

ISSN 1983-3695 Impresso  
ISSN 2237-8049 Online

# CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

Volume 11, Número 23, janeiro a abril de 2019



Revista

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

E-mail: [rcd.uni@lasalle.org.br](mailto:rcd.uni@lasalle.org.br)

2019

A Revista *Conhecimento & Diversidade* é uma publicação quadrimestral do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, lançada em 2008, em versão impressa e eletrônica, mantendo atualmente, a versão *online*, através da plataforma Open Journal Systems com acesso através do link: [http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade](http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade)  
Email: [rcd.uni@lasalle.org.br](mailto: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.

**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.

R454 Revista Conhecimento e Diversidade / Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. v. 11, n. 23 (jan/abr. 2019). Niterói, RJ, 2019 [on-line].

Quadrimestral  
e-ISSN 2237-8049

1. Conhecimento. I. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. II. Província La Salle Brasil-Chile. Salle Brasil-Chile. III. Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano.

CDD 001

# UNILASALLE-RJ

**Mary Rangel**

Editora

## CONSULTORES EDITORIAIS

**Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel**

**Sergio de Souza Salles**

## 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

**Dirléia Fanfa Sarmiento** – Centro Universitário La Salle – RS

**Jardelino Menegat** – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – RS

**Jéssica do Nascimento Rodrigues** – Universidade Federal Fluminense – RJ

**José Leon Crochick** – Universidade de São Paulo – SP

**Josiane Magalhães** – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e  
Universidade do Estado de Mato Grosso – MT

**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 Reis** – Universidade Federal Fluminense – RJ

## CONSELHO CONSULTIVO NO EXTERIOR

**Adriana Bolaños Hernández** – Centro de Estudios Superiores La Salle – México

**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 DO UNILASALLE-RJ

*Angelina Accetta Rojas*

*Cesar Augusto Ornellas Ramos*

*Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles*

*Helenice Pereira Sardenberg*

*Silvana dos Santos Ambrosoli*

*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*

REVISOR

*Rodrigo Monteiro*

ASSISTENTE EDIÇÃO

*Anna Cristina Costa Farias*

*Elisabeth Passamani Francis*

*Thaís da Silva Pereira Rouge*

EDITORAÇÃO E PROGRAMAÇÃO VISUAL

*Jefferson Fernandes*

EDITORA

LA SALLE-RJ

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.

<b>A continuidade de <i>Conhecimento</i> &amp; <i>Diversidade</i>.....</b>	<b>9</b>
<i>The continuity of Conhecimento &amp; Diversidade</i>	
JARDELINO MENEGAT, Reitor	
MARY RANGEL, Editora	
<b>Novela gráfica e diferença cultural.....</b>	<b>13</b>
<i>Graphic novel and cultural difference</i>	
ROSÂNGELA TENÓRIO CARVALHO	
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.	
GABRIELLE TAVARES DOS SANTOS	
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.	
WANDERSON CRUZ DOS SANTOS	
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.	
<b>A ação popular no controle da administração pública sob o parâmetro da convencionalidade.....</b>	<b>28</b>
<i>The popular action at the control of public administration under the parameter of conventionality</i>	
MARCELO PEREIRA DE ALMEIDA	
Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	
Universidade Estácio de Sá, Brasil	
Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, Brasil	
CAROLINA DE CARVALHO BYRRO	
Universidade Federal Fluminense, Brasil.	

<b>Diversidade poética e identitária de diferentes Brasis em Mato Grosso: alfabetização e autobiografia.....</b>	<b>45</b>
<i>Poetic diversity and identity of different Brazils in Mato Grosso: literacy and autobiography</i>	
LUCY FERREIRA AZEVEDO	
Universidade de Cuiabá, Brasil.	
ROSA MARIA GONÇALVES BRITO	
Universidade de Cuiabá, Brasil.	
ANA CIRLENE FERREIRA DE FARIA	
Serviço Social da Indústria, Brasil.	
CÍNTIA SUELI BRITO LOPES	
Serviço Social da Indústria, Brasil.	
<b>Desafios interculturais/inclusivos à educação científica, tecnológica e profissional.....</b>	<b>55</b>
<i>Intercultural challenges and inclusive to science education, technology and professional</i>	
LUCIANA PACHECO MARQUES	
Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.	
MYLENE CRISTINA SANTIAGO	
Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.	
<b>Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação e plataforma sucupira: um olhar pedagógico.....</b>	<b>69</b>
<i>Research and post-graduation research and sucupira platform: a pedagogical look</i>	
LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO	
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.	

<b>Análise da influência do clima organizacional na satisfação discente: o caso de uma instituição de ensino superior no Rio de Janeiro.....</b>	<b>78</b>
<i>Analysis of the influence of organizational climate in student satisfaction: the case of an institution of higher education in Rio de Janeiro</i>	
GILSON BRITO ALVES LIMA Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
OSVALDO LUIZ GONÇALVES QUELHAS Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
JULIO VIEIRA NETO Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
ANNIBAL PARRACHO SANT'ANNA Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
MARCIA DE FREITAS SIQUEIRA SADOK MENNA BARRETO Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
SÁVIO LUÍS OLIVEIRA DA SILVA Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
<b>Os desafios na implementação de cursos superiores em EAD no Brasil.....</b>	<b>97</b>
<i>The challenges in the implementation of higher education courses in distance education in Brazil</i>	
ELIZABETH SOUZA DA SILVA NASCIMENTO Faculdade Unilagos, Brasil.	
MARCUS VINICIUS SANDOVAL PAIXÃO Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil.	
<b>Esporte de alto rendimento e terceiro setor: o caso das Olimpíadas Rio 2016.....</b>	<b>107</b>
<i>High performance and third sector sports: the case of the Olympics Rio 2016</i>	
CARLOS VASCONCELLOS RIBEIRO Universidade Santa Úrsula, Brasil.	
<b>Análise do ensino sobre saúde do idoso em um curso de medicina.....</b>	<b>118</b>
<i>Analysis of health education of the elderly in a medical school</i>	
FRANCISCO JOSÉ PASSOS SOARES Universidade Federal de Alagoas, Brasil.	
DAVID COSTA BUARQUE Universidade Federal de Alagoas, Brasil.	



<b>A acolhida humanitária com a lei 13.445/17: rumo a um tratamento digno ao migrante forçado no Brasil.....</b>	<b>131</b>
<i>Humanitarian migration with law 13.445/17: towards a dignity treatment of the forced migrant in brazil</i>	
DENISE MERCEDES NÚNEZ NASCIMENTO LOPES SALLES	
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	
RENATA FREITAS QUINTELLA RIGGO	
Universidade Federal de Rio Grande, Brasil.	
LARA DE FREITAS SANTOS	
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	
<b><i>Students' engagement in social media in Cambodia.....</i></b>	<b>145</b>
O envolvimento dos alunos no Camboja com as mídias sociais	
HUGO MARTIRES	
Universidad Internacional de La Rioja, Espanha.	
<b>Normas para publicação.....</b>	<b>166</b>
<i>Guidelines for publication.....</i>	<b>173</b>

# A continuidade de Conhecimento & Diversidade

## *The continuity of Conhecimento & Diversidade*

JARDELINO MENEGAT, Reitor \*

MARY RANGEL, Editora \*\*

A Revista *Conhecimento & Diversidade* prossegue no seu 23º número trazendo temas contemporâneos de pesquisa que mantêm o sentido de diversidade que caracteriza a Revista e estimulam também o diálogo entre pesquisadores.

Em “Novela gráfica e diferença cultural” Rosângela Tenório Carvalho; Gabrielle Tavares dos Santos, e Wanderson Cruz dos Santos, todos da Universidade Federal de Pernambuco, investigam a diferença cultural em novelas gráficas de cunho autobiográfico:

*Na prática educacional escolar, há um conjunto diverso de narrativas em disputa. Em tempos de intensificação da centralidade da cultura (HALL, 1997), essa prática é interpelada por um acervo cultural imenso, fruto da pluralidade da produção cultural, ou do currículo cultural (COSTA, 1999). Esse fenômeno tem um efeito na complexificação dos discursos no campo educacional, seja no modo como esses discursos apropriam-se do social, seja na intensificação do debate sobre qual porção da cultura interessa para formação de sujeitos educados.*

Em “A ação popular no controle da administração pública sob o parâmetro da convencionalidade”, Marcelo Pereira de Almeida da da Universidade Federal Fluminense, Universidade Católica de Petrópolis, da Universidade Estácio de Sá e da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro e Carolina de Carvalho Byrro, da Universidade Federal Fluminense, analisam possibilidades de controle externo da Administração Pública através da Ação Popular:

---

\* 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

*Os instrumentos processuais coletivos representam, no Brasil, um fomento à proteção dos direitos difusos e coletivos através da sociedade civil organizada. Dentre tais instrumentos, pode ser citada a Ação Popular como um dos principais para o controle externo da Administração Pública.*

Em “Diversidade poética e identitária de diversos Brasis em Mato Grosso: alfabetização e autobiografia”, Lucy Ferreira Azevedo e Rosa Maria Gonçalves Brito, ambas da Universidade de Cuiabá; Ana Cirlene Ferreira de Faria e Cíntia Sueli Brito Lopes, do SESI/MT, desenvolveram reflexões sobre a autobiografia:

*O estudo é uma reflexão sobre a autobiografia como gênero e manifestação social e cultural, por meio de leitura interpretativa, além de mostrar de que forma as marcas poéticas aparecem nas narrativas identitárias de cada indivíduo - alunos da EJA em cidades onde o SESI desenvolveu salas para alfabetizar os trabalhadores das empresas preocupadas com seu papel social e solidário. O trabalho tem como base estudos de teóricos sobre Literatura e Língua, realizados pelos grupos de professores.*

Em “Desafios interculturais/inclusivos à educação científica, tecnológica e profissional”, Luciana Pacheco Marques e Mylene Cristina Santiago, ambas da Universidade Federal de Juiz de Fora, analisam a relação entre interculturalidade, inclusão e tecnologia:

*Entendemos que a preparação tecnológica e o desenvolvimento de saberes para a interculturalidade/inclusão nos atuais processos produtivos, assim como a formação para a cidadania crítica e participativa, como forma de intervenção na realidade, embora apresentem certo tom de ambivalência em seus aspectos mercadológicos e sociais, são metas necessárias a serem agregadas à formação ética, diante do mundo globalizado e das formas de exploração mantidas e recontextualizadas no capitalismo contemporâneo.*

Em “Pró-Reitoria de pesquisa e pós-graduação e plataforma sucupira: um olhar pedagógico”, Lourival José Martins Filho, da Universidade do Estado de Santa Catarina, analisa o Projeto Pedagógico dos Cursos de Pós-Graduação com dados da Plataforma Sucupira/CAPES:

*Projeto investigativo que procurou identificar as contribuições da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação no acompanhamento pedagógico dos cursos de pós-graduação stricto sensu de uma universidade pública do Sul do País por meio da leitura do Coleta 2016 da Plataforma Sucupira da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em uma abordagem*

*qualitativa, utilizou-se de alguns indicativos da análise de conteúdo na interpretação das informações inseridas na plataforma pelos programas de pós-graduação.*

Em “Análise da influência do clima organizacional na satisfação discente: o caso de uma instituição de ensino superior no Rio de Janeiro”, Gilson Brito Alves Lima, Osvaldo Luiz Gonçalves Quelhas, Julio Vieira Neto, Annibal Parracho Sant’anna, Marcia de Freitas Siqueira Sadok Menna Barreto e Sávio Luís Oliveira da Silva, da Universidade Federal Fluminense, assinalam a necessidade de processos de autoavaliação institucional, diante das exigências do Ministério de Educação do Brasil:

*[...] este estudo tem como objetivo analisar os resultados de pesquisa de Clima Organizacional realizada em uma instituição de ensino superior no estado do Rio de Janeiro, e comparar com pesquisa de satisfação discente realizada na mesma Instituição. Para tanto, realizou-se uma análise secundária de dados, baseada nas pesquisas de Clima Organizacional e satisfação discente realizadas por empresas terceirizadas pela instituição. Constatou-se que o alto nível de satisfação discente condiz com bom clima organizacional da Instituição, especialmente com a satisfação do corpo docente e da gestão acadêmica.*

Em “Os desafios na implementação de cursos superiores em EAD no Brasil”, Elizabeth Souza da Silva Nascimento, da Faculdade Unilagos; e Marcus Vinicius Sandoval Paixão, do Instituto Federal do Espírito Santo Santa Teresa, assinalam a implementação dos cursos e o que pode ser mudado de forma funcional:

*Devido à globalização, os cursos de Ensino à Distância – EAD no país cresceram amplamente. Esses cursos surgiram para suprir um nicho de mercado até então desfavorável para a maioria dos estudantes da classe operária, que não dispunham de tempo e dinheiro para estudar e esses cursos oferecem diversas facilidades e técnicas para que essa população pudesse realizar o sonho de ter um diploma universitário, independente da idade.*

Em “Esporte de alto rendimento e terceiro setor: o caso das olimpíadas Rio 2016”, Carlos Vasconcellos Ribeiro, da Universidade Santa Úrsula, propõe-se a analisar o projeto esportivo desenvolvido por entidades do Terceiro Setor que atuam com alto rendimento esportivo:

*[...] analisar o projeto esportivo desenvolvido por entidades do terceiro setor que atuam com alto rendimento esportivo. Para tanto, investiga o Instituto Reação e suas estratégias para o desenvolvimento e formação de atletas de alto rendimento com vistas a competições dentro do judô.*

*Como conclusão, apontamos as estratégias que podem ser replicadas por outras entidades que visem o mesmo objetivo, sem, contudo, deixarem de desenvolver demais atividades de inclusão social.*

Em “Análise do ensino sobre saúde do idoso em um curso de medicina”, Francisco José Passos Soares e David Costa Buarque ambos da Universidade Federal de Alagoas, falam sobre o envelhecimento humano, o aumento da expectativa de vida mundial e a lacuna no ensino de conteúdos em geriatria e gerontologia em um curso médico.

*É crescente também o desafio dos cuidados em saúde com os idosos, que já consomem parcela significativa de recursos humanos e financeiros. [...] Nesse panorama as escolas médicas não podem omitir de sua formação habilidades mínimas em geriatria e gerontologia, cada vez mais requisitadas na rotina diária.*

No artigo “A acolhida humanitária com a lei 13.445/17: rumo a um Tratamento Digno ao Migrante Forçado no Brasil”, as autoras, Denise Mercedes Núñez Nascimento Lopes Salles e Lara de Freitas Santos da Universidade Católica de Petrópolis e Renata Freitas Quintella Riggo da Universidade Federal de Rio Grande, se preocupam com a análise da possibilidade de concessão de vistos humanitários com a mudança na legislação brasileira.

*O Brasil cultivou ao longo da sua história uma imagem de país aberto à migrantes e acolhedor. No entanto, mesmo com legislação avançada no campo do refúgio, até 2017 nossa legislação migratória tinha um caráter fortemente discricionário, marcada por um olhar do ‘estrangeiro’ como ameaça à segurança nacional. Assim também, no que tange à garantia de direitos humanos e à existência de políticas públicas de promoção real da integração local dos migrantes em geral, o Estado brasileiro tem avançado muito pouco nas últimas décadas.*

E, por fim, em “Students’ engagement in social media in Cambodia”, de Hugo Martires, da Universidad Internacional de La Rioja, Espanha, trata do impacto das mídias nos estudantes e a situação atual dos alunos em Camboja:

The present societies are involved in a complex transformation process never seen before. This transformation is changing the organization of our environment, the way we work, how we relate with each other and also how we learn (García, 2001).

Ao concluir este número, espera-se, sobretudo, que os leitores encontrem subsídios para fomentar outros estudos e pesquisas a partir dos aportes oferecidos pelos autores e que aproveitem as leituras.

*No currículo escolar, há predominância de narrativas ditas estritamente didáticas embora a narrativa literária, com sua oferta de incursões estéticas, livres, “uma aventura do espírito”, entre em disputa. Ganha relevo no currículo a inserção da literatura clássica, na maioria das vezes, inserida em um dos campos disciplinares.*

**Rosângela Tenório Carvalho  
Gabrielle Tavares dos Santos  
Wanderson Cruz dos Santos**

# Novela gráfica e diferença cultural

## *Graphic novel and cultural difference*<sup>1</sup>

ROSÂNGELA TENÓRIO CARVALHO\*  
GABRIELLE TAVARES DOS SANTOS\*\*  
WANDERSON CRUZ DOS SANTOS\*\*\*

### Resumo

O artigo pretende um estudo sobre diferença cultural em novelas gráficas de cunho autobiográfico. A análise *descritiva com foco na forma temporal e espacial – narrativa e visual tem como corpus quatro novelas gráficas autobiográficas: Ao coração da tempestade* de Will Eisner; *Retalhos* de Graig Thompson; *A chegada* de Shaun Tan; e *A Força de Vida* de Will Eisner. As noções de discurso, diferença, representação, subjetividade desenvolvidas nos estudos de Foucault e da noção de dessubjetivação proposta por Agamben associados aos estudos sobre a linguagem da Arte Sequencial de Eisner orientam o estudo. Os principais resultados indicam como novelas gráficas de cunho autobiográfico, originárias da arte gráfica *underground* em suas práticas de contra-condutas, estão implicadas com experiências de subjetivação e dessubjetivação. Chama-se atenção para o posicionamento de sujeito migrante, de raça e de gênero em sua conexão com a produção da diferença.

**Palavras-chave:** Novela gráfica autobiográfica. Posição de sujeito. Política cultural.

### Abstract

The article intends a study on cultural difference in autobiographical graphic novels. Descriptive analysis focusing on temporal and spatial form - narrative and visual has as corpus four autobiographical graphic novels: Will Eisner's *To the heart of the storm*; Graig Thompson's *Blankets*; *The arrival* of Shaun Tan; and Will Eisner's *A Life Force*. The notions of discourse, difference,

<sup>1</sup> Artigo produzido a partir da pesquisa O Discurso da Diferença Cultural na Novela Gráfica: Contribuições para os Estudos Curriculares no NUPEP/UFPE com auxílio da FACEPE.

\* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto; Professora na Universidade Federal de Pernambuco/UFPE; E-mail: rosangelatc@gmail.com

\*\* Graduanda de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco; Atuou em monitoria e em Iniciação Científica – Bolsa CNPQ; E-mail: gts11gabi@gmail.com

\*\*\* Graduado em Pedagogia e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco; Bolsista de Mestrado pela FACEPE; E-mail: wanderson.c1989@gmail.com

representation, subjectivity developed in the studies of Foucault and the notion of desubjectivation proposed by Agamben associated to the studies on the language of the Sequential Art of Eisner guide the study. The main results indicate how autobiographical graphic novels originating from underground graphic art in their practices of counter-conduits are implicated in subjectivation and desubjectivation experiences. Attention is drawn to the positioning of the migrant subject, of race and gender in their connection with the production of difference.

**Keywords:** Autobiographical graphic novel. Cultural policy. Subject position.

## Introdução

Na prática educacional escolar, há um conjunto diverso de narrativas em disputa. Em tempos de intensificação da centralidade da cultura (HALL, 1997), essa prática é interpelada por um acervo cultural imenso, fruto da pluralidade da produção cultural, ou do currículo cultural (COSTA, 1999). Esse fenômeno tem um efeito na complexificação dos discursos no campo educacional, seja no modo como esses discursos apropriam-se do social, seja na intensificação do debate sobre qual porção da cultura interessa para formação de sujeitos educados.

No currículo escolar, há predominância de narrativas ditas estritamente didáticas embora a narrativa literária, com sua oferta de incursões estéticas, livres, “uma aventura do espírito”, entre em disputa. Ganha relevo no currículo a inserção da literatura clássica, na maioria das vezes, inserida em um dos campos disciplinares.

Nas últimas décadas, para além da tensão entre texto didático e texto literário, há narrativas que disputam no contexto do currículo o que seria a “literatura maior” e a “literatura menor”. Essa tensão está associada ao discurso que contrapõe cultura erudita a cultura popular, ou a cultura de massa. Jonathan Cott (2015, p. 9) conta que, em uma entrevista, Susan Sontag reafirmou o seu posicionamento pelo “prazer do texto”, não importa de qual celeiro da cultura venha, ao afirmar: “se eu tivesse de escolher entre *The Doors* e Dostoiévski, é claro que escolheria Dostoiévski. Mas por que tenho que escolher?” (COTT, 2015, p. 9)

A novela gráfica ou arte sequencial, quadrinho para adultos, faz parte da arte contemporânea e entra no contexto dessa disputa no currículo escolar. Chega às bibliotecas das escolas em 2005 quando incluída no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) pelo Ministério da Educação no Brasil. A sua recepção, entretanto, nem sempre é de acolhimento. Reproduz-se a visão sobre os quadrinhos (gibis, HQs) como produto de massa pouco relevante como objeto de saber estético.

Contudo, estudos relevantes destacam a novela gráfica como possibilidades diversas de leitura: como romance de formação (FERREIRA,



2013); no estudo das relações entre linguagens escritas e iconográficas quando adaptação de obras literárias (VIDAL, 2011); como processo de criação de quadrinhos e novelas gráficas em sala de aula (PESSOA, 2012); como potencialidade e limites em seu “novo papel pretendido de suporte a uma expressão artística de realce a narrativas ficcionais” (VIGNA, 2011, p. 1), e outras.

Nossa tarefa com a novela gráfica é argumentar em defesa de sua inserção nas práticas educativas, escolares ou não escolares, incluí-la como um artefato cultural com potencial para o prazer da leitura (BARTHES, 1977); e tal como outros textos arte, a novela gráfica problematiza-la no que se refere ao discurso da diferença cultural. Nossa ênfase é na novela gráfica autobiográfica pelo seu potencial revelador da experiência de subjetivação e de dessubjetivação.

Sabe-se que o discurso da diferença cultural nas sociedades ocidentais está carregado de complexidade expressa na relação saber-poder-ser, isto é, pela hierarquia entre saberes expressa no poder de narrar o Outro, de representar o Outro na diferença de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade (BHABHA, 2000).

Os processos de subjetivação podem ser melhor entendidos a partir dos estudos desenvolvidos por Foucault (2004), particularmente quando trata das “técnicas de poder” que estão a determinar a conduta dos indivíduos e as “técnicas de si”, que permitem os indivíduos efetuarem, eles mesmos, ou com a ajuda dos outros, operações sobre os seus modos de ser. Bhabha (2000), inspirado em Foucault, chama a atenção para a necessidade de passar além das narrativas de subjetividade originárias e focalizar nos processos e em sua articulação com as diferenças culturais.

Agamben (2006, p. 131) trata o processo de subjetivação, mas também do processo de dessubjetivação: “o sujeito apresenta-se como um campo de forças percorrido por duas tensões que se opõem: uma que vai até a subjetivação e outra que procede em direção oposta”.

Sob essa perspectiva, a linguagem da arte pode ser significada em suas diferentes funções enunciativas: arrancar o sujeito de si mesmo, em um empreendimento de dessubjetivação; possibilitar a transgressão, a profanação e a contestação da cultura; e, ainda, como qualquer outro discurso “tornar nossas vidas mais difíceis exatamente por nos trazer para tramas de aprisionamento na tradição ou de assujeitamento” ao modo de dizer de Machado (2000, p. 37), quando se refere à literatura.

Essa potência de subjetivação/dessubjetivação da literatura pode estar associada a representação da visão, ao olhar, elementos centrais da análise cultural. Esse olhar é o olhar do poder. A arte e em particular a arte visual é um lugar de cruzamento de olhares. Em sua materialidade, ela contém esses olhares, essas práticas de visibilidade. Como diz Rodrigues (2018, p. 181), “há uma força simbólica (marcadamente cultural) ligada aos materiais utilizados nas criações artísticas”.

Sob essas premissas, vamos nos inserir no debate sobre processos de significação da diferença cultural na linguagem da arte, no caso na novela gráfica. Apresentamos neste artigo uma análise do discurso da diferença cultural na novela gráfica autobiográfica.

Do ponto de vista analítico, nos aproximamos do texto da novela gráfica para visualizar sua dimensão prática de significação, descrever seus efeitos de sentido, como discurso, como práticas de subjetivação e dessubjetivação. Constitui objetivamente em uma análise descritiva, sem pretensões interpretativas (SONTAG, 1987), com foco em sua forma temporal – narrativa e visual. O nosso *corpus quatro novelas gráficas autobiográficas: Ao coração da tempestade* de Will Eisner; *Retalhos* de Graig Thompson; *A Chegada* de Shaun Tan e *A Força de Vida* de Will Eisner.

## **A novela gráfica uma linguagem da contra-conduta**

O estudo de Garcia (2012) sobre *A Novela Gráfica* pode ser considerado um exemplo vigoroso das lutas culturais pelo estatuto da novela gráfica no mundo da cultura. Garcia mostra como se deu as condições de emergência da novela gráfica, realçando a produção de arte gráfica do século XIX, os quadrinhos *underground*, os quadrinhos alternativos e a arte de vanguarda. Garcia apresenta a viva história na produção de quadrinhos *underground* com a visibilidade de temáticas de sexo, droga, em um movimento de rebelião a moral vigente nos anos 1960 e, como de forma instigante, trazem o tema da consciência de gênero. Como destaca Garcia, os desenhistas *underground*, ao darem ênfase no sexo e na violência, frequentemente vitimizavam a mulher, entretanto, as mulheres desenhistas conseguiram produzir novelas gráficas que oferecem temas que atuam sobre elas mesmas, em meio a memórias de infância e a seus sofrimentos, fazem incursões discursivas sobre temáticas silenciadas mesmo na literatura produzida como contracultura. “[...] Como explica Robbins, ‘nós abordávamos temas que os mais velhos não tocariam nem com pinças, temas como o aborto, o lesbianismo, a menstruação e os abusos sexuais infantis’” (GARCIA, 2012, p. 174). Ao nosso olhar, uma prática não só de resistência, mas de contra-condutas ao estabelecido, as identidades femininas forjadas.

A novela gráfica, como um texto-arte, pode ser entendida como “uma libertação, um exercício de ascetismo” (SONTAG, 2015, p. 13). Nesse sentido, temos como pressuposto que práticas culturais como a ação de resistência das desenhistas dos quadrinhos *underground*, produziu uma experiência de subjetividades e definiu uma consciência política vigorosa, por exemplo, em mulheres do quadrinho autobiográfico.

Garcia assevera que a mistura de “ficção com confissão” permitia aos autores e autoras revelarem suas histórias, a encontrarem sua própria voz. E essa foi a marca que ficou na novela gráfica contemporânea. O que não significou a existência de apenas esse modelo. Há adaptações de

romances, biografias, ficção.

Parece-nos importante dizer que é com Will Eisner que a novela gráfica ganha um estatuto literário. Com efeito, quando nomeia o seu texto *Um Contrato com Deus e Outras Histórias de Cortiço* como novela gráfica, produz locução performativa (AUSTIN, 1990) e inaugura um acontecimento na história da Banda Desenhada (*Comic book*). Eisner descreve a novela gráfica como uma linguagem na qual as imagens e as palavras são dois importantes dispositivos de comunicação textual. Em nosso texto, para além dos aspectos indicados por Eisner, são vistas como discursos, o que lhes permite operar como produtoras de sentidos diversos.

Com o texto de Eisner (2012) *Quadrinhos e Arte Sequencial*, aprendemos a observar aspectos importantes para o conhecimento dessa linguagem: o tempo, o espaço, o som, os balões, os quadrinhos, o ritmo. O tempo, como uma dimensão essencial na arte sequencial, combina-se com espaço e o som. O quadrinho como recurso para transmissão do tempo e para assegurar o ritmo da história, os balões com a função de contenção para encerrar a representação da fala e do som.

O enquadramento de imagens no espaço dá-se de tal modo que é preciso dispor a sequência de eventos, figuras com lacunas da ação, para que as mesmas sejam preenchidas pelo leitor. Ou, como nos ensina McCloud, a realidade em partes, fragmentos, observar as partes, mas perceber o todo; ver entre espaços – sarjeta. É no limbo da sarjeta que a imagem humana captura duas imagens distintas e a transforma em uma unidade. Fragmento – tempo-espaço. Iconografia visual é o vocabulário das histórias em quadrinhos, a conclusão é a sua gramática. Em sentido estrito, quadrinho é conclusão (MCLOUD, 1995, p. 67).

Na ação de significação, os gestos humanos são considerados objetos da arte sequencial, aspecto também apresentado por Eisner (2012, p. 104). Para esse autor, a linguagem dos movimentos corporais são ingredientes essenciais dos quadrinhos. Ou seja, a postura do corpo e o gesto têm prioridade em relação ao texto.

## **A novela gráfica autobiográfica e diferença cultural**

“Numa obra como esta, fatos e ficção se misturaram com a memória seletiva, resultando numa realidade bem específica. Fui obrigado a confiar na veracidade da memória visceral” (EISNER, 2010, p. 9). Assim Eisner escreve sobre a novela gráfica *Ao coração da tempestade*. Mostra como se compreende a novela gráfica autobiográfica. É uma novela gráfica que trata de palavras e de imagens sobre vidas experimentadas no clima de preconceito. Diz Eisner:

*[...] nos tempos recentes, temos o mesmo preconceito em três manifestações diferentes: contra aqueles que não são brancos, ele se revela no racismo; contra os pertencentes a*

*outras etnias, sua manifestação é o nacionalismo; contra os judeus, assume a forma do antisemitismo (EISNER, 2010, p. 9).*

O romance gráfico se passa nos anos 1942 no período da Segunda Guerra Mundial. Está centrado na vida de Willie um jovem que, ao ser convocado para o alistamento e integração ao exército americano, rememora a história de sua família, imigrantes judeus que saem de Viena em busca de uma vida melhor e Nova York. Fala da experiência com o preconceito na Europa e depois na América. Numa mistura de ficção e autobiografia, dedica boa parte do texto aos sentimentos e ressentimentos da experiência como judeu-imigrante nas cidades do Europa e da América.

Destacamos, nesse romance gráfico, a cena do alistamento dos recrutas para a guerra. Nessa cena, a prática discursiva de controle da vida e dos modos de vida daqueles que vão para guerra, tais como: o registro para o alistamento, o exame físico, a nudez despojada para o olho que vê e a mão que toca o corpo, o diagnóstico que é produzido.

Os artefatos ajudam na produção do sujeito da guerra pela função que exercem: fardamento, sacolas, utensílios de sobrevivência e as regras do seu uso.

Figura 1 - Ao Coração da Tempestade.



Fonte: EISNER, Will, 2010.

A cena da entrada nos trens que os levarão [aos recrutas] ao seu destino. Texto e imagens conjugam o cenário de subjetivação/ dessubjetivação. A descrição de Eisner mostra sentimentos, emoções, pensamentos que passam naquele momento de entrada nos trens: o curso dos rios, recrutas taciturnos

dirigem seu olhar para paisagem do lado de fora das janelas sujas. Era um tempo para refletir, fazer um balanço da própria vida, não como homens que estão diante da morte – pois eles ainda teriam de enfrentar tal situação –, mas para reunir suas forças contra aquilo que estava por vir. Eles sabiam por instinto que seus valores e preconceitos seriam logo testados e que talvez não houvesse no turbilhão da vida, outro momento como aquele (EISNER, 2010, p. 10).

Figura 2 - Novela Gráfica Ao Coração da Tempestade



Fonte: Will Eisner, 2010

Jovens são interpelados para uma posição de sujeito da guerra, e nessa interpelação, o movimento de uma reflexão sobre si, voltado para sua própria intimidade e nela as diferentes possibilidades, dentre elas a vergonha antecipada do que pode vir a ser o comportamento de cada uma em uma situação limite como a guerra. E, na vergonha, como diz Agamben: “o sujeito não tem outro conteúdo senão a própria dessubjetivação, convertendo-se em testemunha [...] da própria perda de si como sujeito”. (AGAMBEN, 2008, p. 110).

O texto *Retalhos* de Graig Thompson constitui em romance autobiográfico comovente em um cenário no qual se destacam condições sociais adversas de uma família no Oeste dos Estados Unidos, um forte discurso religioso cristão na formação da família e na formação escolar e uma bela narrativa de uma experiência singular do primeiro grande amor entre dois adolescentes. No que se refere ao núcleo familiar, o crescimento de dois irmãos que dividem o mesmo quarto e a mesma cama por longo tempo na infância. Os desafios do frio e do calor, a intimidade, os conflitos, e os castigos do pai ou mesmo da mãe compõem boa parte das lembranças do autor do período da infância e da relação com seus pais e em especial com seu irmão.

Na narrativa sobre seu percurso escolar, Thompson lembra de como era molestado por ser magro – “veio da Etiópia” – por ser pobre – “mexicano

pobre". Na adolescência, por ter um corpo frágil – “feminino”, “bicha”. O perfil silencioso, introspectivo, é visto pelos colegas como um limite, um defeito.

A forma que Thompson encontrou para lidar com práticas preconceituosas foi o desenho na infância, o desenho gráfico e a escrita de poemas que aprimorou na juventude. Contudo, seus escritos, desenhos, lhes trazem culpa, vergonha. Thompson relembra de um momento na sala de aula quando a professora diz para todos:

*Estávamos começando a comentar a sua redação. – Você ficou com ‘É de ‘excrável’ não de ‘ENGRAÇADO’. Por que você se acha ENGRAÇADO, não é Graig? Um poema de oito páginas sobre pessoas comendo...fezes (THOMPSON, 2009, p. 27).*

Thompson relata como ficou envergonhado, fala do seu arrependimento, afinal, o que iria pensar a sua família cristã, como diz a professora? Há algo mais forte para uma criança ou um adolescente do que passar vergonha na sala de aula? Lembramos com Agamben sobre o mestre indignado que interpela o aluno: “Fala, não te envergonhas? Ou melhor, não te dá conta de ser o sujeito de tua própria dessubjetivação” (AGAMBEN, 2008, p. 113). Porque a subjetividade é, no seu íntimo a vergonha. “O rubor é o resto que, em toda subjetivação denuncia uma dessubjetivação e, em toda dessubjetivação, dá testemunho de um sujeito” (AGAMBEN, 2008, p. 116).

A dessubjetivação em Thompson vem sempre associada ao pecado, à confissão, à penitência tal como descreve sobre o sentimento que constrói com a experiência: “Se Deus pudesse me perdoar por todas as vezes que imaginei gente comendo suas próprias fezes” (Thompson, 2009, p. 29). O desenho era o modo que tinha de sair de si, ao seu modo de ver sonhar, pois o mundo real só traria novas ameaças.

Figura 3 - Retalhos



Fonte: Graig Thompson, 2009

Thompson precisou desvencilhar-se, com muito sofrimento, da educação cristã, do modo de viver e pensar no mundo rural.

A autobiografia, marca presente em muitas novelas gráficas, está na obra *A chegada* de Shaun Tan, novela gráfica apenas com imagem e que retrata uma mistura de memórias do pai do autor, um migrante da Malásia que se muda para Austrália, memórias do autor e histórias de conhecidos e desconhecidos documentadas em acervos de imigração como fotografias do acervo do *Ellis Island Immigration Museum*, que datam de 1892 a 1954. A imagem com fotografias de migrantes é reveladora da história individual do autor mas é uma história coletiva de migrantes de outras partes do mundo. Ao escrever sobre um homem na sua experiência de imigrante, faz o que Barthes (2004) chama de escrita neutra, onde se perde a identidade do autor para dar luz à escrita.

A linguagem na obra de Shaun Tan está próxima da linguagem do cinema mudo, uma das regras da linguagem da arte sequencial (EISNER, 2010).

Figura 4 - A Chegada, novela gráfica apenas com textos imagéticos



Fonte: Shaun Tan, 2011.

A posição do sujeito migrante na diferença e subalternidade social e cultural tem visibilidade desde o desembarque na alfândega do novo país. O ritual de autorização com a avaliação médica, a verificação de documentos, onde o migrante está posicionado de uma forma em que o seu corpo pode ser tocado como objeto a ser avaliado como um pré-condição para estar no novo país. Se a alma é a prisão do corpo como defende Foucault tal

como afirma Butler (2003) esse é um exame para o governo da alma (prática política de subjetivação).

Figura 5 - A Chegada, novela gráfica apenas com textos imagéticos.



Fonte: Shaun Tan, 2011.

O lugar de subalternidade vai sendo desenhado no momento de chegada nesse outro lugar no qual não é conhecido, não domina a língua, não tem conhecidos. Essa experiência está implicada com as práticas de sobrevivência na condição de diferença cultural. É possível perceber através das posturas, dos gestos e das expressões faciais o desconforto do protagonista de *A chegada* por não conseguir compreender o que como viver no novo mundo, como compreender os falantes, suas regras, suas leis.

*A Força da Vida*, novela gráfica de Will Eisner, se passa no Brooklyn, Nova Iorque, nos anos de 1930. É uma história de memória das vidas de imigrantes judeus em Nova York em um cenário marcado pelas tensões da primeira e segunda guerras mundiais, o advento do nazismo na Alemanha, o êxodo dos judeus para os Estados Unidos, a grande depressão econômica.



Figura 6 - A Força da Vida



Fonte: Will Eisner, 2007

É uma novela gráfica singular de Eisner. Esse cenário se traduz nas questões sobre o sentido da vida, na existência de Deus, e também sobre a formação de formas de vida e organização social no contexto da Grande Depressão. O movimento comunista e sindical, a emergência da máfia italiana na cidade de Nova York, o crescimento do nazismo na Alemanha e a luta das mulheres pelo sufrágio universal e pela participação no mundo do trabalho. Esse último aspecto interessa-nos nessa mistura de ficção e confissão, do ponto de vista da luta cultural pela posição de sujeito de gênero afinal, na “arte o estético e o ético não podem estar divorciados” (SONTAG, 1987, p. 39).

Jacob é o personagem principal, casado com Rifka e com dois filhos, Rebecca e Daniel. As personagens femininas: Rifka uma mulher judia com 30 anos de casamento; Frieda judia que vem da Alemanha tentando sobreviver a situação de massacre e perseguição nazista; e Rebeca filha de Rifka e Jacob, uma mulher de 27, professora. Rifka está representada como uma mulher casada, do lar. Rifka é apresentada como uma mulher pouco cuidada, com avental, no serviço doméstico e com atitudes dramáticas, chorosas, de reclamação na relação com os personagens masculinos – filho e seu marido.

Figura 7- A Força da Vida



Fonte: Will Eisner, 2007

Um estereótipo que reflete a fixidez do discurso sobre as mulheres – seres frágeis, sofredoras e dramáticas. De certo modo, consolida “certas concepções profundamente arraigadas sobre quais são as fraquezas das mulheres ou sobre a capacidade das mulheres na esfera pública, ou sobre uma série de outras coisas” (BUTLER, 2002, p. 162).

Rebeca, filha de Rifka uma mulher judia solteira que toma iniciativas de um flerte com um novo vizinho, é apresentada como uma mulher sedutora, fora da regra.

Figura 8 - A Força da Vida



Fonte: Will Eisner, 2007

Gestos, postura, vestimenta e texto aparecem como elementos de composição dessa posição de sedutora. Essa visibilidade nos gestos, no andar, no movimento do corpo, no uso de artefatos para enfeitar-se, reproduz, associa uma forma de representação da mulher como Eva feminina, felina, sedutora.

Frieda uma mulher da tradição judaica com possibilidade de casar com

um gentio, trabalha fora de casa. Essa posição de sujeito mulher reflete o contexto político e as lutas culturais e sociais das mulheres na busca de outras inscrições sociais na sua diferença cultural.

Há uma regularidade na história dessas mulheres – a necessidade de um casamento.

## Conclusões

O currículo escolar pode beneficiar-se da interlocução interessada, assumida com as pedagogias culturais que estão ensinando também aos seus leitores como ser e estar no mundo. Como discurso, a novela gráfica, ao problematizar o racismo, o antissemitismo, os estereótipos em geral, não vai dar conta de nos redimir, mas, tal como Eisner escreveu em sua comovente novela gráfica *Ao Coração da tempestade*, o fato de existir um debate sobre a problemática da subalternização de grupos humanos, embora não signifique que estamos em um novo mundo livre do preconceito, “simplesmente evidencia que os mesmos ódios ancestrais continuam dentro de nós” (EISNER, 2010, p. 9). E acrescenta: “prefiro me apegar à esperança de que as crianças criadas no mundo de hoje não podem mais assumir com tanta facilidade uma atitude de superioridade social, não têm mais permissão para discriminar ninguém” (EISNER, 2010, p. 9).

Por fim, podemos dizer que a análise permitiu identificar: as práticas de representação do outro na novela gráfica – o outro feminino; o outro estrangeiro; o outro de raça; o outro da região. Permitiu também identificar como a novela gráfica penetra no discurso curricular no Brasil, ora como um complemento aos textos literários; ora como gênero adequado a juventude; ora como textos que deveriam ser interditados; e principalmente como textos que podem servir como uma tradução adaptada ao quadrinho dos grandes textos literários ou de biografias. Mas, principalmente, a ver as estratégias de superação, de fuga, de devir nas novelas gráficas autobiográficas.

## Referências

---

AGAMBEN, Giorgio. Entrevista com Giorgio Agamben. Entrevistadora: Flavia Costa. Tradução de Susana Scramim. **Revista do Departamento de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 131-136, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha**. São Paulo: Boitempo, 2008.

AUSTIN, Jonh L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARTHES, Roland. **O Prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva. 1977.

\_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 155. Ano 10. 155-167. 2002. Entrevista concedida a Irene Costera Meijer Baukje Prins.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COTT, Jonathan. Prefácio. In: SONTAG, S. **Entrevista completa para a Revista Rolling Stone**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 9-17.

COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ao coração da tempestade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Um contrato com Deus e outras histórias**. São Paulo: Devir Livraria, 2007.

FERREIRA, Ermelinda Maria Araújo. A novela gráfica como releitura do Bildungsroman: emancipação da imagem, do feminino e da infância no texto em quadrinhos. **Revista Digital**, Recife, ano II, v. 2, p. 70-100, jan-jul 2013.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: MOTA, Manuel B. da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GARCIA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução de nossos tempos. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 16-46, jul./dez. 1997.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

PESSOA, Alberto Ricardo. O processo de criação de uma história em quadrinhos em sala de aula: um estudo de caso. **Revista Temática**, João Pessoa, ano VIII, p. 1-22, mar. 2012.

RODRIGUES, Wallace. A “baba antropofágica” de Lygia Clark e os “parangolés” de Hélio Oiticica como arte de performance. **Revista Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 9, n. 19, p. 178-190, jan. 2018. ISSN 2237-8049. Disponível em: <[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/3132](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3132)>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

\_\_\_\_\_. **A vontade radical**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TAN, Shaun. **A chegada**. São Paulo: Edições SM, 2011.

THOMPSON, Craig. **Retalhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VIDAL, Leonardo Pogli. O quixote de Cerveisner. **Revista Entre Linhas**, São Leopoldo, n. 2, v. 5, p.148-153, jul/dez, 2011.

VIGNA, Elvira. Os sons das palavras: possibilidades e limites da novela gráfica. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 37, p. 105-122, jan./jun. 2011.

