

ISSN 2237-8049 Online

CONHECIMENTO DIVERSIDADE &

Volume 11, Número 24, maio a agosto de 2019



UniLaSalle
Rio de Janeiro

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)

Email: 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

Email: rcd.uni@lasalle.org.br

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

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

A revista não se responsabiliza pelo teor dos artigos assinados.

Fundação Biblioteca Nacional — Catálogo de Editores.

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.

Catálogo elaborado pelo Processamento Técnico da Biblioteca do Unilasalle-RJ

R454 Revista Conhecimento e Diversidade / Centro
Universitário La Salle do Rio de Janeiro. v. 11, n. 24 (maio./ago. 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.

EDITORA

Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes 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 Sarmento - 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

Sergio de Souza Salles - Universidade Católica de petropolis - 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 Angeles Cecilia Coronel Perea - Universidad La Salle Pachuca - México

María De Los Angeles Rodriguez Gálquez - Corporación Universitaria Lasallista - Colombia

COMISSÃO EDITORIAL DO UNILASALLE-RJ

Angelina Accetta Rojas

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel

Sergio de Souza Salles

REVISOR

Rodrigo Monteiro

ASSISTENTE EDIÇÃO

Anna Cristina Costa Farias

EDITORAÇÃO E PROGRAMAÇÃO VISUAL

Anna Cristina Costa Farias e Diego Andrade

EDITORA

LA SALLE-RJ

A Revista tem pareceristas ad-hoc de diversas universidades, no Brasil e no exterior, preferencialmente 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.

Editorial..... 7

Os estudantes do ensino médio e as modificações corporais
– um estudo exploratório..... 10

*High school students and body modifications – an
exploratory study*

Eveline Ximenes Tomaz

Universidade de Aveiro, Portugal.

Universidade Estadual Vale do Acaraú, Brasil.

Rui Neves

Universidade de Aveiro, Portugal.

A formação de professores de Física e o ensino da EJA: uma
abordagem crítico-reflexiva..... 36

*The Physics teacher's training and the teaching of EJA: a
critical-reflective approach*

Adeval Alexandre Cavalcante Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil.

Rudy Falcão Lopes

Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.

Michelle de Sousa Ferreira

Secretaria de Estado da Educação do Piauí, Brasil

Thiago Coelho Silveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil

A inclusão no ensino superior: uma reflexão.....	54
<i>Inclusion in higher education: a reflection</i>	
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Viera Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.	
Thatyanne Gradowski Farias da Costa do Nascimento Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.	
A Rede Carioca de Rodas de Samba e a produção independente de música.....	73
<i>The Carioca Network of Rodas de Samba and the independent music production</i>	
João Luiz de Figueiredo Escola Superior de Propaganda e Marketing Rio, Brasil.	
Lara Muniz Araújo Escola Superior de Propaganda e Marketing Rio, Brasil.	
Narrativas fotográficas: uma contribuição para a formação do professor.....	91
<i>Photographic narratives: a contribution to teachers' formation</i>	
Clóvis Trezzi Universidade La Salle Canoas, Brasil.	
Moyses Romero Borges Oliveira Universidade Cidade de São Paulo, Brasil.	
Margarete May Berkenbrock-Rosito Universidade Cidade de São Paulo, Brasil.	
Percepção dos professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sobre o atendimento aos alunos com deficiência.....	104
<i>Professor's perception of a Federal Institute of Education, Science and Technology on the service of students with disabilities</i>	
Cesar Gomes de Freitas Instituto Federal do Acre, Brasil.	
Cristina Maria Delou Universidade Federal Fluminense, Brasil.	

Helena Carla Castro
Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Relações de gênero e diversidade sexual em escolas públicas de Mato Grosso do Sul..... 124

Relationships of gender and sexual diversity in public schools of Mato Grosso do Sul

Josiane Peres Gonçalves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.
Angela Maria Souza Silva Vidal de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.

Um estudo de caso sobre a disciplina de empreendedorismo: o que pensam os estudantes universitários?..... 147

A case study of entrepreneurship discipline: what do university students think?

Giulia Bassani Bedin
Universidade do Vale do Taquari, Brasil.
Silvana Neumann Martins
Universidade do Vale do Taquari, Brasil.
Dayene Borges Guarienti
Universidade do Vale do Taquari, Brasil.
Pâmela Lopes Vicari
Universidade do Vale do Taquari, Brasil.

O imperativo de Adorno e os crimes contra a humanidade..... 163

The imperative of Adorno and the crimes against humanity

Sandro Fröhlich
Universidade do Vale do Taquari, Brasil

Normas para publicação..... 179

Guidelines for publication..... 189

Editorial

A Revista Conhecimento & Diversidade/RCD ISSN 2237-8049 (versão online) é uma publicação do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – UNILASALLE–RJ. Acolhem-se artigos de diversos cursos e áreas de conhecimento, que tenham aplicações às áreas de educação, ensino e área interdisciplinar, com diferentes enfoques e perspectivas de abordagem.

O número 24 da revista congrega, seguindo o espírito de Conhecimento & Diversidade, diferentes abordagens e resultados de pesquisa nas temáticas de ensino, inclusão, aspectos importantes da formação de professores, e a relação entre arte, filosofia e educação.

Em *Os estudantes do ensino médio e as modificações corporais – um estudo exploratório*, Eveline Ximenes Tomaz, Doutoranda em Educação pelo Programa Doutoral em Educação do Ramo Diversidade e Educação Especial na Universidade de Aveiro em Portuga, e Rui Neves, Professor Doutor da Universidade de Aveiro, apresentam resultados parciais de uma pesquisa qualitativa com jovens do ensino médio de escolas públicas no Ceará sobre as práticas e símbolos envolvidos em Modificações Corporais pelos jovens.

No artigo *A formação de professores de Física e o ensino da EJA: uma abordagem crítico-reflexiva* de Adeval Alexandre Cavalcante Neto, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão; Rudy Falcão Lopes, da Universidade Estadual do Maranhão; Michelle de Sousa Ferreira, da Secretaria de Estado da Educação do Piauí e Thiago Coelho Silveira, também do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, os autores trazem resultado de pesquisa com alunos 6º e 8º período do curso de física com enfoque sobre o estágio supervisionado que mostra a fragilidade no estágio dedicado a educação de jovens e adultos nos cursos de licenciatura em física.

A inclusão no ensino superior: uma reflexão, texto de Alboni Marisa Dudeque Pianovski Viera, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e de Thatyanne Gradowski Farias da Costa do Nascimento, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, traz importante reflexão a partir de debate sobre formas de ensino que possam auxiliar o educador no trabalho com alunos de inclusão.

Conhecimento & Diversidade, Niterói, v. 11, n. 24, p. 7 – 9
maio/ago. 2019

Já o artigo *A Rede Carioca de Rodas de Samba e a produção independente de música* de João Luiz de Figueiredo e Lara Muniz Araújo, ambos da Escola Superior de Propaganda e Marketing do Rio de Janeiro, tem como tema as estratégias produtivas da produção independente de música no Rio de Janeiro frente às transformações estruturais provocadas na indústria pelo avanço da tecnologia digital a partir do estudo de caso da Rede Carioca de Rodas de Samba.

Narrativas fotográficas: uma contribuição para a formação do professor de Clóvis Trezzi, da Universidade La Salle Canoas com Moyses Romero Borges Oliveira e Margarete May Berkenbrock-Rosito, os dois da Universidade Cidade de São Paulo, discute como as fotografias podem ser tomadas como elementos importantes das histórias de vida que visam a formação da identidade narrativa do professor.

Em *Percepção dos professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sobre o atendimento aos alunos com deficiência* de Cesar Gomes de Freitas, do Instituto Federal do Acre, Cristina Maria Delou e Helena Carla Castro, ambas da Universidade Federal Fluminense, encontramos uma análise a partir de uma abordagem quali-quantitativa com professores do IFEDT sobre a preparação dos educadores quanto ao atendimento dos alunos com deficiência, bem como o conhecimento das práticas e ações de capacitação de professores da Instituição para a maior inclusão destes alunos.

Relações de gênero e diversidade sexual em escolas públicas de Mato Grosso do Sul de Josiane Peres Gonçalves e Angela Maria Souza Silva Vidal de Oliveira, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, é resultado de um estudo de caso sobre as representações sociais de uma comunidade escolar de Mato Grosso do Sul em relação à diversidade de gênero, especialmente em relação à homossexualidade.

O artigo *Um estudo de caso sobre a disciplina de empreendedorismo: o que pensam os estudantes universitários?* de Silvana Neumann Martins, Professora Titular na Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Giulia Bassani Bedin, Dayene Borges Guarienti e Pâmela Lopes Vicari, graduandas da UNIVATES, analisa, a partir da técnica de análise de conteúdo, o desenvolvimento de habilidades empreendedoras de estudantes universitários.