*A ação popular está presente em nosso ordenamento jurídico desde 1965, por meio da Lei nº 4.717, a qual foi recepcionada pela Constituição Federal de 1988, o que é evidenciado pela previsão expressa do referido instrumento processual no artigo 5º, LXXIII, da Carta Magna. Segundo o mesmo, o objetivo de tal instrumento é permitir que o cidadão anule “ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural”. Cabe frisar que a lei que regula seu procedimento deve ser interpretada em conformidade com a Constituição mais recente, deixando-se de se aplicar o que, eventualmente, mostrar-se contrário à nova ordem constitucional de Estado Brasileiro.*

**Marcelo Pereira de Almeida  
Carolina de Carvalho Byrro**

# A ação popular no controle da administração pública sob o parâmetro da convencionalidade

## *The popular action at the control of public administration under the parameter of conventionality*

MARCELO PEREIRA DE ALMEIDA\*  
CAROLINA DE CARVALHO BYRRO\*\*

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades fornecidas de controle externo da administração pública por meio da ação popular a partir do paradigma de controle não apenas nas leis nacionais, em controle de legalidade, mas também nos tratados e convenções internacionais, em controle de convencionalidade. Assim, discorre-se brevemente sobre os institutos da ação popular e do controle de convencionalidade para, ao fim, demonstrar a aplicabilidade prática do raciocínio aqui apresentado, a partir da análise de dois precedentes da Corte Interamericana de Direitos Humanos: a Opinião Consultiva nº 23 e o Caso *Trabajadores Cesados de Petroperú y otros Vs. Perú*.

**Palavras-chave:** Ação popular. Processo coletivo. Controle da administração pública. Controle de convencionalidade.

### Abstract

This work has the objective of analysing the possibilities of external control of the public administration through the “popular action”, using the parameter of not only the national laws, in legality control, but also the internaional conventions and treaties, in conventionality control. So, there is a briefly explanation about the institutes of “popular action” and conventionality control, concluded by the demonstration of practical aplicability of the logic here defended, through the analysis of two precedents of Interamerican

\*Pós-Doutorado em Direito Processual pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense; Docente no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Estácio de Sá (Mestrado e Doutorado), na Universidade Católica de Petrópolis (Mestrado), na Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro e na Universidade Federal Fluminense; E-mail: mpalmeida04@yahoo.com.br

\*\*Bacharelada em Direito pela Universidade Federal Fluminense; E-mail: mpalmeida04@yahoo.com.br

Human Rights Court : the Consultive Opinion nº 23 and the Case *Trabajadores Cesados de Petroperú y otros Vs. Perú*.

**Keywords:** Popular action. Colective process. Control of public administration. Conventionality control.

## Introdução

Os instrumentos processuais coletivos representam, no Brasil, um fomento à proteção dos direitos difusos e coletivos através da sociedade civil organizada. Dentre tais instrumentos, pode ser citada a ação Popular como um dos principais para o controle externo da Administração Pública.

Tal controle da Administração é, tradicionalmente, ligado a uma perspectiva de bom uso do dinheiro público, da gestão responsável do patrimônio, da proteção à lisura e ao princípio da legalidade. Contudo, outro parâmetro pode ser estabelecido para o controle dos órgãos da Administração Direta e Indireta, qual seja, o dos tratados e convenções internacionais, o controle de convencionalidade.

Essa possibilidade extrai-se do fato de, conforme narrado pelo juiz Sérgio García Ramirez durante seus trabalhos na Corte Interamericana de Direitos Humanos, no caso *Myrna Mack Chang vs. Guatemala*, todo o Estado, em todos os seus Poderes, estar comprometido com a obediência aos tratados internacionais de Direitos Humanos. A responsabilidade do Estado pelo controle de convencionalidade de seus atos é integral.

Desse modo, tem-se como objetivo analisar as possibilidades fornecidas de controle externo da Administração Pública através da Ação Popular, mas estabelecendo o paradigma de controle não apenas nas leis nacionais, em controle de legalidade, mas também nos tratados e convenções internacionais, em controle de convencionalidade.

Assim, a abordagem teórica se dará, primeiramente, através de uma breve explicação sobre o instrumento processual da ação popular, especialmente no que concerne a sua utilização no Brasil. Após, será analisado o conceito de controle de convencionalidade no Brasil, o qual ainda se encontra de forma incipiente na prática jurídica cotidiana.

Por fim, unindo as duas explicitações de caráter conceitual anteriormente ditas, será verificada a possibilidade de se utilizar a Ação Popular no controle da Administração tendo como parâmetro a convencionalidade e o respeito aos Direitos Humanos.

## Ação popular

A Ação Popular está presente em nosso ordenamento jurídico desde 1965, por meio da Lei nº 4.717, a qual foi recepcionada pela Constituição Federal de 1988, o que é evidenciado pela previsão expressa do referido instrumento processual no artigo 5º, LXXIII, da Carta Magna. Segundo o mesmo, o objetivo de tal instrumento é permitir que o cidadão anule "ato

lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural". Cabe frisar que a lei que regula seu procedimento deve ser interpretada em conformidade com a Constituição mais recente, deixando-se de se aplicar o que, eventualmente, mostrar-se contrário à nova ordem constitucional de Estado Brasileiro.

Hely Lopes Meirelles, conforme atualização feita por Arnaldo Wald e Gilmar Ferreira Mendes, afirma que esta ação possui três requisitos concomitantes: condição de eleitor, ilegalidade e lesividade (MEIRELLES; WALD; MENDES, 2009). Com relação ao primeiro requisito, explica que podem propor ação popular todos os cidadãos brasileiros, ou seja, pessoas físicas detentoras de direitos civis e políticos em território nacional, sendo necessário que possua título de eleitor, vez que ela "se funda essencialmente no direito político do cidadão, que, tendo o poder de escolher os governantes, deve ter, também, a faculdade de lhes fiscalizar os atos de administração" (MEIRELLES; WALD; MENDES, 2009, p. 151). Já quanto ao segundo requisito, afirma-se que o ato impugnado deve mostrar-se contrário ao Direito, infringindo normas e princípios gerais que norteiam a Administração Pública. O terceiro requisito, por fim, significa que deve ocorrer prejuízo ao erário, à Administração Pública ou aos valores artísticos, cívicos, culturais, ambientais ou históricos da comunidade.

Conclui-se, desse modo, que o objeto da Ação Popular é o "ato ilegal e lesivo ao patrimônio público" (MEIRELLES; WALD; MENDES, 2009, p. 158). Cabe frisar, ainda, que o artigo 1º da Lei nº 4.717/65 resguardou a possibilidade de Ação Popular contra atos de pessoas de Direito Privado em que a Administração Pública possua interesse dominante, tais como empresas públicas.

Pode a ação possuir tanto fins repressivos, quanto preventivos, dependendo de seu ajuizamento após a consumação do ato lesivo ou antes. Ademais, podem ter finalidade corretiva da atividade administrativa ou supletiva da inatividade da Administração, em casos que deve agir por expressa previsão legal.

No polo ativo, estará o cidadão ou os cidadãos detentores de título de eleitor, que questionam o ato ilegal e lesivo ao patrimônio. Já no polo passivo, estará a entidade lesada, os autores e participantes do ato e os beneficiários do ato ou contrato lesivo ao patrimônio, na forma do artigo 6º, §2º, da lei aqui tratada.

Importante observação a ser realizada é que a Constituição Federal de 1988 resguardou, no artigo 5º, LXXIII, a isenção das custas judiciais e ônus de sucumbência ao autor da ação popular, salvo se comprovada a má-fé. Dessa forma, verifica-se que o referido instrumental é um amplo meio de controle da administração pública cuja democratização foi desejada pelo constituinte originário, a fim de garantir a um maior número de cidadãos a possibilidade de fiscalização e controle dos atos daqueles que gerenciam o



patrimônio público.

A coisa julgada na ação popular poderá ser produzida sob duas diferentes formas, a depender do resultado do processo, *erga omnes* ou *secundum eventum probationis*, o que é verificado a partir do artigo 18 da Lei nº 4.717/65. Em suma, isso significa que, em caso de procedência do pedido ou improcedência do pedido por falta de fundamentos de fato e de direito, a coisa julgada será oponível a todos, inclusive terceiros não-integrantes da lide, conforme a primeira parte do citado artigo. Em caso de improcedência do pedido por falta de prova, será possível a interposição de nova ação popular, sob os mesmos fundamentos, desde que produzida nova prova, produzindo-se coisa julgada *secundum eventum probationis*, conforme a segunda parte do mesmo artigo.

Ademais, é essencial salientar que, a partir do raciocínio sobre a produção da coisa julgada na ação popular, é compreendido pela doutrina que esta ação não é adequada para o controle de constitucionalidade de lei em tese ou ato normativo, vez que o controle de constitucionalidade concentrado é de competência exclusiva do Supremo Tribunal Federal, conforme artigo 102, I, "a", da Constituição da República, é a coisa julgada na ação popular é oponível *erga omnes*. Desse modo, caso um Juízo de 1ª Instância declarasse a inconstitucionalidade de determinada lei em tese ou ato normativo, por ser essa declaração oponível a todos, estaria usurpando competência da Suprema Corte (MEIRELLES, WALD, MENDES, 2009; MANCUSO, 2003).

Ainda, conforme Hely Lopes Meirelles, em atualização de Arnaldo Wald e Gilmar Ferreira Mendes, não seria possível até mesmo o exercício do controle difuso de constitucionalidade na ação popular, pois este implica na produção de efeitos apenas *inter partes*. Uma vez oponível *erga omnes* a coisa julgada produzida em ação popular, um dos pressupostos para o controle difuso está ausente (MEIRELLES; WALD; MENDES, 2009).

## Controle de convencionalidade

O Controle de Convencionalidade é um instituto sobre o qual a doutrina brasileira, mais notadamente seus internacionalistas, tem se debruçado de forma relativamente modesta nos últimos anos, quando se leva em conta o nível das abordagens encontradas em lugares como a União Europeia e alguns países latino-americanos, como a Costa Rica. Entende-se tal instrumento como a análise da adequação de normas nacionais e atos de agentes públicos aos tratados e convenções internacionais dos quais é signatário o país ao qual pertencem.

Desse modo, essa ferramenta caracteriza-se como extremamente útil à garantia de direitos humanos, frequentemente protegidos por tratados e convenções de Direito Internacional, tanto em 1ª Instância, o juízo a quo, quanto em 2ª Instância, o juízo ad quem. Inclusive, o exercício do mesmo por esses dois graus de jurisdição é lembrado ao longo da Constituição Federal, em trechos como o artigo 109, V, que constitui uma das competências dos

juízes federais, e o artigo 105, III, a, que demonstra competência do Superior Tribunal de Justiça.

Primeiramente, cabe narrar um breve histórico sobre o desenvolvimento desse instituto e seus elementos conceituais, retirados da análise da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Foi o juiz Sergio García Ramírez que, durante seu trabalho enquanto magistrado na Corte, iniciou o desenvolvimento do conceito de controle de convencionalidade, especialmente em seus votos concorrentes individuais nos casos *Myrna Mack Chang vs. Guatemala*, *Tibi vs. Equador* e *López Álvarez vs. Honduras*. Neles, ainda que sem referir-se ao conceito como algo concreto, estabelecido na jurisdição internacional, elencou os primeiros parâmetros para sua aplicação (BURGORGUE-LARSEN, 2016).

No primeiro caso, julgado em 2003, afirmou o magistrado que, em relação à Convenção Americana e o exercício da jurisdição contenciosa da Corte, o Estado é tomado por sua forma integral, de tal modo que sua responsabilidade na sujeição às normas de Direito Internacional dos Direitos Humanos é integral, não podendo se sujeitar à divisão de atribuições definidas pelo Direito interno. Desse modo, todas as esferas de atuação estatal estariam submetidas ao controle de convencionalidade.

Já no segundo caso, o mesmo magistrado comparou o “controle de convencionalidade”, ideia que ele vinha desenvolvendo em seus votos, ao já conhecido controle de constitucionalidade praticado pelas Cortes Constitucionais de cada Estado, conforme se segue:

[...] si los tribunales constitucionales controlan la “constitucionalidad”, el tribunal internacional de derechos humanos resuelve acerca de la “convencionalidad” de esos actos. A través del control de constitucionalidad, los órganos internos procuran conformar la actividad del poder público --y, eventualmente, de otros agentes sociales-- al orden que entraña el Estado de Derecho en una sociedad democrática. El tribunal interamericano, por su parte, pretende conformar esa actividad al orden internacional acogido en la convención fundadora de la jurisdicción interamericana y aceptado por los Estados partes en ejercicio de su soberanía.<sup>1</sup>

Por fim, no terceiro caso, ofereceu o juiz Sergio García Ramírez uma definição para o conceito de controle de convencionalidade, afirmando que a Corte, ao analisar a complexidade de um caso, deverá verificar a compatibilidade entre a conduta estatal e as disposições da Convenção Americana, explorando as circunstâncias *de jure* e *de facto* do caso.

Entretanto, apenas em 2006, no caso *Almonacid Arellano e outros vs. Chile*, que a Corte citou em sua jurisprudência, pela primeira vez, o Controle de Convencionalidade. Na sentença do referido caso, foi afirmado pela

<sup>1</sup> CORTE IDH. Caso *Tibi Vs. Ecuador*. Sentencia de 7 de septiembre de 2004.

Corte:

[...] cuando un Estado ha ratificado un tratado internacional como la Convención Americana, sus jueces, como parte del aparato del Estado, también están sometidos a ella, lo que les obliga a velar porque los efectos de las disposiciones de la Convención no se vean mermad[o]s por la aplicación de leyes contrarias a su objeto y fin, y que desde un inicio carecen de efectos jurídicos.<sup>2</sup>

Desse modo, a Corte Interamericana afirmou a obrigação dos juízes nacionais a velar a Convenção Americana, tendo em vista o compromisso do Estado para com ela e o pertencimento do Poder Judiciário ao que se entende pela unidade do Estado Nacional.

Após o nascimento do instituto do Controle de Convencionalidade, definiu e tem definido a Corte limites para o alcance do mesmo. No caso *Trabajadores Cesados del Congreso (Aguado Alfaro y otros) Vs. Perú*, em 2006, estabeleceu a Corte que o referido controle deve ser exercido: *ex officio*, ou seja, independentemente do requerimento de umas das partes; e é complementar ao controle de constitucionalidade.

Ademais, definiu a CIDH que todos os órgãos vinculados ao Poder Judiciário estão submetidos ao dever de exercer o controle de convencionalidade, conforme afirmado nos casos *Vélez Loor Vs. Panamá*, *Gomes Lund y Otros (Guerrilha do Araguaia) Vs. Brasil* e *Cabrera García y Montiel Flores Vs. México*.

Deve ser ressaltado, ainda, que a Corte compreendeu que o Estado não está vinculado apenas à norma de Direito Internacional de Direitos Humanos em si, mas também à interpretação oferecida a esta pela Corte Interamericana, quando este aceitou sua jurisdição. Nesse sentido, a Opinião Consultiva OC-21/14 sobre os Direitos e garantias de meninas e meninos no contexto de migração e/ou em necessidade de proteção internacional.

Por fim, deve ser sinalizado que a obrigação estatal de exercer o controle de convencionalidade possui duas facetas distintas, quais sejam: a obrigação do exercício do controle de convencionalidade pode possuir o caráter *inter partes* ou *erga omnes*. O primeiro será quando o Estado foi parte em determinado julgamento e o parâmetro para exercício do controle é este julgamento, devendo se comprometer a aplicar a sentença proferida pela Corte e cumprir as obrigações por ela determinadas. Já o segundo se dá quando o caso tomado por parâmetro não envolveu o Estado, ele não esteve como parte no mesmo. Porém, ele ainda está obrigado a respeitar a sentença proferida em sua atuação, pois deve nela levar em conta a Convenção Americana e outros tratados do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, bem como a interpretação dada aos mesmos pela Corte, uma vez que é parte do Sistema Interamericano de Direitos Humanos

<sup>2</sup> CORTE IDH. *Caso Almonacid Arellano y otros Vs. Chile*. Sentencia de 26 de septiembre de 2006.

(BURGORGUE-LARSEN, 2016).

Conclui-se, portanto, que o instituto do Controle de Convencionalidade foi construído, progressivamente, pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, iniciando pelos votos individuais do magistrado Sergio García Ramírez e concretizado no julgamento do caso *Almonacid Arellano y otros vs. Chile*. Definiu a Egrégia Corte Internacional os seguintes parâmetros para o mesmo: deve ser *ex officio*, exercido por todos os órgãos que fazem parte do Poder Judiciário, vez que é obrigação do Estado como um todo; no exercício do controle de convencionalidade, deve o Poder Judiciário considerar não apenas os tratados pertencentes ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos, mas também a jurisprudência da CIDH sobre a interpretação dos mesmos; e pode assumir o instituto duas facetas: *inter partes*, quando o Estado foi parte no caso cuja sentença está sendo tratado, determinando sua obrigação em cumprir todos os termos da mesma, e *erga omnes*, quando o Estado, ainda que não seja parte, está vinculado à decisão proferida pela Corte, vez que ela deve ser parâmetro, também, para sua atuação estatal, uma vez pertencente ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

A adoção do instituto do Controle de Convencionalidade no Brasil é representativo de um novo Constitucionalismo, o qual reverbera também no restante da América Latina, através do qual o Direito Constitucional se ressignifica, sendo seu núcleo central a proteção dos direitos humanos, tornando-o permeável pela ordem jurídica internacional e modificando os conceitos de soberania (FACHIN, RIBAS, CAVASSIN, 2016). A figura que representa esse novo Direito Constitucional é a transformação da pirâmide hierárquica das normas em um “trapézio jurídico”, ocupando o ápice a Constituição e os tratados, na forma descrita por Flávia Piovesan (PIOVESAN, 2012).

Entretanto, são reconhecidas dificuldades em relação a esse Novo Constitucionalismo no Brasil. São elas, conforme narrado por Fachin, Ribas e Cavassin:

*Diferente do Sistema Europeu, o Sistema Interamericano não conta com o apoio de uma cooperação mútua dos Estados em relação aos direitos humanos, bem como não há um alto grau de respeito a esses direitos presentes internamente nos Estados. Tal constatação é reminiscência dos períodos autoritários, nos quais os direitos humanos eram concebidos apenas como uma agenda contra o Estado. (FACHIN, RIBAS, CAVASSIN, 2016, p. 291).*

Cabe informar, ainda, resultados de pesquisa elaborada por José Ricardo Cunha, em 2011, no Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, analisando o grau de educação e de interesse em direitos humanos dos magistrados. Dentre os resultados obtidos, cabe destacar os seguintes: 84% dos juízes entrevistados não teve qualquer educação em direitos humanos,

59% declararam ter um conhecimento apenas superficial dos sistemas da ONU e OEA, 20% admitiram não ter nenhum conhecimento sobre esses sistemas, e meros 13% afirmaram ler as decisões das cortes internacionais com frequência (CUNHA, 2011).

É evidente que esses fatores influenciam no exercício do Controle de Convencionalidade.

O que é observado, em aspectos gerais, sobre o instituto do Controle de Convencionalidade no Brasil, é que, além de ser pouco utilizado pelos magistrados brasileiros, apesar de sua obrigação legal em garantir o cumprimento dos tratados e convenções internacionais ao prolatar suas sentenças, este, ao ser utilizado, não é objeto de qualquer parâmetro interpretativo para os tratados ou convenções que busca aplicar. Os magistrados, em geral, os aplicam segundo seu entendimento pessoal, não realizando um estudo prévio da jurisprudência e entendimentos das Cortes Internacionais, que são quem detém a competência para definir tais parâmetros interpretativos.

A título de exemplificação, pode ser citado o caso da declaração de anticonvencionalidade do crime de desacato (artigo 331 do Código Penal) realizada pelo Juiz Alexandre Morais da Rosa, nos autos do processo nº 0067370-64.2012.8.24.0023, da comarca da Capital de Santa Catarina – Florianópolis, o qual invocou a Declaração de Princípios sobre a Liberdade de Expressão, sem ter pedido informações prévias à Corte Interamericana de Direitos Humanos ou realizado referência à jurisprudência desta. Apesar de louvável a intenção do magistrado, sua interpretação da norma internacional se deu de acordo com suas convicções pessoais.

Ainda, é observado que, na sede dos Tribunais Superiores, o Controle de Convencionalidade é esquecido, focando esses tribunais primordialmente nas suas funções precípua, quais sejam, o controle de constitucionalidade, no caso do STF, e o controle de legalidade, no caso do STJ. Tal fato resta claro ao ser analisada a decisão na ADPF nº 489, que deferiu liminar suspendendo a Portaria nº 1.129/2017 do Ministério do Trabalho, sobre as regras de fiscalização do trabalho escravo. Apesar da flagrante anticonvencionalidade da referida Portaria, foi exercido o Controle de Constitucionalidade de maneira intensa, enquanto que aos tratados e convenções internacionais foram reservados apenas pequenas passagens do texto, como um parágrafo ao item 19 citando o Pacto de São José da Costa Rica e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas, estes dois ainda acompanhados de referência às Constituições Portuguesa e Espanhola, que não possuem qualquer espécie de incidência, eficácia ou força vinculante sobre o ordenamento brasileiro.

André de Carvalho Ramos reforça esses fatos apresentados, ao afirmar em sua obra que, ao mesmo tempo em que há “plena adesão brasileira à internacionalização dos direitos humanos”, não é aplicada uma interpretação internacionalista desses direitos (RAMOS, 2016).

Desse modo, é possível averiguar duas questões de eixo teórico-jurídico que podem trazer explicações para a situação do Controle de Convencionalidade no Brasil, para além da mera falta de interesse e difusão acadêmica desse instituto e de estudo do mesmo nos ambientes de formação dos operadores do Direito. O primeiro deles é o velho conflito entre monismo e dualismo jurídico, e o segundo concerne à construção da teoria do bloco de constitucionalidade.

É evidente que as duas questões supracitadas apresentam íntima relação uma com a outra. Na União Europeia, onde o sistema vigente é o monismo jurídico de Kelsen – ou seja, uma vez ratificado o tratado internacional no seio da União, ele é automaticamente incorporado aos ordenamentos nacionais – encontramos uma maior utilização dos tratados e convenções internacionais na *ratio decidendi* dos tribunais, além de haver maior esmero por uma interpretação harmônica destes por todos os países da União, de tal modo que é possível compreender esses tratados, especialmente aqueles que concernem aos direitos humanos, como pertencentes a um único bloco de constitucionalidade, devendo a adequação a estes ser tão resguardada quanto o respeito à Constituição Nacional o é (MERA, 2014).

Já no Brasil, adotamos o dualismo jurídico, preconizado por Heinrich Triepel e Dionisio Anzilotti, segundo o qual o Direito Interno e o Direito Internacional são dois sistemas distintos, sendo os juízes nacionais obrigados a aplicar o Direito Interno, mesmo que contrário às normas de Direito Internacional e, ainda, para que as normas de Direito Internacional possuíssem eficácia interna no Estado, elas deveriam ser recepcionadas, transformando-as em normas de Direito Interno (MAZZUOLI, 2016). Além disso, a partir das discussões trazidas pela promulgação da Emenda Constitucional nº 45/04, definiu-se que os tratados de direitos humanos internalizados pelo procedimento anterior ao previsto na referida emenda constitucional, o qual lhes conferiria status de norma constitucional, teriam status de norma supralegal, ou seja, acima das normas ordinárias, mas abaixo da Constituição. Nesse caso, se encontram normas como o Pacto de São José da Costa Rica, além dos Pactos Internacionais sobre Direitos Civis e Políticos e sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Portanto, apesar da abertura que o §2º do artigo 5º da Constituição Federal dá à adoção da teoria do bloco de constitucionalidade, como defende Antônio Augusto Cançado Trindade, o qual argumenta que, por força dessa previsão, todos os tratados de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário teriam natureza constitucional (TRINDADE, 1997), tal providência não foi tomada, distanciando o Brasil de uma maior possibilidade de aplicação efetiva do Direito Internacional dos Direitos Humanos para preservar direitos fundamentais de seus cidadãos.

Apesar das duas questões supracitadas, deve ser lembrado que, aos moldes dos parâmetros definidos pela Corte Interamericana, o Controle de Convencionalidade apenas poderá ser considerado um instrumento legítimo

às mãos dos magistrados brasileiros no caso de os mesmos se utilizarem da jurisprudência da Corte para a aplicação de tal controle, tendo em vista que ela é o Tribunal legítimo para dar a última palavra sobre a interpretação dos tratados do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, como o é o Supremo Tribunal Federal para a Constituição brasileira. Tal previsão é ainda mais importante no que concerne ao controle de convencionalidade exercido pelo Juízo de 1ª Instância, por configurar-se decisão monocrática. Retirar da simples convicção do magistrado o entendimento sobre todo o ordenamento de Direitos Humanos retira a legitimidade do instrumento do Controle de Convencionalidade, por possibilitar margem a discricionariedade que deve ser entendida como incabível, vez que abre espaço à insegurança jurídica, devido a múltiplas interpretações, quando já existe um órgão jurisdicional competente para oferecer “a palavra final” sobre os tratados.

Portanto, podem ser resumidos os problemas em relação ao Controle de Convencionalidade no Brasil em um diminuto conhecimento da classe jurídica sobre o Direito Internacional dos Direitos Humanos (aí abarcados tanto os tratados de direitos humanos quanto a jurisprudência das Cortes Internacionais), fortalecida por uma tendência tipicamente nacionalizante enraizada na formação dos operadores do direito (RAMOS, 2016) e embasada no dualismo jurídico e numa estreita abertura à teoria do bloco de constitucionalidade.

Entretanto, resta claro que a adoção do instituto do Controle de Convencionalidade, se realizada de maneira vinculada à interpretação manifestada pelas Cortes Internacionais que são responsáveis por harmonizar os entendimentos sobre os tratados, como a Corte Interamericana de Direitos Humanos, se constitui como um instrumento legítimo e eficaz para a tutela dos direitos humanos e fundamentais das pessoas no território brasileiro, as quais possuirão mais um instrumento de proteção para além do Direito Interno.

## **Possibilidade da ação popular baseada no controle de convencionalidade**

Serão utilizados, para demonstrar a tese aqui tratada, dois casos da Corte Interamericana de Direitos Humanos, a Opinião Consultiva nº 23 e Caso *Trabajadores Cesados de Petroperú y otros Vs. Perú*, sobre os quais passa-se a fazer uma breve digressão sobre seu histórico.

A Opinião Consultiva nº 23 nasce em 14 de março de 2016, quando o governo da Colômbia requer o posicionamento da Corte Interamericana acerca das suas próprias obrigações estatais de zelo ao meio ambiente e ao marco da proteção e garantia dos direitos à vida e à integridade, sendo estes direitos devidamente relacionados na Convenção Americana de Direitos Humanos em seus artigos 4.1 e 5.1. Trata-se da primeira opinião consultiva emitida pela Corte Interamericana de Direitos Humanos em matéria de direito ambiental.

A consulta foi decorrente da situação de ameaça aos povos ilhéus colombianos, que habitam a região do Caribe, por parte de megaprojetos que ali se instalavam e que restavam como suscetíveis de causarem impactos no ecossistema marinho. Destaca-se que estes megaprojetos eram promovidos por parte de outros Estados transfronteiriços, em especial a Nicarágua.

O Juízo da Corte afirmou que é dever do Estado signatário, quanto ao caso dos direitos dos povos indígenas, que deve ser observado o direito à propriedade coletiva (parágrafo 48), combinado com o direito à proteção e acesso aos recursos naturais que se encontram nesses territórios de propriedade coletiva, o qual se vincula à própria sobrevivência desses povos, entrelaçando os direitos à vida e à cultura tradicional.

A Opinião sustenta, seguindo a linha já traçada pela Convenção 169 da OIT, que deve haver a participação dos povos interessados nos estudos de impacto ambiental, através, inclusive, de consultas às comunidades indígenas (parágrafo 166).

Ainda, cabe transcrever o parágrafo 169 da referida opinião:

*169. En casos de proyectos que puedan afectar el territorio de comunidades indígenas, los estudios de impacto ambiental y social deben respetar las tradiciones y cultura de los pueblos indígenas. En este sentido, es necesario tomar en cuenta la conexión intrínseca que los integrantes de los pueblos indígenas y tribales tienen con su territorio. Es preciso proteger esta conexión, entre el territorio y los recursos naturales que tradicionalmente han usado y que son necesarios para su supervivencia física y cultural y para el desarrollo y continuidad de su cosmovisión, a efecto de garantizar que puedan continuar viviendo su modo de vida tradicional y que su identidad cultural, estructura social, sistema económico, costumbres, creencias y tradiciones distintivas sean respetadas, garantizadas y protegidas por los Estados.*

Já sobre o Caso *Trabajadores Cesados de Petroperú y otros Vs. Perú*, em 30 de dezembro de 1992, foi publicado, no Peru, o Decreto-lei nº 26120, o qual autorizou a utilização de medidas para reestruturar algumas empresas estatais, como a *Petroperú* e a *Empresa Nacional de Puertos*, bem como a adoção de programas de demissão voluntária com ou sem incentivos. Além disso, em 28 de dezembro de 1992, foi publicado o Decreto Lei 26093, o qual permitiu a aplicação de provas e exames aos funcionários dos Ministérios e das Instituições públicas descentralizadas. Os trabalhadores que não fossem aprovados nesses exames poderiam ser demitidos por *causal de excedencia*.

Em janeiro de 1996, os trabalhadores da *Petroperú* e da *Enapu* foram informados que poderiam aderir ao plano de demissão voluntária com incentivos, mas o recusaram. Desse modo, foram demitidos pelas estatais em fevereiro do mesmo ano. No ano seguinte, os funcionários do *Ministerio de Educación e do Ministerio de Economía y Finanzas* foram submetidos às avaliações previstas no Decreto Lei 26093. Aqueles que não alcançaram a



pontuação mínima foram demitidos por *causal de excedencia*.

Esses trabalhadores demitidos por força dos dois decretos lei supramencionados recorreram ao Poder Judiciário Peruano, buscando a tutela do seu direito ao trabalho e defendendo o entendimento de que suas demissões foram arbitrárias. O caso seguiu até o Tribunal Constitucional Peruano, mas nenhuma das instâncias nem o tribunal superior entendeu pela ilegalidade ou inconstitucionalidade das demissões.

Entre os anos de 1996 e 2002, a Comissão Interamericana recebeu petições da *Federación Nacional de Trabajadores de la Empresa Nacional de Puertos S.A.*, do *Sindicato Único de Trabajadores Petroleros del Perú Zona Noroeste*, dos trabalhadores do *Ministerio de Educación*, e de Gloria Nila Amabelia Moreno Cueva e outros 14 trabalhadores do *Ministerio de Economía y Finanzas*, questionando as referidas demissões. Em 13 de maio de 2015, a Comissão decidiu pela acumulação dos casos.

A partir de 2001, foram criadas leis e normas administrativas destinadas à criação de comissões especiais para a revisão das demissões realizadas entre os anos de 1991 e 2000. Assim, foram publicadas listas de funcionários que teriam sido demitidos irregularmente e esses foram incluídos no Programa Extraordinário de Acesso a Benefícios.

A Comissão publicou o Informe de Fundo sobre os casos em 23 de março de 2015 e concluiu pela responsabilização internacional do Estado do Peru pela violação dos artigos 8.1 (Garantias Judiciais) e 25.1 (Proteção Judicial) do Pacto de São José da Costa Rica, além de estabelecer uma série de recomendações ao Estado. Uma vez que o mesmo não cumpriu as referidas recomendações, a Comissão submeteu o caso à Corte em 13 de agosto de 2015.

Após o devido prosseguimento do processo perante a Corte, esta decidiu, ao final, que o Estado do Peru foi responsável pela violação dos artigos 8 e 25 da Convenção Americana, além do artigo 26 da mesma, concernente ao direito ao trabalho. Deve-se frisar que nem todas as declarações de responsabilidade internacional foram decididas de forma unânime, tendo inclusive a declaração da violação do artigo 26 recebido cinco votos a favor e dois contra. Os votos dissidentes se encontram disponíveis ao final da sentença.

A Corte Interamericana compreendeu não apenas pela violação das garantias judiciais e da proteção judicial no presente caso, ela entendeu também pela violação do direito ao trabalho, na forma do artigo 26 da Convenção Americana. A interpretação adotada pela Corte foi a de que, uma vez que o Tribunal Constitucional Peruano estava em um momento de anomalias quando foi submetido o recurso extraordinário a ele pelos trabalhadores – o Tribunal contava com apenas quatro membros à época, pois os outros três magistrados haviam sido destituídos pelo Congresso em maio de 1997 e só foram reintegrados em novembro de 2000 –, havia uma situação generalizada de ausência de garantias e proteções judiciais, da onde

se infere a violação aos artigos 8 e 25 da Convenção Americana. Sobre a violação ao direito ao trabalho, tutelado no artigo 26 da referida Convenção, compreendeu-se que a proteção a esse direito envolve, também, a garantia do acesso à justiça e à tutela judicial efetiva, tanto no setor público quanto no setor privado das relações de trabalho e emprego.

Verifica-se que os dois precedentes supracitados tratam de bens jurídicos e hipóteses tuteláveis, na realidade brasileira, pela ação popular, sendo a Opinião Consultiva nº 23 concernente à proteção do meio ambiente e o Caso *Trabajadores Cesados de Petroperú y otros Vs. Perú* concernente a atos administrativos praticados tanto pela Administração Pública Direta quanto por empresas estatais, as quais se encontram no rol de instituições passíveis de situar-se no polo passivo da ação popular, conforme artigo 1º da Lei nº 4.717/65, que estavam eivados de ilegalidade, vez que, conforme verificado pelas comissões especiais destinadas a analisar tais atos, percebeu-se a existência de demissões irregulares, contrárias ao ordenamento jurídico vigente.

Desse modo, os referidos precedentes podem ser utilizados como embasamento jurídico e jurisprudencial para o ingresso de Ação Popular contra atos da Administração Pública que violem o direito de acesso aos povos autóctones ao meio ambiente sadio e aos recursos necessários para sua sobrevivência, bem como contra aqueles que, em relações de trabalho e emprego, violem o ordenamento jurídico vigente, o que pode ensejar responsabilização internacional do Estado pela violação ao direito ao trabalho.

Contudo, cabe frisar que, conforme salientado pelo Juiz da CIDH Sérgio García Ramírez, no caso *Tibi vs. Equador*, o controle de convencionalidade é equiparável ao controle de constitucionalidade. Contudo, inexistem no ordenamento jurídico brasileiro, até o momento, instrumentos para controle concentrado de convencionalidade, apenas são previstas hipóteses de controle difuso. Ainda, a partir do momento em que a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal compreende que as normas e tratados internacionais anteriores à EC nº 45/04 possuem status supralegal, não constitucional, a estas não seria possível aplicar a regra de competência do controle concentrado de constitucionalidade, como é o caso da Convenção Americana de Direitos Humanos, ou Pacto de São José da Costa Rica.

Desse modo, as restrições da Ação Popular quanto ao controle concentrado e ao controle difuso de constitucionalidade não se aplicam sobre a hipótese de adequação do ato administrativo às normas de Direito Internacional, com base em precedentes como, por exemplo, da Corte Interamericana. Cabe salientar que, até o momento, o único tratado de direito internacional dos direitos humanos incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro por meio do procedimento previsto pela EC nº 45/04 e que, portanto, possui status constitucional no entendimento do Supremo Tribunal Federal é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Desse modo, apenas a ela são aplicadas as restrições destinadas aos controles de constitucionalidade na Ação Popular.

## Conclusões

Cabe frisar que este trabalho está analisando uma situação hipotética, pois ainda não se tem notícia de Ação Popular que tenha concentrado sua fundamentação na correspondência aos tratados internacionais. De todo modo, enquanto conclusão parcial, verifica-se como plenamente possível tal hipótese, bem como se configuraria em ampliação do instrumental para garantia dos direitos humanos, focando-se na atuação da Administração Pública.

Entretanto, o Poder Judiciário demonstra resistência em relação à incorporação dos sistemas internacionais de direitos humanos no cotidiano jurídico nacional (RAMOS, 2016). Tal fator poderá gerar dificuldades para essa utilização diferenciada do instrumento da Ação Popular, dentre as quais questionamentos quanto ao status dos tratados internacionais de direitos humanos no ordenamento brasileiro, bem como resistência à vinculação dos magistrados à interpretação dada aos tratados pelas Cortes Internacionais legítimas de os interpretar.

## Referências

---

ABERASTURY, P.; GOTTSCHAU, E. P. Interrelación del derecho supranacional em el procedimiento administrativo nacional. In: ABERASTURY, P.; BLANKE, H. J. **Tendencias actuales del procedimiento administrativo en Lationoamérica y Europa**: presentación de la traducción de la Ley alemana de procedimiento administrativo. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung, 2012, p. 79-115.

ALESSANDRI, Pablo Saavedra. Algunas reflexiones em cuanto al impacto estructural de las decisiones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. In: BOGDANDY, A.; ANTONIAZZI, M. M.; PIOVESAN, F. **Ius Constitutionale Commune na América Latina**: diálogos jurisdicionais e controle de convencionalidade. Curitiba: Juruá, 2016, p. 89-123.

BLANKE, Hermann-Josef. La función del procedimiento administrativo para el cumplimiento del mandato de ejecución, protección y concretización del derecho administrativo. In: ABERASTURY, P.; BLANKE, H. J. **Tendencias actuales del procedimiento administrativo en Lationoamérica y Europa**: presentación de la traducción de la Ley alemana de procedimiento administrativo. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung, 2012.

BOGDANDY, Armin Von. **Hacia un nuevo derecho público, estudios de derecho público comparado, supranacional e internacional**. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2011.

BURGORGUE-LARSEN, Laurence. Crónica de uma teoria de moda em América Latina: descifrando el discurso doctrinal sobre el control de convencionalidad. In: BOGDANDY, A.; ANTONIAZZI, M. M.; PIOVESAN, F. **Ius Constitutionale Commune na América Latina**: diálogos jurisdicionais e controle de convencionalidade. Curitiba:

Juruá, 2016, p. 11-47.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo**. 31 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

CORTE IDH. **Caso Almonacid Arellano y otros Vs. Chile**. Sentencia de 26 de septiembre de 2006.

\_\_\_\_\_. **Caso Cabrera García y Montiel Flores Vs. México**. Sentencia de 26 de noviembre de 2010.

\_\_\_\_\_. **Caso Gelman Vs. Uruguay**. Supervisão de cumprimento de sentença.

\_\_\_\_\_. **Caso Gomes Lund y Otros (Guerrilha do Araguaia) Vs. Brasil**. Sentencia de 24 de noviembre de 2010.

\_\_\_\_\_. **Caso López Álvarez Vs. Honduras**. Sentencia de 1 de febrero de 2006.

\_\_\_\_\_. **Caso Myrna Mack Chang Vs. Guatemala**. Sentencia de 25 de noviembre de 2003.

\_\_\_\_\_. **Caso Tibi Vs. Ecuador**. Sentencia de 7 de septiembre de 2004.

\_\_\_\_\_. **Caso Vélez Loor Vs. Panamá**. Sentencia de 23 de noviembre de 2010.

CUNHA, José Ricardo. **Direitos humanos, poder judiciário e sociedade**. Rio de Janeiro: FGV, 2011, p. 27-40.

DIDIER JR., F.; ZANETI JR., H. **Curso de direito processual civil**. 12 ed. Salvador: Editora Juspodivm, 2018.

ENTERRÍA, Eduardo García de. **La lucha contra las inmunidades del poder**. 3 ed. Madrid: Civitas Ediciones, 1983.

\_\_\_\_\_. **Las transformaciones de la justicia administrativa: de excepción singular a la plenitud jurisdiccional. ¿Un cambio de Paradigma?**. 1 ed. Navarra: Editorial Aranzadi, 2007.

FACHIN, M. G.; RIBAS, A. C.; CAVASSIN, L. C. Perspectivas do controle de convencionalidade do Sistema Interamericano de Direitos Humanos no Brasil: implicações para um novo constitucionalismo. In: BOGDANDY, A.; ANTONIAZZI, M. M.; PIOVESAN, F. **Ius Constitutionale Commune na América Latina: diálogos jurisdicionais e controle de convencionalidade**. Curitiba: Juruá, 2016, p. 283-298.

FLORES, Cristiano Vilhalba. **Controle de convencionalidade: integração jurídica e legitimidade do particular**. Curitiba: Juruá, 2018.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **Ação popular: proteção do erário público, do patrimônio cultural e do meio ambiente**. 5 ed. São Paulo: RT, 2003.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 10ª ed. São Paulo: Editora Revista do Tribunais, 2016.

MEIRELLES, H. L.; WALD, A.; MENDES, G. F. **Mandado de segurança e ações**

constitucionais. 32 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

MERA, Manuel Góngora. **La difusión del bloque de constitucionalidad en la jurisprudencia latinoamericana y su potencial en la construcción del ius constitutionale commune latinoamericano**. In: VON BOGDANDY, Armin; FIX-FIERRO, Héctor; y ANTONIAZZI, Mariela Morales (coords.), **Ius constitutionale commune en América Latina. Rasgos, Potencialidades y Desafíos**. México D.F.: IIJ/UNAM e Instituto Max Planck de derecho Público Comparado y Derecho Internacional, 2014. Pp. 301-327.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e diálogos entre jurisdições. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, jan./jul. 2012, p. 68-71.

RAMOS, André de Carvalho. **Processo internacional de direitos humanos**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. v. 1. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

*Na atualidade, os gêneros vão sofrendo transformações – gêneros híbridos – porque, segundo Todorov (2003), são dinâmicos, relacionam-se uns aos outros, transformações motivadas pela tecnologia moderna: cartas, os manuscritos, as citações, por exemplo. Centra o gênero em sua estrutura básica: a produção, recepção, o texto e o contexto apresentados em cada enunciado.*

**Lucy Ferreira Azevedo  
Rosa Maria Gonçalves Brito  
Ana Cirlene Ferreira de Faria  
Cíntia Sueli Brito Lopes**

# Diversidade poética e identitária de diferentes Brasis em Mato Grosso: alfabetização e autobiografia

## *Poetic diversity and identity of different Brazils in Mato Grosso: literacy and autobiography*

LUCY FERREIRA AZEVEDO\*

ROSA MARIA GONÇALVES BRITO\*\*

ANA CIRLENE FERREIRA DE FARIA\*\*\*

CÍNTIA SUELI BRITO LOPES\*\*\*\*

### Resumo

O estudo é uma reflexão sobre a autobiografia como gênero e manifestação social e cultural, por meio de leitura interpretativa, além de mostrar de que forma as marcas poéticas aparecem nas narrativas identitárias de cada indivíduo - alunos da EJA em cidades onde o SESI desenvolveu salas para alfabetizar os trabalhadores das empresas preocupadas com seu papel social e solidário. O trabalho tem como base estudos de teóricos sobre Literatura e Língua, realizados pelos grupos de professores. Assim, uma pesquisa bibliográfica, para que a autobiografia ultrapassasse o simples registro de dados e, com muita sensibilização, fosse um voo livre para aqueles que começavam a escrever e ler. O grupo de professores, com base predominante de pedagogos, precisou desenvolver estudo de autores como Aristóteles e outros estudiosos tanto de Filosofia quanto de Literatura e Teoria da Literatura para fundamentar e motivar os trabalhos. Nasceram, então, narrativas fundadas na “escrita do eu” com textos típicos que postulam uma

\* Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora do Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá, Mato Grosso; E-mail: lucyfazevedo@gmail.com

\*\* Mestrado em Educação pela Universidade de Cuiabá, Mato Grosso; E-mail: rosa.brito@sesimt.com.br

\*\*\* Especialista em Educação; Coordenadora Regional de Educação Básica do Serviço Social da Indústria/Mato Grosso (SESI/MT); E-mail: acirlenef@gmail.com

\*\*\*\* Especialista em Educação; Coordenadora Regional de Educação Básica, Continuada e Cultura do SESI/MT; E-mail: cintia.silva.edu@gmail.com

verdade particular no geral, possível na arte da poesia. A liberdade criadora foi uma simbiose realidade/ficção com traços de diferentes Brasis em Mato Grosso, resultado da busca da poesia do homem brasileiro por melhores condições de vida.

**Palavras-chave:** Autobiografia. Poesia. Identidade.

## Abstract

The study is a reflection on the autobiography as genre and social and cultural manifestation, through interpretative reading, in addition to showing how the poetic marks appear in the identity narratives of each individual EJA alumni in cities where SESI developed rooms for literacy workers of companies concerned with your social and supportive role. The work is based on theoretical studies on literature and language, carried out by groups of teachers. Thus, a literature search, to which the autobiography to exceed the simple data record and, with a lot of awareness, was a free flight for those just starting to write and read. The Group of teachers, based predominantly pedagogues, needed to develop study of authors such as Aristotle and other scholars both in philosophy as of literature and literary theory to support and motivate the work. Were born, then, narratives based on "write me" with typical texts that postulate a particular truth in General, possible in the art of poetry. Freedom breeder was a symbiosis reality/fiction with traces of different Brazils in Mato Grosso, the search result of poetry of Brazilian man for better living conditions.

**Keywords:** Autobiography. Poetry. Identity.

## Introdução

O projeto Memórias da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do SESI/MT: discursos em múltiplas linguagens nasceu do interesse genuíno em registrar as memórias dos alunos da EJA do SESI-MT, oriundos de diferentes regiões do Brasil, descrevendo sua vivência, integração e adaptação no estado do Mato Grosso. Muita coragem evidenciada nos desafios enfrentados por homens e mulheres vindos de regiões distintas, em busca de melhores condições de vida. Vivências em autobiografias.

Esses cidadãos são para nós, cuiabanos, os "paus-rodados" que se encontram em uma sala de aula da EJA, formando um grande mosaico cultural de perfis e trajetória diferentes. Em comum, têm o sonho de concluir a escolaridade abandonada na infância.

Como se sabe, concluir os estudos para o aluno adulto não é tarefa fácil em função do cansaço de um dia de trabalho e das prioridades que nem sempre são frutos de escolhas conscientes. Por isso, as turmas da EJA convivem com o desafiador problema da evasão.



Na tentativa de solução para essa questão, apostamos nos incentivos de permanência. Inicialmente com premiações aos alunos que tivessem maior frequência. No entanto, com o tempo, por melhor que fosse o incentivo, não garantia a motivação para prosseguir na busca do sonho e atribuir sentido por estar ali.

Surgiu, então, mais um momento muito apreciado pelos alunos que foi o da “roda de conversas”, quando conseguiam perceber-se, identificar-se pelas histórias de vida. Na teoria freiriana, encontro com o outro. Estava aí um sentido! A vida foi compartilhada. Estavam ali mais que companheiros na trilha rumo a outro lugar no mundo dialogicamente diverso.

O desenvolvimento do projeto Memórias da Educação de Jovens e Adultos do SESI/MT fortaleceu a marca do trabalho de qualidade desenvolvido pelo SESI/MT há mais de 20 anos.

Conhecer a diversidade de culturas dos nossos trabalhadores da indústria possibilitou, além do compartilhar de valores, um trabalho contextualizado, que levou em conta os aspectos significativos do nosso público alvo. E serviu também como subsídio de boas práticas para todos aqueles que sabiam que em educação temos que reinventar cotidianamente.

Por meio dessa integração, a paixão é a sua legítima expressão. O amearhar os tempos vividos é o que constitui a memória, que é irreversível e, ao mesmo tempo, presente e futuro do implícito cultural de cada um. (AZEVEDO, 2006, p. 119)

Identidade foi entendida (foi apropriada) neste trabalho como princípio ontológico fundamental, porque sedia a noção de um eu que se constrói no cultural, no político, no histórico social e principalmente, no afeto.

Por fim, foi publicado o livro Memórias do EJA, uma antologia de autobiografias dos trabalhadores que passaram pelo projeto de Alfabetização desenvolvido nas empresas do Estado de Mato Grosso.

Durante o desenvolver do sonho de alfabetizar, dar asas aos adultos que não passaram regularmente pela escola, pensou-se em culminar com uma tarefa relevante para eles e também para a comunidade a que pertenciam. Então, uma coletânea de autobiografias poderia ser o espelho de duas faces: o retrato da pessoa/o trabalhador e o reflexo de seus sentimentos, agora libertos da clausura que significa não saber ler e escrever e ter limitações diante dos desafios sógnicos que o mundo propõe e o letramento que traziam. Letramento como se fosse barreira, porque não permitia o diálogo com a atualidade.

Os Professores, Pedagogos do SESI, igualmente todos os envolvidos no processo, motivaram-se no sentido de entender a autobiografia como gênero e a discutir o limite tênue entre Literatura e uma recuperação histórica, ou seja, o que se pensou ser um relato apenas que necessitava da memória de vida de cada um. Aconteceu, então, o embate entre o relato histórico, ficção e/ou a poesia, porque já se tinha conhecimento dos estudos de Lejeune (1971) que focou a narrativa e, agora, o grupo de professores

queria vivenciar com muita intensidade o texto poético na autobiografia.

Iniciou-se a discussão com a explicação de Foucault (2001b) sobre Literatura que, para ele, é um enlouquecimento daquele que se expõe a ser decifrado exatamente conforme sua expressão, é um transgressor. Recusa-se a submeter-se ao já feito, ao já escrito, às regras impostas pela língua. Cria, então, sua supra-realidade, porque, nos padrões da modernidade, o relacionamento tecido entre o vazio e a linguagem; o limite e a transgressão e a loucura e a sexualidade conduziram o limite ao ilimitado. O homem pode, portanto, partir do vazio e começar a inventar. O vazio, ou seja, “a morte é, sem dúvida, o mais essencial dos acidentes da linguagem (seu limite e centro)” (FOUCAULT, 2001b, p. 49); e, a partir do discurso sobre Deus que o Ocidente sustentou por tanto tempo, aparece a experiência singular: a da transgressão (FOUCAULT, 2001a)

Com as redações em mãos, a pesquisa sobre a autobiografia como gênero literário precisava ser desenvolvida, pois surgiam perguntas, várias vezes levantadas pelos alunos e professores, sobre a coincidência entre autor, narrador e personagem. Tinha-se, assim, o novelo no qual se precisou encontrar a ponta da linha - os bons textos seriam boa Literatura?

Este tema, já discutido entre vários pensadores e que agora, como uma lufada de vento, batia nos rostos e atravessava a consciência, abrindo uma enorme brecha frente à responsabilidade que a Instituição SESI-MT exige e merece de seus trabalhadores em todos os níveis, encaminhou o grupo a pensar o texto literário, pois toda a motivação dos alunos da EJA era um encaminhamento sobre a beleza do texto poético. E havia, também, a ansiedade dos professores em mostrar a diversidade de origens do povo que hoje reside no Estado.

Iniciou-se, diante de tamanha responsabilidade, com Aristóteles e seus estudos sobre poesia. O filósofo grego entendeu a poesia como recriação, pois, segundo ele, a imitação faz parte da natureza humana (*mimesis* em grego). Em seguida, o filósofo esclarece que a poesia cria o mais geral sob as espécies do mais particular. A História, nesta perspectiva, refere-se principalmente ao particular e à poesia, ao universal, afinal, as paixões são humanas. Os olhos do poeta veem o comum como singular.

Com esse suporte, começou-se no curso da EJA o que os Formalistas russos sofreram para encontrar: uma caracterização exclusiva da autobiografia. Era para eles tão difícil quanto revelar a “literariedade”. Afinal, Literatura comunga com liberdade, indefinição, muito mais que com barreiras. O que se precisou, em seguida, foi a explicação da autobiografia como gênero.

Um salto teórico leva a investigação à trajetória do termo gênero de Aristóteles a Bakhtin e Todorov (2003), chegando a Marcuschi (2002).

A literatura clássica procurou sempre identificar os textos em sua tipologia geral, em que exatamente uma tipologia de determinado gênero era diferente de outra. Assim, Aristóteles e Platão apresentaram a distinção em três formas genéricas fundamentais: Platão e Aristóteles mostraram o

lírico, o épico e o dramático, a perspectiva do modo de enunciação, como diferenciados em sua representação da realidade. Os gêneros também, para eles, distinguem-se em relação ao conteúdo: o ditirambo, a epopeia, a tragédia e a comédia. Estudos que excluía da literatura a realidade sociointeracional.

Em outra direção, Bakhtin (2003) pensa o gênero como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados e aqueles em suas diversificadas esferas sociais de uso. São eventos comunicativos, limitados pelo tema, estilo e estrutura esquemática.

Na atualidade, os gêneros vão sofrendo transformações – gêneros híbridos- porque, segundo Todorov (2003), são dinâmicos, relacionam-se uns aos outros, transformações motivadas pela tecnologia moderna: cartas, os manuscritos, as citações, por exemplo. Centra o gênero em sua estrutura básica: a produção, recepção, o texto e o contexto apresentados em cada enunciado.

Por fim, temos Marcuschi (2002, p. 20) que caracteriza os elementos principais do gênero: conteúdo temático (assunto, a mensagem transmitida); o plano composicional (estrutura formal dos textos pertencentes ao gênero); o estilo (leva em conta as questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais), fenômenos históricos profundamente atrelados à vida cultural e social. São:

*[...] modos de organização da informação que representariam as potencialidades da língua, as rotinas retóricas ou formas convencionais que o falante tem à sua disposição na língua quando quer organizar o discurso. (MARCUSCHI, 2002, p. 19).*

Marcuschi (2002) defende, ainda, que pensar em gêneros textuais não significa congelar a ação criativa. Como se entendeu anteriormente, pois Literatura é liberdade.

Depois de discutidos os pontos de interrogação teóricos e práticos daquilo que o grupo estava prestes a empreender, fomos compondo a coletânea “Memórias da Educação de Jovens e Adultos do SESI/MT: discursos em múltiplas linguagens”. Seleccionamos, para tanto, trechos poéticos de autobiografias que compõem os *corpora* deste artigo. Por fim, de que maneira o grupo entenderia a identidade de cada autor e sua autobiografia. Firmamos que seria como identidade cultural por entender o sujeito em um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados, com a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade. Como para a Antropologia, Identidade sempre relacionada à ideia de alteridade, ou seja, a interlocução com o outro para definir por comparação – os caracteres pelos quais um indivíduo se identifica – a fim de chegar aos meus traços- exercício de espelho.

Começamos, nestas perspectivas teóricas, nossas leituras reflexivas: poesia e identidade.

1. (Difícil Começo. AAS, Aluna da Profa. Milena L. L. Queiroz – Grupo Marques-Mirassol D´Oeste)

*[...] minha mãe estava pronta para vir nos visitar quando uma tragédia aconteceu, entraram dois assaltantes na casa onde ela trabalhava [...] quando ela foi pedir ajuda, deram um tiro certo em seu coração.*

*[...] meu pai trabalhava na roça [...]*

*[...] entraram dois assaltantes na casa onde ela (a mãe) trabalhava [...]*

Na sua narrativa, a morte da mãe, a fim de minimizar a exposição do sofrimento, é explicada com a substituição do termo morte por “um tiro certo em seu coração”. O coração pela vida. Uma parte pelo todo. Uma metonímia.

Logo adiante, explica que as crianças ficaram com a avó na roça, enquanto a mãe fora para a cidade de Cuiabá, onde aconteceu a tragédia. Sua vida, então, passa a ser roça e cidade onde ficava a escola. Traços da brasileira comum que mescla o trabalho comunitário na roça e comunitário também nas longas caminhadas no chão batido e embaixo de sol cruel até o grupo da escola.

2. (Trajetória e Respeito, ADS, Aluno da Profa. Analice Dias de Figueiredo-Barracool-Barra do Bugres)

“Conheci uma pessoa de quem estou gostando muito e ela está gostando de mim. Estamos felizes e acho que essa felicidade nunca irá acabar. Irei para Rio Verde conviver com ele [...].”

Reciprocidade com a repetição dos termos “gostando”, “feliz/felicidade”, ratificando uma situação de sinceridade e fixidez. Uma cidade com nome de esperança parece acolhê-lo com o outro. Sinais de liberdade que o bom trabalho da professora possibilitou. A partir daí, o surgimento do título Trajetória e Respeito.

Arenópolis, Rio Verde, Barra do Bugres são cidades citadas, todas em Mato Grosso. Fala de sorveteria e festas, mostras de cidadão urbano que sinaliza com um universo bem diverso da grande maioria: a roça.

3. (A falta de Infância não mata a Esperança, LM, Aluno da Profa. Marialda Jacinto Barboza-brf-Nova Mutum)

“[...] após ter conhecido o programa da EJA, [...] resgatou sua vida escolar e hoje é o maior *chef* em Gastronomia do mundo.”

Novamente o tema da liberdade mostra que não há limite para quem sonha. O aluno é cozinheiro e sonha ser *Chef* depois da faculdade de Gastronomia. Fala de seu “eu” como se fosse uma manchete de jornal, nomeia-se com uma perífrase.

Nasceu em Pernambuco e, como um menino de engenho, de José Lins do Rego, fala da crueldade sofrida na infância vivida junto à avó. Registra

nome de peixe, cavalinha, e tece uma memória de passado rural e um futuro que não situa propriamente em uma cidade. O futuro localiza-se na empresa (cozinha) e no conhecimento (escola). Sua identidade é de sonhador atemporal e com espaço determinado: a cozinha onde poderá ser artista/ Chef.

4. (Atitude que Mudou minha Vida, JPF, Aluno da Profa. Christiane Rigo-brf-Lucas do Rio Verde)

*[...] eu não tenho muitas recordações [...]*

*[...] pois dinheiro nunca víamos e mamãe não reclamava. Seu olhar, a tristeza ficou em mim [...] Gosto muito de escrever músicas principalmente para meu Deus, pois é Nele que busco forças todos os dias. E graças a Ele descrevo um pouco de mim agora.*

De início fala de um canavial e de uma infância tão sofrida de que não se lembra ou não quer se lembrar. Por isso, centra-se no olhar da mãe para resumir toda uma vida. E, como permite poesia na escrita autobiográfica, o olhar é signo de sentimentos. Neste caso, a tristeza que é universal. Não é apenas a mãe que vê, é a situação. E, conforme entende o que é autobiografia, a impossibilidade de completude, declara que só é possível descrever “um pouco” de si “agora”.

De sentimento a sentimento, não faz registro espacial durante a trajetória mas as consequências dos fatos em sua sensibilidade. Culmina com “Hoje moro em Lucas do Rio Verde-MT” e sua principal marca identitária: a alma sensível – “Gosto muito de escrever músicas, principalmente para meu Deus [...]”

5. (Infância, JPG, Aluna da Profa. Christiane Rigo-brf-Lucas do Rio Verde)  
“Sou moleca, atrevida e brincalhona. Sou a Juliete”. A sucessão de adjetivos em gradação intensifica o perceber de si mesma: de criança, de livre até a aceitação de uma postura de vida (atrevida), a chegar à decisão de levar a vida de forma otimista (brincalhona).

“O tempo foi passando, fui crescendo com ele e devagar fui ingressando em uma nova escola: a do mundo.”

6. (Laços de amor e amadurecimento, AIS, Aluno da Profa. Fabiana Borges de Souza-LACBOM-Araputanga)

As metáforas põem em gradação o paralelo ele/mundo e culmina com mundo/escola. Inseparáveis, vida, pessoa, mundo e escola poeticamente constroem o conhecimento e o amadurecimento. Metáforas que levam a sua vida particular à vivência do homem brasileiro comum, trabalhador, sacrificado.

7. (Antigamente, NPS, Aluno da Profa. Keila Moreira Amarilha e Regina Selma Costa Matias-Usinas Itamarati, Denise)

*Agradeço a Deus por ter colocado essas professoras tão competentes na minha vida. Para mim, elas são feitas de titânio, porque fibra é pouco. [...] e ainda vêm cuidar de todos nós com a paciência de cozinhar pedras e cuidam da gente como se fôssemos seus filhos*

A comparação mãe e professora é posta positivamente pelo aluno que teve junto à família uma vida difícil e vê, agora, nas duas professoras, o desenvolvimento de uma tarefa que acredita árdua, embora “adocicada” – adjetivo de poeta, Djavan ao amor materno. Sua experiência como trabalhador lhe permite a comparação Titânio/fibra; cozinhar alimento/cozinhar pedras, substituições que demonstram muito bem que ele sabe exatamente como é difícil alfabetizar o aluno adulto e cansado após uma jornada de trabalho e, mais que isso, com a ansiedade daquele que quer, antes de tudo, recuperar um tempo que passou, mas sabe agora que é possível, ainda, reverter. Sim, vai conseguir porque agora tem “amor de mãe”.

8. (O bonito extraído do feio, JRS, Aluno da Profa. Adriana Costa Freitas. -JBS, Pedra Preta)

*Meu Deus! Eu estava junto com aquela multidão de famintos. Parecíamos animais. Revirar tripas, os buchos, os miúdos com as mãos, com os pés. Muitos caem em cima, crianças são empurradas. Brigas com os cachorros também.*

Segue a descrição do momento em que buscavam comida logo após que chegava um caminhão com os restos do matadouro. Detalhamento com orações curtas, possibilitando a leitura que acelera com o movimento das pessoas. Uma construção que lembra o movimento no romance “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo. A coesão é semântica e permite quase um painel de esforço e sangue.

## Considerações finais

O livro “O projeto Memórias da Educação de Jovens e Adultos do SESI/MT: discursos em múltiplas linguagens” foi o ápice dos trabalhos do projeto com narrativas ilustradas que complementaram o poético e o identitário de cada trabalhador.

O objetivo do Projeto foi atingido, pois motivou as salas de Alfabetização e, tão importante quanto isto, levou o grupo pedagógico a entender a autobiografia no âmbito da Literatura, da ficção e a perceber o poético que surgia em cada linha, de autores de muitas regiões brasileiras com sabor próprio, marcas identitárias.

## Referências

---

- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- AZEVEDO, Lucy F. **Paixões em Manuel de Barros: o poema como argumento**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FARIA, Ana Cirlene Ferreira. **Memórias da educação de jovens e adultos do SESI/MT: discursos em múltiplas linguagens**. Cuiabá: Editora Sesi-MT, 2014.
- FOUCAULT, M. Prefácio à transgressão. In: \_\_\_\_\_. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2001a, p. 28-46.
- \_\_\_\_\_. A linguagem ao infinito. In: \_\_\_\_\_. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2001b, p. 47-59.
- LEJEUNE, P. **L'autobiographie en France**. Paris: Armand Colin, 1971.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**, 2002.
- MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- TODOROV, T. **Poética da prosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

*Ao demonstrar sensibilidade com as barreiras de acesso e permanência com sucesso, enfrentadas pelos grupos historicamente marginalizados e excluídos do processo de participação e de representatividade nos espaços sociais valorizados, a segunda Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014 (BRASIL, 2014), cuja temática central foi “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, apresenta em seus eixos a preocupação com a superação das desigualdades sociais, raciais/étnicas, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola.*

**Luciana Pacheco Marques  
Mylene Cristina Santiago**



# Desafios interculturais/inclusivos à educação científica, tecnológica e profissional

## *Intercultural challenges and inclusive to science education, technology and professional*

LUCIANA PACHECO MARQUES\*  
MYLENE CRISTINA SANTIAGO\*\*

### Resumo

Neste texto, estabelecemos uma negociação entre a educação intercultural e inclusiva, a fim de questionar os sentidos de igualdade e diferença que perpassam pela educação científica, tecnológica e profissional; bem como analisar as implicações das novas tecnologias para facilitar tais processos. A interculturalidade, inicialmente relacionada à desigualdade social, abrindo um debate para a população indígena e afro-brasileira, promove a convivência entre diferentes grupos. A inclusão, em um primeiro momento atrelada à inserção apenas da pessoa com deficiência, necessita da apropriação do conceito de cultura, englobando o apoio e o acolhimento às diferenças. Ambas ampliam a participação com poder de decisão dos grupos historicamente inferiorizados. Entendemos que a preparação tecnológica e o desenvolvimento de saberes para a interculturalidade/inclusão nos atuais processos produtivos, assim como a formação para a cidadania crítica e participativa, como forma de intervenção na realidade, embora apresentem certo tom de ambivalência em seus aspectos mercadológicos e sociais, são metas necessárias a serem agregadas à formação ética, diante do mundo globalizado e das formas de exploração mantidas e recontextualizadas no capitalismo contemporâneo.

\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora; E-mail: luciana.marques65@gmail.com

\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense; E-mail: mylenesantiago87@gmail.com

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Inclusão. Tecnologia.

## Abstract

In this paper we establish a negotiation between the intercultural and inclusive education in order to question the sense of equality and difference that pervade the scientific, technological and professional education; and analyze the implications of new technologies to facilitate such processes. Interculturality, initially related to social inequality, opening a debate for indigenous and african-brazilian population, promotes coexistence between different groups. Inclusion, at first linked to insert only the person with disabilities, requires the appropriation of the concept of culture, encompassing the support and acceptance of differences. Both extend the empowerment of historically inferior groups. Taking up the challenges and responsibilities attributed to the public school presented previously, we understand that the technological preparation and the development of knowledge for interculturality/inclusion in the current productive processes, as well as the formation for critical and participative citizenship, as a form of intervention in reality, although they present a certain tone of ambivalence in their market and social aspects, are necessary goals to be added to the ethical formation, before the globalized world and the forms of exploitation maintained and recontextualized in contemporary capitalism.

**Keywords:** Intercultural. Inclusion. Technology.

## Introdução

Ao abordarmos questões relativas à interculturalidade e à inclusão em educação articuladas com as questões tecnológicas, somos levadas a compreender as atuais políticas educacionais em um cenário mais amplo que envolve as transformações econômicas, políticas, culturais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. A reestruturação global da economia regida pela doutrina neoliberal produz mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos, livre funcionamento do mercado na regulação da economia e redução do papel do Estado.

A partir da década de 1990, a redefinição do papel do Estado, trouxe mudanças na condução das políticas educacionais. A reforma educacional brasileira efetivada a partir de 1995, na primeira gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso, decorrente de um novo perfil da realidade internacional ocasionou avanços científicos e tecnológicos. A reestruturação do sistema de produção e os novos paradigmas de desenvolvimento econômico afetaram a organização do trabalho, a qualificação profissional, o exercício da cidadania, as formas de trabalho docente e, conseqüentemente, a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores.

Na nova ordem capitalista, as relações entre capital e trabalho e entre trabalho e educação alteram-se profundamente, baseadas em novas formas de organizar a produção e em novas tecnologias, o que acentua o problema da (re)qualificação permanente dos trabalhadores, aliada a uma formação escolar básica e abstrata. Hoje, a necessidade mercadológica da formação escolar faz-se sentir, em pleno vigor, com o processo de informatização do mundo do trabalho. O mundo capitalista requer trabalhadores que, além da leitura, escrita e cálculos, conheçam as funções do computador. Diante desse cenário, como se desenvolve ou deveriam ser desenvolvidos processos interculturais/inclusivos em educação nos sistemas e instituições de ensino? Valle (2010) destaca que a construção de políticas públicas está mais sujeita às intenções de órgãos externos em função de demandas por mão-de-obra e formação de mercado consumidor, do que propriamente atendimento de necessidades oriundas de uma realidade localizada ou ainda mais próxima da realidade das camadas da população a que se destina.

A educação básica, especialmente, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, pois tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma competitivo. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012)

O movimento mundial que impulsionou reformas na educação, no sentido de ajustá-la às novas demandas do mundo do trabalho e, especialmente, aos novos perfis profissionais exigidos pela chamada sociedade ou economia do conhecimento, institui currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores.

Mediante as atuais demandas econômicas, sociais e educacionais buscaremos traçar os desafios interculturais/inclusivos frente às necessidades de desenvolver um processo de ensino mais voltado para as tendências científica, tecnológica e profissional no Brasil.

## **Inclusão em educação e interculturalidade: um diálogo possível**

Buscando um diálogo entre as perspectivas interculturais e inclusivas em educação, podemos afirmar que as duas abordagens procuram promover a criação de um ambiente favorável à aprendizagem do aluno, à inclusão social e à autonomia, possibilitando que o currículo escolar reflita políticas educativas que garantam o direito à diversidade e à dignidade humana. No que se refere ao discurso, os dois processos se inscrevem em uma perspectiva de mudança paradigmática, no sentido de apontar a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia, pautadas na emergência de relações novas e igualitárias

entre os diferentes grupos socioculturais, o que, para Candau e Gimenez (2010), supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (aqui destacamos a população indígena e afro-brasileira). Dessa forma, justificamos a articulação entre os termos interculturalidade e inclusão.

A educação inclusiva se baseia, pois, no direito de todos – crianças, jovens e adultos – receberem uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas. O objetivo da educação inclusiva, então, seria fazer uma educação livre de práticas discriminatórias e segregacionistas, eliminando a exclusão em relação à questão geracional, à classe econômica, à raça/etnia e pertença regional, à religião, ao gênero, às condições físicas e intelectuais. Ao mesmo tempo, tradicionalmente no Brasil, quando se fala sobre interculturalismo, a questão se relaciona à desigualdade social, abrindo um debate para a população indígena e afro-brasileira. Porém, concordamos com Souza e Fleuri (2003, p. 70) quando propõem “[...] ampliar a visão de educação intercultural, que não é apenas restrita à convivência numa escola entre sujeitos de raça/etnias diferentes”; colocam que a questão envolve o pertencimento a diferentes grupos que se identificam de acordo com as gerações, a classe econômica, a raça/etnia e pertença regional, as condições físicas e intelectuais, entre outros. Estabelecemos, assim, o cruzamento de fronteiras entre a educação inclusiva e a educação intercultural.

Inclusão como princípio se refere, a nosso ver, em questionar todos os processos de exclusão que acontecem na escola e na sociedade com todos os sujeitos; consequentemente, inclusão em educação pretende desenvolver um processo educacional que contemple as diferenças. Nesse sentido, os pressupostos que constituem o princípio da inclusão atendem perfeitamente tanto à constituição de uma educação inclusiva quanto a uma educação intercultural. Autores como Fleuri (2003), Xavier e Canen (2008) têm buscado promover o diálogo entre as duas perspectivas e assumem que uma perspectiva pode beneficiar e promover a outra, uma vez que ambas desafiam preconceitos e processos de exclusão de grupos socioculturais oprimidos no contexto educacional.

Os princípios de superação de barreiras à participação e à aprendizagem servem como requisitos para a constituição de uma educação tanto inclusiva quanto intercultural, na qual a escola caminha para uma resignificação das práticas desenvolvidas no seu cotidiano, como exigência da reorganização do trabalho escolar. De acordo com Mittler (2003, p. 25):

*No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. [...] O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política*

*foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.*

De forma similar, a abordagem intercultural está circunscrita a reconfigurações de práticas educacionais que promovam o reconhecimento do direito à diferença, eliminando barreiras que se manifestam sob a forma de discriminação e desigualdades nos espaços escolares e sociais.

O processo de inclusão em educação e a perspectiva intercultural buscam desestabilizar os processos de hierarquização e homogeneização presentes nos contextos escolares na tentativa de romper com o “*daltonismo cultural*” (CORTESÃO, 2006) constituinte das instituições educacionais, no sentido de considerar as diferenças como riqueza e oportunidade de diálogo com os diversos saberes e práticas. Tratam-se de propostas que desafiam a capacidade de articulação coletiva entre os atores escolares na expectativa de favorecer processos de “empoderamento” que ampliem a aprendizagem e a participação de todos, contribuindo para a consolidação de uma educação mais democrática.

Mediante as mudanças no cenário político, social e econômico consideramos que promover um processo educacional ancorado nos princípios da interculturalidade/inclusão, trata-se de uma proposta que busca reafirmar o direito à educação, que por sua vez, está associado ao acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar.

Como pensar o ensino público de qualidade diante dos desafios atuais e de forma aliada à perspectiva inclusiva e intercultural? Para Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) no contexto da sociedade contemporânea, a educação pública assume tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-los positivamente. Tais responsabilidades indicam três principais desafios para as políticas educacionais e lutas sociais pela democratização do Estado, que visam à construção de uma educação no contexto atual: preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; formação para a cidadania crítica e participativa; e, formação ética.

## **Desafios interculturais/inclusivos à educação científica, tecnológica e profissional**

Como dito anteriormente, estamos imersos em um intenso processo de mudança, cuja principal característica é a resignificação dos valores éticos, políticos e culturais que norteiam a vida em sociedade. Neste cenário, a

ciência e a tecnologia ocupam um lugar de destaque, consolidando-se como fatores determinantes desse novo modo de ser e de se conceber a vida. Tais mudanças atingem diretamente a existência de todos os homens e mulheres, que veem seus horizontes de possibilidades ampliados pelas inovações tecnológicas, que favorecem cada vez mais sua inserção social e consequentemente a sua interação com os demais atores sociais.

Atualmente, em particular a partir da segunda metade do século XX, começa-se a viver a necessidade de se rever a concepção de Ciência até então responsável pela explicação dos fenômenos da natureza. Isto porque o advento das novas tecnologias reclama outras maneiras de se pensar o mundo. O paradigma da Ciência como verdade não mais dá conta de interpretar o mundo que então passamos a viver.

Estamos, agora, diante de uma realidade onde as concepções de tempo e de espaço foram profundamente alteradas pela tecnologia. O tempo, antes concebido como linear e contínuo, cede lugar a uma noção de tempo simultâneo. Os eventos não mais são compreendidos como subsequentes uns aos outros, mas, sim, como um conjunto de eventos ocorrendo simultaneamente e podendo ser acessados, do mesmo modo, de forma concomitante. O espaço fisicamente delimitado, esquadrinhado, dá lugar a um espaço em expansão. As fronteiras geográficas, políticas e culturais perdem o sentido diante da noção de rede, onde as pessoas e os eventos interagem ininterruptamente, numa dimensão infinita, posto não haverem bordas nem pontos finais na infinitude do ciberespaço. Através da tecnologia, pode-se viajar pelo mundo, onde tanto é possível que as pessoas de vários países interajam ao mesmo tempo quanto se pode conhecer culturas diversas, quanto fazer compras, assistir a filmes ou mesmo escolher parceiros para o sexo virtual. Não há limites diante do computador. O espaço é, pois, moldado pelo próprio usuário. Da mesma forma, o tempo é propriedade de cada um.

*Uma característica diferencial de nossa Atualidade que aparece imediatamente é o deslocamento do lugar de apreensão do novo. Trata-se agora da distância entre o presente e um futuro que está aberto pela produção tecnológica. Também é de um possível que se fala, isto é, continuamos a nos pensar historicamente, a situar o passado e o futuro no interior do próprio presente. Contudo, apreende-se não a ocasião da liberdade, mas um dinamismo, o desencadeador de uma força. Não é mais a distância entre o que podemos ser e o que ainda somos; agora é a distância estimada entre o que somos e o que seremos no futuro, dada a mudança tecnológica. (VAZ, 1997, p. 105-106)*

Incorporar tecnologias ao dia-a-dia das pessoas não é simplesmente facilitar a maneira de estas resolverem seus problemas, pois tais tecnologias

interferem diretamente no desenvolvimento de seus esquemas cognitivos. O que se tem observado é uma interferência cada vez mais direta e intensa desses recursos no desenvolvimento de uma nova cognição, o que vai muito além de uma simples mudança na lógica das relações sociais; ou seja, constrói-se uma nova forma de se interagir com a máquina e uma nova lógica de se raciocinar com ela. Esse é o entendimento de Santarosa et al (1996, p. 36) quando dizem que:

*O trabalho com o computador, por envolver a necessidade de planificar, controlar, coordenar e executar um projeto, não se limita ao plano psicomotor: coloca em funcionamento estruturas cognitivas que, por sua complexidade, ativam processos perceptivos (discriminação, comparação e sequenciação) relativos a formas, sons, signos, etc.*

Não obstante, os inúmeros benefícios advindos do desenvolvimento científico e tecnológico, não se pode deixar de registrar o fato de que um novo desafio é posto: num mundo fortemente marcado por desigualdades econômicas, políticas e sociais entre povos, grupos e pessoas, onde uns detêm o poder e o capital, é urgente se pensar a questão do acesso aos novos caminhos abertos pela ciência e pela tecnologia, sob pena de se ver alargar o abismo já existente entre os aquinhoados do poder e os esfarrapados do mundo. Se antes esse abismo podia ser pensado em escala métrica, hoje, ele só pode ser concebido em escala eletrônica, cujo único possível é o ilimitado. Desse modo, a desigualdade entre os seres humanos tende a se acentuar ainda mais, tornando-se, por isto, ainda mais cruel (MARQUES, 2001).

As mudanças no âmbito da produção, por conta do avanço da ciência e da tecnologia, têm gerado situação de competitividade no mercado mundial, que passa pelo desenvolvimento do conhecimento e pela formação de recursos humanos, atribuindo papel central à educação.

O trabalhador precisa se adaptar às condições necessárias para garantir sua própria empregabilidade e os espaços educacionais assumem a responsabilidade de desenvolver novas práticas pedagógicas de organização e gestão, processos avaliativos, metodológicos e formativos a fim de suprir a demanda de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 124):

*No novo processo de produção, em que estão presentes as novas tecnologias e as novas ou mais flexíveis e eficientes formas de organização da produção, não há praticamente lugar para o trabalhador desqualificado, com dificuldades de aprendizagens permanentes, incapaz de assimilar novas tecnologias, tarefas e procedimentos de trabalho, sem autonomia e sem iniciativa, especializado em um ofício e que não sabe trabalhar em equipe – enfim, para o trabalhador que, embora saiba realizar determinada tarefa, não é capaz de verbalizar o que sabe fazer. A desqualificação passou a*

*significar exclusão do novo processo produtivo. Por isso, há lugar, no novo sistema produtivo, para o trabalhador cada vez mais polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de submeter-se a um contínuo processo de aprendizagem.*

O homem está, a cada dia, se colocando frente aos novos desafios e cumpre assumi-los. Trata-se, então, de um novo modo de ser, da construção de uma nova humanidade, e não apenas de novas conquistas no campo da Ciência e da Tecnologia. É, pois, no campo da ética que está a possibilidade de ação dos homens. O que seremos depende do que fizermos.

A mudança paradigmática aponta para a formulação e viabilização de novas formas de tratamento das diferenças. As práticas sociais do preconceito e da discriminação que marcaram a história da humanidade, em especial no período da Modernidade, devem dar lugar ao reconhecimento e o respeito pela diversidade. Nas palavras de Freire (1997, p. 66): “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Não se trata mais do exercício de trazer o ‘diferente’, o ‘desviante’, o ‘anormal’ para o mundo dos ‘normais’, mas, de construir uma humanidade onde o que é mais importante é a vida do ser humano e não as circunstâncias que cada um possa estar vivendo num determinado momento.

Em suma, o lugar ocupado pela ciência e pela tecnologia neste mundo de mudanças tão profundas não poderá ser outro senão o de ampliar os horizontes de realização do ser humano, proporcionando-lhe uma melhor qualidade de vida através da equiparação de oportunidades e da facilitação do seu acesso à informação, assim como a todos os bens sociais. Reconhecer e respeitar as diferenças é dar força ao conjunto da vida. Se ver, do alto, a Terra pulsando constitui uma grande experiência espiritual, como afirmaram os primeiros astronautas que empreenderam essa façanha (CAPRA, 1997), ter ciência e participar desta pulsação constitui uma experiência não menos rica e gratificante. Cabe a cada um de nós utilizar os recursos disponíveis de forma a garantir a sobrevivência do planeta com dignidade e com valorização da vida.

Qual o papel da educação nesse processo? Para minimizar os efeitos das desigualdades mediante os impactos da revolução tecnológica, é importante garantir a igualdade de oportunidades, sem aniquilar a diversidade e a singularidade dos sujeitos, ou seja, em uma sociedade de conhecimento e de aprendizagem é preciso promover saberes e formação de trabalhadores, que permitam a participação na vida social, econômica e cultural, para impedir que novas formas de divisão social surjam e para que a construção de uma sociedade democrática seja possível e contínua.

A Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresenta no capítulo 7º os seguintes



objetivos dos Institutos Federais:

*I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;*

*II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;*

*III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;*

*IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos*

*V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.*

Tais objetivos evidentemente apresentam aspectos direcionados à lógica de mercado, entretanto, possui referências que situam aspectos que podem ser articulados com um caráter social, como por exemplo, oferecer continuidade no processo de formação de estudantes concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos; extensão de benefícios de pesquisas aplicadas e desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas à comunidade; e, estimulação de processos educativos que levem à geração de trabalho e renda para a comunidade.

## **Considerações finais: em busca de articulações entre políticas, interculturalidade/inclusão e ciência/tecnologias**

As políticas e diretrizes educacionais dos últimos anos voltadas para a Educação Básica, com raras exceções, não têm sido capazes de romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas. Se por um lado as políticas educacionais expressam intenções de ampliar a autonomia e a participação das escolas e dos professores; por outro, a lógica economicista aplicada ao sistema de ensino acaba impedindo a efetivação de tais medidas

que requerem investimentos, sobretudo, na carreira e formação docente. De acordo com Alencar (2009, p. 3),

*Em se tratando do acesso à informação e ao conhecimento via Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, especificamente a Internet, isto é evidenciado pelo que se pode denominar de quadro de exclusão digital existente no Brasil, como consequência da própria exclusão social que atinge este país. Ao lado da persistência desse cenário, observa-se que os programas sociais até então implementados na tentativa de alterá-lo, ou são precários, por não atingirem um grande contingente de excluídos, ou sofrem descontinuidade na medida em que as políticas públicas pensadas, não integraram suas ações nos projetos de desenvolvimento implantados.*

Com a democratização do acesso e não ampliação dos recursos para o ensino obrigatório, as condições de funcionamento das escolas tornaram-se precárias, a remuneração dos professores teve uma queda drástica, o investimento na formação docente tem sido insuficiente, afetando a qualidade do ensino. O grande desafio para se consolidar o direito à educação seria garantir um ensino básico de qualidade para todos e todas, que não reproduza mecanismos de diferenciação e de exclusão social.

Em conferência proferida em 1960, Paulo Freire realizou um diagnóstico do ensino fundamental no Brasil (na época denominada educação primária), apontando características excludentes da educação brasileira, demonstrando a necessidade urgente de modificação da realidade educacional em busca de assegurar, para a maioria da população, o direito de aprender na escola. A aprendizagem defendida por Freire estava ligada à concepção, segundo a qual, todos, indistintamente devem ter acesso, permanecer e aprender na escola. Para que isso ocorresse seria necessário, como apontado pelo autor, uma reorganização interna e externa da escola de modo a tornar a educação mais próxima e responsiva à realidade dos educandos (FLACH, 2011).

Meio século após a mencionada conferência, Miguel Arroyo (2001) destaca o predomínio de uma visão única, generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Tal ideia de igualdade presente na cultura escolar conduz a práticas pedagógicas que podem efetuar situações de homogeneização no processo de ensino, que não raras vezes ocorre numa unicidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos e todas, independentes de sua origem social, das experiências vivenciadas e outras dimensões humanas dos sujeitos que dela participam. Sob o prisma da democratização da escola ou da tentativa de oferecer oportunidades iguais para todos e todas, os e as estudantes acabam reduzidos à dimensão cognitiva, em que o conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo.

Buscando romper com a polarização das visões otimistas e pessimistas

da educação, recentemente tem sido evidenciado que a relação entre desigualdade e educação não se expressa de forma linear, e que a educação e sua complexa relação Estado-sociedade reúne elementos não apenas pedagógicos, mas elementos econômicos, culturais e políticos. Assim, os mecanismos de discriminação com base na geração, na classe econômica, na raça/etnia, pertença regional, religião, gênero, condições físicas e intelectuais podem contribuir para o estabelecimento de análises que não se limitem à tensão entre aspectos positivos e negativos da relação entre educação e desigualdade. A criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pode ser uma estratégia para minimizar barreiras históricas em nosso processo educacional e possibilitar acesso ao conhecimento e formação tecnológica a uma parcela de nossa população. Destacamos, entretanto, que a população beneficiada se trata de uma parcela reduzida e que não atinge os estudantes da educação básica como um todo.

Ao demonstrar sensibilidade com as barreiras de acesso e permanência com sucesso, enfrentadas pelos grupos historicamente marginalizados e excluídos do processo de participação e de representatividade nos espaços sociais valorizados, a segunda Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014 (BRASIL, 2014), cuja temática central foi “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, apresenta em seus eixos a preocupação com a superação das desigualdades sociais, raciais/étnicas, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola. Salienta ainda, a importância das práticas pedagógicas e formativas em instituições educativas serem potencializadas pelas tecnologias de comunicação e de informação, afirmando que a educação, a ciência e a tecnologia tornaram-se elementos fundamentais nos processos de desenvolvimento econômico e social no contexto da reestruturação produtiva e da chamada sociedade do conhecimento.

O documento, tendo em vista a construção do Plano Nacional de Educação e do Sistema Nacional de Educação como política de Estado, apresenta proposições e estratégias indicando as responsabilidades, corresponsabilidades e atribuições entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), tendo por princípios a garantia da participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Cientes dos obstáculos que historicamente têm impedido a organização do Sistema Nacional de Educação em nosso país, estamos diante de novas possibilidades para garantir a educação (científica e tecnológica também) como direito social e como um dos componentes da consolidação da cidadania.

À guisa de conclusão, retomando os desafios e responsabilidades atribuídos à escola pública apresentados anteriormente, entendemos que a preparação tecnológica e o desenvolvimento de saberes para a interculturalidade/inclusão nos atuais processos produtivos, assim como a formação para a cidadania crítica e participativa, como forma de intervenção

na realidade, embora apresentem certo tom de ambivalência em seus aspectos mercadológicos e sociais, são metas necessárias a serem agregadas à formação ética, diante do mundo globalizado e das formas de exploração mantidas e recontextualizadas no capitalismo contemporâneo.