Por fim, em *O imperativo de Adorno e os crimes contra a humanidade* de Sandro Fröhlich, Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, discute-se o papel da educação frente a graves violações de Direitos Humanos, em especial os ‘crimes contra a humanidade’, organizando a reflexão a partir do novo imperativo lançado por Theodor Adorno.

Denise Salles
Editora

Os estudantes do ensino médio e as modificações corporais – um estudo exploratório

High school students and body modifications – An exploratory study

Eveline Ximenes Tomaz*

Rui Neves**

Resumo

A grande maioria dos adeptos das Modificações Corporais (MC) são jovens e adolescentes. Objetivo: caracterizar o perfil dos jovens que possuem MC em escolas públicas de ensino médio na cidade de Sobral/CE/Brasil. Metodologia: pesquisa exploratória, de abordagem quantitativa, utilizando questionários com perguntas de escolha múltipla, com 20 estudantes. Os dados foram analisados através da estatística descritiva. Dentre os participantes, prevaleceu o gênero feminino, menores de idade; nível escolar abaixo do desejado; não participação em outros grupos (sub)culturais. Pode-se considerar as MC um texto cultural, que existe na rede textual da cultura corporal, sendo temática sugestiva dos estudos culturais na educação.

Palavras-chave: Modificação Corporal. Jovens. Nível de escolaridade.

Abstract

The vast majority of Body Modifications supporters are teenagers. Objective: to characterize the profile of students from public high schools in the city of Sobral / CE / Brazil who have body modifications. Methodology: exploratory research, quantitative approach, using questionnaires with multiple choice questions, with 20 students. Data

* Mestre em Educação Física e Saúde pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Doutoranda em Educação pelo Programa Doutoral em Educação do Ramo Diversidade e Educação Especial na Universidade de Aveiro, Portugal; Professora na Universidade Estadual Vale do Acaraú, Brasil; Email: evelineximenes@ua.pt

** Doutor em Didática pela Universidade de Aveiro, Portugal; Professor do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Portugal; Email: rneves@ua.pt

were analyzed through descriptive statistics. Among the participants, underage females prevailed; education attainment below the desired level; no participation in other (sub)cultural groups. MC can be considered a cultural text that exists in the textual network of the body culture, being suggestive theme for cultural studies in education.

Keywords: Body modifications. Teenagers. Education level.

Introdução

As Modificações Corporais (MC) são práticas milenares relacionadas com hábitos e costumes culturais. Ao longo dos anos, essas práticas foram sendo aderidas por pessoas de faixas etárias e classes sociais diversificadas, não mais apenas como simbologia de pertença a um determinado grupo, mesmo que essa opção continue a existir. As MC aqui consideradas são as tatuagens, *piercings*, alargadores, escarificações, *brandings*, suspensões, as consideradas radicais ou extremas.

Atualmente, as motivações para marcar o corpo não são mais, somente, as mesmas dos *modern primitives*¹, se diversificando entre categorias como: beleza, arte, moda, individualidade, narrativas pessoais, resistência física, resistência social, pertencimento à grupos, espiritualidade, tradição cultural, vício, motivação sexual ou mesmo sem motivo específico (WOHLRAB et al., 2007). As MCs ainda são relacionadas a outras questões, que despertam preocupação, como as patologias (VOLPI, 2009), mas também são consideradas indicador de condicionamento físico, responsável por melhorar a aparência de uma pessoa no contexto da competição intersexual (ROGGENKAMP et al., 2017).

As MC apresentam um universo de simbologias que se expressam através do corpo, que é utilizado como vitrine (LE BRETON, 2003), ambos participam de um cenário que se insere duplamente na discussão cultural, tanto o corpo² (ALMEIDA et al., 2018) por possuir rica representação social

¹ De acordo com Beatriz Pires (2005), o termo surgiu em 1967 “para indicar o modo de vida de indivíduos que, mesmo sendo membros de uma sociedade que se desenvolve baseada na razão e na lógica, se guiam pela intuição e colocam o corpo físico como o centro de suas experiências” (PIRES, 2005, p. 102).

² A partir de uma revisão de sistemática em periódicos da Educação Física brasileira, Almeida et al.,

que se modifica de acordo com o tempo e o lugar, como as MC que podem ser consideradas como arte e estão relacionadas com a cultura de um povo. Seguindo um percurso em que se considera a relação existente entre o corpo, natureza e cultura, de imediato se relaciona as MC com o processo de formação do corpo (estetizado), ocupando lugar de importância no processo educativo, sugerindo que o tema possui relevância e merece fazer parte de reflexões no(s) espaço(s) da escola. Para Mendes e Nóbrega (2004), o reconhecimento dessa relação pode

[...] fornecer elementos para a construção de uma base epistemológica que articule argumentos para se pensar a educação a partir da compreensão do corpo humano na sua relação com o ambiente, cultura e sociedade em que vive, bem como o fenômeno da cognição como um texto corporal (p. 134).

Freire e Dantas (2012) acrescentam a importância de discussões acerca do corpo e suas práticas, entendendo que o corpo e sua representação constitui um elemento parte da formação do sujeito. Ampliando um pouco mais a relação do corpo com o cotidiano escolar, Farah (2010) elabora uma espécie de mapeamento dos espaços pedagógicos (teóricos, metodológicos e epistemológicos), em que se pode relacionar com/o corpo, permitindo a compreensão da complexidade e amplitude deste tema (corpo) no âmbito da vida/sociedade e do processo educativo, motivando a elaboração de um “currículo cultural³ (COSTA et al., 2003, p. 57).

De acordo com Cegolon et al. (2010), estudos sobre MC mais recentes foram realizados com estudantes universitários com o objetivo de descrever características como gênero, idade, traços de personalidade e cultura, a prevalência e locais de onde se localizam as MC, em busca de

(2018) identificam 5 categorias de corpo, uma delas seria “Corpo e Representação”, relacionado as representações do corpo nos artefatos culturais (revistas, jogos, sites, jornais etc.), práticas corporais e esportivas.

³ Para Costa et al., (2003) “Currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas” (p. 57).

melhor conhecer esse público. Enquanto isso, Stirn e Hinz (2008) chamam atenção para os resultados de alguns estudos que tem associado as MC a comportamentos negativos, avaliando que grande parte das pesquisas foram realizadas com quantidade reduzida de participantes ou grupos marginalizados.

Nesse estudo, apresenta-se um percurso breve da trajetória das MC, em seguida, descreve-se algumas características do público aderente destas práticas. Essa pesquisa tem o objetivo de caracterizar o perfil dos jovens que possuem MC em escolas públicas de ensino médio na cidade de Sobral, no estado do CE (Brasil), contribuindo com o conhecimento desta prática que se multiplica entre este público e merece a atenção da comunidade educacional.

Sobre as modificações corporais⁴

Considera-se MC todo tipo de alteração realizada na estética natural do corpo. Dentre essas alterações, existem algumas mais complexas e outras mais superficiais. Pode-se considerar complexas as que estão vinculadas a mudança de gênero (PINTO, et, al., 2017; SOUSA; IRIART, 2018), por exemplo, e todas as que são realizadas por intermédio de procedimentos cirúrgicos, como as cirurgias plásticas. Associam-se ainda, àquelas que consideramos complexas, as denominadas por alguns autores como extremas ou radicais, que dão ao corpo uma estética diferenciada do padrão/tradicional, não são cirúrgicas, mas são invasivas, (semi)permanentes, possuindo características, muitas vezes, de ser exótica, como o caso da *split tongue*, dos implantes de silicone, das suspensões, das perfurações nas bochechas ou de implantes de acessórios nos órgãos genitais.

De acordo com evidências históricas e arqueológicas, sabe-se que a tatuagem era utilizada em todo o mundo desde a Antiguidade (WOHLRAB et al., 2007; WOHLRAB et al., 2009; THOMPSON, 2015; AYANLOWO et al.,

⁴ As modificações corporais (MC) as quais nos referimos são as consideradas, por alguns autores, como radicais ou extremas. São algumas delas: tatuagem, *piercing*, alargador, *branding*, escarificação, suspensão. Não são MC aqui consideradas, aquelas alcançadas por meio de cirurgia plástica, nem por meio de dieta e atividade física.

2017). Os registros mais antigos da existência da tatuagem são de um corpo europeu mumificado naturalmente, Ötzi, e da múmia de Chinchorro na América do Sul (DETER-WOLF et al., 2016).