## Referências

---

ALENCAR, M. G. S. P. Novas tecnologias de informação e comunicação – TICs versus desigualdades sociais no Brasil: possibilidades e obstáculos para o acesso à informação. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4, 2009, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2009, p. 1-11. Disponível em: [http://www.repositorio.ufma.br/xmlui/bitstream/handle/1/271/NOVAS%20TECNOLOGIAS%20DE%20INFORMACAO%20E%20COMUNICACAO\\_TICS.pdf?sequence=3](http://www.repositorio.ufma.br/xmlui/bitstream/handle/1/271/NOVAS%20TECNOLOGIAS%20DE%20INFORMACAO%20E%20COMUNICACAO_TICS.pdf?sequence=3). Acesso em: 10 fev. 2015.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 83-94, 2001.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Documento-referência CONAE 2014. **CONAE**, MEC, Brasília, 2014. Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia\\_conae2014.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf)> Acesso em: 10 fev. 2015.

CANDAU, V. M.; GIMENEZ, T. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: SOARES, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 756-771.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CORTESÃO, L. O arco-íris e o fio da navalha: problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 115-140.

FLACH, S. F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 43, p. 285-303, 2011. Disponível em: <>. Acesso em: 10 fev. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, p. 16-35, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. O.; TOSHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, C. A. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTAROSA, L. M. C. et al. Ambientes de aprendizagem computacionais como “prótese” para o desenvolvimento de jovens portadores de paralisia cerebral. **Integração**, v. 7, n. 17, p. 33-40, 1996.

SOUZA, M. I. P. de, FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In : FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) **Educação intercultural**: mediações necessárias, Rio de Janeiro: DP&A. p. 53-84, 2003.

VALLE, M. J. Globalização, neoliberalismo e políticas públicas educacionais no Brasil. **Revista Intersaberes**, v. 5, n. 9, p. 92-115, 2010.

VAZ, P. Globalização e experiência de tempo. In: MENEZES, P. **Signos plurais**: mídia, arte e cotidiano na globalização. São Paulo: Experimento, 1997, p. 99-115.

XAVIER, G. P. M.; CANEN, A. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da Universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 225-242, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000300012>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

*Em todos os anos, quando assim designados, cada programa de pós-graduação insere as informações por meio do Coleta CAPES que é um sistema informatizado com o objetivo de coletar informações sobre os programas de pós-graduação stricto sensu.*

**Lourival José Martins Filho**

# Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação e plataforma sucupira: um olhar pedagógico

## *Research and post-graduation research and sucupira platform: a pedagogical look*

LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO\*

### Resumo

Projeto investigativo que procurou identificar as contribuições da pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação no acompanhamento pedagógico dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública do Sul do País por meio da leitura do Coleta 2016 da plataforma sucupira da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em uma abordagem qualitativa, utilizou-se de alguns indicativos da análise de conteúdo na interpretação das informações inseridas na plataforma pelos programas de pós-graduação. Pode-se afirmar que estar na gestão ou na docência da pós-graduação exige o exercício permanente de pensar problemas e soluções inéditas em um mundo globalizado e em constante transformação. Destaca-se que a gestão da informação, oportunizada pela plataforma sucupira, é fundamental para o trabalho pedagógico nas pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação. Os dados e as análises decorrentes podem gerar uma intencionalidade compartilhada, em que os colegiados dos programas e a pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação unem eficiência e eficácia, esforços e recursos em prol de uma pós-graduação de qualidade na instituição.

**Palavras chave:** Acompanhamento pedagógico. Plataforma sucupira. Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação.

---

\* Doutorado em Teologia na área de concentração Educação e Religião na Escola Superior de Teologia de São Leopoldo no Rio Grande do Sul e Pós-Doutorado em Educação e Religião na Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Professor no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC; E-mail: lourival.martinsfilho@udesc.br

## Abstract

Investigative project that sought to identify the contributions of the research and postgraduate dean in the pedagogical accompaniment of the *stricto sensu* postgraduate courses of a public university in the South of the Country by reading the 2016 Collection of the *sucupira* platform of the Coordination Foundation of Improvement of Higher Level Personnel (CAPES). In a qualitative approach, some indicatives of the content analysis were used in the interpretation of the information inserted in the platform by the graduate programs. It can be affirmed that being in the management or teaching of the postgraduate course requires the permanent exercise of thinking about problems and solutions unheard of in a globalized and constantly changing world. It should be emphasized that the information management, opportunized by the *sucupira* platform, is fundamental for the pedagogical work in the research and postgraduate proctorship. The resulting data and analysis can generate a shared intentionality, in which the collegiate of the programs and the provost of research and post-graduation unite efficiency and effectiveness, efforts and resources in favor of a quality postgraduate in the institution.

**Keywords:** Pedagogical accompaniment. *Sucupira* platform. Pro-rectory of research and post-graduation.

## Introdução

Atuar em uma pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação exige o que Paulo Freire (2011) chamava de curiosidade epistemológica, abertura para o novo e disponibilidade para o diálogo.

Sabe-se que uma das tarefas da pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação é a supervisão e a homologação das informações que os programas de pós-graduação inserem na Plataforma *Sucupira* da Fundação CAPES.

A Plataforma *Sucupira* é uma ferramenta utilizada para coletar informações, realizar análises e avaliações sendo base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil.

Em todos os anos, quando assim designados, cada programa de pós-graduação insere as informações por meio do Coleta CAPES que é um sistema informatizado com o objetivo de coletar informações sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido, este trabalho é fruto de um projeto investigativo realizado por dois pesquisadores, profissionais da Educação Superior, que atuam na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação de uma universidade pública do Sul do País.

A partir da leitura exaustiva do Coleta CAPES 2016 disponível na Plataforma *Sucupira* e, conseqüentemente, das análises decorrentes, busca-se contribuir com um acompanhamento pedagógico, mas consistente, dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública do sul do país.



Por meio de uma leitura de Vasconcellos (2010), entende-se que acompanhamento pedagógico é uma ação intencional para ampliar a democratização do processo pedagógico, valorizando a participação de todos que representam a universidade nas decisões sobre planejamento e orientação do trabalho, visando ao seu contínuo aprimoramento.

A Universidade em questão doravante denominada IES (Instituição de Ensino Superior) tem entre suas diretrizes que o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* deve ser entendido como ferramenta capaz de produzir conhecimento difundido em produção científica institucionalizada.

O projeto investigativo levou em conta a necessidade de acompanhamento, por parte da Pró-reitoria, de indicadores e dados da pós-graduação na IES para além da dimensão técnica ou relatorial. Tem-se então a questão inicial que sempre norteou a proposta deste trabalho: é possível um acompanhamento mais pedagógico?

## Percursos realizados

Em um diálogo com Prodanov e Freitas (2013), entende-se que toda investigação é composta por métodos científicos, os quais compõem um conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar no percurso realizado.

Optou-se, portanto, por uma pesquisa qualitativa que, de acordo com uma leitura de Carvalho et al. (2002), se preocupa com o mundo das ações e relações humanas, estudando os problemas que não podem ser apenas quantificados.

Foram analisados os dados completos de todos os programas que preencheram o Coleta CAPES 2016.

Dois aspectos importantes merecem ser destacados:

1. O acesso: por fazerem parte da IES e atuarem na pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, os pesquisadores têm acesso à Plataforma Sucupira e aos dados do Coleta CAPES de todos os programas.

2. A análise: após uma leitura exaustiva das propostas inseridas no Coleta, levantou-se as premissas mais relevantes.

Utilizou-se também para leitura da plataforma indicativos da análise de conteúdo, que, conforme Bardin (2004), se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos.

Para o presente texto, apresentamos as dimensões da pesquisa, as quais registramos a seguir.

## Resultados

A leitura atenta dos dados do Coleta CAPES 2016 sinaliza que a IES em estudo conta atualmente com 32 programas de pós-graduação, sendo 12

programas com mestrados acadêmicos, 01 programa com doutorado, 08 programas com mestrados profissionais e 11 programas com mestrados e doutorados acadêmicos. Esses programas são responsáveis por 43 cursos de pós-graduação a saber: 23 mestrados acadêmicos, 12 doutorados e 8 mestrados profissionais.

Em relação aos conceitos desses cursos, a IES assim se configura:

- 15 mestrados acadêmicos com conceito 03
- 05 mestrados acadêmicos com conceito 04
- 03 mestrados acadêmicos com conceito 05
- 04 mestrados profissionais com conceito 03
- 04 mestrados profissionais com conceito 04
- 01 doutorado com conceito 03
- 08 doutorados com conceito 04
- 03 doutorados com conceito 05

Os dados da Plataforma Sucupira de 2016 evidenciam, por meio dos 32 programas de pós-graduação, os seguintes totais das produções intelectuais da IES:

- Produções intelectuais: 6 982
- Produções artísticas: 448
- Produções bibliográficas: 3 319
- Produções técnicas: 3 215
- Teses: 61
- Dissertações: 404
- Artigos em periódicos: 1 207

Na perspectiva de um acompanhamento mais pedagógico, a leitura identificou algumas fragilidades que precisam ser superadas em próximas coletas, evidenciando com maior precisão o potencial científico da IES. Apresentamos em síntese as seguintes dimensões:

## Histórico e contextualização

Com relação à escrita dos relatórios de 2016, alguns programas repetiram textos de anos anteriores. É prudente que se mantenha a essência do histórico e da contextualização, mas é impossível que se repita integralmente o mesmo texto de um ano para outro.

Freire (2011) sempre alertou duas dimensões fundamentais do ato educativo. A primeira é a historicidade presente em todas as ações humanas. Muito mais do que uma descrição linear dos acontecimentos, entende-se que o ser humano faz a história e por ela é feito. Dessa forma, as coisas não estão pré-fixadas, não estão dadas, não são eternas. Enquanto pesquisadores e pesquisadoras que realizam a pós-graduação no Brasil, precisamos ter em mente o percurso político-histórico de cada programa. Freire (2011) também menciona a intencionalidade em cada ato pedagógico, ou seja, é impossível amar e defender aquilo que não se conhece.

## Objetivos

Didaticamente bons objetivos são escritos com o verbo no infinitivo. Muitos programas apresentam textos em que o avaliador não conseguirá visualizar com rapidez e precisão o objetivo geral e os objetivos específicos. Destaca-se ainda que muitos programas escreveram objetivos específicos como se fossem gerais. Entende-se que os objetivos específicos sinalizam o que será feito para atingir o objetivo geral. O objetivo geral deveria expressar o diferencial na área de atuação do programa.

Vasconcellos (2010) enfatiza a necessidade de sabermos o rumo para onde estamos caminhando. Todos os programas precisam, em seu fazer ciência, perguntar-se sempre onde estamos, como estamos e para onde queremos ir.

Nesse sentido, pensar com mais rigor científico os objetivos das propostas curriculares é uma ação urgente e necessária; e é fundamental que os objetivos possam expressar e revelar com precisão e consistência o que os programas esperam.

## Laboratórios existentes

A maioria das propostas não descreve o potencial dos laboratórios dos centros de ensino. Nominá-los apenas não é suficiente, é preciso descrever o que tais espaços estão produzindo em termos de conhecimento científico na área do programa.

Percebe-se aqui a falta de uma sistematização mais consistente da estrutura de laboratórios da universidade.

Faz-se necessário, assim, que os centros de ensino, por meio de setores administrativos específicos, mantenham atualizadas as informações sobre os laboratórios, para que essas alimentem os programas existentes.

## Intercâmbios internacionais

Os programas precisam evidenciar com maior rigor as ações internacionais e principalmente as publicações ou produtos realizados em parceria. Na maioria dos casos, colocou-se o registro de participação em congressos e similares, e não os intercâmbios propriamente ditos.

## Encaminhamentos pedagógicos

Face ao exposto, para um acompanhamento pedagógico que expresse a parceria entre a pró-reitoria e os programas de pós-graduação, a análise da Plataforma Sucupira exige por parte de toda IES um trabalho de qualidade que vislumbre as dimensões descritas a seguir.

## Indicadores de integração com a graduação

É necessário, ainda, um maior destaque nas atividades que os docentes dos programas realizam e que contam com a participação de alunos de graduação. Os projetos de ensino, as semanas acadêmicas, as aulas magnas,

os diferentes momentos que os programas colaboram não aparecem na sistematização da proposta.

Percebe-se que, na IES em questão, todos os docentes da pós-graduação também se vinculam com bastante consistência aos cursos de graduação, participam ativamente da construção dos projetos pedagógicos dos cursos e, em especial, têm presença atuante nos núcleos docentes estruturantes. Essas interfaces com a graduação precisam ser melhor explicitadas na proposta.

## **Necessidade de equilibrar a produção de artigos em periódicos dos docentes permanentes**

Na maioria dos programas, há docentes que publicaram mais de três artigos em 2016, ao passo que outros docentes não publicaram nem um trabalho. Os programas devem fazer um esforço para que todo o grupo produza com qualidade em periódicos da área.

Tomamos aqui o que FREIRE (2011) chama de trabalho em equipe. Mesmo que muitas vezes a lógica possa ser meritocrática, precisamos pensar em trabalhar em conjunto, em produzir conhecimento em parceria, com significado e, conseqüentemente, publicar pelo compromisso ético-político e social de fazer ciência na contemporaneidade.

## **Necessidade de uma internacionalização mais consistente**

Em grande parte dos programas, as ações de internacionalização são descritas como participação em eventos e publicações em periódicos internacionais. Pesquisas e projetos realizados em parcerias, bem como a realização de produtos entre pesquisadores da IES e de instituições de pesquisas internacionais precisam ficar mais evidentes.

Entende-se que a internacionalização deve ser uma política permanente de toda a universidade e não apenas da pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação.

## **Necessidade de fortalecer as ações com a graduação e a extensão**

Poucos programas evidenciam as ações que realizam em parceria com a graduação. As ações de extensão desenvolvidas por docentes permanentes não foram registradas por todos os programas. A universidade é, por excelência, o local das ações de extensão. Uma universidade que não dialoga e contribui efetivamente com a sociedade não pode ser considerada como universidade em sua essência política, ética e legal.

Percebe-se que todos os programas têm forte impacto social com ações de extensão nas diversas áreas de conhecimento. Portanto, uma sistematização

de todas as ações realizadas e, conseqüentemente, a descrição destas ações na base de dados da Plataforma Sucupira faz-se necessária.

## Considerações propositivas

Freire (2011) explica que o diálogo é uma tarefa de seres humanos na construção de um mundo mais humano e solidário. Nessa direção, a produção do conhecimento na contemporaneidade necessita ser inclusiva e dialógica. Isso posto, a pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, em seu papel pedagógico, pode colaborar para a solidez epistemológica, tradição de pesquisa e sintonia com as novas demandas sociais.

Com base nos dados da Plataforma Sucupira e por meio do diálogo entre a coordenação de pós-graduação institucional e a coordenação dos programas, busca-se o que Severino (2001) denomina de intencionalidade compartilhada, em que colegiados e pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação unem eficiência e eficácia, esforços e recursos em prol de uma pós-graduação de qualidade na instituição.

É necessário entender que o acompanhamento pedagógico por parte de pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação está além de rotinas burocráticas e técnicas, também necessárias na vivência institucional, como relatórios, requerimentos e formulários, pois, alunos, técnicos, professores e gestores devem ser, segundo Alves (2006), desafiados a pensar; pensar problemas e soluções inéditas em um mundo globalizado e em constante transformação.

Ressaltamos que o currículo e o projeto político-pedagógico dos cursos de pós-graduação devem explicitar as condições e os meios necessários para que a concepção curricular dos cursos oferecidos seja efetivada em sua plenitude. Isso significa que o programa, ao elaborar e executar seu projeto de educação, precisa desenvolver discussões sobre as escolhas e concepções político e epistemológicas que permeiam sua proposta curricular. Argumentamos que essa ideia segue um movimento que denota o debate e o embate sobre o que se faz no programa no campo das práticas pedagógicas, sobre as experiências escolares e suas concepções no campo das ideias, e sobre as intenções para assim poder elaborar um currículo que expresse com criticidade os desafios da área na contemporaneidade.

Para Imbernón (2010, p. 14), “[...] as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional deve conviver [...]”. Nesse sentido, entende-se que o trabalho pedagógico da pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação é fundamental no acompanhamento de cursos e programas que viabilizem qualidade curricular, produção de conhecimento e inclusão social.

Destaca-se que a gestão da informação, por meio da Plataforma Sucupira, é fundamental para o trabalho pedagógico nas pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação.

## Referências

---

- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- CARVALHO, A. M. et al. **Aprendendo metodologia científica: uma orientação para os alunos de graduação**. 3 ed. São Paulo: O Nome da Rosa, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

*Nas últimas décadas, as organizações têm mostrado um interesse crescente por escalas organizacionais para lhes auxiliar no diagnóstico de eventuais problemas em seus ambientes de trabalho. Por meio desses instrumentos, os gestores podem tomar decisões e desenhar intervenções para modificar comportamentos e melhorar o desempenho de seus colaboradores (KINPARA; LAROS, 2014). Neste contexto, Menezes e Gomes (2010) apontam o estudo do clima organizacional (CLO) como um dos construtos de maior centralidade dentro do campo do comportamento organizacional, e têm sido uma das variáveis psicológicas mais investigadas em organizações.*

**Gilson Brito Alves Lima**  
**Oswaldo Luiz Gonçalves Quelhas**  
**Julio Vieira Neto**  
**Annibal Parracho Sant'anna**  
**Marcia de Freitas Siqueira Sadok Menna Barreto**  
**Sávio Luís Oliveira da Silva**

# Análise da influência do clima organizacional na satisfação discente: o caso de uma instituição de ensino superior no Rio de Janeiro

## *Analysis of the influence of organizational climate in student satisfaction: the case of an institution of higher education in Rio de Janeiro*

GILSON BRITO ALVES LIMA\*

OSVALDO LUIZ GONÇALVES QUELHAS\*\*

JULIO VIEIRA NETO\*\*\*

ANNIBAL PARRACHO SANT'ANNA\*\*\*\*

MARCIA DE FREITAS SIQUEIRA SADOK MENNA BARRETO\*\*\*\*\*

SÁVIO LUÍS OLIVEIRA DA SILVA\*\*\*\*\*

### Resumo

Diante das exigências do Ministério de Educação do Brasil, as instituições de ensino superior necessitam de processos de autoavaliação institucional bem definidos. As pesquisas de Clima Organizacional enquadram-se neste escopo de avaliações, pois são capazes de fornecer diagnósticos importantes

---

\* Doutorado em Engenharia de Produção; Professor na Universidade Federal Fluminense; E-mail: gilson@latec.uff.br

\*\* Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, COPPE; Professor na Escola de Engenharia da Universidade Federal Fluminense; E-mail: quelhas@latec.uff.br

\*\*\* Doutorado em Engenharia Civil pela Universidade Federal Fluminense; Professor na Universidade Federal Fluminense, Departamento de Ciências Contábeis; E-mail: julio@latec.uff.br

\*\*\*\* Doutorado em Statistics pela University of California, Berkeley, Mestrado em Matemática pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada; Professor na Universidade Federal Fluminense; E-mail: annibal.parracho@gmail.com

\*\*\*\*\* Mestre em Ciência da Computação, Doutoranda em Sistemas de Gestão Sustentável pela Universidade Federal Fluminense; E-mail: marciasadok@id.uff.br

\*\*\*\*\* Mestrado em Sistemas de Gestão, Doutorando em Sistemas de Gestão Sustentáveis pela Universidade Federal Fluminense; E-mail: savio.academico@gmail.com



para a gestão estratégica das instituições. Funcionários administrativos e docentes satisfeitos estarão mais aptos a oferecer qualidade, impactando positivamente a satisfação dos clientes. Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar os resultados de pesquisa de Clima Organizacional realizada em uma instituição de ensino superior no estado do Rio de Janeiro, e comparar com pesquisa de satisfação discente realizada na mesma Instituição. Para tanto, realizou-se uma análise secundária de dados, baseada nas pesquisas de Clima Organizacional e satisfação discente realizadas por empresas terceirizadas pela instituição. Constatou-se que o alto nível de satisfação discente condiz com bom clima organizacional da Instituição, especialmente com a satisfação do corpo docente e da gestão acadêmica.

**Palavras-chave:** Educação superior. Avaliação institucional. Clima organizacional.

## Abstract

Faced with the requirements of the Ministry of Education of Brazil, Higher Education Institutions need well defined institutional self-evaluation processes. The Organizational Climate surveys fall within this scope of evaluations, since they are capable of providing important diagnoses for the strategic management of institutions. Satisfied administrative staff and teachers will be better able to offer quality, positively impacting customer satisfaction. Thus, this study aims to analyze the results of an Organizational Climate survey conducted at a Higher Education institution in the State of Rio de Janeiro, and compare it with a student satisfaction survey conducted at the same Institution. For this, a secondary data analysis was performed, based on the surveys of Organizational Climate and student satisfaction performed by companies outsourced by the institution. It was verified that the high level of student satisfaction corresponds to the good organizational climate of the institution, especially with the satisfaction of the faculty and academic management.

**Keywords:** College education. Institutional evaluation. Organizational climate.

## Introdução

O investimento no capital humano tornou-se um diferencial competitivo e de qualidade para as organizações, públicas ou privadas, transformando-se em um de seus objetivos estratégicos, pois o progresso das mesmas em termos de gestão exige que elas atuem com ênfase nas pessoas que as compõem (STEFANO; KOSZALKA; ZAMPIER, 2014). Estudiosos de diversas áreas ocuparam-se da pesquisa sobre o comportamento humano nas organizações, a interação entre indivíduos, fatores que impulsionavam ou desestimulavam a realização das atividades, e a influência do fator humano na produtividade e

no desempenho organizacional (SANTOS; VÁSQUEZ, 2012).

Nas últimas décadas, as organizações têm mostrado um interesse crescente por escalas organizacionais para lhes auxiliar no diagnóstico de eventuais problemas em seus ambientes de trabalho. Por meio desses instrumentos, os gestores podem tomar decisões e desenhar intervenções para modificar comportamentos e melhorar o desempenho de seus colaboradores (KINPARA; LAROS, 2014). Neste contexto, Menezes e Gomes (2010) apontam o estudo do clima organizacional (CLO) como um dos construtos de maior centralidade dentro do campo do comportamento organizacional, e têm sido uma das variáveis psicológicas mais investigadas em organizações.

A pesquisa de CLO é uma ferramenta muito utilizada para o planejamento de estratégias de gestão de pessoas visando à melhoria do ambiente de trabalho (SANTOS; NEIVA; ANDRADE-MELO, 2013). Para esses autores, as percepções sobre o CLO podem influenciar, entre outras variáveis, o comprometimento, a satisfação no trabalho, o absenteísmo e a rotatividade.

No contexto universitário, o crescente número de investigações que possuem por objeto o CLO, além de demonstrar a importância desta temática, salienta também uma preocupação evidente com relação à melhoria das condições de trabalho e à influência de fatores ambientais para o desempenho e a qualidade do ensino superior (SANTOS; VÁSQUEZ, 2012). Os autores ainda defendem a gestão do CLO nas instituições de ensino superior (IES) como uma referência para o processo de gestão universitária, pois, segundo eles, os indicadores ou dimensões abordadas por este viés fornecem informações que são fundamentais a qualquer nível gerencial, e as percepções e sugestões dos indivíduos tornam-se a base de dados que retroalimenta o sistema institucional.

O objetivo deste trabalho é realizar uma análise descritiva dos resultados obtidos em uma pesquisa de CLO, realizada em uma IES situada no Estado do Rio de Janeiro, e comparar com uma pesquisa de satisfação dos discentes realizada na mesma IES.

## Revisão de literatura Clima organizacional

Os fenômenos organizacionais transitam pela cultura da organização - valores e crenças intrínsecos, muitas vezes não percebidos - e pelo clima manifestado em dado período de tempo, que recebe a influência das lideranças e dos processos de mudança internos e externos experimentados (SANTIAGO; TURRINI, 2015). O clima e a cultura organizacional oferecem perspectivas sobrepostas para a compreensão de experiências que as pessoas vivenciam em ambientes organizacionais (SCHNEIDER; EHRHART; MACEY, 2013). Segundo Rocha, Pelogio e Añez (2013), alguns autores chegam a citar clima e cultura como sinônimos, talvez por serem elementos

de um mesmo cenário – a organização. Pode-se comprovar que os dois são elementos deste cenário comum, mas não de um mesmo acontecimento. O clima é uma expressão da cultura organizacional e ambos os conceitos não devem ser confundidos (SILVA; BARBOSA, 2016).

Apesar da proximidade conceitual entre os temas, é praticamente consensual que clima e cultura organizacionais se inter-relacionam, ao passo que as práticas e valores normativos vigentes na empresa influenciarão na concepção de um ambiente apreendido pelos funcionários (MENEZES; GOMES, 2010). Na concepção de Santiago e Turrini (2015), clima é a parte perceptível, mensurável da cultura organizacional, enquanto a cultura, por estar mais no cerne, retrata um aspecto mais profundo e difícil de ser mensurado.

Entende-se por CLO o conjunto de percepções, conceitos e sentimentos compartilhados pelos colaboradores a respeito da organização e que afetam, de maneira positiva ou negativa, a forma como as pessoas ou grupos se relacionam no ambiente de trabalho (VILLARDI; FERRAZ; DUBEUX, 2011). É uma condição temporária, formada por meio dos significados construídos pelos indivíduos, que guiam suas decisões e ações no ambiente organizacional, e corresponde a um dos atributos mais relevantes à detecção dos elementos reguladores e orientadores do comportamento humano dentro de organizações (MENEZES; GOMES, 2010). É importante conhecer o CLO para compreender a importância do sentimento que as pessoas têm sobre a empresa e o impacto que causa sobre os funcionários (SILVA; BARBOSA, 2016).

O termo CLO é bastante difundido, inclusive, quando se analisa seu surgimento como ramo de interesse da pesquisa em administração. Isto ocorre porque vários pesquisadores do comportamento humano nas organizações já tratavam do tema, mesmo que de maneira implícita, desde os anos 30 do século XX (ROCHA; PELOGLO; AÑEZ, 2013). Ainda que a teoria em torno desse constructo não esteja clara, o uso do conceito CLO tornou-se muito difundido como prática organizacional, sendo inegável sua relação prática com o desempenho da organização (KINPARA; LAROS, 2014).

A percepção sobre o clima é, assim, formada com base na interação entre características pessoais e organizacionais, sendo constituída por valores situacionais específicos relacionados aos aspectos da organização que são mais significativos para os sujeitos (MENEZES; GOMES, 2010). Para esses autores, o CLO pode ser visto como uma avaliação sumária de eventos baseados na interação entre eventos reais e a percepção destes por parte dos funcionários. A existência de um clima de trabalho agradável, que propicie trocas internas sadias e harmoniosas, facilita imensamente essa busca pelo ajustamento e faz com que as pessoas trabalhem mais satisfeitas e sintonizadas para a realização dos objetivos comuns, que são a efetividade organizacional e a realização do indivíduo com o trabalho (SILVA; BARBOSA, 2016).

O estudo do CLO, seja por meio do estudo das percepções ou das aspirações dos indivíduos, pode ser considerado um diagnóstico da

instituição, especialmente pelo seu valor prático na adoção de novas estratégias administrativas, transmitindo aos dirigentes uma visão mais ampla da organização, e não apenas uma simples interpretação de dados (ROCHA; PELOGLO; AÑEZ, 2013). De acordo com Santos e Vásquez (2012), a pesquisa de CLO apresenta como vantagem a possibilidade de analisar diversos fatores que dizem respeito ao ambiente de trabalho e às condições laborais existentes (dificuldades, pontos fortes ou fracos), com base na percepção dos colaboradores, que são os principais agentes afetados ou beneficiados por tais condições. Ainda segundo tais autores, além de detectar as forças e fraquezas da organização, a análise do CLO denota uma oportunidade para a participação dos colaboradores no processo, no desenho e implantação de soluções, e também cria condições para a motivação pessoal, o que, por sua vez, contribuirá para o cumprimento das metas estabelecidas no processo de garantia da qualidade e, diretamente, terá reflexos na satisfação dos clientes e no êxito das companhias.

O grande uso de pesquisas de CLO por parte das empresas deve-se à abrangência teórica do construto e à capacidade de avaliar características complexas, como liderança, relacionamento interpessoal, reconhecimento, recompensa, entre outras, com base nas percepções dos trabalhadores da organização (MENEZES; GOMES, 2010). No entanto, esta ferramenta é apenas uma das etapas da gestão do CLO. Para haver gestão do clima, é preciso realizar mudanças perceptíveis aos trabalhadores a partir do diagnóstico dessas pesquisas (SANTOS; NEIVA; ANDRADE-MELO, 2013). Para Villardi, Ferraz e Dubeux (2011), as necessidades e motivos individuais formam o ambiente de trabalho (clima), e se o CLO estiver propício à satisfação das necessidades de seus membros, a eficiência da organização pode ser aumentada pelo grau de motivação dos colaboradores.

A literatura apresenta estudos anteriores, com o intuito de utilizar a pesquisa de CLO como instrumento de avaliação da qualidade nas IES, onde os autores apresentaram um novo modelo para a avaliação e comprovaram a confiabilidade do instrumento, salientando ainda que os resultados encontrados possibilitaram a elaboração de planos de ação, os quais auxiliaram as autoridades e contribuíram para a melhoria do desempenho institucional na faculdade pesquisada (SANTOS; VÁSQUEZ, 2012).

A IES que é objeto de estudo neste trabalho valoriza a pesquisa de CLO, preparando planos de ações para a melhoria contínua deste clima, que se reflete na satisfação dos alunos dessa instituição.

## **As instituições de ensino superior (IES)**

A educação superior na América Latina está marcada por contrastes culturais, heterogeneidade e desigualdade latente (SANTOS; VÁSQUEZ, 2012). Tais contrastes se devem, segundo esses autores, às características e traços culturais marcantes de cada país que são refletidos diretamente na educação e na maneira pela qual ela se desenvolve, conduzindo à

heterogeneidade na autonomia estatal dos sistemas de gestão, nas modalidades de acesso e no perfil da formação.

O rápido crescimento do número de IES citado por Lamarra (2010), que se ampliou de 75, em 1950, para aproximadamente 3000 até 2010, assim como o aumento expressivo no número de matrículas no mesmo período – de 276 mil para 15 milhões – suscita o surgimento de uma grande preocupação entre os países latino-americanos com relação à disparidade existente nos níveis de qualidade das IES (SANTOS; VÁSQUEZ, 2012). Nos últimos anos, o número de matrículas em cursos presenciais das IES públicas e privadas no Brasil cresceu 129%, sendo que, em 2013, período mais recente do levantamento, o aumento chegou a 3,8%. Com relação aos cursos tecnológicos de nível superior, de 2009 a 2013, as matrículas tiveram um aumento de 26,4%, sendo que, em 2013, o crescimento ficou em 2,2%, distribuídos em 1,2% na rede privada e 6,2% na pública (SEMESP, 2015).

Atualmente, os sistemas de avaliação da qualidade do ensino superior na América Latina ainda estão longe de serem considerados acabados, carecem de melhorias e de um processo contínuo de reajustes, promovido por meio do debate científico, político e pela integração, de maneira que a busca pela qualidade seja um objetivo comum alcançado pela construção de conhecimentos e a troca de experiências entre as nações (DIAS SOBRINHO, 2008). Conforme salientam Ferreira e Tenório (2010), a construção de instrumentos e indicadores de qualidade é de suma importância para promover a sintonia entre aspectos qualitativos e quantitativos que possam traduzir os temas objetivos da realidade. Apreender as representações, concepções e interesses em jogo, em prol do delineamento de um processo de mão dupla objetiva que favoreça a gestão e a tomada de decisões, também é considerado pelos autores como elemento-chave neste processo.

Em abril de 2004, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, segundo a Lei 10.861 de 2004, tem o seguinte objetivo:

*Art.1o Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9o, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*

Com base no Art. 11 da mesma lei, a IES constituiu a Comissão Própria de Avaliação (CPA) que tem, como objetivo, sistematizar os processos de avaliação internos da instituição, nos quais se encontram a pesquisa de satisfação discente e a pesquisa de CLO.

No entanto, não existe uma metodologia única para a avaliação em organizações de ensino e, talvez, um dos maiores desafios da atualidade seja captar as preocupações ou percepções pessoais com relação ao que se quer avaliar, e principalmente os problemas reais apresentados (SANTOS;

VÁSQUEZ, 2012). As pesquisas de CLO permitem o levantamento de informações sobre o ambiente institucional por meio da participação de diversos atores que compõem a comunidade acadêmica, valorando suas percepções com vista à realização de uma análise fidedigna da IES. A literatura apresenta alguns estudos prévios de CLO como, por exemplo, os aplicados junto ao corpo docente (VEGA; PARTIDO; RIVERA, 2005), ao corpo discente (STEFANO; KOZALKA; ZAMPIER, 2014; BERMUDEZ-APONTE; ORTIZ; RIVERA, 2015), aos funcionários técnico-administrativos (PECINO-MEDINA et al, 2015; RODRIGUES et al, 2016; SILVA; BARBOSA, 2016) e também nas bibliotecas universitárias (SILVA; AZEVEDO; PINHO, 2015; YAMINFIROOZ; NOOSHINFARD; SIAMIAN, 2015).

Conforme SORDI e LUDKE (2009, p. 318),

*Rompem-se as fronteiras da sala de aula e o foco exclusivo nos alunos e observa-se que a avaliação começa a ser praticada em larga escala buscando reunir subsídios que orientem os sistemas educativos que passam a assumir importante protagonismo, inclusive na indução das escolas a um determinado padrão de qualidade.*

Desse modo, quando a IES utiliza recursos de avaliação, ela é capaz de encontrar medidas para ofertar um maior conforto e um ensino de qualidade, garantindo uma maior satisfação de seus alunos, diminuindo o desencontro entre a expectativa do estudante e o que a instituição oferece.

## **Método de pesquisa**

O presente trabalho é uma análise secundária de dados (LEVIN; FOX, 2004), pois se baseou em pesquisas anteriormente realizadas em uma IES situada no Estado do Rio de Janeiro. As pesquisas foram realizadas por empresas distintas, consolidadas e com vasta experiência neste segmento. Vale salientar que ambos os levantamentos foram realizados em 2016, e que a IES objeto deste estudo tem por prática a terceirização dos processos de avaliação institucional.

## **Amostra da pesquisa de CLO**

Os participantes da pesquisa de CLO constituem uma amostra de 245 funcionários da IES estudada, subdivididos em quatro setores, sendo 106 funcionários administrativos operacionais, 22 gestores administrativos, 100 docentes e 17 gestores acadêmicos.

Vale ressaltar que a amostra compunha 89% do universo a ser estudado e todos que participaram da pesquisa o fizeram de forma voluntária.

## **Amostra da pesquisa de satisfação discente (SD)**

A pesquisa contou com a resposta voluntária de 1 163 alunos de diversos

curso da IES. Tal amostra representa 43,3% do total de alunos– Instrumento da Pesquisa de CLO

O instrumento desta pesquisa constitui um questionário para estudo de CLO. Tal questionário foi elaborado pela empresa realizadora da pesquisa, em conjunto com os gestores da IES estudada. Era composto por 42 questões, sendo 4 discursivas, 4 específicas (Missão e Visão, Canais de Comunicação, Benefícios e Programas Institucionais) e 34 questões objetivas divididas em 10 dimensões: Ambiente de Trabalho, Organização do Trabalho, Recompensas Não-Financeiras, Comunicação e Integração, Liderança, Educação e Treinamento, Imagem, Processo Decisório, Salários e Benefícios e Qualidade.

Foi utilizada uma escala do tipo Likert, com cinco pontos, que variavam de “discordo sempre” (ou totalmente insatisfeito) a “concordo sempre” (ou totalmente satisfeito). Para as alternativas de respostas, foi utilizada uma numeração de 1 a 5, sendo 1 o extremo negativo e 5 o extremo positivo da escala. Como alternativa de resposta, também foi apresentada a opção “não se aplica”, caso o respondente não tivesse conhecimento ou não quisesse responder à determinada questão.

## **Instrumento da pesquisa de SD**

O instrumento desta pesquisa constitui um questionário com 44 questões, dividido em duas dimensões: aspectos referentes à IES, com 22 questões, e aspectos referentes ao curso, com 22 questões. Assim como na pesquisa de CLO, o instrumento foi elaborado pela empresa realizadora da pesquisa, em conjunto com os gestores da IES estudada.

Foi utilizada uma escala do tipo Likert de 1 (discordância total) a 6 (concordância total). Foram agrupados os níveis 1, 2 e 3 como “insatisfeitos” e os níveis 4, 5 e 6 como “satisfeitos”. Também foi apresentada a alternativa “não sei”, caso o aluno não soubesse opinar.

## **Procedimentos da pesquisa de CLO**

Esta pesquisa foi realizada na internet, e cada funcionário recebeu um cadastro como usuário e uma senha aleatória para acessar as questões de forma anônima. Como já descrito no item 4.1, não era obrigatória a participação na pesquisa, sendo então todas as respostas coletadas obtidas de forma voluntária.

Para garantir uma melhor compreensão do instrumento por parte dos participantes, foi apresentado um texto introdutório explicando o objetivo da pesquisa, a sua importância para os funcionários e para a empresa e também como utilizar a escala numérica para as respostas.

## **Procedimentos da pesquisa de SD**

Esta pesquisa também foi realizada na internet, e cada aluno recebeu

um cadastro como usuário (número de matrícula) e uma senha (sua data de nascimento) para acessar as questões de forma anônima. Como já descrito no item 3.2, a participação dos alunos foi voluntária.

Para possibilitar que os resultados obtidos fornecessem informações relevantes na pesquisa dos discentes, foi apresentado um texto introdutório, explicando o objetivo da pesquisa e, também, como utilizar a escala numérica para as respostas.

## Análise dos resultados

A análise descritiva dos resultados, realizada neste trabalho, baseou-se nos resultados das pesquisas de CLO e de SD.

Primeiramente será feita a análise da pesquisa de CLO. Esta análise será seguida pela análise da pesquisa de SD. A análise separada das duas pesquisas visa a facilitar o melhor entendimento das análises de dados. Em uma etapa posterior será realizada a correlação entre elas.

## Análise da pesquisa de CLO

Os dados coletados através da escala numérica tipo Likert de 1 a 5 foram transformados em valores percentuais, realizando a média aritmética simples dos percentuais, segundo as seguintes proporções: reposta 1 (0% de satisfação), 2 (25% de satisfação), 3 (50% de satisfação), 4 (75% de satisfação), 5 (100% de satisfação). Desta forma, a cada item do questionário era atribuído um valor percentual, indicando o nível de satisfação com o respectivo item.

A Tabela 1 descreve as dimensões avaliadas pelo questionário e a legenda com os índices percentuais de satisfação dos respondentes. A classificação destes índices de satisfação em Muito Alto ( $\geq 80\%$ ), Alto (65-80%), Razoável (50-65%) e Baixo ( $\leq 50\%$ ) foi estabelecida segundo critério da empresa realizadora da pesquisa.

Tabela 1 - Dimensões avaliadas no questionário e legenda com os índices de satisfação dos respondentes (%)

<b>Satisfação (%)</b>	<b>Dimensões avaliadas no questionário</b>
$\geq 80\%$	Ambiente de Trabalho (AMB. TRAB.) Organização do Trabalho (ORG. T.)
65-80%	Recompensas Não-financeiras (REC. NF) Comunicação (COM) Liderança
50-65%	Educação e Treinamento (E & T) Imagem da Empresa Processo Decisório (PROC. DEC.)
$< 50\%$	Salários e Benefícios (S & B) Qualidade (QUAL.)

Fonte: os autores



Torna-se importante, a partir deste momento, subdividir o instrumento de pesquisa em 3 partes, a fim de facilitar a análise descritiva dos resultados. Primeiramente será feita a análise das 34 questões objetivas, seguida da análise das 4 questões específicas e, por fim, da análise das 4 questões discursivas.

## Análise das questões objetivas

A seguir, na Tabela 2, estão relacionados os 34 itens referentes às questões objetivas da pesquisa (subdivididos de acordo com as dimensões pesquisadas) e seus respectivos índices de satisfação. Estes dados referem-se à média global obtida pelas respostas dos 245 respondentes, ainda sem considerar a subdivisão por setores, e estão organizados segundo a legenda da Tabela 1.

Tabela 2 – Itens avaliados e seus respectivos índices de satisfação, de acordo com a média global

Item avaliado / dimensão / média global			Satisfação (%)
<i>Nº de Pesquisados</i>			<b>245</b>
AMB. TRAB.	01	Condições de higiene e limpeza do local de trabalho são satisfatórias.	92,4
	02	A maneira como estão distribuídos os móveis e equipamentos é adequada.	81,4
	03	A Instituição se preocupa com a segurança no trabalho.	73,1
	04	As condições físicas do ambiente de trabalho são adequadas.	84,2
	05	A Instituição conta com infraestrutura adequada (salas, etc).	92,7
ORG. T.	06	Tarefas e prazos a cumprir adequados para trabalhar com qualidade.	82,2
	07	Disponho do material e equipamentos necessários ao trabalho.	85,4
	10	A jornada de trabalho permite equilibrar vida pessoal e profissional.	69,9
REC. NF	08	Me sinto reconhecido e valorizado pelo meu trabalho na Instituição.	64,9
	09	Percebo possibilidades de crescimento profissional na Instituição.	60,1
	11	A Instituição se preocupa com a qualidade de vida no trabalho.	66,8
COM	12	As pessoas no meu setor trabalham como equipe, há cooperação.	77,3
	13	As informações comunicadas pela Instituição são claras e objetivas.	74,3
LIDERANÇA	14	Minha Liderança aceita críticas e sugestões da equipe.	72,7
	15	Minha Liderança avalia meu trabalho e me orienta s/ como melhorar.	71,3
	16	Minha Liderança está preparada e capacitada para o cargo.	76,6
	17	Minha Liderança estimula a criatividade e a iniciativa.	72,3
	18	Minha Liderança trabalha com a equipe na solução dos problemas.	75,7
E & T	19	Para minhas atividades, considero suficiente o treinamento recebido.	66,3
	20	Sou incentivado por minha Liderança a participar de treinamentos.	73,4
	21	Aplico em meu dia-a-dia conhecimentos obtidos dos treinamentos.	69,7
IMAGEM	22	Estou satisfeito por trabalhar nesta Instituição.	83,1
	23	Recomendo esta Instituição como um bom local de trabalho.	83,4
	24	A Instituição valoriza aspectos comunitários, responsabilidade social.	88,5

PROC. DEC.	25	Percebo que nesta Instituição o que é dito é feito.	68,3
	26	Tenho oportunidade de opinar s/ assuntos importantes de trabalho.	68,9
	27	A Instituição informa os funcionários sobre os resultados obtidos.	72,7
	28	Conheço as metas e objetivos planejados pela Instituição.	67,8
S & B	29	Os salários praticados acompanham o padrão de mercado.	48,0
	30	Sou remunerado adequadamente p/ serviço que faço na Instituição.	48,9
	31	Estou satisfeito com os benefícios oferecidos pela Instituição.	43,1
QUAL.	32	Os setores se preocupam em atender bem as demais áreas.	68,8
	33	Nossos clientes são atendidos de maneira satisfatória.	84,5
	34	A Gestão da Unidade está contribuindo para melhorar a Instituição.	75,6
	<b>Média Global</b>		

Fonte: os autores

Observa-se alto índice de satisfação dos respondentes ( $\geq 80\%$ ) com o Ambiente de Trabalho, Organização do Trabalho e Imagem da empresa, segundo dados da Tabela 1. Também é possível observar, segundo estes dados, os menores índices de satisfação ( $<50\%$ ) referentes a Salários e Benefícios. Percebe-se que o índice geral de satisfação é alto (73,1%), baseado na Média Global dos respondentes.

Na Tabela 3, a análise da satisfação já aparece de forma compartimentalizada por cargos ocupados pelos respondentes. De acordo com a legenda da Tabela 1, é possível identificar os maiores níveis de satisfação ( $>80\%$ ) entre os Docentes e os Gestores Acadêmicos, enquanto que níveis razoáveis de satisfação (50-65%) foram identificados na maioria das respostas do setor Administrativo Operacional. A dimensão "Salários e Benefícios" registra, mais uma vez, os menores índices de satisfação, corroborando com os dados da Tabela 2. No entanto, segundo dados da Tabela 3, estes índices concentram-se entre os setores Administrativo Operacional e de Gestão Administrativa.

Tabela 3 – Itens avaliados e seus respectivos índices de satisfação (%), de acordo com a os cargos ocupados pelos respondentes

Item avaliado / dimensão / cargo			Adm. Operac.	Docentes	Gestão acad.	Gestão Adm.
<i>Nº de Pesquisados</i>			106	100	17	22
AMB. TRAB.	01	Condições de higiene e limpeza do local de trabalho são satisfatórias.	87,5	97,2	95,6	92,0
	02	A maneira como estão distribuídos os móveis e equipamentos é adequada.	70,8	91,6	82,4	86,4
	03	A Instituição se preocupa com a segurança no trabalho.	60,0	87,5	82,4	64,3
	04	As condições físicas do ambiente de trabalho são adequadas.	78,4	89,4	83,8	89,3
	05	A Instituição conta com infraestrutura adequada (salas, etc).	89,4	95,2	95,6	95,2

ORG. T.	06	Tarefas e prazos a cumprir adequados para trabalhar com qualidade.	76,2	91,2	75,0	75,0
	07	Disponho do material e equipamentos necessários ao trabalho.	78,1	93,4	88,2	82,1
	10	A jornada de trabalho permite equilibrar vida pessoal e profissional.	56,1	83,8	77,9	67,0
REC. NF	08	Me sinto reconhecido e valorizado pelo meu trabalho na Instituição.	54,2	76,5	76,5	53,6
	09	Percebo possibilidades de crescimento profissional na Instituição.	50,7	70,2	70,0	53,4
	11	A Instituição se preocupa com a qualidade de vida no trabalho.	51,9	82,6	79,4	56,8
COM	12	As pessoas no meu setor trabalham como equipe, há cooperação.	67,1	84,8	94,1	78,6
	13	As informações comunicadas pela Instituição são claras e objetivas.	65,2	84,8	66,2	76,2
LIDERANÇA	14	Minha Liderança aceita críticas e sugestões da equipe.	57,5	87,8	82,4	70,2
	15	Minha Liderança avalia meu trabalho e me orienta s/ como melhorar.	58,9	84,4	79,4	64,3
	16	Minha Liderança está preparada e capacitada para o cargo.	66,0	87,6	86,8	70,2
	17	Minha Liderança estimula a criatividade e a iniciativa.	59,2	85,2	83,8	69,0
	18	Minha Liderança trabalha com a equipe na solução dos problemas.	64,2	87,8	91,2	66,7
E & T	19	Para minhas atividades, considero suficiente o treinamento recebido.	52,9	80,0	77,9	61,9
	20	Sou incentivado por minha Liderança a participar de treinamentos.	59,9	86,2	88,2	69,3
	21	Aplico em meu dia-a-dia conhecimentos obtidos dos treinamentos.	60,5	76,4	77,9	77,5

IMAGEM	22	Estou satisfeito por trabalhar nesta Instituição.	74,0	93,1	86,8	77,4
	23	Recomendo esta Instituição como um bom local de trabalho.	74,0	93,7	92,6	73,8
	24	A Instituição valoriza aspectos comunitários, responsabilidade social.	81,0	95,3	95,6	88,1
PROC. DEC.	25	Percebo que nesta Instituição o que é dito é feito.	56,4	81,8	75,0	59,1
	26	Tenho oportunidade de opinar s/ assuntos importantes de trabalho.	57,0	79,1	85,3	67,0
	27	A Instituição informa os funcionários sobre os resultados obtidos.	68,3	77,5	82,4	64,8
	28	Conheço as metas e objetivos planejados pela Instituição.	58,7	73,3	91,2	68,2
S & B	29	Os salários praticados acompanham o padrão de mercado.	32,4	65,8	57,4	36,4
	30	Sou remunerado adequadamente p/ serviço que faço na Instituição.	33,9	63,5	67,6	39,8
	31	Estou satisfeito com os benefícios oferecidos pela Instituição.	25,0	64,2	58,3	23,8
QUAL.	32	Os setores se preocupam em atender bem as demais áreas.	56,1	84,5	79,4	50,0
	33	Nossos clientes são atendidos de maneira satisfatória.	82,1	87,9	85,3	79,5
	34	A Gestão da Unidade está contribuindo para melhorar a Instituição.	68,1	81,7	82,4	78,4
		<b>Média Global</b>	62,7	83,7	81,6	68,4

Fonte: os autores

Observa-se ainda, analisando-se a média global das respostas, que a relação Satisfação/Cargo ocupado encontra sua maior expressão de satisfação entre os Docentes (83,7%), enquanto que a sua menor expressão foi registrada entre os funcionários do setor Administrativo Operacional (62,7%).

## Análise da pesquisa de SD

A análise dos dados da pesquisa de SD tem por objetivo correlacionar seus resultados finais com a pesquisa de CLO, no intuito de verificar de que maneira o clima da Instituição impacta sobre a satisfação dos seus

principais clientes. Sendo assim, a análise desta pesquisa restringe-se aos resultados gerais, não se atendo a análise detalhada de cada item avaliado no questionário, conforme foi feito na análise da pesquisa de CLO.

Os dados coletados através da escala numérica tipo Likert de 1 a 6 foram transformados em valores percentuais, realizando a média aritmética simples dos percentuais, segundo as seguintes proporções: reposta 1 (0% de satisfação), 2 (20% de satisfação), 3 (40% de satisfação), 4 (60% de satisfação), 5 (80% de satisfação) e 6 (100% de satisfação).

Como descrito anteriormente no item 3.4 (instrumento da pesquisa de satisfação discente), o questionário foi subdividido em 2 dimensões: aspectos referentes à IES e aspectos referentes ao curso. A análise realizada a seguir levará em conta a satisfação dos respondentes segundo estas dimensões, analisadas separadamente e em conjunto (satisfação geral).

## Nível de satisfação geral

O Gráfico 2 indica que 96% dos respondentes estão satisfeitos, considerando a média geral de todos os 43 itens avaliados.

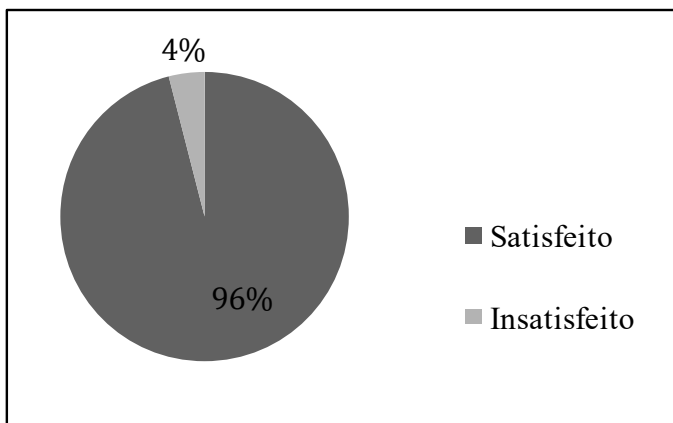
## Nível de satisfação, segundo eixo IES

Para a obtenção deste indicador, foram analisadas as questões que contemplam os aspectos relacionados com a IES. Observa-se que 96% dos respondentes encontram-se satisfeitos.

## Nível de satisfação – Eixo Curso

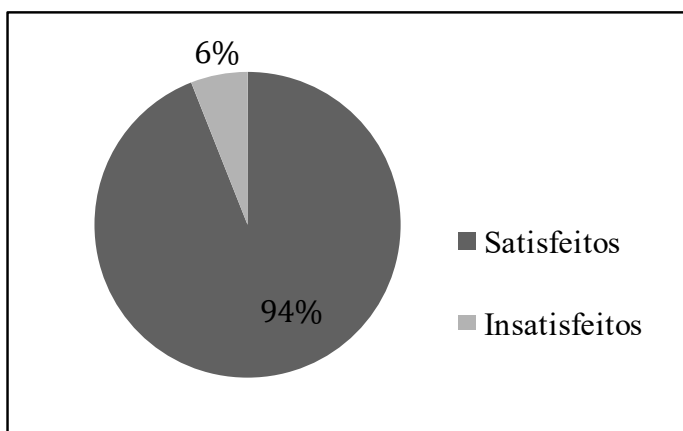
Em relação aos aspectos dos cursos, 94% dos respondentes demonstram estar satisfeitos, conforme ilustrado no Gráfico 3.

Gráfico 2 – Nível de satisfação geral



Fonte: os autores

Gráfico 3 – Níveis de satisfação (aspectos dos cursos)



Fonte: os autores

## Conclusão

O objetivo deste trabalho foi realizar uma análise descritiva dos resultados obtidos em uma pesquisa de CLO, realizada uma em uma IES situada no Estado do Rio de Janeiro, e comparar com uma pesquisa de satisfação dos discentes, realizada na mesma IES. Tal comparação foi realizada com o intuito de verificar de que maneira o clima da Instituição pode impactar a satisfação dos seus principais clientes, que, no caso desta pesquisa, são os alunos da IES estudada.

Procurou-se focar o objeto desta análise nos índices de satisfação, tanto dos funcionários da IES – através da pesquisa de CLO – quanto dos alunos, através da pesquisa de SD. Sendo assim, foram identificadas algumas particularidades:

- A média global de satisfação dos funcionários, de acordo com a pesquisa de CLO, foi considerada alta (73,1%), de acordo com o critério de classificação adotado pela empresa que realizou a pesquisa. Considerando-se a análise setorial, os Docentes obtiveram índice de satisfação global classificado como “muito alto” (83,7%), seguido pelo setor de Gestão Acadêmica, com 81,6% de satisfação. Já o setor Administrativo Operacional obteve o índice mais baixo de satisfação global da pesquisa (62,7%), considerado apenas como “razoável” segundo os critérios de classificação adotados.

- Quanto às Dimensões abordadas pela pesquisa, foram constatados os maiores índices de satisfação global em “Imagem da empresa” e “Ambiente de trabalho”, com 85 e 84,8% de satisfação, respectivamente. O menor índice global foi constatado na Dimensão “Salários e benefícios” (46,7%).

– Os setores Administrativo Operacional e Gestão Administrativa parecem ser, segundo resultado da pesquisa de CLO, os mais insatisfeitos. O primeiro, não alcançou níveis de satisfação considerados “muito altos” ( $\geq 80\%$ ) em nenhuma das Dimensões estudadas, enquanto que o segundo obteve este índice apenas em “Ambiente de Trabalho”. Os dois setores apresentaram níveis baixos de satisfação na Dimensão “Salários e Benefícios”, com 30,4 e 33,3% de satisfação, respectivamente.

– Os itens específicos “Missão e Visão” e “Canais de Comunicação” obtiveram médias globais altas para os níveis de satisfação, enquanto que “Benefícios e incentivos” e “Programas oferecidos” obtiveram índices apenas razoáveis de satisfação, segundo percepção dos respondentes.

– Na pesquisa de SD, foram constatados índices de satisfação muito altos em todos os aspectos avaliados, ou seja, tanto na visão geral quanto na compartimentalizada (aspectos da IES e aspectos dos cursos), as médias globais de satisfação ultrapassaram os 90%.

– Entende-se que estes níveis de satisfação muito altos têm correlação direta com os níveis também muito altos de satisfação dos Docentes, identificados na pesquisa de CLO. Esta percepção por parte dos pesquisadores se faz pertinente devido ao maior contato estabelecido na relação professor/aluno, mostrando que o funcionário satisfeito oferece melhores serviços, impactando positivamente na percepção dos clientes.

A dificuldade de acesso aos dados abertos obtidos na pesquisa, e considerados sigilosos pelas empresas realizadoras do levantamento, impossibilitou uma análise quantitativa mais robusta dos dados apresentados. Desta forma, entende-se que esta lacuna apresenta-se como uma rica oportunidade para o desenvolvimento de pesquisas futuras abordando este tema.

## Referências

---

BERMUDEZ-APONTE, José Javier; ORTIZ, Alexandra Pedraza; RIVERA, Clara Inés Rincón. El clima organizacional en Universidades de Bogota desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 17, n. 3, p. 1-12, 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Calidad, pertinência y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (Orgs.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008, p. 87-112.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, v. 15, p. 71-97, 2010.

KINPARA, Daniel Ioshiteru; LAROS, Jacob Arie. Clima organizacional: análise fatorial confirmatória de modelos de mensuração concorrentes. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 111-20, jan./mar. 2014.

LAMARRA, Norberto Fernández. **La convergência de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e ibero-americano: posibilidades y limites.** *Avaliação*, v. 15, n. 2, p. 9-44, jul. 2010.

LEVIN, J.; FOX, J. A. **Estatística para ciências humanas.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

MENEZES, Igor Gomes; GOMES, Ana Cristina Passos. Clima organizacional: uma revisão histórica do constructo. *Psicologia em Revista*, v. 16, n. 1, p. 158-79, abr. 2010.

PECINO-MEDINA, Vicente; MAÑAS-RODRÍGUEZ, Miguel A.; DÍAZ-FÚNEZ, Pedro A.; LÓPEZ-PUGA, Jorge; LLOPIS-MARÍN, Juan Manuel. Clima y satisfacción laboral en el contexto universitario. *Anales de Psicología*, v. 31, n. 2, p. 658-66, maio 2015.

ROCHA, Luiz Célio Souza; PELOGIO, Emanuely Alves; AÑEZ, Miguel Eduardo Moreno. Cultura e clima organizacionais: um estudo em indústrias de laticínios do Estado do Rio Grande do Norte. *Gestão e Produção*, v. 20, n. 2, p. 455-68, 2013.

RODRIGUES, Jorge Luiz Knupp; COSTA, Sabine Ott; LIMA, Thiago Jéffery Barisão; COELHO, Francisco Assis; SILVA, José Luis Gomes; SANTOS, Neusa Maria Bastos Fernandes. A importância da pesquisa do clima organizacional para o funcionamento de uma Instituição Federal de Ensino Superior. *ENIAC Pesquisa*, v. 5, n. 1, p. 29-46, jan./jun. 2016.

SANTIAGO, Thaiana Helena Roma; TURRINI, Ruth Natalia Teresa. Cultura e clima organizacional para segurança do paciente em Unidades de Terapia Intensiva. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, p. 123-130, abr. 2015.

SANTOS, Juliana Neves; NEIVA, Elaine Rabelo; ANDRADE-MELO, Eleuni Antônio. Relação entre clima organizacional, percepção de mudança organizacional e satisfação do cliente. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 31-39, jan./mar. 2013.

SANTOS, Larissa Conceição; VÁSQUEZ, Oscar C. A pesquisa de clima organizacional como instrumento de suporte à avaliação nas instituições de ensino superior. *Avaliação*, v. 17, n. 1, p. 43-63, mar. 2012.

SCHNEIDER, Benjamin; EHRHART, Mark G.; MACEY, William H. Organizational climate and culture. *Annual review of Psychology*, v. 64, p. 361-88, 2013.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**, 2015. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/mapa-do-ensino-superior/mapa-do-ensino-superior-2015/>. Acesso em: 20 out. 2016.

SILVA, Andréa Maria; AZEVEDO, Alexander Willian; PINHO, Fábio Assis. O clima organizacional nas bibliotecas universitárias: um estudo das bibliotecas setoriais da Universidade Federal de Pernambuco. *Biblios*, n. 160, p. 76-91, 2015.

SILVA, Renato Cunha; BARBOSA, Raphael Paiva. Cultura e clima organizacional como estratégia de melhoria no desempenho: um estudo da faculdade Estácio do Pará. *Revista de Administração e Contabilidade*, v. 1, n. 5, p. 1-13, 2016.

SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

STEFANO, Silvio Roberto; KOSZALKA, Jean Adriel; ZAMPIER, Marcia Aparecida. Clima organizacional: elementos influentes na percepção de futuros administradores de uma instituição de ensino superior paranaense. *Gestão e Regionalidade*, v. 30, n. 88, p. 96-106, jan./abr. 2014.

VEGA, Maria Margarita Chiang; PARTIDO, Antônio Nuñez; RIVERA, Patrícia Carolina



Huerta. Efecto del clima organizacional en la autoeficiencia de los docentes de instituciones de educación superior. **Revista Horizontes Empresariales**, v. 4, n. 1, p. 61-74, 2005.

VILLARDI, Beatriz Quiroz; FERRAZ, Viviane Narducci; DEBEUX, Veranise Jacobowski Correia. Uma metodologia para diagnóstico de clima organizacional: integrando motivos sociais e cultura brasileira com fatores do ambiente de trabalho do Poder Judiciário. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 2, p. 303-29, mar./abr. 2011.

YAMINFIROOZ, Mousa; NOOSHINFARD, Fatemeh; SIAMIAN, Hasan. Structural equation model of organization climate in Iranian academic libraries. **The Electronic Libraries**, v. 33, n. 5, p. 943-58, 2015.

*Um diploma universitário só terá validade se for validado pelo MEC e o curso autorizado a funcionar. O ministério realiza visitas constantes nas localidades para que possa fazer um diagnóstico do funcionamento e do andamento de determinados cursos a fim de que eles sejam validados e reconhecidos. Através dessa mirada, são propostas melhorias constantes nos processos de ensino-aprendizagem e nas estruturas físicas, bem como nos resultados na formação dos futuros profissionais também avaliados no ENADE.*

**Elizabeth Souza da Silva Nascimento**  
**Marcus Vinicius Sandoval Paixão**

# Os desafios na implementação de cursos superiores em EAD no Brasil

## *The challenges in the implementation of higher education courses in distance education in Brazil*

ELIZABETH SOUZA DA SILVA NASCIMENTO\*  
MARCUS VINICIUS SANDOVAL PAIXÃO\*\*

### Resumo

A pesquisa focou a gestão escolar no ensino a distância, caracterizando as etapas na visão geral da implementação dos cursos nessa modalidade de ensino. Verificamos como é feito e o que pode ser mudado de forma funcional através da pesquisa bibliográfica e da comparação com o sistema atual empregado. Com base nas observações bem como na experiência do autor no EAD, em conjunto com a opinião das demais categorias integrantes, de acordo com a modalidade de ensino, foi feita a coleta de dados visando à possibilidade de melhorar de forma prática e com o menor custo e ao procedimento de implementação de outros cursos do processo EAD, com vistas à inclusão de outras classes sociais como estudantes do ensino a distância. A gestão educacional na modalidade EAD precisa ser democrática, sob pena de não ser efetiva nem alternativa de atingir a maioria do público quanto às mensalidades acessíveis e à facilidade de acesso à tecnologia.

**Palavras-chave:** Distância. Acessível. Tecnologia.

### Abstract

The research focused the distance learning school management focusing on the general overview stages of the implementation of the courses in this teaching modality. We verified how it is done and what can be changed in a functional way, through bibliographic research and comparison with the

\* Doutora e Pós-Doutora em Saúde Pública pela Universidad Americana, Assunção, Paraguai; Professora na Faculdade Unilagós; E-mail: bethssn@hotmail.com

\*\* Doutor e Pós-Doutor em Educação pela Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai; Professor no Instituto Federal do Espírito Santo/IFES Santa Teresa; E-mail: mvspaixao@bol.com.br

current system employed. Based on the observations collected as well as the author's experience in the EAD teaching, together with the opinion of the other integrating categories, according to the teaching modality, data were collected aiming at the possibility of improving in a practical way and at the lowest cost the procedure for implementing other EAD courses, with a view to include other social classes as distance learning students. Educational management in the EAD modality must be democratic, otherwise it will not be effective and alternative to reach the majority of the public in terms of affordable tuition and ease of access to technology as an alternative to reach the majority of the public regarding affordable monthly fees and ease of access to technology.

**Keywords:** Distance. Affordable. Technology.

## Introdução

O avanço da tecnologia e o acesso democrático à educação para famílias de determinadas classes sociais têm sido um fator determinante para o acesso às diversas carreiras que antes eram inacessíveis por uma grande camada da população. Essas camadas não dispunham de cursos superiores de qualidade devido a diversos fatores como falta de tempo, distância do trabalho, mensalidades caras etc. Ao mesmo tempo, tínhamos a realidade de um mercado do trabalho que exigia uma qualificação cada vez maior do ser humano, que conseqüentemente precisava buscar cada vez mais cursos de qualidade e qualificação profissional de forma rápida e constante.

Devido à globalização, os cursos de Ensino a Distância – EAD no país cresceram amplamente. Esses cursos surgiram para suprir um nicho de mercado até então desfavorável para a maioria dos estudantes da classe operária, que não dispunham de tempo e de dinheiro para estudar. Eles oferecem diversas facilidades e técnicas para que essa população pudesse realizar o sonho de ter um diploma universitário, independente da idade.

Esses cursos atendem a uma necessidade geral da população, que demanda conforme as necessidades pessoais e locais. A implementação em determinados locais depende de uma pesquisa de mercado, na qual é realizado um estudo das necessidades conforme a localidade e também o apoio dos governos estaduais e municipais no sentido de agilizarem os trâmites burocráticos exigentes pelo MEC e o fornecimento de uma estrutura física apropriada (escolas municipais, centros tecnológicos etc.) para oferecimento dos pólos presenciais à população.

Primeiramente, para que um curso superior possa ser validado, inicialmente é feito um cadastramento no Ministério da Educação – MEC, que é o órgão superior que regulamenta a autorização e o funcionamento dos cursos superiores no país.

Um diploma universitário só terá validade se for validado pelo MEC e o curso autorizado a funcionar. O ministério realiza visitas constantes nas localidades

para que possa fazer um diagnóstico do funcionamento e do andamento de determinados cursos a fim de que eles sejam validados e reconhecidos. Através dessa mirada, são propostas melhorias constantes nos processos de ensino-aprendizagem e nas estruturas físicas, bem como nos resultados na formação dos futuros profissionais também avaliados no ENADE.

O ENADE é um exame realizado pelos alunos em dois momentos do curso – no início e na conclusão –, avaliando os conceitos físicos e intelectuais dos iniciantes e dos concluintes dos cursos, sendo a prova uma ferramenta fundamental de mensuração dos resultados, fazendo com que o curso continue ou que seja encerrado

Geralmente esses cursos são oferecidos à população de forma gratuita e/ou com mensalidades acessíveis, podendo atingir um número maior de pessoas, visto que esses alunos têm a possibilidade de estudar na hora que quiser e na hora que puder, acessando o conteúdo por meio de um Ambiente de Virtual de Aprendizagem e/ou das apostilas didáticas impressas e distribuídas pelas Universidades. Por outro lado, faz com que o aluno tenha muita dedicação aos estudos, flexibilidade de tempo e horário.

## Discussões sobre o EAD

Inicialmente a oferta dos cursos a distância era por correspondência e sua finalidade era ampliar a oferta de oportunidades educacionais, permitindo que população menos privilegiadas economicamente pudesse participar do sistema formal de ensino, sobretudo da educação básica, uma vez que as preocupações iniciais da EAD estavam focadas neste nível de ensino e em cursos preparatórios para o trabalho.

Um dos marcos históricos da Educação a distância foi a criação da Universidade Aberta de Londres em 1970, a Open University. Seguindo o exemplo da Inglaterra, outros países criaram instituições para desenvolver projetos formais de educação a distância. Assim surgiu a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), em Madri (1972), que pode ser considerada como um modelo de sucesso para outros países.

A gestão e a administração institucional são processos de grande complexidade visando planejar, organizar, dirigir e controlar e tornando-se objeto de estudos de vários pensadores até hoje. A gestão pode ser compreendida em diversos cenários e situações. Contudo, sua origem remete ao período que seguiu a revolução industrial e, através das estratégias militares, foi sendo posteriormente difundida entre outras entidades comerciais e organizacionais.

A racionalização do trabalho é considerada consequência da Revolução Industrial e atinge outras esferas da sociedade que absorvem os estudos e/ou “avanços” da administração para melhor gerir fatores sociais ou processos diversos.

A gestão educacional na modalidade EAD precisa ser democrática e participativa, sob pena de não ser efetiva.

## Gestão de curso à distância

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e de tecnologias de informação e de comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou em tempos diversos.

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que se expandiu nos últimos anos e passou por profundas transformações ao longo da história, sendo que, para se implantar um curso nesta modalidade, existem requisitos básicos como: infraestrutura adequada, biblioteca, laboratório de informática e equipe inter/multi disciplinar.

Um país de extensão territorial como o Brasil tem, na EAD, uma forma de democratizar o ensino, levando educação para lugares distantes e de difícil acesso. Mas, para que a oferta dos cursos seja de qualidade, é importante a regulamentação do ensino de EAD, que foi feita por leis, decretos e documentos oficiais. Mill (2012) destaca os principais: LDB 9.394-96; Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005; Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006; Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007; Portaria MEC n. 4.059/2004; Portaria n. 40/2007; Parecer CNE/CES n. 66/2008.

Considerando que a EAD está em pleno crescimento em todo o mundo, torna-se indispensável que, na implementação e na gestão de um curso EAD, possamos tratar de fatores internos, externos, estruturais, organizacionais e metodológicos como desafios.

Devido à legislação na qual a EAD está inserida, seus documentos e as formas de interatividade adotadas, é preciso refletir sobre os aspectos que identificam esse tipo de ensino e o distingue das demais modalidades existentes na atualidade no cenário educacional brasileiro.

Conforme previsto no Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB), a instituição interessada em oferecer cursos superiores a distância precisa solicitar credenciamento específico à União.

A Lei 9.394-96, os decretos, as portarias e os pareceres do MEC referente à EAD são condições primordiais para o oferecimento de cursos e fornecem princípios e subsídios ao trabalho do gestor, como forma de proporcionar uma estrutura organizacional respaldada pela lei, além de serem um mapa a seguir, suprimindo princípios básicos para o oferecimento do curso, buscando proporcionar uma melhor estrutura organizacional aos agentes envolvidos.

Para implantar um curso, incluindo cursos a distância, deve-se elaborar um planejamento estratégico e/ou um plano de negócios, abordando diversas áreas: posicionamento estratégico, gestão de pessoas, marketing e planejamento financeiro.

O planejamento estratégico é um importante instrumento de gestão que auxilia, consideravelmente, o administrador educacional em seu processo

decisório na busca de resultados mais efetivos e competitivos para a instituição de ensino. O planejamento consiste na identificação, na análise e na estruturação dos propósitos da instituição rumo ao que se pretende alcançar, levando em consideração suas políticas e recursos disponíveis.

A gestão em EAD é demasiadamente complexa e dinâmica, sendo essencial que o seu gestor tenha conhecimento dos diversos aspectos e elementos envolvidos na modalidade, sendo um fator de extrema importância para a implementação dos cursos e sua manutenção.

Um curso de Educação a Distância irá variar de acordo com as demandas, as quais são dinâmicas e se alteram ao ritmo das múltiplas situações, sendo que não há um modelo único a ser seguido, uma única maneira de organizar um sistema de Ensino a Distância.

Analisando os aspectos da gestão em EAD e os seus desafios e particularidades, é necessário que, para sua implantação, é preciso um plano de gestão em que seja contemplado toda a logística de sua estrutura. A gestão de EAD se faz importante como condição para potencializar o uso dos recursos na execução das estratégias para consecução dos objetivos almejados e também para que o ensino promovido seja efetivo e de qualidade.

## **Análise dos problemas enfrentados na implementação de um curso em EAD**

A educação a distância é hoje uma das principais modalidades de educação existentes. Os cursos nessa modalidade se sustentam principalmente pela facilidade de acesso do público, já que é feito através da internet e o aluno pode acessá-lo de onde quiser e fazer seu próprio horário de estudo. Boa parte dos brasileiros ainda não possui formação acadêmica e, mediante tal situação, o Governo vem aderindo e incentivando a criação de cursos a distância.

Por parte do Ministério da Educação, foi lançado em 2005 o programa Universidade Aberta do Brasil, um apoio às universidades públicas tendo, como objetivo principal, a formação inicial de professores, em efetivo exercício na educação básica pública, que lecionavam sem a formação adequada, além da formação continuada dos já graduados.

*O sistema UAB vincula as universidades públicas a polos de apoio presencial localizados em diversas localidades. Tais polos são montados em prédios que pertencem ao poder público, e as prefeituras municipais precisaram equipá-los com: computadores com acesso à internet, equipamento de videoconferência, projetores multimídia para encontros presenciais e biblioteca. Cada polo possui coordenação, serviço de secretaria, serviço técnico de informática, atendimento na biblioteca e tutores presenciais de cada curso. (HACK, 2011).*

Com relação à oferta de cursos, outro problema no desenvolvimento da

EAD é o da concentração da oferta em determinadas áreas da formação e a necessidade de sua diversificação.

Praticamente todas as instituições também enfrentam problemas na implementação e muitas vezes na manutenção dos cursos a distância. Para um curso dessa modalidade realmente funcionar, é necessária uma equipe gestora especializada nas áreas pedagógicas e tecnológicas e um gestor geral que vai planejar, coordenar, verificar e corrigir erros.

*Na última década, a educação a distância formal ganhou força com os cursos online, em plataformas virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, surgiram novos paradigmas para essa modalidade de ensino. Assim, para que as ações de consolidação e expansão sejam bem sucedidas e os desafios trazidos por uma concepção inteiramente nova de educação sejam superados, a gestão faz-se fundamental. (GALASSO, 2014)*

Os processos de gestão institucional atuais são bastante complexos e apresentam uma rica carga de experiências mal sucedidas, com as quais se pode aprender com os erros.

A gestão deve ser preventiva, se antecipando aos problemas, fato que comumente não acontece no Brasil, pois se busca soluções apenas depois do problema ocorrido.

A gestão de um sistema de educação a distância é complexa e requer um conjunto integrado de processos, não passando apenas pela administração do curso.

*O gestor e sua equipe são os responsáveis pelo planejamento, organização, direção e controle dos processos de formação pela modalidade. Desta forma, percebe-se que há um consenso geral em relação as competências necessárias para que um gestor obtenha êxito em suas atribuições, ele deve levar em consideração o segmento que vai gerir, observando as especificidades dos profissionais desse segmento, bem como a instituição específica onde será implementado o curso, além de coordenar e controlar todas as atividades solucionando conflitos e detectando falhas que possam comprometer o projeto, evitando desta forma o fracasso do curso. (GALASSO, 2014)*

Ainda sobre a gestão, sua continuidade configura como um grave problema, principalmente nas instituições públicas, pois as iniciativas correm o risco de serem abandonadas quando o gestor se afasta ou se aposenta ou ainda, por falta de uma gestão coerente, a oferta de cursos é descontínua.

## **Fatos geradores da EAD no Brasil**

Estudar a distância pode ser algo muito desafiador tanto quanto a implementação do próprio curso, que enfrenta inúmeros problemas ainda



que tenha uma gestão alinhada e com estratégias bem definidas.

De acordo com Nunes (1994), a Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender a grandes contingentes de alunos.

Muitos são os desafios para a implementação de cursos EAD. Dentre os mais importantes ao longo da história da EAD em nosso país, podemos citar:

- 1996 – é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira.

- 2000 – nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).

- 2002 – o Cederj é incorporado a Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ);

- 2005 – é criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios;

- 2009 – entra em vigor a Portaria nº 10, de 02 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação *in loco*.

- 2011 – A Secretaria de Educação a Distância é extinta.

Diante de tantas normatizações, portarias e exigências, o presente estudo questiona quais dentre outras coisas são os fatores críticos e determinantes para o sucesso na implementação de um curso a distância.

Ao identificar esses fatores, o gestor terá a possibilidade de criar uma melhor estratégia de gestão.

Segundo Day e Wensley (1998) e Porter (1996), a causa de diferenças no desempenho de empresas dentro de um mesmo negócio pode ser analisada em diversos níveis.

Grunert e Ellegard (1992) defendem que “fatores críticos de sucesso são as habilidades e recursos que explicam os valores percebidos pelos clientes”. Essas habilidades e recursos transcendem os pré-requisitos para se estar no mercado e são fatores que diferenciam organizações de um mesmo mercado. Também para Shultz et al (1994, p. 25), “para o consumidor, a percepção é a verdade. A percepção pode não estar correta, mas é o que ele conhece, e o que ele conhece é tudo o que ele precisa conhecer”.

Assim entende-se que os fatores críticos de sucesso são variáveis relevantes para um conjunto de orientações estratégicas e que, sem seus atendimentos, o intento ficaria fragilizado, tendendo ao fracasso.

## Planejamento estratégico

O Planejamento estratégico é uma ferramenta muito importante para qualquer tipo de organização, sendo ela pública ou privada. Ele determina o rumo e as estratégias da organização, sendo elas determinadas pela alta direção da empresa (presidência em geral).

Esse planejamento envolve uma ferramenta chamada *análise SWOT*, que determina as forças, as fraquezas, as oportunidades e as ameaças.

As organizações possuem grande capacidade de enfrentar diversos cenários que vivemos no dia a dia e os imprevistos que possam vir a ocorrer.

Resumindo, o conceito chave de planejamento estratégico é definir o rumo da empresa.

## Planejamento de um curso EAD

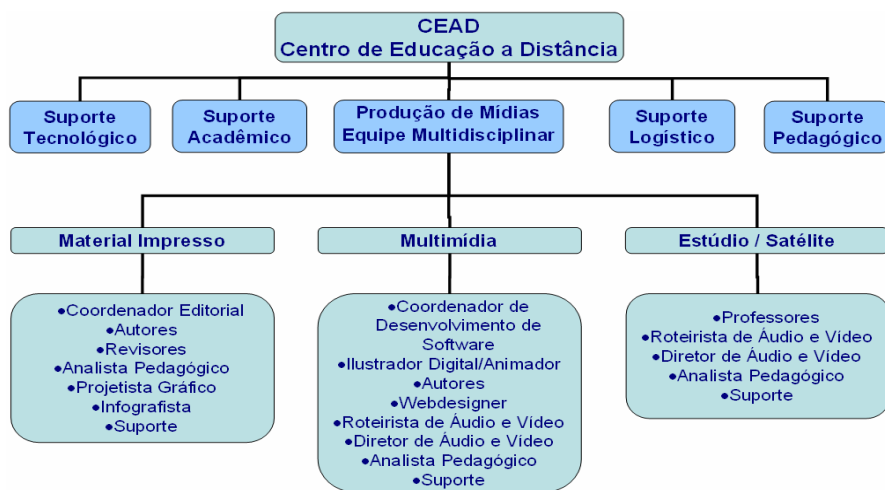
Pensar no planejamento significa pensar, repensar e reavaliar os recursos humanos e não-humanos envolvidos em todo o processo. Também repensar todo o processo de ensino-aprendizagem de forma séria, avaliando toda a proposta pedagógica e igualmente a atuação dos tutores envolvidos no processo.

Faz parte ainda da proposta toda a fundamentação teórica e os materiais didáticos existentes em cada curso, objetivos, a metodologia usada, os custos envolvidos, redirecionando todo o processo de ensino.

Ciente da importância do papel do tutor, torna-se de vital importância conhecer e avaliar não somente o perfil dos educandos, mas conhecer e avaliar de forma sistêmica os profissionais que irão atuar.

A seguir, uma apresentação de uma estrutura base da implementação de um Centro de Educação a Distância.

Quadro 1 – Estrutura de um curso a distância



Fonte: elaborado pelos autores.

## Considerações finais

Para que possa se implementar um curso EAD em determinada região, é fundamental que seja realizado um estudo técnico através de uma pesquisa de opinião pública em determinada região.

Para atender às necessidades de uma população, o ensino EAD chega

em um momento em que o público necessita buscar novos conhecimentos e um diploma e que também não dispõe de tempo livre, com mensalidades acessíveis e cursos de qualidade. No atual cenário, muitos buscam uma nova qualificação e/ou aperfeiçoamento no mercado de trabalho competitivo.

Portanto, este estudo demonstra ao público em geral como é o envolvimento de muitas pessoas no processo de construção do curso até a chegada do material nas mãos do estudante, na qual existem várias etapas que são cumpridas, desde a etapa do planejamento até a elaboração e impressão do material, transporte e outros.

## Referências

---

DAY, G. S.; WENSLEY, R. Assessing advantage: a framework for diagnosing competitive superiority. *Journal of Marketing*, v. 52, n. 1, p. 1-20, 1998.

GALASSO, B. A. A gestão em EAD e seus múltiplos aspectos: os desafios na implementação de um curso online. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, XI, 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, SC: ESUD, 2014.

GRUNERT, K. G.; ELLEGAARD, C. The concept of key success factors: theory and method. *MAPP Working Paper*, n. 4, out. 1992.

HACK, J. R. *Introdução à educação a distância*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

MILL, D. *Programa de formação continuada da Unimontes*. Montes Claros: Unimontes, 2012.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. *Dia a Dia Educação*. Curitiba, PR. Arquivos. 1994. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF)>. Acesso em: 31 mar. 2011.

PORTER, M. *Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

*Durante as Olimpíadas Rio 2016, a cidade recebeu as seleções da Austrália, Azerbaijão, Canadá, França e Portugal para treinamento. Um ambiente como esse com seleções de alto rendimento é uma forma clara de fomentar a competição a partir das experiências deixadas pela passagem desses grupos na entidade. Um centro de treinamento que vislumbra estar entre os melhores precisa criar condições de intercâmbio. Ao criar essas condições, estamos diante de um espaço ímpar e privilegiado dentro do terceiro setor.*

**Carlos Vasconcellos Ribeiro**

# Esporte de alto rendimento e terceiro setor: o caso das Olimpíadas Rio 2016

## *High performance and third sector sports: the case of the Olympics Rio 2016*

CARLOS VASCONCELLOS RIBEIRO\*

### Resumo

Os projetos esportivos sociais que estão em funcionamento no terceiro setor têm, a partir do caso de sucesso da medalha de ouro conquistada pela judoca Rafaela Silva, um bom exemplo de seleção, captação e desenvolvimento esportivo. O objetivo desse estudo é analisar o projeto esportivo desenvolvido por entidades do terceiro setor que atuam com alto rendimento esportivo. Para tanto, investiga o Instituto Reação e suas estratégias para o desenvolvimento e formação de atletas de alto rendimento com vistas a competições dentro do judô. Como conclusão, apontamos as estratégias que podem ser replicadas por outras entidades que visem o mesmo objetivo, sem, contudo, deixarem de desenvolver demais atividades de inclusão social.

**Palavras-chave:** Esporte de alto rendimento. Terceiro setor. Rio 2016.

### Abstract

The social sport projects that are in operation in the third sector have, as of the case of success of the gold medal won by judoka Rafaela Silva, a good example of selection, capture and sports development. The objective of this study is to analyze the sports project developed by entities of the third sector that work with high sports performance. In order to do so, it investigates the Reaction Institute and its strategies for the development and training of high-performance athletes for judo competitions. As a conclusion, we point out strategies that can be replicated by other entities that aim at the same objective, without, however, failing to develop other activities of social inclusion.

\* Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho; Docente do Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho na Universidade Santa Úrsula; E-mail: c.henriquibeiro@gmail.com

**Keywords:** Performance sports. Third sector. Rio 2016.

## Introdução

A prática esportiva na sua dimensão social está dividida, em termos teóricos, no esporte de participação, esporte de rendimento e esporte educacional (TUBINO, 1987). Essas três dimensões têm servido de sustentação para interpretações sobre como são desenvolvidas as atividades corporais, seja no ambiente formal (escola) quanto no ambiente não formal (projetos sociais, clubes e academias). Ao longo dos anos, foram incorporadas críticas há um modelo de intervenção profissional na área de educação física que se mostrava excludente e dicotômico, entre um esporte de inclusão e um esporte de rendimento, sobretudo na área escolar (STIGGER; LOVISOLO, 2009). Tais críticas tentam diminuir as tensões na área sobre o conteúdo e suas formas de aprendizagem neste ambiente. Assim, existiria um esporte da escola e um esporte na escola (BRACHT, 2000; VAGO, 1996).

Ao professor de educação física que atua com essa realidade, caberia um papel mais de desenvolver a inclusão e não a exclusão, onde a seleção de talentos esportivos se mostrava pouco provável. Em que pese que o caráter educacional do esporte em seu viés competitivo, esse não permitiria o desenvolvimento de um esporte de participação. Como a formação profissional na área da educação física habilita, em níveis de Licenciatura e Bacharelado, o trabalho em ambientes divididos entre formal e não formal, essa discussão entre um esporte que inclui e um esporte que serve ao alto rendimento também alcançou os projetos esportivos de cunho social, ou seja, aqueles cujo objetivo é incluir, através de práticas esportivas, crianças e adolescentes em área de risco social, sobretudo da iniciativa de organizações do terceiro setor (RIBEIRO, 2004).

Os projetos esportivos sociais caem, assim como no espaço escolar, em uma armadilha difícil de sair: como incluir crianças e adolescentes através do esporte, mas também permitir que os que desejem se dedicar ao esporte de rendimento tenham a estrutura necessária para fazê-lo nesse ambiente?

Os recursos públicos e privados investidos devem ser prioritariamente para um esporte com vias de inclusão social ou esporte voltado para o rendimento?

Quais critérios o poder público e a iniciativa privada podem adotar para a escolha de alocação de recursos em projetos esportivos?

Esse estudo tem como objetivo analisar as entidades do terceiro setor que atuam na área esportiva e suas estratégias para fomentar o esporte de alto rendimento. Ao fazê-lo, indicamos que a partir desses casos de sucesso podem ser realizadas estratégias de ação que ajudem outras entidades do terceiro a se desenvolverem sem a necessidade de contar exclusivamente ou de grande parte do setor público. Captação de empresas privadas, implantação de programas com objetivos claros, metas a serem realizadas e conquista de resultados que possam se tornar visíveis e amplamente

divulgados são abordados nesse estudo.

Nossa hipótese é a de que, a partir da medalha de ouro conquistada pela judoca Rafaela Silva durante as Olimpíadas Rio 2016, os projetos esportivos sociais tornam-se um dos principais locais onde a seleção e captação de talentos esportivos com vistas ao alto rendimento podem ser desenvolvidas. A medalha de Rafaela Silva é emblemática: descoberta em um projeto esportivo social, trilhou um longo caminho até a conquista do lugar mais alto do pódio. Mas é, sem dúvida, a associação de sua imagem pública com o projeto social que a ensinou a praticar o judô que nos interessa, para fins de discussão teórica entre os projetos sociais esportivos do terceiro setor e o desenvolvimento do esporte de alto rendimento em nosso País.