As modificações do corpo sempre existiram ao longo do tempo, compondo os hábitos e costumes culturais dos povos, pondo o corpo em cena, como diz Le Breton (2006), “o corpo é uma realidade mutante” (p. 28). No século XIX, as tatuagens eram presentes nos corpos circenses, já no século XX, essas marcas estavam vinculadas à imagem dos participantes de grupos marginalizados, como as prostitutas, presidiários, gangues e outros tipos de comportamentos de risco. Na segunda metade do século XX, o significado de tatuar o corpo ganha nova dimensão, como símbolos de resistência contra aspectos da sociedade e suas formas de dominação. Na contemporaneidade, as MC assumiram novas simbologias, uma delas, pode-se considerar, que as marcas corporais foram transformadas em mercadorias, sendo objeto do consumismo contemporâneo (FERREIRA, 2014).

De acordo com Lirio (2007), no período pós-moderno, as MC estão relacionadas com algumas fragilidades desse tempo, as incertezas consequentes da modernidade, a relação com a criação do corpo simulacro, a tentativa de mudar a realidade começando pelo próprio corpo, considerando-se que o corpo é “um campo de encontro entre a natureza, os mitos e práticas ancestrais e as modernas tecnologias. Nele serão efetuadas intervenções com vistas a mudanças psíquicas e reinserções sociais” (p. 134). Para Roberts (2012), as tatuagens são ressignificadas entre os americanos desde o final dos anos 80 e início dos anos 90, momento que fica conhecido como “renascimento” das tatuagens, em que essas práticas não estão mais vinculadas apenas aos antigos sentidos/significados, mas qualquer pessoa resolve, por qualquer motivo, marcar o seu corpo.

Os objetivos/motivos de aquisição das modificações corporais são bem variados, como arte e expressão corporal, identificação, classificação militar, afiliação a gangues, marcação de prisioneiros ou memorização da história pessoal, entre outros (HENRY, CARSON, 2014). Armstrong et al. (2013) identificaram como principais motivos para a procura das MC, a

intenção de reforçar a individualidade e formação da identidade, seguidos da representação como um símbolo de pertença ao grupo e assuntos religiosos. Consideradas como expressões emocionais visíveis, as marcas corporais causam nos adeptos várias sensações, uma delas seria a de se sentir especial e único.

Mesmo que, atualmente, o perfil dos adeptos das MC esteja passando por mudanças, desvinculando estas práticas dos aspectos negativos e apresentando perspectivas positivas, despertam curiosidade e cuidado. Curiosidade devido às novas formas de modificação que surgem, a cada dia, além do procedimento nada natural como elas são executadas; e cuidado, devido serem práticas invasivas que necessitam de cuidados pré e pós intervenção.

Para os profissionais de saúde, as MC são temas relevantes nos programas de Educação e Saúde (CEGOLON et al., 2010); na psicologia, esse tipo de MC tem deixado de ser considerada condição de patologia para contribuir com o conhecimento da auto-identidade, podendo ser valiosa no trabalho clínico (ROGGENKAMP et al., 2017), não sendo mais indicador de psicopatologia (PAJOR et al., 2015). Quanto ao olhar sociológico, sobre as MC, entende-se essas práticas como forma de buscar o reconhecimento social, relacionando-se com a estética do corpo-lugar onde o jovem experimenta a vida, devido ao caráter comercial que essas práticas assumiram no seu “renascimento”, e é identificada por Ferreira (2014) como uma experiência incorporada.

No cenário educacional, as MC podem ser consideradas como texto cultural, “um conjunto de signos dotados de algum sentido” (NEIRA, 2011, p. 325), existente na rede textual da cultura corporal, entendendo a dinâmica da cultura de acordo com Costa et al., (2003): “Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões” (p. 36).

Quem são os adeptos das MC?

A prevalência das MC dá-se no público jovem (MAYERS et al., 2008; CEGOLON et al., 2010; ROBERTS, 2015; CHACHA; KAZAURA, 2015), mas sabe-se que a adesão a estas práticas avançaram em meio a todas as faixas etárias e classes sociais (HEYWOOD et al., 2012), independentemente dos riscos à saúde causados pela forma (procedimento) como são executadas, seja por técnicas inadequadas, ausência de profissional especializado ou por falta de cuidados necessários (CHACHA; KAZAURA, 2015).

Clerici e Meggiolaro (2011) consideram que grande parte das pesquisas tem sido realizada com adultos e jovens com maior idade, sugerindo que novas pesquisas contemplem os adolescentes de menor idade. Em seguida, com afirmação contraditória, Heywood et al. (2012) considera que pouco tem se pesquisado sobre a tatuagem em adultos. Fato é que, à medida que essas práticas avançam, surge a necessidade de conhecer mais sobre o perfil dos adeptos, suas atitudes, riscos e motivações.

A produção científica referente a essa temática tem avançado, mas ainda se considera em processo de desbravamento, já que a procura pelas MC tem evoluído em todo o mundo, suscitando pesquisadores interessados pelo tema em vários países como os Estados Unidos (SURIS, 2007, KOCH et al., 2015), Itália (CEGOLON; XODO; MASTRANGELO, 2010; CLERICI; MEGGIOLARO, 2011), Alemanha (WOHLRAB et al., 2007), Coreia (HONG; LEE, 2017), Tanzânia (CHACHA; KAZAURA, 2015), Reino Unido (SWAMI et al., 2015) e Austrália (HEYWOOD et al., 2012), nos apresentando dados sobre o público adepto das MC, desde a motivação, perfil, e correlações de comportamentos.

Ainda de acordo com Heywood et al. (2012), pouco se sabe sobre as características dos indivíduos que fazem tatuagens. Dukes e Stein (2011) afirmam que essas pessoas possuem rendas mais baixas e comportamentos de risco (HONG; LEE, 2017), e consideram que as MC contribuem na formação da identidade (ROBERTS, 2012; SILVEIRA et al., 2016), além de serem grandes buscadores de sensações (WOHLRAB et al., 2007).

Levando em consideração que os jovens e adolescentes são os que mais se envolvem com estas práticas, e que elas estão associadas à formação da identidade, a partir de decisões que marcam seus corpos “para sempre”, entende-se a temática relevante para fazer parte de formações e reflexões no âmbito escolar, “um espaço de desenvolvimento humano e de acolhimento da diversidade” (KASSAR, 2016), onde o professor pode orientar sobre “ações que levem os alunos a formar seus próprios significados de movimento e linguagem” (FREIRE; DANTAS, 2012, p. 149).

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória, com o propósito de “proporcionar maior familiaridade com o problema em estudo” (GIL, 2017, p. 26). Devido tratar-se de uma das fases do processo de validação de um dos instrumentos a utilizar no nosso estudo – o inquérito – pode-se considerar “o passo inicial no processo de pesquisa pela experiência e um auxílio que traz a formulação de hipóteses significativas para posteriores pesquisas” (MANZATO; SANTOS, s/d, p. 4); descritiva, pois “procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características [...] trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade” (MANZATO; SANTOS, s/d, p. 4); e baseia-se numa abordagem quantitativa, considerando que os “resultados das pesquisas quantitativas são dados empíricos, características da realidade social, que precisam ser integrados teoricamente” (RAMOS, 2013, p. 65), na perspectiva de perceber as características marcantes no perfil dos adeptos às MC.

Participantes da pesquisa

O estudo foi realizado em duas escolas públicas estaduais de ensino médio na cidade de Sobral, no estado do Ceará, situada no nordeste do Brasil. As escolas foram escolhidas de forma aleatória, respeitando apenas o critério de contemplar o ensino médio, levando em consideração a

importância da faixa etária dos alunos, sendo este o público que interessa à pesquisa. Participaram da pesquisa 10 estudantes de cada escola, com o pré-requisito de possuírem qualquer MC, de ambos os gêneros, e que se disponibilizaram a responder o questionário com questões de múltiplas escolhas.

Coleta dos dados

Foram aplicados questionários com perguntas de escolha múltipla, junto de 20 estudantes (8 do gênero masculino e 11 do gênero feminino), com perguntas referentes ao perfil dos participantes como: gênero, idade, escolaridade e possível envolvimento destes jovens com outros grupos presentes na sociedade/comunidade as quais participam. O instrumento foi elaborado com perguntas objetivas, na perspectiva de obter respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas nos participantes, considerando na ocasião que “o questionário deve ser previamente testado, mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina [...]” (SEVERINO, 2007, p. 126).

Análise dos dados

Os dados foram analisados através da estatística descritiva com o objetivo de obter de forma clara uma primeira leitura dos dados, que provém de variáveis nominais (COUTINHO, 2016), permitindo evidenciar traços de definição de um perfil desses jovens estudantes quanto a idade, gênero, situação escolar, nível de escolaridade dos pais e adesão/participação em movimentos sociais.

Resultados e discussão

Gênero e Faixa etária

Dentre os estudantes que participaram da pesquisa, todos eles possuíam algum tipo de MC, sendo a maioria do gênero feminino (11 – 55 %),

8 (40%) do gênero masculino. De acordo com Roberts (2015), a tendência atual é que o gênero feminino seja o mais propenso a ser tatuado.

Sendo as MC práticas imbuídas de pré-conceitos, consequência dos seus adeptos iniciais terem sido grupos controversos como criminosos e prostitutas, seguidos por punks e hippies, o fato de ser mulher faz com que o preconceito aumente, e isso implica na escolha dos desenhos e locais do corpo. A situação se agrava quando essas mulheres pertencem a classes populares, “fazendo com que o preconceito seja grande, devido ao fato de que as classes dominantes são as detentoras de valores e códigos, e, por isso, julgam as marcas dessas mulheres como inapropriadas e banais” (ANDRADE, 2015, p. 19). Desta forma, o fato das mulheres estarem aderindo com maior frequência a este tipo de prática, pode representar uma conquista por parte do gênero, como forma de se impor socialmente, aderindo ao que lhe apraz, independente dos pré-conceitos à sua volta.

Tabela 1 – Perfil dos estudantes – idade e gênero

Perfil dos estudantes adeptos das MC		N –%
Idade		
> 18		12 – 60%
≤ 18		5 – 25%
Não respondeu		3 – 15%
Gênero		
F		11 – 55%
M		8 – 40%
Não respondeu		1 – 5%

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa realizada.

Dominique (2014) identificou que vários aspectos interferem na interpretação social sobre a mulher com tatuagem: gênero, faixa etária e o tipo da tatuagem (feminina ou masculina). Pesquisando sobre as variáveis credibilidade, atratividade e promiscuidade em mulheres tatuadas, percebeu que as mulheres são observadas de maneiras diferentes, entre serem mais jovens ou mais velhas. A mulher mais velha que possui uma tatuagem é menos credível na sociedade do que a mais jovem; e ela (mulher mais velha)

só é considerada mais atraente quando não possui tatuagem, ou se possui, que a tatuagem tenha perfil feminino.

Quanto a faixa etária, a maioria são menores de idade (12 - 60%). Na Itália, Cegolon et al., (2010) identificaram resultado equiparado numa amostra de 4277 estudantes: maioria feminina e prevalência de menores de idade. De acordo com Ferreira (2011), essa demanda elevada de jovens em busca das MC dá-se devido à adolescência ser um período em que eles buscam se afirmar de forma identitária e socialmente.

As tatuagens representam para os jovens um processo de transformação, como se elas comesçassem a desenhar uma nova identidade, “concretamente, podem configurar uma mudança de escola, de residência, a decomposição e/ou recomposição familiar, ou uma ruptura com a família de origem. São acontecimentos que implicam a transformação do círculo de relações dos jovens [...]” (FERREIRA, 2011, p. 141). Destarte, o currículo da escola como um projeto político com capacidade de formar novas gerações, não deve ser “apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura [...]; novas maneiras de comunicação entre comunidades e, portanto, de identidades [...]; compreender a interação entre a experiência subjetiva no mundo e as paisagens culturais nas quais as subjetividades se constroem” (NEIRA, 2011, p. 327).

Percebe-se que a tatuagem pode ser um acessório de livre escolha, mas também pode estar associada a condições de desestrutura emocional para os jovens. Roggenkamp et al. (2017) nos apresenta novas perspectivas quanto a adesão das MC, em especial as tatuagens, identificando-as não mais apenas como sinal de patologia, mas como aspectos importantes na formação da identidade dos praticantes/adeptos. Sugere que as tatuagens evoluíram como um indicador de condicionamento físico, participando como fator relevante nas relações sexuais.

Tabela 2 – Perfil dos estudantes – atividade remunerada

Atividade remunerada	N –%
Sim	4 – 20%
Não	16 – 80%

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa realizada.

A maioria destes jovens (16 – 80%) não exerce nenhuma atividade remunerada, enquanto os que exercem alguma atividade com remuneração são estágios (1 – 5%), 2 (10%) com contrato de trabalho temporário e apenas 1 (5%) com contrato de trabalho indeterminado. A tatuagem foi negativamente correlacionada com valores como trabalho voluntário e estudo (CLERICI; MEGGIOLARO, 2011), e influenciam negativamente na perspectiva de emprego (ROBERTS, 2015). Em contrapartida, os resultados da pesquisa de French et al. (2018) sugerem que as tatuagens não estão significativamente associadas à discriminação no emprego.

Nível de escolaridade

Todos os participantes da pesquisa cursavam o ensino médio em escolas públicas: 2 (10%) o primeiro ano, 12 (60%) o segundo ano e 6 (30%) o terceiro ano. O ensino médio é a etapa final do processo formativo da Educação Básica no Brasil. De acordo com a Resolução No 4/2010, essa etapa é dividida em três anos e a faixa etária ideal é de 15 a 17 anos. Apenas 30% dos estudantes estão dentro da faixa etária e ano escolar ideal: 5 (25%) alunos com 16 anos no 2º ano, e 1 (5%) aluno com 17 anos no 3º ano.

Tabela 3 – Relação entre faixa etária e ano escolar

Ano ensino médio	N-%	Idade dos Estudantes
1°	1 (5%)	16 a
	1 (5%)	18 a
2°	5 (25%)	16 a
	6 (30%)	17 a
	1 (5%)	19 a
	1 (5%)	-
3°	1 (5%)	17 a
	1 (5%)	18 a
	1 (5%)	-

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa realizada.

15% dos estudantes já deveriam ter finalizado o ensino médio: 2 (10%) com 18 anos, um ainda está cursando o 1° ano e outro o 3°, e 1 (5%) aluno com 19 anos no 2° ano. Percebe-se que, mesmo a maioria estando dentro da faixa etária ideal, existe um atraso quanto a estar cursando o ano de estudo ideal.

Numa pesquisa virtual com adeptos das MC, Roberts (2015) identificou baixo nível de escolaridade, menor probabilidade de frequentar a faculdade, e quanto à empregabilidade as “modificações, pelo menos entre as fortemente modificadas, podem contribuir para o desemprego e para as dificuldades financeiras” (p. 1108).

Entre modificados e não modificados, o desempenho acadêmico foi a principal diferença encontrada em Suris (2007), onde os adeptos das MC possuíam menor nível educacional, sendo as MC consideradas como prática desviante, associada ao uso de drogas e sexo de risco, não estando relacionada com tentativa de suicídio. Heywood et al. (2012), considerando questões sócio-demográfica e comportamentais de uma amostra considerável de homens e mulheres (16 a 64 anos), também identificou que, quanto maior o nível escolar, menor a possibilidade de adquirir tatuagem.

A presença da tatuagem, uma dentre tantas MC – considerada *mainstream* por Ortega (2008), juntamente com o *piercing*, é alvo de preocupação no cenário educacional, sendo considerada uma prática comum entre os jovens da Pós-modernidade, em nome da supervalorização da imagem, em busca de chamar atenção e de parecer com os demais (símbolo de pertença e aceitação). Baliscei et al., (2015) ao relacionar o comportamento referente ao corpo na Pós-modernidade com as MC, a formação da identidade e a escola, analisa que os alunos, são sedentos de atenção, buscando aceitação e reconhecimento, inaugurando mudança de comportamentos e valores, desafiando os professores a reavaliarem suas práticas frente ao compromisso com o processo de formação.

Diante do cenário não ideal entre os adeptos das MC e o seu processo de aprendizagem, quando questionados sobre reprovação escolar em qualquer dos anos da educação básica, 5 (25%) responderam já ter reprovado e 15 (75%) nunca reprovaram nenhum ano, percebendo-se que, mesmo com dificuldades, eles têm acompanhado o processo de seriação da escola.

Nível de escolaridade dos pais

Tabela 4 – Nível de escolaridade dos pais

Nível escolaridade	Pai	Mãe
Ensino fundamental incompleto	3 (15%)	2 (10%)
Ensino fundamental completo	2 (10%)	3 (15%)
Ensino médio incompleto	1 (5%)	-
Ensino médio completo	7 (35%)	10 (50%)
Superior incompleto	-	-
Superior completo	1 (5%)	1 (5%)
Não estudou	2 (10%)	-
Não sabe	4 (20%)	4 (20%)

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa realizada.