Dessa feita, argumentamos, ao longo das próximas páginas, que o terceiro setor brasileiro – que se dedica a incluir crianças e adolescentes em áreas de risco social através do esporte –, precisa criar estratégias de ação que incluam o esporte de alto rendimento com vistas, ao menos, à descoberta e seleção de talentos esportivos. Argumentamos que a competição no esporte é um dos elementos incentivadores valiosos, além de servir como um dos critérios para a alocação de recursos financeiros. Quando entidades desse setor clamam por mais recursos, seria interessante avalia-las tendo também o esporte em seu viés competitivo como um elemento de distinção sobre sua capacidade realizar ações de médio e longo prazo.

## Método

Esta pesquisa é de natureza qualitativa (DEMO, 2012). Selecionamos de forma intencional o Instituto Reação como entidade que desenvolve projetos sociais na área esportiva. A escolha deveu-se ao fato desse Instituto ter sido identificado como o responsável pela descoberta da atleta de judô e campeã olímpica na Rio 2016, Rafaela Silva. Esta pesquisa se caracteriza por ser de caráter qualitativo e seu método trata-se de um estudo de caso. O modelo qualitativo busca alastrar as possibilidades de analisar e perceber os fenômenos sociais, ao invés de fechá-los ou concluí-los (DEMO, 2012). No que diz respeito à escolha pelo método de Estudo de Caso, encontramos guarida em Stake (2009), pois segundo o autor essa estratégia conduz o investigador a uma melhor compreensão do caso, com observações mais pertinentes do problema. O Estudo de Caso faz referência à especificidade, particularidade e complexidade necessária para assim ser designado. É comum que a escolha do acontecimento seja definida conforme “objetos” a serem investigados, onde a curiosidade em estudar um problema não está centrada apenas no interesse ou aprendizagem de outros episódios, mas também no entendimento do mérito inerente ao caso. As pesquisas que tratam de investigações de estudos de caso precisam, de forma recorrente, justificar a relevância do seu objeto. Deteremo-nos no Reação porque consideramos que é a primeira vez, na história do esporte brasileiro, que o terceiro setor consegue levar os créditos pela descoberta e desenvolvimento

de um talento esportivo até que este alcance o lugar mais alto do pódio.

Realizamos uma análise documental no sítio do Instituto Reação ([institutoreacao.org.br](http://institutoreacao.org.br)) durante o mês agosto de 2017. Selecionamos de forma intencional o material relacionado ao funcionamento do Instituto, bem como as matérias postadas que faziam referência aos resultados obtidos por seus atletas em competições nacionais e internacionais. Concentramos nossa amostra nas matérias postadas em seu site que faziam referência às ações sociais desenvolvidas pelo Instituto. Esse material está relacionado à capacidade do Instituto em revelar talentos esportivos para o Judô em seu caráter competitivo. Dessa forma, a trajetória de vida da atleta Rafaela Silva, campeã da primeira medalha olímpica nas Olimpíadas Rio 2016, bem como de outros atletas, é conjugada com as ações do Instituto, sendo um exemplo de sucesso a ser investigado pelos pesquisadores das áreas de políticas públicas que unem esporte, terceiro setor, inclusão social e alto rendimento.

## Resultados

O Instituto Reação é uma organização não governamental criada pelo medalhista olímpico do judô Flavio Canto e por seu técnico Geraldo Bernardes em 2003. No site do Instituto, é possível ler sobre uma pequena história do seu desenvolvimento, a partir de uma breve linha do tempo que serve de esclarecimento sobre a trajetória dessa entidade. O número de atendimentos saltou de 989 beneficiários em 2014 para 1357 em 2016. Ou seja, um aumento de 37,2% em 2 anos ([institutoreacao.org.br/pdf/reacao\\_relatorio\\_2016.pdf](http://institutoreacao.org.br/pdf/reacao_relatorio_2016.pdf)). Desde o ano de 2013, o Instituto publica em seu sítio o seu relatório anual, o que permite acompanhar os resultados de sua evolução financeira. Durante as Olimpíadas Rio 2016, a cidade recebeu as seleções da Austrália, Azerbaijão, Canadá, França e Portugal para treinamento. Um ambiente como esse com seleções de alto rendimento é uma forma clara de fomentar a competição a partir das experiências deixadas pela passagem desses grupos na entidade. Um centro de treinamento que vislumbra estar entre os melhores precisa criar condições de intercâmbio. Ao criar essas condições, estamos diante de um espaço ímpar e privilegiado dentro do terceiro setor.

## Os programas desenvolvidos

Há três programas em funcionamento: a) Reação Escolas de Judô e Lutas; b) Reação Educação; e c) Reação Olímpico. A ênfase no primeiro programa é oferecer aulas de judô para crianças e adolescentes em áreas de risco social. Como se pode ler, há mais de 100 crianças e adolescentes frequentando essas aulas e objetivo é “auxiliar no desenvolvimento humano dos jovens, para se tornarem faixas pretas dentro e fora do tatame” ([institutoreacao.org.br/programas/](http://institutoreacao.org.br/programas/), 2017). Sem deixar de atender a um grande público, inferimos que a massificação do esporte nesse Programa pode contribuir



para descoberta e seleção de novos talentos. O Instituto repete aqui a fórmula de demais entidades do terceiro setor: massificação esportiva.

O segundo programa nomeado de “Educação” repete, tal como em outras entidades, o binômio esporte-educação, com a usual ação de ocupar o tempo livre de crianças e adolescentes. Tal iniciativa é frequente no âmbito das entidades do terceiro setor.

Verifica-se, nesses dois programas, a mesma fórmula dos projetos esportivos do terceiro setor: iniciação esportiva e ocupação do tempo livre. Iniciação com viés de captação através de aulas que visem captar crianças e adolescentes. Ocupação do tempo livre na medida em que é recorrente nessa área o discurso de que é preciso ocupar o tempo ocioso, sobretudo de crianças e adolescentes que vivem em áreas de risco social.

O terceiro programa tem como objetivo “desenvolver atletas de alto rendimento para que participem de competições nacionais e internacionais”. É nesse programa que vislumbramos o salto qualitativo necessário para que o esporte de rendimento possa ser menos dependente economicamente de entidades tradicionalmente responsáveis para o desenvolvimento esportivo no Brasil, tais como os clubes, federações, confederações e governos nas suas instâncias, federal, estadual e municipal.

A extensa rede de captação, seleção e desenvolvimento esportivo até o alto rendimento é complexa e multifatorial. Porém, ao trazer para si a função de descobrir talentos esportivos no judô e desenvolvê-los dentro de suas instalações a partir da experiência competitiva nacional e internacional, o Reação passa a controlar essas etapas, não deixando que outrem o façam ou que um talento ora descoberto se perca na tradicional ida para um clube ou aos cuidados de uma confederação. Acreditamos que esse é um exemplo que precisa ser mais estudado: o controle da descoberta do desenvolvimento do talento esportivo, sem necessariamente depender que outras entidades façam o trabalho de amadurecimento do atleta. Ou ainda que a transição entre a descoberta do talento esportivo e o seu envio aos cuidados de um clube ou confederação não seja feita em um tempo prematuro, contribuindo para um provável e corriqueiro abandono.

São frequentes os casos de entidades do terceiro setor que trabalham com a massificação esportiva. Mas a grande maioria não vai além disso. Como visto em nossa introdução, o trabalho de inclusão social através do esporte é importante é reforçado em termos teóricos, mas restringir apenas nessa etapa é um erro que eleva centenas de entidades do terceiro setor para o lugar comum muito próximo do ensino do esporte no ambiente escolar. Trabalhar a iniciação esportiva é apenas uma etapa entre outras possíveis.

Assim, o que o Reação apresenta como atividade de inovação é o seu programa olímpico. Ali a destinação de recursos humanos e financeiros para que sejam encontrados possíveis talentos esportivos e que esses tenham condições de permanecer se desenvolvendo é um diferencial que deu resultados e precisa ser pensado como uma das formas de impulsionar o

esporte de rendimento no Brasil. Dadas as características próprias de cada entidade do terceiro setor que escolhe o esporte como um dos elementos de ação para inclusão social, é possível pensar em replicar as experiências que se apresentam bem-sucedidas. O bem-sucedido aqui é mostrar que o caminho para o alto rendimento no Brasil pode ter o terceiro setor como aliado não apenas mantido o discurso da ocupação do tempo livre para os que se encontram em áreas de risco social, mas também ensinando e permitindo que o esporte de alto rendimento possa ser incentivado.

## Os atletas de alto rendimento: os casos de sucesso

Para um atleta, treino e competições em nível técnico nacional e internacional, alimentação, apoio psicológico, entre outros itens são de fundamental importância. Conseguir isso dentro de uma entidade onde inicialmente foram dadas as primeiras aulas de iniciação é elemento de incentivo, conseguindo agregar os interessados num espaço altamente qualificado, competitivo e estimulante.

No site do Reação, há uma seção destinada às “estórias de sucesso”. Nele podemos observar as fotos de 15 atletas. A entidade obteve na Olimpíada Rio 2016 uma presença singular: dois atletas participaram do Time Brasil e dois atletas no Time dos Refugiados. Além disso, 8 atletas participaram, também no mesmo ano, da seleção brasileira sênior de judô. Ainda, nas categorias sub 21 da Confederação Brasileira de Judô, há uma atleta, na sub 15, 3 e na sub 13, 2. No total, 6 atletas das categorias de base participam das seleções da confederação.

Mas é, sem dúvida, a medalha de ouro conquistada pela judoca Rafaela Silva categoria 57 kg a grande conquista da entidade. Sua trajetória de sucesso é um exemplo de como entidades do terceiro setor podem conseguir resultados esportivos significativos com inclusão, para crianças e adolescentes em áreas de risco social.

Rafaela Silva foi a primeira judoca a conseguir duas medalhas de ouro nas competições mais importantes desse esporte: a do campeonato mundial e a olímpica. De origem humilde, a narrativa de sua trajetória de vida ganha contornos de mudança a partir de sua descoberta nos tatames, feita por um dos criadores do Instituto, o professor de educação física Geraldo Bernardes. O trabalho técnico desenvolvido em Rafaela transformou mais uma iniciação esportiva – entre tantas ocorridas do terceiro setor –, em alto rendimento. Argumentamos na introdução de nosso trabalho que a dicotomia entre um esporte de inclusão e um esporte de rendimento levam diversas iniciativas, tanto dentro da escola quanto fora desse ambiente a privilegiar uma ou outra iniciativa. O que se percebe em um instituto como o Reação é que a trajetória de vida e experiência profissional no alto nível de seus criadores (Flavio Canto e Geraldo Bernardes) fez com que as condições para a captação de novos talentos não ficasse restrita à iniciação esportiva, mas que um centro de treinamento de alto nível pudesse ser iniciado nos núcleos das áreas de risco social dentro de comunidades pobres da cidade do Rio de Janeiro.

## Os apoiadores do Instituto: patrocínio, geração de renda e responsabilidade social

As iniciativas do terceiro setor ainda dependem do setor público para se desenvolverem. Assim tome-se qualquer mudança política nos níveis federal, estadual e municipal, e temos as liberações de recursos movidas ao sabor do calendário político-eleitoral. Nenhuma instituição pode contar, portanto, com esse tipo de situação para o planejamento e execução de suas ações. Ao estudarmos o Reação nos deparamos com diferentes tipos de financiadores, a saber: a) parceiro “faixa marrom” com três empresas; b) “faixa roxa” com quatro empresas; c) parceiro “faixa verde” com três; d) “faixa laranja” com 19. Na área de apoiadores, tem-se 16 empresas. Ainda, 3 empresas aparecem como apoiadores “técnicos” e 18 estão listadas como colaboradores. Somadas, são 66 grupos que estão ligados ao Instituto. Pode-se inferir que tais empresas deem sustentação econômica às ações. Há de se ressaltar que as diferentes “faixas” significam diferentes tipos de contribuição não apenas de forma financeira, mas também de produtos e serviços. Uma extensa rede de colaboradores, inclusive de porte internacional, significa que as ações estejam sendo observadas, os resultados avaliados e as metas traçadas. Com o desenvolvimento das áreas de responsabilidade social das empresas, o esporte tem sido escolhido como um elemento agregador de fácil assimilação entre marcas e ações no terceiro setor (AREIAS; BORGES, 2011; LAZZARI; THOMASSIM; STIGGER, 2010).

Além desses patrocinadores, o Instituto realizou um evento beneficente para a arrecadação de fundos, o jantar solidário em novembro de 2016. O lucro conseguido foi de R\$418.281,00. Nessa noite, foram vendidos 617 convites e diversos artistas e pessoas do meio esportivo compareceram, apoiando a causa do Reação, como pode se observar nas fotos de divulgação.

A capacidade de apoio financeiro e patrocínio nos parece, pelo montante aqui descrito, uma das estratégias mais bem-sucedidas do Reação: fazer com que as empresas do primeiro setor se associem à causa desenvolvida pelo Instituto, reforçando o compromisso com a responsabilidade social que existe entre o setor produtivo e o terceiro setor.

### Considerações finais

Analisamos neste artigo as inovações de ação do terceiro setor que estão relacionadas ao esporte. O caso abordado é um exemplo de sucesso na questão da inclusão social através do esporte de rendimento. O que estudamos aqui são as condições dadas pelo Instituto Reação para que essa pudesse alcançar o nível técnico necessário. Uma medalha de ouro conquistada em uma olimpíada passa a ser um divisor de águas para o terceiro setor. Para aqueles que atuam em projetos esportivos sociais, é necessário agora ir além da massificação esportiva e concentrar recursos

para também fomentar o alto rendimento.

Os projetos esportivos sociais precisam lidar com as condições de capilaridade, flexibilidade e visibilidade para terem sucesso. Não podem ainda contar com a exclusividade dos recursos advindos do poder público para que suas ações aconteçam. Em seu relacionamento com o poder público brasileiro, precisam ter estratégias de ação sobre as mudanças dos humores governamentais que acontecem mais acentuadamente a cada dois anos em nível municipal e estadual/federal. Exemplos de trajetórias de sucesso são boas ferramentas para captação de recursos junto às empresas privadas, fazendo com que com isso uma maior cobrança e transparência na gestão desses recursos possam retornar na forma de responsabilidade social a todos que investem.

Além disso, a competição é um elemento que cria, na cultura esportiva, a permanência e manutenção dos que se dedicam à aprendizagem. Sem ela não é possível o planejamento, a construção de metas e nem mesmo o *feedback* do trabalho desenvolvido. Os projetos esportivos do terceiro setor ao assumirem essa função contribuem decisivamente na inovação de um modelo que pode agregar inclusão social com vistas para a seleção de atletas no alto rendimento.

As relações de confiança no trabalho do Instituto para que o atleta descoberto possa alcançar a seleção brasileira desse esporte apresentase bem atendido. Como vimos, 6 atletas já estão nas categorias de base, demonstrando que outros poderão ser incorporados e o que estão podem galgar, no futuro a categoria adulta.

Na questão de captação de recursos, seria interessante que o poder público possa escolher e incentivar os projetos esportivos que não apenas tem a inclusão social como o elemento principal, mas também que incentive esses projetos a incluir o alto rendimento como meta. A competição não pode ser um elemento em si mesmo, mas um canal de desenvolvimento humano que ajude a ser um dos critérios de avaliação dos recursos, humanos e financeiros, dispendidos ao longo do tempo. Ressaltar a competição no esporte pode ainda ajudar adolescentes a terem a experiência da aprendizagem e treinamento esportivo de qualidade, levando-os a caminhos jamais antes trilhados, nessa complexa e multifatorial dimensão que é o esporte de alto rendimento.

## Referências

---

AREIAS, K. V. T.; BORGES, C. As políticas públicas de lazer na mediação entre estado e sociedade: possibilidades e limitações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 573-588, set. 2011.

AZEVEDO, M. A. O. de; GOMES FILHO, A. Competitividade e inclusão social por meio do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Pov. 33, n. 3, p. 589-603,

set. 2011.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUZA, L. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BEZERRA, A.; DOMINGUES, T.; RIBEIRO, C. Esporte e inclusão social: estudo de caso de uma equipe de alto nível de futsal. **Salusvita**, Bauru, v. 31, n. 1, p. 7-18, jan./abr. 2012.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, jan. 2000.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5 ed. Campinas: Editora Papirus, 2012.

KNIJNIK, J.; TAVARES, O. Educating Copacabana: a critical analysis of the “Second Half”, an olympic education program of Rio 2016. **Educational Review**, v. 64, n. 3, p. 353-368, aug. 2012.

LAZZARI, A.; THOMASSIM, L. E.; STIGGER, M. A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Paraná, v. 9, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2010.

MELO, V. “Projetos sociais” de esporte e lazer: reflexões, inquietações. **Quaderns d’ Animació i Educació Social**, sugestões, n. 7, p. 1-24, jan. 2008.

RIBEIRO, C. **Mais do que pendurar as chuteiras: o futebol que investe no social**. Niterói: Nitpress, 2004.

RIBEIRO, C.; PEREIRA, E.; DELGADO, H. Public policies for high performance sport: the case of social projects in Brazil after Rio 2016 Olympic Games. In: MATARUNA-DOS-SANTOS, L.; PENA, B. (Orgs./Eds.). **Mega events foot prints**. Rio de Janeiro: Engenho, 2017, p. 1066-1076.

SANDFORD, R.; ARMOUR, K.; WARMINGTON, P. Re-engaging disaffected youth through physical activity programmes. **British Educational Research Journal**, v. 32, n. 2, p. 251-271, 2006.

SOARES, A.; MELO, L.; COSTA, F.; BARTHOLO, T.; BENTO, J. Jogadores de futebol no Brasil: mercado, formação de atletas e escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 905-921, dez. 2011.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudo de caso**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Calouste Gulbenkian, 2009.

STIGGER, M.; LOVISOLO, H. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

TAVARES, O.; KNIJNIK, J. Olympic education in the Rio 2016 planning: theoretical and methodological aspects. In: REN, Hai; DACOSTA, Lamartine; MIRAGAYA, Ana; ZHUO, Zhao. (Org.). **Olympic Studies Reader**, v. 2, 1 ed. Beijing: Beijing Sport University Press, 2016, p. 236-254.

TUBINO, M. **Teoria geral do esporte**. São Paulo: IBRASA, 1987.

VAGO, T. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, ano III, n. 5, p. 4-17, jul./dez. 1996.

VIANNA, J.; LOVISOLO, H. Esporte educacional: a adesão dos sujeitos das camadas populares. **FIEP BULLETIN on-line**, Paraná, v. 75, Special edition, article I, p. 487-490, 2005.

VIANNA, J.; LOVISOLO, H. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 285-296, jun. 2011.

*As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) brasileiras para o Curso de Medicina foram publicadas em 2001 e atualizadas em 2014. Nelas, em seu capítulo III que versa sobre conteúdos curriculares e projeto pedagógico, no inciso V do artigo 23, enfatiza-se que os conteúdos fundamentais devem contemplar o “diagnóstico, prognóstico e conduta terapêutica nas doenças que acometem o ser humano em todas as fases do ciclo biológico”, assim como, no inciso VI do mesmo artigo, a “promoção de saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos (gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento e morte)”.*

**Francisco José Passos Soares**  
**David Costa Buarque**

# Análise do ensino sobre saúde do idoso em um curso de medicina

## *Analysis of health education of the elderly in a medical school*

FRANCISCO JOSÉ PASSOS SOARES\*  
DAVID COSTA BUARQUE\*\*

### Resumo

O aumento da expectativa de vida e da população idosa é fenômeno mundial. No Brasil, teremos 41,5 milhões de idosos em 2030, porém sequer metade das escolas médicas brasileiras incorporam conteúdos sobre o envelhecimento humano. Objetivando o diagnóstico situacional do ensino da Geriatria e da Gerontologia em um curso médico, realizou-se análise documental no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e planos de aula das disciplinas através da (1) definição de categorias de análise e unidades de registro, (2) exploração documental e (3) análise e interpretação dos dados. As unidades de registro foram identificadas nas diretrizes propostas pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia, totalizando 71 conteúdos mínimos a serem buscados no PPC. Houve previsão para abordagem de 13 dos 71 conteúdos, apenas quatro com abordagem completa. Verificou-se, deste modo, grande lacuna no ensino de conteúdos mínimos em geriatria e gerontologia em um curso médico.

**Palavras-chave:** Educação médica. Geriatria. Gerontologia. Saúde do idoso.

### Abstract

Increase in life expectancy and elderly population is a worldwide phenomenon. Brazil will have 41.5 million seniors in 2030, but even half of Brazilian medical schools incorporate content on human aging. Aiming the situational diagnosis of Geriatrics and Gerontology teaching in a medical

\* Pós-doutor em Bioética pela Cátedra da UNESCO-Universidade de Brasília, Mestre e Doutor em Ciências Aplicadas à Pediatria pela Universidade Federal de São Paulo; Professor na Universidade Federal de Alagoas; E-mail: francisco\_passos01@hotmail.com

\*\* Mestre em Ensino na Saúde pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas (FAMED-UFAL); Professor de Semiologia Médica na Faculdade de medicina da Universidade Federal de Alagoas - FAMED-UFAL; E-mail: davidbuarque@yahoo.com.br



course, a documentary analysis was carried out in the Pedagogical Project of the Course (PPC) and lesson plans of the disciplines through (1) definition of categories of analysis and registration units, (2) documentary exploration and (3) data analysis and interpretation. The registry units were identified in the guidelines proposed by the Brazilian Society of Geriatrics and Gerontology, totaling 71 minimum contents to be sought in the PPC. There was forecast to approach 13 of the 71 contents, only four with complete approach. Thus, there was great gap in the teaching of minimum content in geriatrics and gerontology in a medical course.

**Keywords:** Medical education. Geriatrics. Gerontology. Health of the elderly.

## Introdução

A expectativa de vida mundial vem aumentando nas últimas décadas. Hoje, pela primeira vez na história, a maioria das pessoas espera viver até 60 anos ou mais. Uma criança nascida no Brasil em 2015 pode esperar viver 20 anos a mais que uma criança nascida em 1965, sendo as consequências profundas para toda a sociedade (OMS, 2015). Em 2010, havia 19,6 milhões de brasileiros com mais de 60 anos e, em 2030, serão 41,5 milhões de idosos (IBGE, 2013).

É crescente também o desafio dos cuidados em saúde com os idosos, que já consomem parcela significativa de recursos humanos e financeiros. No Brasil, entre 2002 e 2011, no Sistema Único de Saúde (SUS), apesar dos idosos corresponderem a 16% das internações hospitalares, consumiram 36,5% dos recursos (SILVEIRA et al, 2013). Nesse panorama, as escolas médicas não podem omitir de sua formação habilidades mínimas em geriatria e gerontologia, cada vez mais requisitadas na rotina diária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) brasileiras para o Curso de Medicina foram publicadas em 2001 e atualizadas em 2014. Nelas, em seu capítulo III que versa sobre conteúdos curriculares e projeto pedagógico, no inciso V do artigo 23, enfatiza-se que os conteúdos fundamentais devem contemplar o “diagnóstico, prognóstico e conduta terapêutica nas doenças que acometem o ser humano em todas as fases do ciclo biológico”, assim como, no inciso VI do mesmo artigo, a “promoção de saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos (gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento e morte)”.

Apesar do exposto, menos da metade das escolas médicas brasileiras incorporam o ensino da geriatria e gerontologia em seus projetos pedagógicos, sendo o percentual maior de incorporação nas regiões Sul e Sudeste (BRASIL; BATISTA, 2015).

Com a necessidade de padronização de conteúdos curriculares, a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG) lançou, em 2014, diretrizes sobre conteúdos mínimos acerca do envelhecimento para cursos de medicina no Brasil (GALERA et al, 2014). Um documento definindo o currículo europeu também foi lançado no mesmo ano (MASUD et al, 2014),

demonstrando a preocupação mundial com o tema.

Nos países em desenvolvimento, que atualmente experimentam as mais altas taxas de envelhecimento populacional, o tema vem sendo debatido, porém algumas vezes de modo incipiente. Em 2016, realizou-se um mapeamento do ensino de saúde do idoso na Índia, revelando que, apesar da rápida transição demográfica, poucas opções de aperfeiçoamento foram encontradas, com ensino insignificante de geriatria nos currículos de graduação em saúde (PATI et al, 2016).

No currículo médico da Faculdade de Medicina (FAMED) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a despeito de existir uma disciplina de Saúde do Adulto e do Idoso, do 5º ao 8º período do curso, não observamos formalmente a organização de conteúdos abordando o envelhecimento humano e as competências mínimas necessários em geriatria e gerontologia. Faz-se, deste modo, necessário a realização de um diagnóstico situacional do ensino de tais conteúdos na instituição.

## Metodologia

Trata-se de pesquisa documental de caráter exploratório, do tipo descritiva-analítica, com abordagem qualitativa, que visa descrever os conteúdos em geriatria e gerontologia presentes na Matriz Curricular do Curso de Medicina da Faculdade de Medicina (FAMED) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A pesquisa foi realizada em âmbito local, tendo como limite o curso de medicina de uma universidade pública federal no Nordeste Brasileiro. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL. A coleta de dados realizou-se de agosto a outubro de 2016.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Pode-se definir análise documental como “um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (SAMARA; TUPY, 2007, p. 45-46). A Análise de conteúdo tem por objetivo a manipulação das mensagens, evidenciando indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem principal (SAMARA; TUPY, 2007). Nesta pesquisa, foi analisado não aquilo que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) representa como documento, mas o que do PPC pode-se extrair de informações referentes ao ensino da geriatria e gerontologia na FAMED/UFAL.

Foram utilizadas, como parâmetro para análise de conteúdos mínimos em saúde do idoso, as Diretrizes da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia sobre conteúdo de disciplinas/módulos relacionados ao envelhecimento (geriatria e gerontologia) nos cursos de medicina, publicadas em 2014. (BRASIL, 2014)

A análise de conteúdo restringiu-se ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Medicina da FAMED/UFAL, versão 2013, disponível através do siteda referida

faculdade (<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/famed>), e aos planos de aula com os conteúdos programáticos das disciplinas do corrente ano, que são cadastrados na plataforma on-line da Universidade semestralmente.

Foram obedecidas às seguintes etapas cronológicas para a análise documental: (1) Definição de categorias de análise; (2) definição de unidades de registro; (3) exploração documental em busca por unidades de contexto que codifiquem unidades de registro; (4) tratamento dos resultados e interpretação. Definem-se como “categorias de análise” agrupamentos de conteúdos de interesse (neste trabalho, em saúde da pessoa idosa) que se relacionam. “Unidades de registro” referem-se aos conteúdos de interesse propriamente ditos, agrupados nas “Categorias de Análise”. “Unidades de contexto” são definidas como trechos dos documentos em análise que permitam codificar as “unidades de registro”, ou seja, que permitam verificar que as unidades de registro (conteúdos de interesse) são contempladas pelo texto analisado.

Antes da análise de conteúdos mínimos em geriatria e gerontologia no PPC, foi realizada análise estrutural do documento. Nessa fase, procurou-se verificar a existência de elementos suficientes para embasar a importância do ensino em geriatria e gerontologia para a graduação médica. As categorias de análise e Unidades de Registro foram determinadas previamente pelos pesquisadores, sendo elaborado um instrumento para que, a partir desse ponto, o texto fosse explorado, com posterior tratamento dos resultados e interpretação. O instrumento de avaliação estrutura do PPC pode ser visualizado no quadro 1.

**Quadro 1** - Instrumento de análise estrutural do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação acerca de conteúdos de interesse: embasamento e justificativa do ensino

Categoria de Análise*	Unidade de Registro <sup>&amp;</sup>	Unidades de contexto <sup>£</sup> / Citações	Sugestões
-----------------------	--------------------------------------	--	-----------

\* Categoria de análise: Categoria geral do conteúdo de interesse (Ex.: Envelhecimento humano)

& Categoria de Registro: Conteúdo de interesse a ser identificado no texto (Ex.: Transição demográfica)

£ Unidade de Contexto: Trechos do Projeto Pedagógico do Curso que permitam codificar unidades de registro

Fonte: autores da pesquisa.

Passou-se, então, para a análise de conteúdos mínimos sobre o envelhecimento humano, com elaboração de novos instrumentos para atingir os objetivos propostos. As categorias de análise e unidades de registro foram estabelecidas nas Diretrizes da SBGG (GALERA et al, 2014).

A partir das “categorias de análise” e “unidades de registro” determinadas, as “unidades de contexto” foram buscadas no PPC e nos Planos de Aula das disciplinas determinando se as unidades de registro eram contempladas,

total ou parcialmente. Não sendo encontradas “unidades de contexto” que pudessem decodificar as “unidades de registro”, considerou-se que o conteúdo não é previsto na matriz curricular analisada. Os resultados obtidos passaram por fase de tratamento e interpretação.

Para a roteirização e organização da fase de exploração documental, foram elaborados dois instrumentos genéricos de avaliação de conteúdos de interesse em um Projeto Pedagógico do Curso. Um deles refere-se à análise do ciclo teórico-prático do curso médico (1º ao 8º semestre), enquanto o segundo instrumento contempla a análise do estágio supervisionado (internato, 9º a 12º semestres). Os instrumentos podem ser visualizados nos quadros 2 e 3.

**Quadro 2 - Instrumento para análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação acerca de conteúdos de interesse - ciclo teórico-prático.**

Categoria de Análise	Unidade de Registro	Unidades de contexto	Abordagem total ou parcial?*	Período	Eixo de ensino	Disciplina/ Módulo/ Setor envolvido	Passível de abordagem? §	Observações/ Sugestões
----------------------	---------------------	----------------------	------------------------------	---------	----------------	-------------------------------------	--------------------------	------------------------

\* Se há previsão na matriz curricular de abordagem total ou parcial da Unidade de Registro (conteúdo mínimo avaliado).

§ Se o conteúdo mínimo avaliado (Unidade de Registro), não sendo encontrado na análise do PPC, pode ser incluído na matriz curricular já existente;

Fonte: autores da pesquisa.

**Categoria de análise:** categoria(s) geral(is) de conteúdo(s) de interesse(S) – baseada(s) em documento(s) auxiliar(es) (diretrizes, currículos pré-existentes, consensos de especialistas, etc.)

**Unidade de Registro:** conteúdo(s) mínimo(s) de interesse necessário(s) à graduação – baseado(s) em documento(s) auxiliar(es) (diretrizes, currículos pré-existentes, consensos de especialistas, etc.)

**Unidade de Contexto:** Trechos da Matriz Curricular presente no Projeto Pedagógico do Curso que permitam codificar unidades de registro específicas.

**Quadro 3 - Instrumento para análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de graduação acerca de conteúdos de interesse – estágio(s) supervisionado(s)**

Categoria de Análise	Unidade de Registro	Unidades de contexto	Abordagem total ou parcial?*	Período	Estágio	Passível de introdução? §	Observações /Sugestões
----------------------	---------------------	----------------------	------------------------------	---------	---------	---------------------------	------------------------

\* Se há previsão na matriz curricular de abordagem total ou parcial da Unidade de Registro (conteúdo mínimo avaliado).

§ Se o conteúdo mínimo avaliado (Unidade de Registro), não sendo encontrado na análise do PPC, pode ser incluído na matriz curricular já existente.

Fonte: autores da pesquisa.

**Categoria de análise:** categoria(s) geral(is) de conteúdo(s) de interesse(S) – baseada(s) em documento(s) auxiliar(es) (diretrizes, currículos pré-existent, consensos de especialistas, etc.)

**Unidade de Registro:** conteúdo(s) mínimo(s) de interesse necessário(s) à graduação – baseado(s) em documento(s) auxiliar(es) (diretrizes, currículos pré-existent, consensos de especialistas, etc.)

**Unidade de Contexto:** Trechos da Matriz Curricular presente no Projeto Pedagógico do Curso que permitam codificar unidades de registro específicas.

**Referência(s) adotada(s):**

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ANÁLISE ESTRUTURAL DO PPC

Para a análise estrutural do PPC quanto à transição epidemiológica e demográfica da população brasileira e suas consequências à sociedade e aos serviços de saúde, assim como a importância do ensino de conteúdos relacionados ao envelhecimento na graduação médica, foi utilizado o instrumento elaborado pelos autores.

Ao aplicá-lo, observamos alguns dados sobre envelhecimento populacional e transição demográfica e epidemiológica. Os itens mais relevantes no PPC analisado são mostrados a seguir:

*Quando observada a população idosa pelo índice de envelhecimento, verifica-se que há uma forte tendência de crescimento significativo da população nessa faixa etária, observado tanto para o Brasil ( $R^2=0,918$ ), quanto para o Nordeste ( $R^2=0,899$ ) e Alagoas ( $R^2=0,818$ ); (PPC, 2013, p. 23) Alagoas, nos últimos cinco anos, vem apresentando valores decrescentes na sua taxa de Natalidade; (PPC, 2013, p. 22)*

*[...] no período de 2007 a 2011, verifica-se uma forte tendência de declínio significativo ( $R^2=0,900$ ) no número de filhos/mulher; (PPC, 2013, p. 23)*

*[...] a mortalidade infantil vem diminuindo e o coeficiente de mortalidade infantil para 2009 foi de 14,16/1.000 nascidos vivos (NV), apresentando uma leve tendência decrescente, em relação aos anos de 2004 a 2009 [...]; Um indicador importante [...] foi o crescimento, em 2008, da Expectativa de Vida ao Nascer, [...]. (PPC, 2013, p. 33)*

O envelhecimento populacional brasileiro é acompanhado por transformações epidemiológicas e sociais e suas consequências para a área de saúde são muito relevantes, já que há mudança nos padrões de morbimortalidade e dependência de determinada população, havendo maior necessidade de serviços de saúde com aumento dos gastos. Apesar das informações encontradas, não há contextualização ou integração de tais conteúdos em relação a seus impactos na assistência à saúde da população e, por conseguinte, nos desafios frente a uma população que envelhece rapidamente:

*Diagnosticar e tratar corretamente as principais doenças do ser humano em todas as fases do ciclo biológico, tendo como critérios a prevalência e o potencial mórbido das doenças, bem como a eficácia da ação médica; [...] Atuar na proteção e na promoção da saúde e na prevenção de doenças, bem como no tratamento e reabilitação dos problemas de saúde e acompanhamento do processo de morte; [...] Realizar procedimentos clínicos e cirúrgicos indispensáveis para o atendimento ambulatorial e para o atendimento inicial das urgências e emergências em todas as fases do ciclo biológico (PPC, 2013, p. 48)*

O texto deixa claro que a aquisição de competências inclui todas as fases do ciclo biológico, inclusive o processo de morte, mas não há menção específica do impacto do envelhecimento na assistência em saúde e a necessidade de aprendizagem de conteúdos mínimos em geriatria e gerontologia. O rápido envelhecimento de nossa população define a urgência de formar médicos qualificados para as especificidades desse grupo etário (BRASIL; BATISTA, 2015) (GALERA; COSTA, 2017). Tais informações contextualizadas seriam fundamentais ao Projeto Pedagógico, definindo o impacto social do envelhecimento populacional e a importância da abordagem de conteúdos relacionados ao envelhecimento na matriz curricular.

Faltam maiores detalhes sobre o processo de construção da atualização do PPC. É provável que a ausência de profissionais com formação gerontológica na comissão de atualização do PPC de 2013 tenha levado à falta do aprofundamento de tópicos relacionados ao envelhecimento populacional, incluindo seu impacto no ensino médico e atendimento em saúde.

## **Análise de conteúdos mínimos de geriatria e gerontologia**

Foram utilizados os instrumentos previamente elaborados para a análise documental do PPC sobre conteúdos de interesse. As “categorias de análise” e “unidades de registro” foram identificadas nas diretrizes da SBBG, que organiza os conteúdos mínimos em geriatria e gerontologia em seis “Unidades” para o ensino teórico-prático (1º ao 8º período do curso) e oito “Unidades” para o internato (9º ao 12º período), de acordo com a temática. Para o instrumento elaborado, as “Unidades” foram utilizadas como “categorias de análise” e os conteúdos específicos de cada uma delas como “unidades de registro”.

Na fase de exploração, buscou-se Unidades de Contexto no PPC que permitissem inferir as Unidades de Registro determinadas. Os dados foram complementados pela análise dos conteúdos programáticos dos planos de aula das disciplinas do curso médico da FAMED – UFAL.

Na análise do ciclo teórico-prático, foram identificadas seis (15%) unidades de registro, das 40 possíveis. Dessas, apenas duas (5%) com

previsão de abordagem completa. No internato (9º a 12º períodos), das 31 unidades de registro possíveis apenas sete (22,6%) foram encontradas, destas apenas duas (6,5%) com previsão de abordagem total, porém sem menção específica a idosos. Os conteúdos encontrados são apresentados nos quadros 4 e 5.

**Quadro 4** – Conteúdos mínimos em envelhecimento humano previstos pelas diretrizes da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (Galera et al, 2014) encontrados no Projeto Pedagógico e planos de aula da graduação médica da FAMED-UFAL, 1º a 8º períodos.

<b>Conteúdo encontrado</b>	<b>Observações</b>
Epidemiologia do envelhecimento	No EAPMC, Disciplina de Saúde e Sociedade 2, segundo período. Encontrado nos planos de aula da disciplina, não há menção na ementa presente no PPC. Conteúdo com abordagem completa.
Modificações anatômicas, funcionais e psicológicas no processo de envelhecimento	Pequena abordagem prevista. No ETPI, plano de aula de psicologia médica, há o objetivo de "Reconhecer e avaliar as próprias emoções diante da morte e do envelhecimento", porém não encontramos conteúdo programático específico. No mesmo eixo, na disciplina de BMF 3 (3º período), encontramos menção à "Bioquímica do desenvolvimento, envelhecimento e regeneração do sistema nervoso".
Incontinência Urinária e Fecal	No ETPI, Saúde do Adulto e do Idoso 2 (6º período), o plano de aula prevê abordagem de incontinência urinária (geral). Não há menção a incontinência fecal.
Insuficiência Cognitiva	No Plano de Aula de Saúde do Adulto e do Idoso 2 (ETPI, 6º período), há menção a conteúdo de demências. Em Psiquiatria de urgência (ETPI, 8º período) há abordagem de Delirium. Insuficiência cognitiva é um tema mais amplo, assim consideramos abordagem parcial.
Eutanásia, ortotanásia, distanásia, mistanásia	Abordagem parcial no EDP, disciplina Ética e Relações Psicossociais 3 (3º período). Encontrado no Plano de Aula da disciplina. Não inclui mistanásia, mas aborda demais conceitos.
Paciente com doença terminal	Conteúdo completo previsto no EDP, encontrado no Plano de Aula da disciplina Ética e Relações Psicossociais 3 (3º período).

EAPMC – Eixo de Aproximação à Prática Médica e Comunidade; ETPI – Eixo Teórico Prático Integrado; BMF – Bases Morfo-Funcionais; EDP – Eixo de Desenvolvimento Pessoal.

Fonte: autores da pesquisa.

**Quadro 5** - Conteúdos mínimos em envelhecimento humano previstos pelas diretrizes da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (Galera *et al*, 2014) encontrados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e planos de aula da graduação médica da FAMED-UFAL, 9º a 12º períodos.

<b>Conteúdo encontrado</b>	<b>Observações</b>
Diagnóstico e manuseio de desidratação, BCP, ITU, Incontinência Urinária, síndrome coronariana aguda e crônica no idoso	Há menção a tratamento de "[...] Angina instável/Infarto agudo do miocárdio [...], Pneumonia domiciliar [...]" no estágio de urgência e emergência (9º período). Porém não menciona especificamente idosos, já que busca-se pela manifestação atípica destas patologias na população idosa. Certamente os idosos estão contemplados no aprendizado, mas provavelmente não com suas peculiaridades.
<b>Definição e diferenças clínicas entre depressão, demência e <i>Delirium</i></b>	No estágio de Clínica Médica 2, 11º período, há abordagem de doenças degenerativas cerebrais. <i>Delirium</i> e depressão em idosos não encontramos menção.
<b>Formulação de diagnóstico diferencial em um paciente que exhibe <i>Delirium</i>, depressão ou demência</b>	No estágio de Clínica Médica 2, 11º período, há abordagem de doenças degenerativas cerebrais. <i>Delirium</i> e depressão em idosos não encontramos menção específica.
<b>Tratamento não farmacológico de <i>Delirium</i>, demência e depressão</b>	Encontrada abordagem apenas para doenças degenerativas cerebrais, estágio de Clínica Médica 2, 11º período.
Orientação preventiva geriátrica	Encontra-se, entre os objetivos do Estágio Rural (12º período), "Estimular a prática clínica voltada para ações de Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde". Porém, não explicita se há abordagem específica aos idosos e a programas de atenção ao idoso.
<b>Manuseio das principais alterações cardiovasculares no idoso (HAS, Insuficiência coronariana aguda e crônica, insuficiência cardíaca, Acidente Vascular Encefálico), <i>Diabetes Mellitus</i>, dislipidemia e hipotireoidismo clínico e subclínico</b>	Encontrado parcialmente, no estágio de Clínica Médica 2 (11º período), abordagem a "Diabetes, transtornos da tireoide". Os outros conteúdos não são explicitados no PPC.
Crítérios de internação de idosos em Unidade de Terapia Intensiva	Encontrado parcialmente, no estágio de Clínica Médica 2 (11º período) – terapia intensiva - "Conhecimento dos critérios de admissão e alta das unidades de cuidados intensivos". Porém não há menção específica aos idosos.

Fonte: autores da pesquisa.



Em resumo, das 71 Unidades de Registros (competências) buscadas na matriz curricular do curso de medicina da FAMED/UFAL, através de Unidades de Contexto no PPC e Planos de Aula que permitissem sua codificação, 13 (18,3%) foram encontradas.

Das seis Unidades de Registro encontradas no ciclo básico, cinco não encontraram correspondência em Unidades de Contexto no PPC, sendo codificadas por informações dos planos de aula com conteúdos programáticos das disciplinas. No internato, as informações foram extraídas exclusivamente do PPC, já que não há planos de aula para estágio prático.

O fato de menos da metade das escolas médicas brasileiras incorporarem em seus projetos pedagógicos conteúdos de geriatria e gerontologia demonstra que, em sendo uma deficiência nacional, há grande divergência no aprendizado de habilidades mínimas necessárias ao médico para o atendimento desta população (GALERA; COSTA, 2017). O egresso da FAMED/UFAL, em vista aos dados coletados, enquadra-se no grupo que recebe pouco aprendizado e, por conseguinte, atenderá a população idosa sem o desenvolvimento de competências e habilidades específicas e necessárias para qualificar a atenção a essa faixa etária.

Países em desenvolvimento apresentam deficiências semelhantes, ou mais aprofundadas. Em artigo de 2016, PATI et al realizaram um mapeamento do ensino de saúde do idoso na Índia, demonstrando pouquíssimas opções de aperfeiçoamento na área, com ensino insignificante de geriatria nos currículos de graduação em saúde.