Os pais possuem ensino médio completo na sua maioria (35% dos pais e 50% das mães), e apenas 5% de ambos os gêneros possuem ensino

superior completo. Percebe-se um baixo nível de escolaridade entre os pais, característica que, de acordo com pesquisas, possui relação direta com a adesão/interesse dos filhos pelas MC (CLERICI; MEGGIOLARO, 2011).

Para Dukes e Stein (2011) a educação dos pais afeta a opção de modificar o corpo, quanto menor nível educacional tem os pais, mais os filhos procuram as MC. E nos resultados de Cegolon et al., (2010) o nível de educação dos pais também prevaleceu o nível médio, resultado diretamente relacionado com o nível socioeconômico baixo ou médio.

Ao considerarmos as MC como elemento da diversidade, e associarmos ao âmbito de comprometimento da educação, somos impelidos a perceber que a escola tem um importante papel na partilha de informações que possam contribuir para as escolhas dos jovens, auxiliando na formação da identidade (CARVALHO, 2012). É importante que a escola seja um lugar que acolhe, que ensina, que escuta e esclarece, um lugar onde o jovem se sinta parte, uma escola que inclua, que ponha em prática o que Neira (2011) defende como educação inclusiva, respeitando a diversidade e a identidade como “fruto de um processo discursivo constituído em meio a circunstâncias históricas e experiências pessoais” (p. 328).

Parafrazeando Kassar (2016), a educação é vista como aspecto fundamental para a diminuição das desigualdades sociais, é uma alavanca para o desenvolvimento econômico/social, percebendo-se o nível de importância deste equipamento social na (trans)formação da sociedade.

Participação em grupos (sub)culturais

Quanto a participação em outros grupos sociais, apenas 1 (5%) declarou participar de um grupo de *hip-hop*, 3(15%) deles identificaram-se como capoeirista e 16 (80%) não participam de nenhum outro grupo (sub) cultural. Diferentemente dos resultados da pesquisa de Wohlrab et al. (2007), em que várias subculturas foram identificadas pelos entrevistados, incluindo motociclistas, *hip hop*, *heavy metal*, *rastafarians*, patinadores, góticos, *hippies*, *punks*, *ravers*, *skinheads* e “outros”.

Tabela 5 – Participação em grupos sociais

Grupos	N (%)
Esqueitista	-
Patinador	-
Capoeirista	3 (15%)
<i>Hip-Hop</i>	1 (5%)
Gótico	-
Outros	-
Nenhum	16 (80%)

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa realizada.

A literatura sobre tatuagens entre adolescentes mostra que as tatuagens podem fazer parte de uma subcultura desviante (DUKES, 2016). Os entrevistados na pesquisa de Foster e Hummel (2000) não fizeram menção as MC como “expressões de ideologias subculturais”, mas ao mesmo tempo, alguns dos participantes se identificaram como afiliados ao movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros).

As subculturas tratam-se de grupos não normativos, de pessoas que tomam para si posturas fora do padrão em contestação a aspectos da estrutura social vigente, “essas pessoas assumem estilos diferenciados, é a maneira pela qual uma subcultura utiliza símbolos para demonstrar insatisfação com a cultura dominante” (ROBERTS, 2015, p. 1099), e toda subcultura possui ou é marcada por um estilo.

Afinal, as MC devem ser consideradas parte de uma subcultura, apesar de não somente pessoas de classe social baixa terem aderido a este tipo de prática, e sim pessoas de todas as classes e culturas, faixas etárias e gêneros?

Considerações finais

Mesmo sendo uma prática milenar, as MC assumem um novo perfil no século XXI, não sendo, como outrora, apenas símbolo de pertença de um grupo, mas ganhando novos significados como sinal de embelezamento do corpo, moda, mercadoria no cenário do consumismo, parte da formação identitária dos jovens e adolescentes.

A adesão pelas MC por parte do gênero feminino, avançou, não apenas a perfuração do lóbulo da orelha, que já é instituído socialmente como uma prática natural do gênero, mas a adesão por parte de outras modificações, como as tatuagens e *piercings*, passam a fazer parte da estética corporal das mulheres. Esse aspecto pode ser um indicador representativo da mudança de comportamento feminino, uma espécie de conquista social do gênero, que ainda é, fortemente, alvo de pré-conceito.

Outro aspecto relevante no cenário das MC é a presença de menores de idade, faixa etária relacionada a um período de mudança, surgimento de dúvidas, comportamento rebelde, a necessidade de chamar atenção para si. As MC são, muitas vezes, associadas ao fato de ser diferente, aspecto que parece concretizar a necessidade de chamar atenção.

Parte desses jovens não cursam o ano letivo estabelecido para a sua faixa etária, ao tempo que conseguem acompanhar o processo educacional evoluindo nos anos, ou seja, com poucas reprovações. Apesar de se ter acesso ao nível escolar dos pais, não se pode fazer uma relação com o dos filhos, pois os mesmos ainda estão cursando o nível médio, período em que a maioria dos pais encerraram os estudos. Nas pesquisas se confirmam que jovens com MC possuem nível de escolaridade mais baixo do que o esperado, e são filhos de pais com histórico educacional equivalente. Percebe-se que existe uma relação inversamente proporcional entre essas variáveis, quanto menor o nível de educação, maior a procura pelas MC.

Esses jovens não desenvolvem atividades fixas remuneradas, somente estágios, situação que pode ser justificada pela prevalência da menor idade, mesmo já tendo sido constatado que o fato de possuir MC

implica na empregabilidade, podendo ou não ser justificado pela presença de pré-conceito.

Apesar das MC ainda estarem associadas ao pré-conceito, pode-se conferir mudanças no perfil do público atual: não possuem, obrigatoriamente, comportamentos desviantes, nem vínculo com outros movimentos sociais em nome de ideologias contra o sistema social estabelecido, e realizam suas marcas corporais por motivos variados, não apenas como forma de protesto.

A temática das MC já faz parte da literatura científica, de áreas do conhecimento como a psicologia, sociologia, antropologia e outras, podendo ser considerado uma espécie de tema transversal a ser discutido também no processo da formação educacional. Por ser um cenário ainda em descoberta, percebe-se a necessidade de socializar informações para que se previna danos e se esclareçam dúvidas, levando em consideração que a temática implica em questões individuais e comportamentais como formação de identidade, saúde, relação social e aspectos histórico, podendo contribuir para o melhor conhecimento das práticas e a desmistificação de algumas atitudes preconceituosas.

A escola é um “equipamento social que, por sua obrigatoriedade, faz parte do cotidiano da quase totalidade dos indivíduos de todas as classes sociais” (KASSAR, 2016, p. 1227) e acolhe os jovens e adolescentes por alguns anos, contribuindo com sua formação, inclusive da identidade. Dessa forma, entende-se que temáticas relacionadas à realidade deste público, merecem atenção por parte desta instituição formadora, fomentando reflexões/discussões e promovendo (in)formações para maiores e melhores esclarecimentos. Pode-se considerar as MC um texto cultural que existe na rede textual da cultura corporal e que poderá ser abordado por um currículo cultural, sendo temática sugestiva para os estudos culturais na educação.

Dentro das limitações do estudo, percebe-se a pequena quantidade de participantes, pois trata-se de uma etapa da pesquisa em andamento, isso infere que os resultados não devam ser generalizados.

Referências

AGBOR, A. M.; AZODO, C. C.; NAIDOO, S. Ritual tooth modification among the Baka pygmies in Cameroon. **Odontostomatol.** v. 38, n. 151, p. 21–30, set. 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26930771>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan; SAMPAIO, Amanda; MARINOTTE, Arielle. O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise em cinco periódicos da educação física brasileira. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 133–146, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.73680>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

ANDRADE, Priscila Aparecida Martins. **Mulheres e tatuagens**: valores e intenções impregnados na construção do corpo feminino. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Pós-graduação em Educação Sexual, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132055>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ARMSTRONG, Myrna L. et al. Body arte education: the earlier, the better. **The Journal of School Nursing**, v. 30, n. 1, p. 12–18, mar. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1059840513480815>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

AYANLOWO, Olusola et al. Growing trend of tattooing and its complications in Nigeria. **International Journal of Dermatology**, v. 56, n. 7, p. 709–714, jul. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/ijd.13521>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; CHIANG, Chih Wei. Marcas na pele: reflexões sobre tatuagem, identidade e escolarização pós-moderna. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 3, p. 28 – 47, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1983734819673>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução no 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **MEC**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 6 fev. 2019.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17058/rea.v20i1.2161>>. Acesso em: 10 maio 2019.

CEGOLON, Luca; XODO, Carla; MASTRANGELO, Giuseppe. Characteristics of adolescents who expressed indifference or no interest towards body art. **BMC Public Health**, v. 10, n. 605, p. 2-6, out. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-605>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CHACHA, Emmanuel; KAZAURA, Method. R. Body-art practices among undergraduate medical university students in Dar Es Salaam, Tanzania, 2014. **Indian Journal of Dermatology [on-line]**, v. 60, n. 2, p. 212, mar. 2015. Disponível em: <<http://doi.org/10.4103/0019-5154.152567>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CLERICI, Renata; MEGGIOLARO, Silvia. The context of body art: body piercing and tattooing among high school students in a Northeastern Italian Region. **SAGE Open**, v. 1, n. 3, p. 1-11, nov. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/2158244011425833>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 24 maio 2019.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. 2 ed. Coimbra, PT: Edições Almedina S. A., 2016.

DETER-WOLF, Aaron et al. The world's oldest tattoos. **Journal of Archaeological Science: Reports**, v. 5, p. 19-24, jan./2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283721737_The_World%27s_Oldest_Tattoos>. Acesso em: 10 mar. 2019.

DOMINIQUE, Roux. Revisiting (not so) commonplace ideas about the body: topos, utopia and heterotopia in the world of tattooing. In: BELK, Russel; MARTIN, Diane; SCHOUTEN, John (Editores). **Consumer culture theory**. Research in consumer behavior, v. 16, cap. 4, Editora: Macmillan, p. 59 - 80, dez./2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/S0885-21112014000016003>>. Acesso em: 10 maio 2019.

DUKES, Richard L.; STEIN, Judith A. Ink and holes: correlates and predictive associations of body modification among adolescents. **Youth & Society**, v. 43, n. 4, p. 1547-1569, fev. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0044118X10396638>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

DUKES, Richard L. Regret among tattooed adolescents. **The Social Science Journal**, v. 53, n. 4, p. 455-458, dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.soscij.2016.08.004>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

DURBAND, Arthur C.; LITTLEON, Judith; WALSH, Keryn. Patterns in ritual tooth avulsion at Roonka. **American Journal of Physical Anthropology**, v. 154, n. 4, p. 479-485, august 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/ajpa.22531>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FARAH, M. H. S. O corpo na escola: mapeamentos necessários. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 401-410, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n47/a12v20n47.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Becoming a heavily tattooed young body: from a bodily experience to a body project. **Juventude e Sociedade**, v. 46, n. 3, p. 303-337, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0044118X11427839>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Tatuar o corpo jovem hoje: Rito de passagem ou ritual de impasse? **Revista Vivência**, Lisboa, v. 36, p. 137-156, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/6127>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FOSTER, Gary S.; HUMMEL, Richard L. The commodification of body modification: tattoos and piercings from counterculture to campus. 2000. Disponível em: <<http://becomingwave.tumblr.com/post/81577184881/the-commodification-of-body-modification-tattoos>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

FREIRE, Ivanilda M.; DANTAS, Marayah de A. Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo. **Holos**, v. 4, p. 148-157, 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/729/578>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

FRENCH, Michael T.; MORTENSEN, Karoline; TIMMING, Andrew R. Are tattoos associated with employment and wage discrimination? Analyzing the relationships between body art and labor market outcomes. **Human Relations**, v. 72, n. 5, p. 962-987, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0018726718782597>>. Acesso em: 7 mar. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HENRY, J; CARSON, M. D. The medium, not the message how tattoos correlate with early mortality. **American Journal of Clinical Pathology**, v. 142, ed. 1, p. 99-103, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1309/AJCPDOI32FWQLUEO>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

HEYWOOD, Wendy et al. Who gets tattoos? Demographic and behavioral correlates of ever being tattooed in a representative sample of men and women. **AEP**, v. 22, n. 1, p. 51-56, jan. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2011.10.005>Get rights and content>. Acesso em: 8 fev. 2019.

HONG, Bo-Kyung; LEE, Hyo Young. Self-esteem, propensity for sensation seeking, and risk behaviour among adults with tattoos and piercings. **Journal**

of **Public Health Research**, v. 6, n. 3, p. 158–163, dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.4081/jphr.2017.1107>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

KASSAR, Mônica C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1223–1240, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401223&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 10 abr 2019.

KOCH, Jerome R.; ROBERTS, Alden E.; ARMSTRONG, Myrna L.; OWEN, Donna C. Tattoos, gender, and well-being among american college students. **The Social Science Journal**, v. 52, n. 4, p. 536–541, dez. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.socij.2015.08.001>>. Acesso em: 15 maio 2019.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: Antropologia e sociedade. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LIRIO, Daniel, Rodrigues. **Suspensão corporal e algumas implicações intersubjetivas**. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MAYERS, Lester B.; CHIFFRILLER, Sheila H. Body Art (Body Piercing and Tattooing) among Undergraduate University Students: “Then and Now”. **Journal of Adolescent Health**, v. 42, n. 2, p. 201–203, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.014>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

MENDES, Maria Isabel Brandão de S.; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 125–211, set./dez. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a08.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 323–342, maio/ago. 2011. Doi: <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v20i43.308>. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/308/276>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologia e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamound, 2008.

PAJOR, Anna J.; BRONIARCZYK-DYŁA, G.; ŚWITALSKA, J. Satisfaction with life, self-esteem and evaluation of mental health in people with tattoos or piercings. **Psychiatria Polska**, v. 49, n. 3, p. 559–573, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12740/PP/27266>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

PINTO, Thiago Pestana et al. Silicone líquido industrial para transformar o corpo: prevalência e fatores associados ao seu uso entre travestis e mulheres transexuais em São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública** [online]. 2017, vol.33, n.7, e00113316. Epub July 27, 2017. ISSN 1678–4464. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00113316>>. Acesso em: 15 maio 2019.

PIRES, Beatriz Ferreira. **O corpo como suporte da arte: piercing, implante, escarificação, tatuagem**. Editora Senac, São Paulo, 2005.

RAMOS, Marília Patta. Métodos quantitativos e pesquisa em ciências sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. **Mediações**, Londrina, v. 18 n. 1, p. 55–65, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/16807>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

ROBERTS, Derek. J. Secret Ink: Tattoo's place in contemporary American culture. **The Journal of American Culture**, v. 35, n. 2, p. 153–165, 2012. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1542-734X.2012.00804.x>>. Acesso em: 8 dez. 2019.

ROBERTS, Derek J. Modified People: Indicators of a body modification subculture in a post-subculture world. **Sociology**, v. 49, n. 6, p. 1096-1112, 2015. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038038514554672?journalCode=soca>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

ROGGENKAMP, Hannah; NICHOLLS, Andrew; PIERRE, Joseph M. Tattoos as a window to the psyche: How talking about skin art can inform psychiatric practice. **World Journal of Psychiatry**, v. 7, n. 3, p. 148-158, 2017. Disponível em: <<https://www.wjgnet.com/2220-3206/full/v7/i3/148.htm>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 23 ed., 2007.

SILVEIRA, Alessandra Amaral; MICHEL, Carolina Braga; SILVA, Méri Rosane Santos S. Discutindo as práticas do body modification e as possíveis produções das identidades dos jovens. **Revista Textura**, Canoas, v. 18, n. 37, p. 27-48, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1821>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

SOUSA, Diogo; IRIART, Jorge. "Viver dignamente": necessidades e demandas de saúde de homens trans em Salvador, Bahia, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 34, n. 10, ps. 1-11, 2018. Doi: 10.1590/0102-311X00036318. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n10/1678-4464-csp-34-10-e00036318.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

STIRN, Aglaja; HINZ, Andreas. Tattoos, body piercings, and self-injury: Is there a connection? Investigations on a core group of participants practicing body modification, **Psychotherapy Research**, v. 18, n. 3, p. 326-333, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/10503300701506938>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SWAMI, Viren; GAUGHAN, Helen; TRAN, Ulrich S. et.at. Are tattooed adults really more aggressive and rebellious than those without tattoos? **Body Image**, v. 15, p. 149-152, set./2015. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/bodyimage>. Acesso em: 5 out. 2018.

SURIS, Joan-Carles. Piercing among adolescents: Body art as risk marker. **The Journal of Family Practice**, v. 56, n. 2, p. 126-130, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10503300701506938>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

THOMPSON, Kathleen. Comparing the psychosocial health of tattooed and non-tattooed women. **Personality and Individual Differences**, v. 74, p. 122-126, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.010>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

VOLPI, José H. Body modification: uma leitura caracterológica da identidade inscrita no corpo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS, XIV, IX, 2009, Curitiba. Centro Reichiano, 2009. [ISBN - 978-85-87691-16-3]. Disponível em: <<http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais-2009/VOLP-Jose-Henrique-Body-modification.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2018.