As doenças nos idosos se agrupam em quadros sindrômicos próprios, as denominadas síndromes geriátricas, havendo necessidade de estrutura específica de assistência, visando não apenas reestabelecer a saúde, mas também preservar sua autonomia e independência. Desse modo, preparar profissionais capazes de identificar as peculiaridades da pessoa idosa deve ser uma das prioridades para o sistema educacional de países em desenvolvimento (GALERA; COSTA, 2017). As DCN para o curso médico de 2014 são claras ao mencionar que os conteúdos fundamentais devem contemplar todas as fases do ciclo biológico humano, trazendo textualmente o envelhecimento e a morte como parte dele (BRASIL, 2014). Nesse sentido, além da inclusão de tais conhecimentos no projeto pedagógico e planos de aula do curso ser urgente, é também um grande desafio, tendo em vista a grande quantidade de conteúdos que ainda necessitam abordagem. Alguns são conteúdos mais específicos, os quais não encontrariam espaço na matriz curricular vigente, com necessidade de reformulação de disciplinas, ou de uso de metodologias adaptadas a esses conteúdos.

Uma das características exigidas aos cursos de saúde, em suas diretrizes específicas, é o uso de metodologias ativas para o ensino e aprendizagem, com ênfase aos temas ainda pouco explorados como a geriatria, saúde das populações vulneráveis, questões ambientais relacionadas à saúde, etc. O curso de medicina analisado, além do investimento no uso da

aprendizagem baseada em problemas no período da graduação, tem estimulado seus docentes a desenvolver outros métodos ativos no programa de pós-graduação em ensino na saúde, como o uso de vídeos (SARMENTO; AUSTRILINO; MEDEIROS, 2017).

O planejamento do ensino, organizado coletivamente, como deve ocorrer em qualquer mudança no PPC exigida a partir das mudanças no perfil epidemiológico social, além de conferir compromisso e responsabilidade por parte dos envolvidos na gestão do curso, amplia a participação do corpo docente geral nas alterações propostas, permitindo o exercício da interdisciplinaridade, e possibilidade de criação de espaços de ensino-aprendizagem multiprofissionais. Isso evitará também mudanças operadas pontualmente, apenas por acréscimo, e interesse de especialistas em suas áreas específicas de atuação.

Com os dados obtidos na fase de exploração, após análise e interpretação, elaborou-se um plano executivo como sugestão para introdução dos conteúdos pesquisados na matriz curricular. Nele, foi demonstrado que, das 58 competências não previstas, 13 possivelmente necessitarão de reestruturação curricular para que possam ser incluídas. As demais poderão ser contempladas na matriz existente com as adequações previstas nas DCN e no PPC do curso.

Os conteúdos com previsão de ensino, parcial ou total, deverão ser avaliados quanto à sua abordagem específica para idosos, informação esta que não pôde ser extraída das fontes consultadas. O plano executivo será apresentado ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) da instituição, podendo ser discutido com as demais instâncias administrativas da unidade acadêmica.

## Considerações finais

A análise documental do PPC de Medicina FAMED/UFAL, complementada pela avaliação de planos de aulas com seus respectivos conteúdos programáticos, observamos que há grande lacuna no ensino de conteúdos em geriatria e gerontologia. Dentre as 71 competências elencadas (40 para o ciclo básico e 31 para o internato), identificou-se a previsão para abordagem de 13 (18,3%), sendo seis no ciclo básico e sete no internato.

Quanto à análise estrutural do PPC, poucos dados sobre transição epidemiológica e demográfica são discutidos, não sendo correlacionados com seu impacto na assistência à saúde e na importância do ensino de conteúdos relacionados ao envelhecimento humano.

Para melhor avaliação do internato médico, provavelmente seria necessária entrevista semiestruturada ou técnica Delphi com seus coordenadores, já que não há planos de aula específicos de cada estágio. Tal estratégia não foi possível na presente pesquisa.

Acredita-se que os instrumentos de análise elaborados possam auxiliar outras pesquisas sobre competências mínimas necessárias à graduação. Os resultados servirão de base para a adequação curricular FAMED/UFAL,

tornando o egresso mais capacitado para o atendimento global à saúde da comunidade no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS).

## Referências

---

BRASIL. Resolução CNE/CES 3/2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, 23 jun. 2014, p. 8-11.

BRASIL, V. J. W.; BATISTA, N. A. O ensino de geriatria e gerontologia na graduação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 344-351, jul./set. 2015.

GALERA, S. C. et al. Diretrizes da sociedade brasileira de geriatria e gerontologia sobre conteúdo de disciplinas/módulos relacionados ao envelhecimento (geriatria e gerontologia) nos cursos de medicina. **Geriatra & Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 148-151, jul./set. 2014.

GALERA, S. C.; COSTA, E. F. A. Ensino médico em geriatria e gerontologia. In: FREITAS, E. V.; PY, L. Tratado de geriatria e gerontologia. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017, p. 341-361.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de pesquisas. Coordenação de população e indicadores sociais. Gerência de estudos e análises da dinâmica demográfica. Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 2000-2060. **IBGE**. 2013. Disponível em: <[http://downloads.ibge.gov.br/downloads\\_estatisticas.htm](http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2017.

MASUD, T. et al. European undergraduate curriculum in geriatric medicine developed using an international modified Delphi technique. **Age and Ageing**, Londres, v. 43, n. 2, p. 695-702, mar. 2014.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatório mundial de envelhecimento e saúde**. Genebra, Suíça, 2015. 30 p. Disponível em: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186468/6/WHO\\_FWC\\_ALC\\_15.01\\_por.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186468/6/WHO_FWC_ALC_15.01_por.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017

PATI, S. et al. Teaching of geriatric health in India: mapping the terrain. **Gerontology & Geriatrics Education**, v. 38, n. 1, p. 92-103, set. 2016.

SAMARA, E. M.; TUPY, I. S. S. T. **A leitura crítica do documento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SARMENTO, A. S. T. L.; AUSTRILINO, L.; MEDEIROS, M. L. Metodologias ativas no processo ensino aprendizagem na área de neurologia. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 9, n. 19, p. 27-36, out./dez. 2017.

SILVEIRA, R. E. D. et al. **Gastos relacionados a hospitalizações de idosos no Brasil: perspectivas de uma década**. Einstein, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 514-520, out./dez. 2013.

*Parte-se do conceito de survival migration definido por Alexander Betts que identifica como migrantes humanitários “os refugiados de guerra, deslocados ambientais e aqueles atingidos por crises humanitárias” (BETTS, 2010). Acredita-se que o debate sobre a abrangência destes migrantes no cenário atual permite tornar mais compreensivas as possibilidades de novas políticas com relação à migração forçada, para além do marco regulatório internacional do refúgio.*

**Denise Mercedes Núñez Nascimento Lopes Salles**  
**Renata Freitas Quintella Riggo**  
**Lara de Freitas Santos**

# A acolhida humanitária com a lei 13.445/17: rumo a um tratamento digno ao migrante forçado no Brasil

## *Humanitarian migration with law 13.445/17: towards a dignity treatment of the forced migrant in brazil*

DENISE MERCEDES NÚNEZ NASCIMENTO LOPES SALLES\*

RENATA FREITAS QUINTELLA RIGGO\*\*

LARA DE FREITAS SANTOS\*\*\*

### Resumo

O número de migrantes e refugiados cresceu vertiginosamente nos últimos anos no Brasil. Entre diversos fluxos de migrantes forçados, encontram-se os provenientes de contextos apontados como de graves crises humanitárias. A finalidade desta análise é compreender a política de emissão de vistos humanitários à luz da nova lei de migração brasileira e, assim, considerar em que medida esta mudança legislativa traz benefícios em termos de uma política de direitos humanos a estes novos migrantes de sobrevivência. Dessa forma, parte-se da caracterização da migração humanitária no mundo atual e da análise da mudança de legislação migratória no Brasil; que passou de uma ótica de securitização para uma perspectiva de direitos humanos em relação ao migrante. Em seguida, recuperam-se as ações humanitárias do governo Dilma com relação aos haitianos e sírios até a forma como foi aprovada a previsão legal deste tipo de visto na Lei 13445/17. Por fim, também será debatido o Decreto 9.199/17 que, ao regulamentar a nova legislação, deixou de tratar da forma específica de efetivação destes tipos de vistos e a acolhida humanitária, criando um paradoxo em relação a perspectiva da lei vigente no país.

**Palavras-chave:** Lei de migração. Visto humanitário. Migração humanitária.

\* Doutora em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - IESP/UERJ; Professora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Católica de Petrópolis; Email: denisem.lopes@gmail.com

\*\* Mestre em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal de Rio Grande – FURG.

\*\*\* Graduada em Direito pela Universidade Católica de Petrópolis.

## Abstract

The number of migrants and refugees has increased dramatically in recent years in Brazil. Amongst several flows of forced migrants are those coming from contexts identified as serious humanitarian crisis. The purpose of this analysis is to understand the policy of issuing humanitarian visas in the perspective of the new Brazilian migration law and, thus, consider to what extent this legislative change brings benefits in terms of a human rights policy to these new survival migrants. Thus, it is based on the characterization of the humanitarian migration in the current world and on the analysis of the change of migratory legislation in Brazil. This important change went from a securitization standpoint to a human rights view. Then we turn to the humanitarian actions of the Dilma government in relation to Haitians and Syrians until the way in which the legal provision for this type of visa was approved in Law 13445/17. Finally, this paper will also debated 9199/17 decree, which, when regulating the new legislation, no longer deals with the specific form of implementation of these types of visas and humanitarian acceptance, creating a paradox compared to the perspective of the new law in the country.

**Keywords:** Migration law. Humanitarian visa. Humanitarian migration.

## Introdução

O Brasil cultivou ao longo da sua história uma imagem de país aberto à migrantes e acolhedor. No entanto, mesmo com legislação avançada no campo do refúgio, até 2017 nossa legislação migratória tinha um caráter fortemente discricionário, marcada por um olhar do 'estrangeiro' como ameaça à segurança nacional. Assim também, no que tange à garantia de direitos humanos e à existência de políticas públicas de promoção real da integração local dos migrantes em geral, o Estado brasileiro tem avançado muito pouco nas últimas décadas.

Um progresso importante, contudo, foi a promulgação em maio de 2017 da Lei 13.445, a chamada nova Lei de Migração, que substituiu o antigo Estatuto do Estrangeiro, elaborado na época da ditadura militar. Considerado antiquado e discriminatório, o antigo Estatuto, dentro da visão de segurança nacional, permitia formas de seleção discricionárias através das quais os estrangeiros bem-vindos eram apenas aqueles que poderiam contribuir economicamente para o país, e que compartilhassem da ideologia política pregada no período.

Importa ressaltar também que, nos últimos anos, a reação do Brasil aos contextos de crise humanitária foi mediada por políticas práticas do executivo, através de resoluções do Conselho Nacional de Migração, de concessão de vistos humanitários a contingentes de migrantes oriundos de contextos de grave crise social e política, como os haitianos e sírios, marcando uma atuação

de maior respeito aos direitos humanos e valorização da responsabilidade e promoção da paz e da solidariedade no cenário internacional.

No entanto, com a migração venezuelana que se acirrou em 2017, o governo brasileiro, mesmo agora com a existência de novo marco regulatório, não teve a mesma política e, além de não conceder à estes migrantes o reconhecimento do refúgio, ignorou a possibilidade de acolhida humanitária; o que evidencia um percurso de avanços e retrocessos nesta seara.

O objetivo geral deste trabalho, diante deste contexto, é analisar a possibilidade de concessão de visto humanitário a migrantes oriundos de contextos de graves crises humanitárias na legislação e nas políticas públicas no Brasil, considerando tanto os antecedentes, nomeadamente as formas de concessão de acolhida humanitária aos haitianos e aos sírios, como o artigo 14 da Lei 13.445/17 e o Decreto 9.199/17, que regulamentou a nova lei.

Parte-se do conceito de *survival migration* definido por Alexander Betts que identifica como migrantes humanitários “os refugiados de guerra, deslocados ambientais e aqueles atingidos por crises humanitárias” (BETTS, 2010). Acredita-se que o debate sobre a abrangência destes migrantes no cenário atual permite tornar mais compreensivas as possibilidades de novas políticas com relação à migração forçada, para além do marco regulatório internacional do refúgio.

Dessa forma, serão analisadas a definição e caracterização da migração humanitária; as ações do governo Dilma com relação aos haitianos e sírios; a mudança da legislação migratória no país e a forma como foi aprovada a previsão legal do visto humanitário na Lei 13445/17. Por fim, também será debatido o Decreto 9.199/17 que, ao regulamentar a nova legislação, deixou de tratar da forma específica de efetivação destes tipos de vistos e acolhida humanitária, representando assim um retrocesso em matéria de garantia de direitos aos migrantes humanitários.

## 2. Migração humanitária, refúgio e direitos humanos

Bauman (2017) assinala que uma das características mais importantes da modernidade é que ela produz massas de pessoas indesejadas. Ademais, a modernidade assistiu a uma profunda mudança no fluxo migratório, antes do centro para as periferias e agora das periferias para o centro. Isso tem desestabilizado as respostas à chamada crise migratória global. Por fim, assiste-se a uma mudança fundamental nos critérios motivadores da migração, de econômicos para questões de sobrevivência e segurança; o que traz consigo a inevitabilidade de lidar com a questão dos indivíduos excluídos, principalmente com o aumento dos conflitos no mundo.

O impacto causado pela forma retórica como o atual fluxo migratório é tratado pela mídia enseja uma forma de pavor muito grande entre os indivíduos, principalmente nos países centrais. Este temor público acontece pelo fato de se considerar os migrantes como verdadeiros *vilões* capazes de

comprometer o modo de vida confortável das pessoas (os 'nacionais') ou até mesmo colapsar um país. Esse 'pânico moral', como destaca Bauman (2017), vem acompanhado de uma cegueira e de uma fadiga em relação aos noticiários de vítimas na busca de refúgio.

Do ponto de vista do debate político, há, no contexto recente, um reforço da retórica que criminaliza as migrações, defende o aumento das medidas restritivas e a blindagem das fronteiras (JAROCHINSKI SILVA; ALVES, 2017). Em nome da segurança nacional, muitos países vêm bloqueando, aberta ou dissimuladamente, a entrada dos diferentes a qualquer custo.

Ademais, neste mundo globalizado ninguém se sente responsável pela crise migratória. Bauman argumenta que perdemos o senso de responsabilidade para com o próximo; a cultura do conforto, que nos faz pensar e agir individualmente, nos torna também "insensíveis aos gritos de outras pessoas" (2017, p. 26). Porém, é justamente o olhar e o investimento nesse outro destituído de tudo que fará com que as sociedades avancem e resolvam os seus problemas atuais.

A cada dia o número de migrantes forçados e refugiados vem crescendo em todo o mundo\*. Assim, não é possível mais a nenhum Estado negligenciar este fenômeno e nem que as respostas atuais, insuficientes e segregadoras, se mantenham sem produzir mais violência. Ademais, o fluxo migratório envolve diversos tipos de pessoas: tanto vítimas de conflitos territoriais, de perseguição, bem como indivíduos empobrecidos, deslocados internamente em seus países de origem na busca de melhores condições de vida. Estes diversos grupos de pessoas cruzam as fronteiras com a esperança de serem acolhidos, mas normalmente se deparam com sociedades prontas a rejeitá-los de imediato ou de crescente preconceito e exclusão interna dos migrantes.

Como assinala Seyla Benhabib (2012), há um paradoxo nesse cenário: a convivência de massas de migrantes excluídos com o crescimento de normas de Direitos Humanos cosmopolitas nos últimos cinquenta anos. Observa-se que no Direito Internacional e nas Organizações Internacionais há um crescimento das normas inclusivas e do debate acerca da migração, enquanto internamente os Estados caminham rumo à maior segregação do refugiado e migrante, fazendo com que as políticas se transformem em intensos conflitos globais distributivos e racializados.

Fatos como a extensão de normas cosmopolitanas e a crescente criminalização dos migrantes levam estudiosos a acreditarem na impossibilidade de realização do desejo de uma cidadania transnacional, enquanto outros o acirramento crescente dos conflitos no nível global.

É nesse contexto que Alexander Betts discute o conceito de migrantes humanitários; classificação que vai além da de refugiados, pois inclui tanto pessoas que fogem de guerras, quanto deslocados ambientais e também

---

\* Segundo dados do ACNUR, 68,5 milhões de pessoas foram obrigadas a deixar seus países de origem em 2017 (Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2018/06/19/mais-de-68-milhoes-de-pessoas-deslocadas-em-2017-e-essencial-um-novo-acordo-global-sobre-refugiados/>).



indivíduos envolvidos em crises humanitárias em seus países de origem (BETTS, 2010). Todos estes tipos de migrantes não podem, à princípio, ser reconhecidos como refugiados, pois não são perseguidos pelos motivos clássicos do refúgio\*; porém, carecem igualmente de uma necessidade de proteção e garantia de direitos humanos como os refugiados, vítimas de perseguição direta em seus países de origem, uma vez que os dois grupos sofrem ameaças à sua vida, segurança e liberdade.

*Para esta categoria de migrantes, entretanto, não há regime jurídico específico; não é possível, aliás, sequer pretender a aplicação das normas existentes, por verdadeira vedação estampada nas normas de Direito Internacional. [...] Em razão, especialmente, da impossibilidade de aplicação extensiva dos tratados internacionais, em razão do disposto no artigo 31 Convenção de Viena sobre Direitos dos Tratados de 1969 (ANDRADE, 2018, p. 33).*

O Direito Internacional dos Refugiados foi construído no pós-guerra e teve como objetivo inicial assegurar que a comunidade internacional provesse proteção para as pessoas deslocadas em função das perseguições sofridas naquele contexto\*\*. Porém, as causas das migrações em vez de cessarem, se ampliaram e, na atualidade, é consenso que o regime de proteção dos refugiados não abarca uma grande parte das migrações forçadas, como desastres ambientais e incapacidade estatal. Como ressalta Betts (2010), os Estados tendem a ver as pessoas que cruzam fronteiras internacionais como refugiados, de acordo com a Convenção de 1951\*\*\*, ou então como migrantes econômicos voluntários, o que criou um vazio de proteção para todo o contingente de pessoas que fogem de seus países sem sofrer diretamente uma perseguição, mas que são igualmente vítimas de violações de direitos humanos.

A proposta de Betts passa por ampliar o debate sobre a proteção internacional à migrantes a partir do conceito de *survival migration*. Os migrantes humanitários são, portanto, aquelas pessoas fora de seus países de origem por uma ameaça existencial que não encontram amparo em seus Estados; como a não garantia de direitos básicos componentes da dignidade do homem; isto é, direitos que, quando não garantidos, impossibilitam o gozo de todos os outros direitos. Nessa perspectiva, três seriam os direitos básicos: (1) liberdade, (2) segurança e (3) subsistência (BETTS, 2010)\*\*\*\*.

\* Raça, religião, nacionalidade, opiniões políticas e pertencimento a determinado grupo social.

\*\* De acordo com Eric Hobsbawm (Cf: A Era dos Extremos), no pós-Segunda Guerra a Europa contava com 40 milhões de refugiados.

\*\*\* A Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 inaugurou o conceito de refugiado como aquele que busca proteção temendo ser perseguido por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país.

\*\*\*\* Importa salientar que o Direito Internacional dos Refugiados engloba os dois primeiros elementos de ameaça existencial, mas não abarca o direito a subsistência.

Em teoria, todo migrante possui direitos tanto do ponto de vista do Direito Internacional dos Direitos Humanos, quanto do Direito Humanitário. Assim, além do direito do não retorno compulsório ao país de origem, toda pessoa tem o direito de migrar e de ter garantidos seus direitos à liberdade, segurança e direitos sociais e econômicos. Entretanto, na prática, não existe um regime institucional universal para assegurar esses direitos para os migrantes *humanitários*, o lixo humano a que se refere Bauman: as massas de pessoas indesejadas que se constituem, na retórica política, como uma ameaça aos nacionais.

### 3. Acolhida humanitária no Brasil: haitianos e sírios

Importa analisar como o Brasil tem respondido a todo este contexto migratório recente e aos enormes contingentes de pessoas deslocadas por razões assim chamadas de humanitárias; mas que reconhecidamente também são migrações forçadas. Nesse sentido, durante o governo Dilma, foram concedidos dois tipos de vistos por razões humanitárias no país. Em primeiro lugar aos haitianos, após o desastre natural de 2010, e também aos sírios em 2013, por conta do conflito armado na Síria.

No caso dos haitianos, além do desastre natural, o país também passava por uma guerra civil, e, com a participação do Brasil na missão de paz no Haiti, muitos dos haitianos que decidiram deixar o país escolheram vir para o Brasil\*. Como “solução” para o volume de haitianos que chegavam ao país\*\*, o Conselho Nacional de Migração (CNIg), por meio da Resolução de nº 97 de 12/01/2012, concedeu o visto de permanência por razões humanitárias aos haitianos, com duração de cinco anos. Ademais, com a comprovação da situação laboral, a resolução permitia convalidação da permanência.

O fluxo migratório iniciou-se no Brasil de maneira discreta após o desastre ambiental de 2010 e foi ganhando força nos anos subseqüentes. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Justiça, estima-se que mais de 21 mil haitianos conseguiram entrar no Brasil entre 2010 e 2013 (FERNANDES; FARIA, 2017). Até o final de 2016 cerca de 49.000 vistos humanitários foram concedidos aos haitianos (OLIVEIRA, Camila, 2017).

Muitas pesquisas mostram que, apesar da criação da política de vistos

\* Na verdade, vários fatores fizeram com que os haitianos migrassem para o Brasil, a guerra civil, a presença brasileira no Haiti, a crise econômica no hemisfério norte, o fechamento das fronteiras dos países desenvolvidos, a familiaridade com a língua espanhola que facilita entender e aprender o português (FERNANDES; FARIA, 2017).

\*\* Ao entrar em terras brasileiras, os haitianos solicitavam ao CONARE (Conselho Nacional de Refugiados) o pedido de refúgio, mas esta solicitação era negada. O CONARE afirmava que o motivo da solicitação apresentada pelos estrangeiros (Deslocamento natural, econômico e social), não se enquadrava nas hipóteses enumeradas pelo Direito Internacional de refugiados, como também não se elencava na legislação do Brasil, que era a de perseguição. Diante desse imbróglie legislativo o CONARE buscou através do CNIg (Centro Nacional de Imigração) uma solução legal para as questões dos haitianos. Em janeiro de 2002 por meio da Resolução de nº 97, o CNIg estabeleceu diversas medidas, incluindo a decisão de conceder visto humanitário de residência a todos os haitianos que já se encontravam em terras brasileiras, permitindo ainda que eles trabalhassem e estudassem por aqui.

aos haitianos no país, que fez com que a participação deles no mercado de trabalho aumentasse em 406% entre 2011 e 2012, não foi instituída uma política migratória que estruturasse a possibilidade de real inclusão desse povo na sociedade brasileira, sendo todo tipo de trabalho realizado exclusivamente pela sociedade civil (RODRIGUES; SILVA, 2016; ROCHA, 2016). A falta de preocupação do Estado com esses imigrantes gerou, dentre outros, a exploração de mão-de-obra e trabalhadores sem contrato formal de trabalho, pois, de acordo com pesquisa realizada por Rodrigues e Silva (2016), 73,6% dos haitianos no Brasil declaram que não ganham o suficiente para sobreviver. Ademais, estes migrantes encontram ainda outras dificuldades, como o idioma e a dificuldade para validar o diploma no Brasil, o que também dificulta a socialização e a entrada no mercado de trabalho brasileiro.

Depois da experiência positiva em relação ao visto humanitário aos haitianos, o Brasil, por meio da resolução normativa nº17 do CONARE, autorizou a concessão de visto a sírios e a cidadãos de origem palestina residentes na Síria afetados pelo conflito armado na República Árabe Síria. Nesse caso o visto é temporário e se assemelha ao visto de turista, servindo para facilitar o processo de solicitação de refúgio no Brasil. Já quando se trata do visto aos venezuelanos, o mesmo foi publicado em um dia e no dia seguinte o Brasil recuou, passando a conceder apenas a residência temporária – resolução normativa nº126 do CNlg – mediante o pagamento de taxa de aproximadamente 300 reais\* e apenas para aqueles que renunciarem aos pedidos de refúgio solicitados (OLIVEIRA, Camila, 2017).

O visto concedido aos sírios por razões humanitárias foi determinado por conta do conflito armado na República Árabe Síria; de acordo a Resolução Normativa CONARE Nº 17 de 20/09/2013, “considerando as dificuldades registradas por parte desses indivíduos em conseguirem se deslocar ao território brasileiro para nele solicitar refúgio” (CONARE, 2013, s/p). Até setembro de 2015, o número de vistos concedidos aos sírios no Brasil foi de 7.752, e a resolução foi prorrogada por mais dois anos em 2015\*\*.

Tendo em vista o conceito de Alexander Betts para *survival migration*, a situação enfrentada pelos sírios enquadra os mesmos dentro de duas das três possibilidades para migrações humanitárias, tanto como refugiados de guerra quanto como atingidos por crises humanitárias. A resolução considerou para tal concessão o seguinte motivo:

\* Em 2018, a nova resolução do CNlg sobre a possibilidade de pedido de residência temporária aos venezuelados retirou a exigência de pagamento desta taxa.

\*\* Em março de 2011 teve início na República Árabe Síria um conflito armado de grandes proporções que perdura até o presente momento. O conflito começou após os protestos que faziam parte dos movimentos da primavera árabe. Porém, enquanto a oposição, que faz parte do movimento, alega estar lutando para destituir o presidente Bashar al-Assad, para implementar um governo mais democrático e livre no país, o governo sírio afirma que está tentando combater terroristas armados que estão trazendo instabilidade ao país. De acordo com a ACNUR – Agência da ONU para refugiados – cerca de 13,1 milhões de pessoas precisam de assistência na Síria atualmente. Ainda de acordo com a ACNUR cerca de 5,6 milhões de pessoas foram forçadas a fugir da Síria desde 2011.

*Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população em território sírio, ou nas regiões de fronteira com este, como decorrência do conflito armado na República Árabe Síria. (Resolução Normativa CONARE Nº 17 de 20/09/2013, artigo 1º - Parágrafo único)*

Apesar do fato de que o Brasil recebeu uma parcela pequena de sírios, a resolução foi de extrema importância, pois facilitou a entrada dos sírios e suas famílias, agilizando um processo que, provavelmente, seria prolongado por mais tempo. A resolução foi prorrogada por mais dois anos em 2015, tendo em vista que o conflito armado não havia cessado. No entanto, muitos dos sírios deslocados por força do conflito se enquadram na categoria de refugiados.

No Brasil essa absorção migratória ainda é considerada ínfima, se comparada a regiões como a Europa. Esse percentual pequeno se dá pela condição geográfica brasileira, o país se encontrar bem afastado de regiões consideradas críticas por deslocamentos em massa.

De acordo com a Deisy Ventura “o visto humanitário é um antídoto contra a precariedade e a chamada clandestinidade”. Ventura reforça então que a política foi uma solução para os haitianos que chegavam ilegalmente no Brasil entrando pelo Peru ou por países da América Central. O visto humanitário evitou situação migratória irregular, que, para a mesma, é geradora de precariedade na partida, no percurso, na chegada e na permanência da pessoa e de sua família no Brasil.

Não obstante os aspectos positivos acarretados pelo visto humanitário, importa ressaltar que essa classe de visto não pode ser utilizada como moeda de troca para substituir o reconhecimento de refúgio no Brasil, ou seja, mesmo que os haitianos obtenham o visto humanitário, isso não os restringe da possibilidade de obter os direitos adquiridos na condição de refúgio.

*Caso exista uma recusa automática de refúgio para qualquer nacionalidade estaríamos diante de uma ilegalidade flagrante. A cada caso, a cada pessoa ou família, é preciso verificar se o solicitante de refúgio corresponde a uma das hipóteses da Lei (VENTURA, 2017).*

O refúgio é um direito garantido pela Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, ratificada pelo ordenamento jurídico brasileiro em 1997 pela Lei 9474/97; por isso não pode ser negado o procedimento de pedido e reconhecimento do status de refugiado.

## **5. O novo marco legal para migração no Brasil e a previsão do visto humanitário**

O Estatuto do Estrangeiro surge no Brasil no momento em que era

priorizada a visão de segurança nacional, do interesse socioeconômico e do trabalhador nacional, mas, ao mesmo tempo, essa legislação era discriminatória e perdurou durante muito tempo mesmo contrária aos fundamentos e princípios da nossa atual Constituição Federal. A partir da nova Lei de Migração passa a ser tratada a importante temática da inclusão social, trabalhista e produtiva do migrante; além de dar margem à uma proteção especial para a consolidação do processo simplificado de naturalização e de facilitar a livre circulação do residente fronteiriço. Por isso, a atual legislação sobre o tema contribui muito para a expansão de direitos e deveres aos não nacionais e ratifica princípios constitucionais, assim como o da dignidade da pessoa humana.

Quadro 1 – Comparação entre o estatuto do estrangeiro e a lei 13.445/2017

<b>ESTATUTO DO ESTRANGEIRO (LEI Nº 6.815/1980)</b>	<b>LEI DE MIGRAÇÃO (LEI Nº 13.445/2017)</b>
Tema de segurança nacional	Tema de Direitos Humanos
Incompatível com a Constituição Federal de 1988 e tratados internacionais de Direitos Humanos	Visa a regularização migratória com base na Constituição Federal de 1988 e nos tratados internacionais de Direitos Humanos
Possibilidade do Estado decidir sobre aqueles que podem ou não entrar e permanecer no país	Migrante regular menos vulnerável e com oportunidade de inclusão social
Relaciona a regularização migratória ao emprego formal	Possibilita a entrada regular daqueles que buscam emprego no país
Fragmenta atendimento a migrante em diferentes órgãos estatais	Define órgão estatal especializado para atendimento dos migrantes

Fonte: Elaboração própria a partir de GUERRA (2017), AMARAL (2017) e RAMOS (2017a).

Em consonância com a maior abertura para a questão migratória mundial e a salvaguarda de princípios dos direitos humanos, o Anteprojeto da nova Lei de Migrações foi fruto de um amplo debate e contou com participação da sociedade civil organizada, de partidos e de associações de migrantes (RAMOS, 2017a). Assim, criou uma proposta de legislação em conformidade com as necessidades e a dignidade dos migrantes no mundo contemporâneo,

bem como consagrou uma perspectiva de respeito às possibilidades do Estado brasileiro, à segurança humana de todos e ao desenvolvimento humano (GUERRA, 2017; RAMOS, 2017a; VENTURA, 2017).

A acolhida humanitária entra no campo da proteção complementar aos migrantes forçados e, assim, o visto humanitário é “alternativa legal” ao fato de que muitos migrantes não se encaixam na definição de refugiados, mas, ao mesmo tempo, correm graves perigos caso tenham que retornar a seu país de origem; logo, observando o princípio de não devolução, a proteção legal “é um acolhimento concedido pelo Estado baseado na necessidade de proteção internacional fora do quadro da Convenção de 1951” (OLIVEIRA, Camila, 2017, p. 124).

Nessa perspectiva, o anteprojeto, em seu artigo 27, propõe a possibilidade de concessão de vistos para fins humanitários: “Resguardadas as hipóteses de asilo e refúgio, poderá ser concedido o visto para fins humanitários nos casos em que a ordem pública ou a paz social for ameaçada, em território estrangeiro”\*. No processo de tramitação, após os vetos, a nova legislação incorporou a questão da acolhida humanitária como segue:

*§ 3º O visto temporário para acolhida humanitária poderá ser concedido ao apátrida ou ao nacional de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário, ou em outras hipóteses, na forma de regulamento. (LEI 13445, Capítulo II, Seção II, subseção IV - Do visto temporário, artigo 14)*

Dessa forma, a essência do visto humanitário foi mantida na nova legislação. Entretanto, o Decreto 9.199/17, sancionado pelo então presidente Michel Temer, ao regulamentar a Lei 13.445/17, omitiu a questão da forma específica de concessão de vistos humanitários em uma política claramente retrógrada (RAMOS, 2017b; VENTURA, 2017).

*Art. 36. O visto temporário para acolhida humanitária poderá ser concedido ao apátrida ou ao nacional de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos*

\* Na íntegra: Art. 27. Resguardadas as hipóteses de asilo e refúgio, poderá ser concedido o visto para fins humanitários nos casos em que a ordem pública ou a paz social for ameaçada, em território estrangeiro, por I – grave e iminente instabilidade institucional; II – calamidades de grandes proporções; III – graves violações de direitos humanos. Anteprojeto de Lei de Migrações e Promoção dos Direitos dos Migrantes no Brasil 27 § 1º O visto para fins humanitários será concedido pelo prazo de até um ano, prorrogável pelo período que persistirem as razões humanitárias que motivaram sua concessão, quando o requerente não reúne as condições para obtenção de outra categoria de visto. § 2º Nos casos em que não for possível processar o pedido de visto para fins humanitários, a autoridade migratória poderá dispensá-lo, notificando do fato os pontos de controle migratório. (ANTEPROJETO, Capítulo X, Do mecanismo de acolhida Humanitária).

*humanos ou de direito internacional humanitário. § 1º Ato conjunto dos Ministros de Estado da Justiça e Segurança Pública, das Relações Exteriores e do Trabalho definirá as condições, os prazos e os requisitos para a emissão do visto mencionado no caput para os nacionais ou os residentes de países ou regiões nele especificados. (DECRETO Nº 9.199, capítulo II Seção III – Dos vistos temporários)*

Deisy Ventura, que participou da comissão responsável pela elaboração do anteprojeto para a nova lei, ressalta que “o decreto ainda joga para regulação posterior dispositivos fundamentais da lei como o visto para ajuda humanitária, atrasando toda a atuação do Brasil em matéria de política migratória. Não hesitaria em dizer que o regulamento é uma catástrofe.” (VENTURA, 2018, s/p).

Ademais, além de ter excluído grande parte da sociedade civil do processo que antes fora marcado justamente por essa forte participação plural, o Decreto evidencia a falta de vontade política de assumir os compromissos pró direitos dos migrantes expressos na nova Lei.

## Considerações finais

Neste trabalho analisou-se a possibilidade de concessão de visto humanitário no Brasil à migrantes oriundos de contextos de graves ameaças humanitárias, como os venezuelanos atualmente, a partir da nova legislação e da política que vinha sendo consolidada através da atuação do CNlg, que teve início no governo Dilma com a possibilidade de concessão de visto humanitário aos haitianos e, por outra via, aos sírios. Este tipo de política entra no campo da proteção complementar aos migrantes forçados que não se enquadram no marco do refúgio.

Apesar da possibilidade de concessão de visto humanitário ter sido prevista na nova legislação migratória brasileira, o decreto que a regulamentou, em um flagrante retrocesso, deixou de tratar da forma específica de concessão de vistos humanitários, o que evidencia a falta de vontade política para garantir direitos dos migrantes, bem como a negação do processo participativo e inclusivo que norteou os trabalhos do anteprojeto da lei de migração.

Em tempos nos quais vários países vem atuando em propostas de cooperação internacional para garantir práticas conjuntas que permitam lidar de forma digna com as migrações humanitárias\*; é imprescindível que o Brasil não retroceda em matéria de reconhecimento dos direitos humanos de toda pessoa, especialmente de migrantes em condição de vulnerabilidade e, assim, não permita que conquistas legislativas sejam perdidas.

\* CF. Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Segura. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650601>

## Referências

---

AMARAL, Ana Paula Martins; COSTA, Luiz Rosado. A (não) criminalização das migrações e políticas migratórias no Brasil: do estatuto do estrangeiro à nova lei de migração. *Revista Justiça do Direito*, Passo Fundo, v. 31, n. 2, p. 208-228, maio/ago. 2017.

ANDRADE, J. Percivale de. Migrantes humanitários: algumas perspectivas. In: JUBILUT, L. L.; FRINHAN, F.; LOPES, R. (Orgs). **Migrantes forçad@s**: conceitos e contextos. Boa Vista, RR: Editora da EFRR, 2018, p. 333-354.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BENHABIB, Seyla. O declínio da soberania ou a emergência de normas cosmopolitanas? Repensando a cidadania em tempos voláteis. *Civitas*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p.20-46, jan./abr. 2012.

BETTS, Alexander. Survival migration: a new protection framework. *Global Governance*, v. 16, n. 3, p. 361-382, jul./set. 2010.

CONARE. **Resolução Normativa CONARE Nº 17 DE 20/09/2013**. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/resolucao-siria-refugiados.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

FERNANDES, Duval; FARIA, Andressa Virginia de. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. *R. Bras. Est. Pop.*, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.145-161, jan./abr. 2017.

GUERRA, S. A nova lei de migração no Brasil: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos. *Revista de Direito da Cidade*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1717-1737, out./dez. 2017.

JAROCHINSKI SILVA, J. C.; ALVES, L. A.. Categorização, exclusão e criminalização das migrações internacionais. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 5, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, A. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. *Rev. Bras. Estud. Popul.*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 171-179, abr. 2017.

OLIVEIRA, Camila. O Brasil e a proteção complementar humanitária. *Mural Internacional*, v. 8, n. 1, jan./jun., p. 121-133, jan./jun. 2017.

RAMOS, André de Carvalho. Direitos humanos são eixo central da nova lei de migração. *CONJUR*, 2017a. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-mai-26/andre-ramos-direitos-humanos-sao-eixo-central-lei-migracao>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

RAMOS, André de Carvalho et al. Regulamento da nova lei de migração é contra *legem* e *praeter legem*. *CONJUR*, 2017b. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2017-nov-23/opinioao-regulamento-lei-migracao-praetem-legem>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

ROCHA, Maria Célia Albino da. A imigração haitiana no Brasil e efetivação dos direitos humanos. In: 9ª JORNADA DE PESQUISA E 8ª JORNADA DE EXTENSÃO DO CURSO DE DIREITO DA FAMES, 2016, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: FAMES, 2016. Disponível em: <<http://metodistacentenario.com.br/jornada-de-direito/anais/9a-jornada-de-pesquisa-e-8a-jornada-em-extensao-do-curso-de-direito/artigos/o-direito-civil-no-seculo-xxi/e2-06.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.



RODRIGUES, Patrícia; SILVA, Filipe. Desafios à inclusão dos imigrantes haitianos na sociedade brasileira. In: SEMINÁRIO “MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS, REFÚGIO E POLÍTICAS”, 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNICAMP, 2016. Disponível em: <[https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/27\\_PRCs.pdf](https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/27_PRCs.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SALLES, Denise; GONÇALVES, Fernanda. A atuação do estado brasileiro na proteção dos refugiados: a distância entre a legislação e a garantia dos direitos humanos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, Paraíba, v. 1, n. 2, p. 111-132, set./dez. 2016.

VENTURA, Deisy. “Regulamento da lei da migração é uma catástrofe”: diz especialista Deisy de Freitas Lima Ventura. **CONJUR**, 2017. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ladem/2017/11/24/regulamento-da-lei-da-migracao-e-uma-catastrofe-diz-especialista-deisy-de-freitas-lima-ventura/>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

*According to Choudhury (2014), Web 1.0 lasted from 1989 to 2005, Web 2.0 was defined by Dale Dougherty in 2004 and Web 3.0 was first coined by John Markoff of the New York Times. To describe and characterize the social dynamics and information processes that are part of the Internet, Fuchs et al. (2010) identified three qualities of the Web, namely Web 1.0 as a Web of cognition, Web 2.0 as a Web of human communication, and Web 3.0 as a Web of co-operation.*

**Hugo Martires**

# Students' engagement in social media in Cambodia

## *O envolvimento dos alunos no Camboja com as mídias sociais*

HUGO MARTIRES\*

### Abstract

Social media sites are considered one of the most used tools on the Internet nowadays, particularly among the younger generations. The impact of such sites in different areas of society is clearly observed in some more than others, and education is one of these. The purpose of this study is to explore the present reality of Cambodian students and their connection with social media. A survey was carried out with 300 undergraduate students from two universities in Phnom Penh, Cambodia. It was found that students have a strong interaction with social media and the intensity of usage of social network platforms can be associated with different factors. However, regardless of the intensity of use, there is no evidence that it promotes an active participation online. It is suggested to explore further implications in the academic environment.

**Keywords:** Computer-mediated communication. Country-specific developments. Media in education. Post-secondary education. Social media.

### Resumo

Os mídias sociais (ou redes sociais) são considerados uma das ferramentas atualmente mais utilizadas na Internet, em particular junto da geração mais jovem. O impacto dessas plataformas é bem visível em diversas áreas da sociedade, em umas mais do que outras, e a educação não é exceção. O objetivo deste estudo passa por explorar a realidade atual dos alunos no Camboja e a sua relação com as redes sociais. Foi realizado um questionário a 300 alunos pré-graduados de duas universidades em Phnom Penh, capital do Camboja. Os resultados mostram que os alunos têm uma interação intensa

---

\* PhD em Educação Multicultural pela Universidade de Huelva, Espanha; Professor na Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Espanha; E-mail: [hmartires@sapo.pt](mailto:hmartires@sapo.pt)

com os mídias sociais e que a intensidade de utilização das plataformas das redes sociais pode estar associada a diferentes factores. Pese embora a intensidade de utilização, não há evidência de que esta promova uma participação online de forma ativa. Sugere-se futuras investigações que possam explorar outras implicações no contexto académico.

**Palavras-chave:** Mídia social. Mídia na educação. Comunicação mediada por computador. Países em desenvolvimento. Educação pós-secundária.

## Introduction

In the last few years the world has witnessed significant changes in terms of Internet usage, which is perceived to be permanent and will become even more severe with the evolution of technology and the demand from its users. If, in the beginning of the Internet, users were only exchanging emails and browsing web pages, today we see the shaping of new relationships, both formal and informal, through the participation in social network services on the Internet (hereafter SN's or SN in the singular). According to Castells, this is the new social structure of the information age which he calls the network society (1999).

The present societies are involved in a complex transformation process never seen before. This transformation is changing the organization of our environment, the way we work, how we relate with each other and also how we learn (García, 2001). In the past the SN's played a role in such activities as the human rights movement, women's empowerment, and peace movements among others (Capra, 2004). More recently the digital SN's also have been utilized in political activities that often have major impacts on the world. With the new technologies the SN's became one of the most influential phenomenon in society. The network emerged as a new form of organization of the human activity in the current society (Castells, 1996), creating new environments of social interaction which Guedes da Silva defines as "virtual spaces where interaction activities take place among its participants and culminate in the establishment of social relations, forming complex social structures" (2007, p. 5).

The evidence is clear regarding the massive usage of the Internet SN's, in particular among the younger generation (Ofcom, 2008), as will be discussed in this paper. Present research on this topic is discussed in the next section which illustrates much of the debate in the academic community. If someone sees this new paradigm of communication as a threat to education, or harming the academic performance of the students, others, less skeptical, consider it as a potential boost to renovate methodologies and the learning processes. This paper does not aim to advocate for any side, but rather presents some empirical facts about the present reality in Cambodia which may lead to further research and considerations.