WOHLRAB, Silke; STAHL, Jutta; KAPPELER, Peter M. Modifying the body: Motivations for getting tattooed and pierced. **Body Image**, v. 4, p. 87-95, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/8560633/Modifying_the_body_Motivations_for_getting_tattooed_and_pierced>. Acesso em: 15 mar. 2019.

WOHLRAB, Silke; STAHL, Jutta; RAMMSAYER, Thomas; KAPPELER, Petter M. Differences in personality characteristics between body-modified and non-modified individuals: associations with individual personality traits and their possible evolutionary implications. **European Journal of Personality**, v. 21, p. 931-951, 2007. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/per.642>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

WOHLRAB, Silke; FINK, Bernhard; KAPPELER, Peter M.; BREWER, Gayle. Perception of human body modification. **Personality and Individual Differences**, v. 46, n. 2, p. 202-206, jan./2009.

A formação de professores de Física e o ensino da EJA: uma abordagem crítico-reflexiva

The Physics teacher's training and the teaching of EJA: a critical-reflective approach

Adeval Alexandre Cavalcante Neto*

Rudy Falcão Lopes**

Michelle de Sousa Ferreira***

Thiago Coelho Silveira****

Resumo

Falar em Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é uma tarefa fácil, principalmente pela grande variedade do público, pois as salas de EJA são bastante heterogêneas. Um dos grandes impasses de se ensinar física na EJA é a carência de referencial bibliográfico nesse ponto, esse trabalho visa contribuir com a discussão sobre a EJA, além de, aferir fatores que afetam o aprendizado nessa modalidade, propor soluções tendo como mecanismo para tal fim a crítica e a reflexão. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas com a primeira de revisão sobre EJA e a segunda na pesquisa de campo com alunos 6º e 8º período do curso de física em que se abordar a formação do professor de física com enfoque sobre o estágio supervisionado. Os resultados mostraram que existe uma fragilidade no estágio supervisionado dedicado a educação de jovens e adultos nos cursos de licenciatura física.

* Doutor em Engenharia e Ciência de Alimentos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil; Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Presidente Dutra, Brasil; Email: adeval@ifma.edu.br

** Mestre em Engenharia de Materiais pelo Instituto Federal do Piauí, IFPI, Brasil; Professor na Universidade Estadual do Maranhão, Brasil; Email: rudyfalcao@gmail.com

*** Mestra em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal do Piauí, Brasil; Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado da Educação do Piauí, Brasil; Email: quimicamichelly@gmail.com

**** Mestre em História pela Universidade Federal do Piauí e Doutorando em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil; Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Presidente Dutra, Brasil; Email: silveiratc@hotmail.com

Palavras-chave: EJA. Ensino de Física. Formação de professores.

Abstract

Speaking of Youth and Adult Education (EJA) is not an easy task, especially for wide variety of the public, because the EJA rooms are quite heterogeneous. One of the great difficulties of teaching physics at the EJA is the few of bibliographic references at this point, this paper search to contribute to the discussion about the EJA, as well as, assess factors that affect learning in this mode, propose solutions having as mechanism for this purpose criticism and reflection. The research was conducted in two stages with the first review of EJA and the second in field research with students 6th and 8th physics course of the period in which they address the formation of a physics teacher focusing on supervised practice. The results showed that there is a weakness in supervised dedicated to youth and adult education in the physics degree courses.

Keywords: EJA. Physics Teaching. Teachers Training.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil torna-se dever do Estado pela primeira vez através da Constituição de 1934, no contexto da história brasileira que tradicionalmente os historiadores convencionaram chamar de Era Vargas (1930–1945), dada o espaço de tempo de quinze anos em que Getúlio Vargas esteve à frente do poder executivo nacional como presidente. Desde então, a EJA passa por momentos em que o poder público garante maior ou menor atenção à oferta dessa modalidade (HOSOUME; COSTA, 2008).

Com o passar dos anos, os caminhos da EJA mostraram-se mediados por iniciativas políticas e pedagógicas que criaram o Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, essa última tendo recorte temporal de atuação entre os anos de 1947 e 1963, apresentando uma perspectiva de ensino de que qualquer pessoa com qualquer formação teria condições de alfabetizar estes sujeitos (SOARES; PEDROSO, 2016; LOPES; SOUSA, s.d.).

Em épocas mais recentes, foram criados diferentes programas com o objetivo de atender à demanda da EJA, tais como o Movimento Brasileiro de

Alfabetização – MOBREAL, que posteriormente passou a se chamar Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, durante o período do regime militar, apresentando-se no formato de ensino supletivo que visava escolarizar um grande número de pessoas de modo a atender às exigências de escolaridade do mercado de trabalho; e Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 com o intuito de combater o analfabetismo de jovens, adultos e idosos a partir dos quinze anos de idade (STRELHOW, 2010).

Nesses contextos, notamos a ideia presente de que este público precisava ser preparado para o trabalho, ainda que lhes fossem oferecidas oportunidades marcadas pelo imprevisto, pelo aligeiramento da formação e pela precariedade das ações. Para Soares e Pedroso (2016), esse quadro foi sendo lentamente amenizado pela contribuição da educação não formal promovida por diversas instituições como igrejas, associações, dentre outras, vindo a se constituir o campo que hoje conhecemos como educação popular.

Apesar da evolução dos programas referentes à EJA, desde as primeiras iniciativas aos dias atuais, é possível afirmar que os índices de analfabetismo ainda são relevantes chegando a mais de 70 milhões de brasileiros que, mesmo frequentando as escolas, não conseguem atingir o domínio de leitura e escrita (BRAGA, 2015). Desta forma, a EJA ainda é uma difícil tarefa para educadores de todo o Brasil, fato que independente se atuam no Ensino fundamental ou no Ensino Médio.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes que atuam na EJA são variadas e se apresentam especificidades conforme a disciplina ministrada. Interessa a este estudo compreender o contexto do ensino de física para a EJA a partir do eixo formação de professores. Sabe-se que os docentes da área de Física encontram dificuldades na atenção ao público da EJA, dada a sua variedade e diferenças sociais, a aversão dos alunos às disciplinas de cálculo e a insuficiência de referencial bibliográfico (PORCARO, 2011). Além disso, outro ponto relevante é a pouca habilidade dos educadores de Física adquirida durante o período de formação nos cursos de licenciatura, pois, muitas vezes, as disciplinas de EJA inexistem nos currículos ou, quando existem, são tratadas de forma inadequada acarretando durante essa fase da constituição dos novos docentes. Tal fator corrobora a importância da formação continuada dos professores (VENTURA; BONFIM, 2015).

A formação inicial do professor é um dos principais pontos que interferem no processo de ensino/aprendizagem. Um professor com formação apropriada tem a sensibilidade de perceber e interferir no ambiente que o rodeia, fato esse determinante no processo educativo. A EJA por ser

uma modalidade de ensino bastante heterogênea torna o âmago da formação do professor um espaço de discussão e troca de experiências entre professores e futuros professores (ARBACHE, 2001). Porém, a falta de incentivo na carreira do magistério e de programas governamentais voltados a essa área de conhecimento transforma essa excelente oportunidade em algo vazio que, por vezes, passa a ser tratada sem o devido rigor nas licenciaturas (HADDAD, 2002).

Esse entendimento vai ao encontro dos apontamentos de Soares e Pedroso (2016), para os quais a formação de professores para atuação na EJA necessita seguir o princípio da ação/reflexão/ação, não podendo se limitar à formação inicial, mas estendendo-se à formação continuada. Nesse sentido, é preciso que o próprio professor se reconheça como um adulto em processo de aprendizagem, uma vez que se espera que este sujeito esteja em constante reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Na visão de Paulo Freire (1992), o âmbito da EJA requer um educador bem capacitado e instruído, que tenha a sensibilidade de compreender e atender as reais necessidades do educando nesse contexto. Portanto, para que um professor seja capaz de adquirir toda essa qualidade é preciso que suas práticas de estágio durante a formação inicial deem atenção à modalidade da EJA, permitindo a interação entre teoria e prática, de modo que o docente aprendiz assimile e equacione o conhecimento necessário para aperfeiçoar sua ação pedagógica (FRIGOTTO, 2011). Isso se reflete, por exemplo, na seleção dos conteúdos que o professor de Física determina a partir dos objetivos que este profissional julgou relevante a EJA, partindo da sensibilidade educadora que só se constitui a partir da experiência. Reforça-se, portanto, a necessidade da busca de aperfeiçoamento nos estágios de ensino, pois sem isso a tarefa do trabalho docente tornar-se-á uma missão difícil de ser cumprida (CIAVATTA, 2011).