## Purpose and hypotheses of the study

Taking a sample of university students in Phnom Penh, capital city of Cambodia, this exploratory study will analyze the intensity of SN's usage among higher education students. The research questions examined were:

**Q1.** How much time do university students use SN's?

**Q2.** What types of activities do they engage with on SN's?

**Q3.** With whom do they communicate?

**Q4.** What are the reasons why students use SN's?

Based on the literature review the following hypotheses were made:

**H1.** SN promotes an active participation online;

**H2a.** University students engage with SN's daily;

**H2b.** University students would use SN's primarily for social interaction;

**H3.** SN use is determined by who the students are communicating with;

**H4a.** SN frequent use is positively associated with activities focused on peer interaction;

**H4b.** SN frequent use is positively associated with motives based on peer interaction.

## Literature review on social media

The SN's arose with the Web 2.0 which is based on interactivity and collaboration between users. During Web 1.0 years, the concept was "link to" and the idea was to create web pages and hyperlinks; with Web 2.0, the motto is "join me" where everyone wants to be connected to everyone through the network. In this new concept of the Internet, the users are responsible for creating their own content and establishing communities to build dynamic web pages in replacement of the old static content. Those in the past who were merely passive users now have an active role as content providers. In collaboration with other users they create and edit content forming what Bohn calls a collective intelligence (Bohn, 2009). The young generation, which Prensky describes as the "Digital Native" (2004), is not able to conceive the world without chat, sms or SN's. They were born in an era of digital information and communication with new tools that brought a new form of interaction among individuals which extends, without limit, the social context of a particular individual. This is the present society. If in the past the social context was restrained to the place where one lived or worked, today this context goes beyond geographical borders. In fact, while we are discussing Web 2.0, there is already a new version called Web 3.0, which is based in semantics and gives meaning to the huge quantity of data available on the web (for more on Web 3.0 refer to Hendler, 2009).

According to Choudhury (2014), Web 1.0 lasted from 1989 to 2005, Web 2.0 was defined by Dale Dougherty in 2004 and Web 3.0 was first coined by John Markoff of the New York Times. To describe and characterize the social

dynamics and information processes that are part of the Internet, Fuchs et al. (2010) identified three qualities of the Web, namely Web 1.0 as a Web of cognition, Web 2.0 as a Web of human communication, and Web 3.0 as a Web of co-operation.

In recent rankings SN's sites like Facebook(2<sup>nd</sup>), YouTube(3<sup>rd</sup>) or Twitter(8<sup>th</sup>) show among the top 10 Web most visited sites, according to reports from alexa.com related to February, 2015. In Cambodia, Facebook ranks at the top of the list, followed by Google.

## **Cambodia background**

In Cambodia there are 5 million Internet users with a penetration rate of 32% in the country's total population. There are 4.2 million active social media users only on Facebook, in which 39% are female users and 61% are male users. The age group between 18-34 years old represents 77% of all users according to a recent report from the Website wearesocial.com (Kemp, 2016). According to the same source, connectivity rates in Cambodia, in terms of mobile connections, are among the highest in the Asia Pacific region with 26 million connections. This represents 166% of the country's population.

The use of social media on mobile phones is very popular in the country. As from 2015, 96.9% of Facebook account holders said they accessed Facebook from their phones (80.5% said they accessed it solely from their phones). Only 3.1% accessed the site solely from a computer. Among the reasons that Facebook was valuable to them were to obtain information about events in Cambodia and to stay in touch with friends. They engaged more often in activities such as looking at photographs, liking or sharing posts and chatting (Phong & Sola, 2015).

## **Educational applications**

Social media on the Internet has been attracting increasing awareness in society. The success of its application is well evident in many areas today and is considered one of the global phenomena of the 21st century (Heidemann, Klier, & Probst, 2012). Despite all of its different applications SN's sites are founded on common key features. However, more interesting than the technology behind the network is the varied emerging cultures around it (Boyd & Ellison, 2008). There is still one crucial application of SN's that was intentionally left out the previous discussion so that we can address it now from two opposite perspectives. Education has always been sensitive to fluctuations from the mainstream praxis that has been around for such a long time. Although the Internet was serving the academic world in the early days and its benefits soon acknowledged by most academics, there is still some ongoing discussion of its real contribution to education over the long term. The SN's as one of Internet's most used applications in the present day is at the epicenter of this discussion. To address this debate, two

different standpoints are presented next.

As a preamble for the discussion, we present a recent study on student media usage patterns in higher education, where Zawacki-Richter et al. (2015) investigated the extent that students used Web 2.0 tools and what usage patterns could be identified on a sample of N=2338 individuals. The findings show that exchange and communication with friends and acquaintances was considered by them, as most important. The SN's are also used for study purposes: 82% stated that they also exchange thoughts and ideas on academic matters. After socializing (77%), learning activities in the university were among the main activities on SN's. These included questions during self-study (76%), exchange of documents and literature (71%) and preparing for exams (66%) as most frequent. From the profiles of media usage patterns identified in the study, entertainment users and advanced users are the ones who reported using SN's for learning more often. These results show that SN's have very widespread use among students and are also used for studying, in the form of learning groups, as well as for interacting with fellow students.

## Cons

On the far side of the arguments against, there are some studies on the neurologic impact of Internet and SN's. Carr argues that Internet is compromising the mind in terms of concentration and contemplation and leading our mind to expect to receive information fast as it is distributed over the network (Carr, 2008). Research among South Korean students revealed that an extreme Internet usage can cause permanent or intermittent addiction (Jang, Hwang, & Choi, 2008). Goldberg, cited by Young (1996), was the first to introduce the concept of "Internet Addiction Disorder" after which the research by Young concluded that the addicted individuals spent most of their time on the Internet using chat rooms, the early precursors of SN's. On the consequences of SN's addiction, Turel et al. (2014) found that in groups of 20 Facebook users, technology-related addictions share some neural features with substance and gambling addictions, but they also differ in that they often do not lead to abnormal function of the inhibitory-control brain system, meaning that they can be overcome with cognitive behavioral therapy.

One other aspect that has been catching the eye of education scholars is academic performance. While the modern generation is changing and the educational organizations are slowly evolving, great challenges are ahead. The vast diversity of sources of information and the "so called" capability of multitasking through all of these channels is affecting the academic outcomes. A research on SN's users in the US unveiled that Facebook use carried out simultaneously with other study activities has a negative impact on students' grades and these students spend fewer hours per week studying than nonusers. One interesting fact is that the majority of the Facebook users claimed that they do not feel any impact (Kirschner & Karpinski,

2010). A later study comparing a US sample with a European sample of students exposed that a negative relationship between SN's and grades was moderated by multitasking only in the US sample (Karpinski, Kirschner, Ozer, Mellott, & Ochwo, 2013).

Another popular argument against SN's is that it promotes procrastination of tasks among students. A research lead by Meier et al. (2016) points out that a low self-control associated with habitual enjoyable Facebook checking predicts the use of the SN for procrastination. It also underlines that using Facebook for the irrational delay of important tasks increases students academic stress levels and contributes to the negative well-being effects of Facebook used beyond the academic domain.

A research on student engagement and the academic achievement of first-year university students in Cambodia revealed that student engagement in out-of-class course-related tasks, homework/tasks, and active participation in classroom settings, added significant value to Cambodian student achievement. On the other hand, common to more developed countries, out-of-class peer learning and extensive reading did not make any meaningful impact on student achievement (Heng, 2014a). This leads to the conclusion that certain effects of student engagement on achievement tend to differ in magnitude by students' pre-university academic experience and geographical origin. However there is also strong evidence that faculty behavior, namely their support and feedback to students, is a unique factor with strong and positive influence on students' academic achievement regardless of their pre-university academic experience and geographical origin (Heng, 2014b).

Another aspect of student engagement and its relationship with social media use, Junco (Junco, 2012) analyzed a large sample (N=2368) of college students in the US and found that the frequency of Facebook use is negatively related to engagement. Concerning Facebook activities, the research shows that communicative activities (like commenting and creating) are positively related to student engagement as well as with time spent in co-curricular activities while non-communicative activities (like playing games and checking up on friends) are negatively related to both. In fact, Facebook activities are stronger predictors of student engagement, time spent preparing for class, and time spent in co-curricular activities than time spent on Facebook. These results tell us, however, that SN's use is not determinative of academic outcomes and can indeed be used in such ways that are beneficial for students.

The substantial use of the SN's among university students is evident not only in the West but also in Asia. Regardless of its popularity, it is not noticeable yet if the effective use of social media tools can be used to facilitate teaching and learning according to a recent research in Hong Kong (Au, Lam, & Chan, 2015). The study denotes some barriers behind the phenomenon of SN's like security and privacy risks or the rapid changing of the environment which requires institutions to deploy a new pedagogical



approach, re-evaluating their position as a knowledge provider. The research concludes that with optimal monitoring, motivation and planning, SN's can be beneficial to: institutions, teachers and students in the long run. Picking up on this idea we analyze next some arguments in favor of the use of technology in education.

## Pros

On the other side of the argument are those who advocate that technology is a continuously changing force in the modern world. Like it or not we all have to deal with it somehow, directly or indirectly. Experience shows that most of the time, the young generation is more likely to adopt technology than mature adults. They also do it faster than adults. According to some authors there is a pre-destination for technology within the new generation. Beastall (as cited in Kirschner & Karpinski, 2010, p. 1238) states an advanced relationship with technology formed at birth. This fact inevitably changes the way the new generation learns in the digital age (Veen & Vrakking, 2006). If that is so, we cannot ignore what is happening in society but rather try to understand the implications that it represents.

Conversely, to the sometimes popular argument on the dangerous effects of computers in a child's development and socialization, Bassiouny & Hackley (2013) found no evidence that digital media, including video and online games, is harmful itself. In fact, children's integration of technology is most often creative and positive according to the authors. The risk is not in the technology itself but in the context it is used in cultural and family issues. Access to digital media has become an integral part of a child's socialization and its powerful presence cannot be reversed. In line with these findings, Ferguson's (2015) research suggests that the influence of video games on increased aggression, reduced prosocial behavior, reduced academic performance, depressive symptoms, and attention deficit symptoms are minimal.

Sánchez-Rodríguez et al. (2015) did not find problems of addiction nor variation of usual behaviors in students, due to the massive use of social media. However, we should be keep in mind that today's technological trends allow virtually ubiquitous Internet accessibility and so it is easier to get involved in various activities parallel to the study.

Social media technologies were embedded in the academic curriculum as a learning and assessment strategy in a MSc program in the UK. In research carried out by Megele (2015), the author redesigned the online component of the module to incorporate the use of Twitter® and Wiki combined with Moodle. The different platforms selected were meant to support and optimise a dynamic and collaborative social learning environment. The results showed that the redesign was effective in promoting students' participation and active learning as well as introducing the students to social media and personal learning networks as a learning and professional tool. Also, the complementary nature of learning activities and the use of social media

increased the interrelational dimensions of students' learning and improved their online engagement. There are other studies supporting this argument, according to which, the use of Twitter and Facebook can contribute to improve the performance and the engagement of students in their studies (GreGory, GreGory, & Eddy, 2014; Junco, Heiberger, & Loken, 2010).

A nationwide survey on higher education institutions in Malaysia indicated that students use SN's for activities related to informal learning, i.e., to discuss academic work and to arrange group discussions with their peers. Learning is the second ranked activity right after socializing and overall, students perceive a positive effect of SN's in their academic life (Hamat, Embi, & Hassan, 2012). The introduction of a knowledge portal and social media to increase contact time with students lead to a significant improvement in academic performance in a South African college. Students agreed that SN's can be useful for increasing contact time with the learning material, their peers and lecturers (Dzvapatsva, Mitrovic, & Dietrich, 2014).

The impact of SN's in language learning should also be considered. Facebook groups used as a learning management system can enhance effective language learning as concluded in a recent research among Thai students (Tananuraksakul, 2015). The study explored two variables, positive attitude and motivation, that are seen to influence learners' achievement in language learning, and also interdependently influence one another. The outcomes revealed positive impacts of the Facebook group usage on students' attitude towards, and motivation in, learning English because they commonly found relevant learning activities in the Facebook group as regular users of this popular SN platform. It also showed that participation within the group gave them a sense of convenience, they found simplicity and relaxation and reduction of the cultural power distance between the instructor and them.

Despite the literature previously presented, there is still much research ongoing in social media and education. However, there is no present evidence of such studies in Cambodia. With a crumbling educational system left by the Khmer Rouge regime and a long civil war, Cambodians had other issues to resolve before they could consider education. Most of the educated minds in the country were either killed by the Pol Pot regime or fled abroad. The country was drained of scholars for a long period. In the early 1990's, with the help of external donors, the Cambodia educational system began to be put in place, resulting in the rebuilding of schools and training of teachers. The challenges of such a task in a emergent country is enormous and prevailing problems can deter current government policies and outcomes (Tan, 2007). That being said, it is understandable that there is an absence of research in such a particular area like SN's and its connection with the academic environment. It is consensual that Internet and the SN's became part of the everyday life and they are here to stay. As a consequence, the way individuals socialize have changed and while learning is also a social

event, there will be an impact upon it as well. The present study attempts to provide a discussion platform to explore further implications on the impact of SN's in higher education.

## **Methodology**

### **Participants**

This study was carried out in two universities in Phnom Penh, Cambodia. Zaman University (hereafter Zaman) is a private institution founded in 2010 with an international curriculum and international faculty with all the classes taught in English. The Institute of Technology of Cambodia (hereafter ITC) is a public university founded in 1964 and supported through cooperation between Cambodia and the former Soviet Union.

The total respondents (N=300) are undergraduate students who are studying in the above mentioned universities in Cambodia. The sample consisted of 72% male and 28% female students. The students are enrolled in different courses such as Architectural Engineering, Civil Engineering, Business Administration, Banking and Finance, Political Science and International Relations, Management Information Systems, Computer Science and Digital Arts and Design. The students were randomly chosen to participate voluntarily in the study to form a representative sample of the university's population.

### **Instrument and measures**

A quantitative survey was applied throughout the universities. The instrument used was a 20 item questionnaire that consisted of three sections. The first section comprised a demographic profile of the students, where gender and age were collected along with academic information about the course and years of study. The second section consisted of a SN's usage profile where data was collected regarding the student bond with the network in a six-point Likert-type scale. The last section was intended to measure the SN's intensity usage and the students' engagement with the network. This construct, a six-point Likert-like scale, was developed based on previous research that examined the intensity usage of Facebook (Ellison et al., 2007). The option for six points in the scale is to establish two median levels of response and to avoid neutrals. By using this approach, the respondents are required to position themselves either on the positive or negative side of what is being studied, even if they feel comfortable in the neutral zone. The questionnaire was developed after intense research on previous instruments. In addition to the previously mentioned study, others have also contributed to the design of this instrument (Pempek, Yermolayeva, & Calvert 2009; Mazman & Usluel, 2010; Ophus & Abbitt, 2009; and Yang & Brown 2013).

A first version of the instrument was developed based on the theoretical framework of our research. It was then submitted to a panel of eight experts

in education and social sciences for reviewing. After careful revision, it was tested through a pilot project involving 55 students. Finally the instrument was submitted to a factorial analysis and Chronbach's alpha was applied to test for internal consistency, which confirmed the statistical validity of the construct. The factorial structure was acceptable and coincident with the theoretical framework. The pilot also allowed a first contact of the respondents with the instrument and the researcher, who made some observations and collected some suggestions from the students. This contributed to the improvement of the questionnaire. The analysis of the structure and wording of the instrument held after the pilot, together with the feedback from the students, has improved some parts of the instrument, which initially seemed completed.

After the pilot questionnaire, the revised questionnaire was administered with two different approaches. First, was an online questionnaire platform, LimeSurvey. After that, in order to reach more students it was administered in the classrooms in paper format. The questionnaire was anonymous. The answers were private and confidential, collected only by the researcher who analyzed the results.

Chronbach's alpha was applied to estimate the internal consistency of the instrument in relation to 71 variables with a sample of 300 subjects. An internal consistency index of .945 was obtained for the complete scale, which is considered to be a good score. As for the separated sections of "SN's usage profile" and "SN's intensity usage", the score was .939 and .812 respectively. Although a global score beyond 0.90 suggests shortening the scale by reducing the number of items, the theoretical relevance of the items was taken into consideration rather than its statistical consistency.

## Data analyses

Quantitative data were analyzed using the software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 21. For the analysis of the demographic data, frequency and percentages were employed to describe the sample and descriptive statistics were conducted to demonstrate the findings. The SN's intensity analysis was conducted based on the scores of the different items in the scale and then computed to explore relationships between the variables in the study. In the following section of the results, the sample will be delineated using basic descriptive analyses, followed by correlation analysis to attest the hypotheses.

## Results

### Descriptive statistics

The age of the participants ranged from 16 to 39, although over 81% of the sample were between 18 and 22 years old. The mean age was 20.3 with a standard deviation of 2.2. The distribution of the students across the

different years of studies was 28% of first year students, 13.7% of second year, 25.3% of third year and 28.3% of fourth year students, with 4.7% representing the remainder of the sample. The majority of the students in the sample were from Zaman University (68.3%) representing 46% of the overall student population in that institution. Business Administration (N=49), Civil Engineering (N=33) and International Relations students (N=30) were the most representative in the sample. Due to access constraints, only 31.7% of the sample were students from ITC. However, although all of them were majoring in Computer Science, they represented 75% of the student population in the Department of Information and Communication Engineering in the university. Most of the students have used the Internet for several years now with over 71% of the respondents using it between three and seven years. Unsurprisingly, all of the students have an email address but only 18.7% mentioned having a personal webpage. However, 56.2% do have a blog. Over 85% of the respondents use the Internet more than one hour a day (39.1%, 1-3 hrs.; 23.7%, 3-6 hrs. and 23.4%, more than 6 hrs.) and a significant part of that time is dedicated to SN's as nearly 75% use it several times a day (Q1) which confirms *hypothesis 2a* related with student engagement.

In the landscape of SN's, students rated the use of different platforms on a six-point Likert-type scale with responses ranging from 1 (*Unused*) to 6 (*Widely used*). Out of thirteen SN platforms YouTube is the most widely used with an average score of 4.95 ( $SD = 1.28$ ) followed by Facebook with 4.89 ( $SD=1.36$ ). Instagram is used often by the students with a score of 3.18 ( $SD=1.97$ ) while Google+ scores 3.08 ( $SD=1.70$ ). Twitter comes halfway on the list with a score of 1.83 ( $SD=1.24$ ) followed by Tumblr and the business-oriented social media service LinkedIn.

In terms of personal identity a question was presented based on potential markers that might be used to express the user identity. SN's offer a wide variety of forms in which one can present themselves to others, which is a facet of identity. Of the categories of personal information that SN's provide space to share, those most often included were demographic types of information (e.g., gender, birthday, hometown), interest and media preferences. These findings are consistent with those reported by Pempek et al. (2009), however, this study introduces "university issues" and "academic qualifications" as two more categories of personal information that students share on SN's (see *Table 1*). Religion and political views were not shared by the majority of the students.

For each possible category of information that can be shared on SN's, students were asked a series of questions about why they included such information in the platform. Apart from gender, students often posted music and personal interests as a way to express identity (see *Table 1*). The "About me" category, which allows users to briefly describe themselves, was also commonly chosen as an expression of identity. Although used to

express identity by some students, a considerable number of students post information on the SN's just because there is a specific place to enter that information and not for identity related issues or any personal conviction. In fact, expressing opinions was rarely selected in responses for information shared on SN's.

Table 1 - What kinds of information shared on SN's and why

	I do not share this information	Because there is a place to enter this information	Because it is important for people to know	Because I have a strong opinion on the subject	To express who I am
	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %
About me	32.8%	27.0%	16.2%	2.7%	21.3%
Favorite music	28.4%	25.1%	10.4%	11.0%	25.1%
Favorite movies	34.7%	22.9%	14.8%	12.5%	15.2%
Favorite books	29.6%	23.2%	18.9%	13.5%	14.8%
Personal Interests	25.3%	23.0%	16.2%	9.8%	25.7%
Political views	65.4%	11.9%	13.2%	6.8%	2.7%
Religion	63.2%	13.7%	14.1%	1.7%	7.2%
Work issues	51.9%	19.5%	15.0%	9.6%	4.1%
University issues	24.6%	19.8%	28.7%	13.0%	14.0%
Hometown	30.7%	30.1%	17.9%	4.4%	16.9%
Academic qualifications	38.4%	21.2%	21.2%	6.5%	12.7%
Relationships status	57.2%	17.5%	10.3%	4.8%	10.3%
Sexual orientation	78.8%	9.6%	5.5%	1.4%	4.8%
Gender	23.3%	32.2%	17.5%	2.1%	25.0%
Birthday	31.9%	35.6%	13.2%	2.0%	17.3%
Facts and false information	51.2%	14.7%	19.1%	7.8%	7.2%

Fonte: (Martires, 2017).

## Social networks intensity

In the last section of the questionnaire students were asked to consider the SN that they use most frequently to answer the question. The following results are based on a specific SN chosen by the students (hereafter the

network), which is irrelevant to the analyses. This study does not focus on any particular SN platform nor does it aim to find any correlation between students and their behavior in a particular platform. Rather, it analyses students' engagement in the broader landscape of social media. These results cannot be extrapolated into any other than the most frequently utilized SN's mentioned in the previous results.

The social networks Intensity scale was adapted from the original created by Ellison et al. (2007) which includes three self-reported assessments of behavior in the network, designed to measure the extent to which the student is actively engaged in SN activities. These assessments are the number of contacts and the amount of time spent on the network on a typical day in passive mode and active mode. The last two items were adapted following the findings in Pempek et al. (2009) which clearly distinguishes two different types of usage, the time users spend on the SN without posting any information, i.e. lurking and observing other's actions and the time they spent actively engaged in the SN, posting contents or updating profiles. The measure also includes a set of six-point Likert-scale attitudinal questions (1-Strongly disagree to 6-Fully agree") designed to perceive the emotional connection to the SN and the extent to which the SN is integrated into student daily activities (see Table 2 for item wording frequency and descriptive statistics).

Table 2 - Summary statistics for network intensity

**SN's Intensity (Cronbach's alpha = .812)**

How many contacts do you have in the network?

	Frequency	%
<25	11	3.7
25-50	12	4.0
51-100	45	15.1
101-300	101	33.8
301-500	55	18.4
>500	75	25.1

Typically for how long do you use the network in...

	... PASSIVE mode		... ACTIVE mode	
	Frequency	%	Frequency	%
<15 min	23	7.7	125	41.7
15-30 min	48	16.0	61	20.3
31-60 min	70	23.3	63	21.0
1-3 hours	84	28.0	19	6.3
+6 hours	43	14.3	17	5.7
>6 hours	32	10.7	15	5.0

	Mean	Std. Deviation
The network is part of my everyday activity	4.533	1.377
I am proud to tell people I'm on the network	3.217	1.482
The network has become part of my daily routine	4.174	1.464
I feel out of touch when I haven't logged onto the network for a while	3.478	1.557
I feel I am part of the network community	3.700	1.413
I would be sorry if the network shut down	3.963	1.678

Fonte: (Martires, 2017).

These findings also suggest a daily interaction in the network which supports *hypothesis 2a* related with student engagement.

To capture a student's usage profile, a set of questions were presented on the activities, the motives and with whom they communicate in the SN. Using the SN as a communication media, students reported on a six-point Likert-scale (1-*Never* to 6-*Frequently*) frequent interactions with friends and colleagues with a mean of 4.96 ( $SD=1.25$ ) and 4.20 ( $SD=1.37$ ) respectively. In accordance with these results, some of the activities students perform most on the SN are "Send a message" and "Chat with others", with means of 4.28 ( $SD=1.42$ ) and 4.07 ( $SD=1.39$ ) respectively, although the main activity is "Check out the news feed" ( $M=4.60$ ,  $SD=1.56$ ). They seldom interact with strangers ( $M=1.85$ ,  $SD=1.01$ ) and not very often with teachers ( $M=2.89$ ,  $SD=1.27$ ).

Among the motives for using the SN, students responded from 1 (*Strongly disagree*) to 6 (*Fully agree*). The main reason was to keep in touch with friends ( $M=4.83$ ,  $SD=1.26$ ) followed by getting information about social



events ( $M=4.27$ ,  $SD=1.43$ ). These results, supported by the number of contacts in the network.

(Table 2), confirm hypothesis 2b as students use SN's mainly for social interaction. Other reasons revealed that particular interests for education were related with the academic environment, either to discuss academic issues with colleagues or connect with someone from the university. The latest has a mean of 4.14 ( $SD=1.32$ ) while the former scores 4.01 ( $SD=1.45$ ). It is also noteworthy that most students considered the SN enjoyable as this item has a score of 4.11 ( $SD=1.35$ ). These results are not conditioned by the students' gender. An analysis by group does not change the outcomes.

## Correlations

In order to test the remaining hypotheses, several tests were conducted to determine the relationship between the variables in the study. To analyze the relationship between the use of SN's sites and the active participation of students in their most used SN, a chi-square test was performed and the results showed a positive correlation between these two variables ( $X^2$  (25,  $N=298$ ) = 41.17,  $p = .022$ ). In fact, only the students that use SN's sites several times a day (74% of the sample) reported that they spend more than one hour actively in the network (43 out of 223 students). It is clear that the more time they use SN's, more actively they engage online, which confirms hypothesis 1. However, it should also be noted that a significant part of students only adopt an active approach for less than 15 minutes a day (92 out of 223 students).

Communication in the network was analyzed to see whether it determined the frequency of use. The analysis was conducted considering two different forms of use: passive and active. The findings suggest a noteworthy association between these variables. A Spearman's correlation coefficient indicates a strong positive correlation of communication with friends ( $r_s = .158$ ,  $p < .001$ ) and university colleagues ( $r_s = .168$ ,  $p < .001$ ) with the passive form of using the network. On the other hand using the network actively has a correlation with communication with family ( $r_s = .230$ ,  $p < .001$ ) and teachers ( $r_s = .233$ ,  $p < .001$ ). These findings suggest that students are more likely to engage actively if they are communicating with family and teachers while interaction with friends and colleagues is based on observing each other online. The different types of individuals students engage with determine the form of interaction in the network thus confirming hypothesis 3.

For the following analysis only respondents that use SN's on a weekly or daily basis were considered. In respect to the activities performed in the network, the analysis of an independent samples test indicates a positive association with the frequency of SN's use in activities such as checking out people's pages without leaving a comment ( $X^2$  (1,  $N=278$ ) = 7.20,  $p = .007$ ), sending a message ( $X^2$  (1,  $N=278$ ) = 5.31,  $p = .021$ ), checking people's photos without leaving comments ( $X^2$  (1,  $N=280$ ) = 5.05,  $p =$

.025) and chatting with others ( $X^2(1, N=278) = 5.03, p = .025$ ). Although sending messages and chatting are both peer interaction activities, there are other activities such as posting on other people's pages, replying to other's comments, joining a group, among others, that were not significantly associated with the frequent use of the network, hence our *hypothesis 4a* is not confirmed.

The motives for using the network were then analyzed to determine an association with the frequency of SN's use. The results showed a strong positive correlation with motives such as that it is enjoyable ( $X^2(1, N=277) = 5.81, p = .016$ ), for entertainment ( $X^2(1, N=276) = 8.75, p = .003$ ) and checking out someone they want to know better ( $X^2(1, N=278) = 4.38, p = .036$ ). These findings denote that the frequent use of the network is mainly for recreational motives, which does not uphold *hypothesis 4b*.

## Discussion

Cambodian university students are frequent users of the Internet and most of them have used it for several years now. This generation of students started to use the Internet in the Web 2.0 era. A significant part of their Internet usage is devoted to SN's, with YouTube and Facebook as the most widely used. Higher education institutions should be encouraged to use these communication channels not only to promote the institution but also to keep close contact with enrolled students and their activities. The fact of having an official channel in several SN's, as in the case of the universities in this study, does not exclude students' direct participation in that same channel.

The findings of information that students share on SN's confirm those reported by Pempek et al. (2009) in which demographic, personal interests and media preferences are among the most common as a form of expressing their identity. Students rarely use the SN's to express opinions. In terms of ideology, religion and political views, these are not shared by the majority of the students which either reveals a lack of interest in these subjects and no political participation in the society or some concern in sharing it publicly. There is a very thin line in SN's between privacy and expression of identity which should be discussed with the students. Instructors can play an important role in counseling and preparing students to feel comfortable in the digital society.

The engagement in SN's activities is popular among students with conversation related activities and checking news feeds being the most common (Q2). Students reported a large amount of friends on the network although they acknowledge they only communicate with a few on a regular basis. Most of them communicate with friends and colleagues from the university but not often with Instructors (Q3). Although the university uses SN's mainly to publish events and achievements it would be wise to take advantage of this digital tools to reach out to students and bring academic discussions online. Instructors can play a substantial role in this task as it

depends mainly on them and not on a university itself. This should not be addressed as an institutional policy but rather as a pedagogical praxis embraced by the instructors for which training might be of importance. To accomplish this, however, a disjunction should be implemented in the communication channels to keep internal academic issues apart from the open channels to the general public. This could be achieved with closed groups, forums or other tools available in the different SN platforms to promote more active participation of students online. The network is a part of their everyday life and communication is the main reason indicated for its use, mainly for chatting and messaging, which students enjoy (Q4).

The Social Networks Intensity Scale corroborates the findings in the original research (Ellison et al., 2007), showing a very strong bond of students with the network. These results confirm a strong presence of digital media in the young generation as claimed by Bassiouny & Hackley (2013). Although there is evidence of an intense use of SN's, most of the students are still mainly consumers of information and not producers. The frequency of use is determined by the individuals that students engage with. There is no evidence of a strong association between peer interaction activities and motives and the frequent use of SN's.

## Limitations

There are several limitations in this study. First, the sample is not representative of the whole university population in Cambodia. Second, although the sample consists of students from both a private and a public university, most of the data was collected in the private university which can lead to bias in the results. Finally, the use of social media is a complex and multifaceted phenomenon as stated by Kirschner & Karpinski (2010) and there are many factors that can be addressed in order to have a broader perspective of the subject, like further examining the specifics of social media user and nonusers participation, average grades, extracurricular involvement, among others.

## Conclusion

This paper discusses the present state of social media in a university environment in Cambodia in terms of usage profile and intensity. Further research can be conducted to explore direct implications on learning and academic related matters in general. Previous research found that the use of SN's in and of themselves cannot determine academic outcomes, and can in fact be used in ways that are advantageous to students (Junco, 2012). It is now up to the educational institutions to decide what to do with this digital and social phenomenon. There is a wildly complex world out there on the Internet but higher education administrators and faculty have the opportunity to help students facing this new reality and to embrace the use

of social media in ways that are beneficial to their academic experience and personal development.

## References

---

AU, M.; LAM, J.; CHAN, R. Social media education: barriers and critical issues. **Transforming educational practices with technology**, p. 199-205, 2015.

BASSIOUNY, D. H.; HACKLEY, C. **Does early exposure to digital media harm children's development? A cross-disciplinary review**. Egham: Royal Holloway University of London, 2013.

BOHN, V. As redes sociais no ensino: ampliando as interações sociais na web. **Conexão professor**, 2009. <http://www.conexao professor.rj.gov.br/temas-especiais-26h.asp/>. Accessed 14 may 2010.

BOYD, D.; ELLISON, N. Social network sites: definition, history and scholarship. **Journal of computer-mediated communication**, 13, p. 210-230, 2008.

CAPRA, F. Living networks. In: MCCARTHY, P.; SKIDMORE, P. (Eds.). **Network logic: who governs in an interconnected world?**. London: Demos, p. 23-34, 2004.

CARR, N. Is google making us stupid?. **Atlantic magazine**, 1, 2008.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e terra, v. 3, 1999.

\_\_\_\_\_. **The rise of the network society**. Oxford: Blackwell, 1996.

CHOUDHURY, N. World wide web and its journey from web 1.0 to web 4.0. **International journal of computer science and information technologies**, 5(6), p. 8096-8100, 2014.

DZVAPATSWA, G. P.; MITROVIC, Z.; DIETRICH, A. D. Use of social media platforms for improving academic performance at Further Education and training colleges: original research. **South african journal of information management**, 16 (1), p. 1-7, 2014.

FERGUSON, C. J. Do angry birds make for angry children? A meta-analysis of video game influences on children's and adolescents' aggression, mental health, prosocial behavior and academic performance. **Perspectives on Psychological Science**, 10 (5), p. 646-666, 2015.

FUCHS, C.; HOFKIRCHNER, W.; SCHAFRANEK, M.; RAFFL, C.; SANDOVAL, M.; BICHLER, R. Theoretical foundations of the web: cognition, communication, and co-operation (towards an understanding of Web 1.0, 2.0, 3.0). **Future internet**, 2(1), p. 41-59, 2010.

GARCÍA, C. M. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. **Revista complutense de educación**, 12 (2), p. 531-593, 2001.

GREGORY, P.; GREGORY, K.; EDDY, E. The instructional network: using Facebook

to enhance undergraduate mathematics instruction. **Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching**, 33(1), p. 5-26, 2014.

GUEDES DA SILVA, H. A. **Uma arquitetura de software dinâmica para a criação de ambientes de interação social regulada na web**. Tese (Doutorado em Informática) - Universidade do Minho, Braga, 2007.

HAMAT, A.; EMBI, M. A.; HASSAN, H. A. The use of social networking sites among Malaysian University Students. **International Education Studies**, 5 (3), p. 56, 2012.

HEIDEMANN, J.; KLIER, M.; PROBST, F. Online social networks: a survey of a global phenomenon. **Computer Networks**, 56 (18), p. 3866–3878, 2012.

HENDLER, J. Web 3.0 emerging. **Computer**, 42 (1), p. 111-113, 2009.

HENG, K. The relationships between student engagement and the academic achievement of first-year university students in Cambodia. **The Asia-Pacific Education Researcher**, 23(2), p. 179-189, 2014a.

\_\_\_\_\_. The effects of faculty behaviors on the academic achievement of first-year Cambodian urban university students. **Educational Research for Policy and Practice**, 13(3), p. 233-250, 2014b.

JANG, K.; HWANG, S.; CHOI, J. Internet addiction and psychiatric symptoms among Korean adolescents. **Journal of School Health**, 78 (3), p. 165-171, 2008.

JUNCO, R. The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. **Computers & Education**, 58 (1), p. 162-171, 2012.

JUNCO, R.; HEIBERGER, G.; LOKEN, E. The effect of Twitter on college student engagement and grades. **Journal of Computer Assisted Learning**, 27(2), p. 119–132, 2010.

KARPINSKI, A. C.; KIRSCHNER, P. A.; OZER, I.; MELLOTT, J. A.; OCHWO, P. An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European University Students. **Computers in Human Behavior**, 29 (3), p. 1182-1192, 2013.

KEMP, S. **APAC**, 2016. <http://wearesocial.com/sg/blog/2016/09/digital-in-apac-2016/>. Accessed 28 sep. 2016.

KIRSCHNER, P. A.; KARPINSKI, A. C. Facebook® and academic performance. **Computers in human behavior**, 26 (6), p. 1237-1245, 2010.

MAZMAN, S. G.; USLU, Y. K. Modeling educational usage of Facebook. **Computers & Education**, 55 (2), p. 444-453, 2010.

MEGELE, C. EABLE: embedding social media in academic curriculum as a learning and assessment strategy to enhance students learning and e- professionalism. **Innovations in Education and Teaching International**, 52 (4), p. 414-425, 2015.

MEIER, A.; REINECKE, L.; MELTZER, C. E. "Facebocrastination"? Predictors of using

Facebook for procrastination and its effects on students well-being. **Computers in Human Behavior**, 64, p. 65-76, 2016.

OFCOM. **Social networking**: a quantitative and qualitative research report into attitudes, behaviours and use. UK: Ofcom, 2008.

OPHUS, J. D.; ABBITT, J. T. Exploring the potential perceptions of social networking systems in university courses. **Journal of Online Learning and Teaching**, 5 (4), p. 1-8, 2009.

PEMPEK, T. A.; YERMOLAYEVA, Y. A.; CALVERT, S. L. College students social networking experiences on Facebook. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 30 (3), p. 227-238, 2009.

PRENSKY, M. The emerging online life of the digital native. **Marc Prensky Writings**, p. 1-14, 2004.

PHONG, K.; SOLA, J. Mobile phones and internet in Cambodia 2015. **Open Institute, Development Innovations and The Asia Foundation**, 2015.

SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ, J.; RUIZ-PALMERO, J.; SÁNCHEZ-RIVAS, E. Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios. **Revista Complutense De Educación**, 26 (0), p. 1-16, 2015.

TANANURAKSAKUL, N. An investigation into the impact of Facebook group usage on students affect in language learning in a thai context. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, 27(2), p. 235-246, 2015.

TUREL, O.; HE, Q.; XUE, G.; XIAO, L.; BECHARA, A. Examination of neural systems sub-serving Facebook addiction. **Psychological reports**, 115 (3), p. 675-685, 2014.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo zappiens**: growing up in a digital age. London: Network Continuum Education, 2006.

YANG, C.; BROWN, B. Motives for using Facebook, patterns of Facebook activities, and late adolescents social adjustment to college. **Journal of Youth and Adolescence**, 42 (3), p. 403-416, 2013.

YOUNG, K. Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. **Paper presented at the 104th annual meeting of the American Psychological Association**, Canadá, 1996.

ZAWACKI-RICHTER, O.; MÜSKENS, W.; KRAUSE, U.; ALTURKI, U.; ALDRAIWEESH, A. Student media usage patterns and non-traditional learning in higher education. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, 16 (2), 2015.

# Normas para publicação

Revista *Conhecimento & Diversidade/RCD* 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 ensino, direito, psicologia, área interdisciplinar e educação, com diferentes enfoques e perspectivas de abordagem. Recebem-se artigos predominantemente de Doutores, Doutorandos e, inclusive, 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. Esse procedimento é importantíssimo para os autores e para a Revista.**

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 pela plataforma 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.**

Os autores serão imediatamente comunicados quando o número da Revista estiver publicado na plataforma.

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. Submissão do texto

A submissão do artigo é efetuada apenas pelo site oficial da revista. Por isso solicitamos que o autor principal faça o cadastro inicial na plataforma, por meio do link: <[http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento\\_diversidade%2Fuser](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento_diversidade%2Fuser)>.

Após o cadastro e acesso à revista e à senha, será possível dar início ao processo de submissão em 5 passos, sendo que no passo 2 “Transferência do manuscrito” o autor, deverá submeter o arquivo do texto sem identificação dos autores. No passo 3 denominado “Metadados da submissão”, será possível preencher o formulário com os dados de todos os autores do texto.

## 2. Resumo e *abstract*

O resumo deverá ter, aproximadamente, de 12 a 15 linhas, 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 do resumo 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.

## 3. Texto completo do artigo

- a) *Extensão*: os artigos deverão ter de 12 a 20 páginas, incluindo as referências, e o título deve 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), a não ser os artigos do exterior, que poderão usar as normas de referência do país.

## 4. 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.



## 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): Papirus, 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<sup>o</sup> 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/contexts/brazilrevistas.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*/RCD 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 teaching, law, psychology, interdisciplinary area and education, 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, preferably, 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. This procedure is very important for the authors and for the journal.**

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 platform. 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.**

Authors will be immediately notified when the Journal number is published on the platform.

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. Article submission

Submission of the article can be done only by the official website of the Journal. Therefore, we request that the main author make the initial registration in the platform, through the link:

<[http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento\\_diversidade%2Fuser](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento_diversidade%2Fuser)>.

After registration and access to the magazine and the password, it will be possible to start the submission process in five steps. In step 2, “*Transferência do manuscrito*”, the author must submit the text file without identification of the authors. In step 3, called “*Metadados da submissão*”, it will be possible to fill out the form with the data of all the authors of the text.

## 2. 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.

## 3. Full text paper

- a) *Extension*: the papers should have between 12 to 20 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.

## 4. 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.





# 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*
- *Número 17, janeiro a junho de 2017 – Tema livre*
- *Número 18, junho a setembro de 2017 – Tema livre*
- *Número 19, outubro a dezembro de 2017 – Tema livre*
- *Número 20, janeiro a abril de 2018 – Tema livre*
- *Número 21, maio a agosto de 2018 – Tema livre*
- *Número 22, setembro a dezembro de 2018 – 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 - Romeoville, Illinois, EUA
4. Manhattan College - Riverdale, Bronx, Nova York, EUA
5. Saint Mary's College of California - Moraga, Califórnia, 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 Xoxtlán, 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 - Unilasale, 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, Perú
  16. Universidad de La Salle - Perú - Arequipa, Perú

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 África (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 - College of Santin Benilde - Manila, Filipinas
7. La Salle College Antipolo - Antipolo City, Filipinas
8. La Salle University - Ozamiz - Misamis Occidental, Filipinas
9. University of St. La Salle - Bacolod City, Filipinas
10. De La Salle John Bosco College - Surigao del Sur, Filipinas

Singapura

11. La Salle College 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

# PRESEÇA 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

## CARAZINHO

- Colégio La Salle Carazinho  
- Centro de Eventos La Salle

## CAXIAS DO SUL

- Colégio La Salle Carmo  
- Colégio La Salle Caxias  
- Faculdade La Salle Caxias

## CERRO LARGO

- Colégio La Salle Medianeira

## ESTEIO

- Colégio La Salle Esteio

## ESTRELA

- Faculdade La Salle Estrela

## PELOTAS

- Escola La Salle Pelotas

## 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

## SAPUCAIA DO SUL

- Escola La Salle Sapucaia



SC



RS

# LISTA NO BRASIL

cantins



## ALTAMIRA

- Centro de Assistência Social La Salle

## ANANINDEUA

- Escola Assistencial La Salle  
- Escola Celina Del Tetto

## URUARÁ

- Centro de Formação La Salle

## RECIFE

- Faculdade Católica do Recife

## PRESIDENTE MÉDICI

- Centro Educacional La Salle

## ZÉ DOCA

- Colégio La Salle Zé Docca

## ÁGUAS CLARAS

- Colégio La Salle Águas Claras

## BRASÍLIA

- Colégio La Salle Brasília  
- Universidade Católica de Brasília

## NÚCLEO BANDEIRANTE

- Colégio La Salle Núcleo Bandeirante  
- Escritório Rede La Salle

## SOBRADINHO

- Colégio La Salle Sobradinho

## CORONEL FABRICIANO

- Centro Universitário do Leste de Minas

## NITERÓI

- Colégio La Salle Abel  
- Centro Educativo e de Promoção La Salle - CEPLAS  
- UNILASALLE -RJ

## CURITIBA

- Colégio Estadual La Salle Curitiba

## PATO BRANCO

- Colégio Estadual La Salle Pato Branco

## TOLEDO

- Colégio La Salle Toledo

## XANXERÊ

- Colégio La Salle Xanxerê  
- Colégio La Salle Agro

## SÃO MIGUEL DO OESTE

- Colégio La Salle Peperi

INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

[www.ialu.net](http://www.ialu.net)

**0800 709 3773**  
[www.unilasalle.edu.br/rj](http://www.unilasalle.edu.br/rj)



**UniLaSalle**   
Rio de Janeiro

Rua Gastão Gonçalves, 79 - Santa Rosa  
Niterói - Rio de Janeiro - Brasil – CEP 24.240-030