É importante ressaltar que o licenciando deve se apropriar do seu papel como futuro professor, aprendendo a reconhecer os desafios que irá encontrar, de forma que possa vislumbrar a real importância do estágio no seu processo formativo (GATTI; BARRETO, 2009). Atuar na EJA não é uma tarefa simples, sobretudo quando se opta pela área das ciências e dentre essas, a Física, pois essa é vista como uma disciplina de difícil compreensão por envolver cálculos, remetendo a outras dificuldades de aprendizagem carregadas durante a trajetória escolar. Faz-se necessário, assim, que o educador esteja preparado para poder facilitar o processo de aprendizagem dos educandos.

Segundo Santos e Nascimento Neto (2011), o professor que vai atuar com jovens e adultos deve ter uma formação que lhe permita compreender os anseios e necessidades dessas pessoas. No mesmo sentido Di Pierro (2006), Soares (2008) e Soares (2006) apontam que essa formação se inicia justamente na fronteira estágio–curso, pois é nos cursos de licenciatura em que ocorreram as discussões acerca das dificuldades encontradas nas turmas de EJA. Nesse cenário, a formação continuada adquire especial relevância, pois atuar na EJA requer habilidades específicas, permitindo ao docente manter o foco nos objetivos de aprendizagem e aumentar o interesse discente pela disciplina, de forma a corroborar para a diminuição dos índices de (ARROYO, 2006).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar como se dá a formação de professores de Física no âmbito do ensino de graduação para atuação na EJA em uma instituição da rede federal de ensino do Piauí, conforme descrevemos a seguir. De forma mais específica, buscamos ainda identificar o nível de conhecimento dos graduandos acerca dessa modalidade, entender como esse professor em processo de formação seleciona os conteúdos para trabalhar com essa modalidade durante as práticas de estágio supervisionado, bem como identificar os recursos utilizados nesse processo de ensino.

Metodologia

Neste trabalho foi feito um processo de coleta de dados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus* Teresina Central. A coleta de dados desta pesquisa ocorreu em duas fases por meio de questionários com as turmas em fase de finalização do curso de Licenciatura em Física, ou seja, turmas do 6º e 8º período, pois, nessas turmas, são ofertadas as disciplinas de estágio supervisionado. A ausência de turmas de 7º período no processo de coleta de dados se deu pela inexistência destas na instituição.

A opção metodológica pelo uso de questionário se ancora em Gil (2008), Prodanov e Freitas (2013) e Lakatos e Marconi (2017), para os quais este instrumento se traduz em um conjunto de perguntas alinhadas aos objetivos da pesquisa e que, ao serem respondidas pelos sujeitos participantes, proporcionam os dados que constituirão o suporte de análise. O uso desse instrumental possui muitas vantagens, dentre elas a possibilidade dos respondentes o fazerem sem a presença dos

pesquisadores, oferecendo respostas com menos interferência da perspectiva destes.

Na primeira fase do trabalho, os questionários foram voltados aos coordenadores do curso, com o objetivo de averiguar se as informações fornecidas pelos esses profissionais eram pertinentes com a realidade formativa dos licenciados. Na segunda fase do trabalho, os questionários foram aplicados a 11 (onze) alunos do curso de Licenciatura em Física. Essa quantidade de alunos se justifica uma vez que estes totalizam o total do corpo discente matriculado na referida IES que estavam em processo de conclusão de curso. O número razoavelmente pequeno é um reflexo da grande evasão dos cursos de Física e do índice de retenção em disciplinas obrigatórias que atrasam o tempo na formação dos alunos.

Os estudantes participantes da pesquisa responderam a um questionário elaborado com 7 (sete) questões visando detectar qual o nível de formação dos graduandos do curso de Física para atuação na EJA. A construção das perguntas foi realizada de forma a permitir que as respostas evidenciassem resultados alinhados aos objetivos propostos para este trabalho. Dessa maneira, as questões 1 a 4 remetem ao primeiro objetivo específico, as questões 5 e 6 se referem ao segundo e a questão 7 direciona-se ao terceiro objetivo. No seu conjunto, as perguntas elaboradas permitem responder ao objetivo geral delineado. Finalmente, fez-se uma discussão dos resultados por meio de análise qualitativa e quantitativa, bem como a partir de uma articulação entre a teoria estudada e a realidade prática detectada.

Resultados e discussão

A área de ensino de Física vem crescendo no Brasil, sobretudo no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* à medida que um número maior de profissionais tem se dedicado a esse campo de estudo. Uma marca desse processo são os eventos realizados sobre a temática desde a década de 1980, como ressalta Moreira (2018), apontando para o fortalecimento desta área dentre os pesquisadores.

Considerando que a educação se mostra um espaço plural de possibilidades de ensino e aprendizagem, buscou-se aqui aproximar o ensino de física da EJA, uma vez que se reconhece a necessidades de estudos acerca deste ponto de intersecção. Para tanto, adotou-se o eixo da formação de professores como caminho indutor desta discussão, desenvolvendo a aplicação de questionários a graduandos em processo de formação para se

tornarem professores de física. Nesta pesquisa, uma série de perguntas, conforme mostra a Tabela 1, foram lançadas aos 11 alunos de fase final do curso de Licenciatura em Física, sendo todas respondidas pelos alunos que participaram.

Tabela 1 – Questões utilizadas para pesquisa sobre o EJA

Número da questão	Enunciado da questão
1	<i>O que é EJA?</i>
2	<i>O ensino da EJA é obrigatório?</i>
3	<i>A EJA é uma modalidade de ensino ou um nível de ensino?</i>
4	<i>A partir de qual idade a EJA pode ser oferecida?</i>
5	<i>Você trabalhou ou trabalha atualmente na EJA?</i>
6	<i>Como você seleciona os conteúdos a serem ministrados na EJA?</i>
7	<i>Quais recursos que você utiliza no ensino da EJA?</i>

Fonte: Pesquisa de campo.

Com base nas respostas dos questionários foi possível inferir o nível de conhecimento dos alunos do curso de Licenciatura em Física em relação à EJA. Esse conhecimento é valioso, pois espera-se que de posse dele o futuro professor de Física encontre meios para criar estratégias para tornar a disciplina atrativa, evitando que os discentes vejam a disciplina como objeto de ódio, metaforicamente falando, para lembrar aqui das palavras de Moreira (2018).

Os resultados para a questão sobre a definição de EJA tinham como objetivo avaliar as concepções que os alunos adquiriram acerca desta modalidade de ensino durante o período acadêmico. Diante dos resultados obtidos, conforme mostra a Tabela 2, é possível afirmar que de 11 (onze) alunos apenas 4 (quatro) responderam a um conceito elaborado e formal sobre o conceito de EJA.

Tabela 2 – Respostas sobre definição da EJA

Quantidade de Alunos	Enunciado da resposta
4	<i>“É uma modalidade de ensino que trata da educação de jovens e adultos e que é oferecido por instituições de ensino regular e que por algum motivo não completaram o ensino básico.”</i>
7	<i>Apenas Educação de Jovens e adultos</i>

Fonte: Pesquisa de campo.

Segundo o parecer CNE/CEB nº11/2000, amparado pela lei 9394/96 nos Art. 37 e 38, a EJA é uma modalidade da educação básica destinada a jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental e Médio no período regular. Disso decorre que a EJA possui uma série de especificidades, demandando um tratamento diferenciado. Ao cotejar essa definição de EJA e os relatos dos alunos, nota-se que uma minoria conseguiu elaborar um conceito próximo do esperado. Isso aponta para um índice insatisfatório em nível de formação docente, uma vez que a EJA é tema que perpassa diversas disciplinas do núcleo de formação pedagógica do curso.

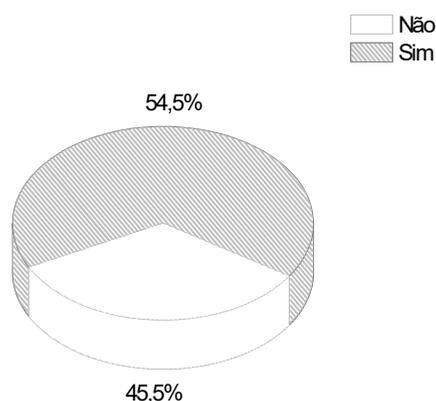
Essa realidade pode ser em decorrência do próprio percurso formativo do aluno na graduação, em que muitas vezes os assuntos relacionados à EJA não são estruturados em um componente curricular específico. Soares e Pedroso (2016) apontam para a constatação de que, no Brasil, os profissionais que atuam a EJA não receberam formação específica durante o curso de graduação, não tendo acesso também à formação continuada específica para trabalhar com esse público-alvo. Por conta disso, as aulas tendem a ser reproduzidas pelo docente da mesma forma que esse atua junto aos discentes que estão em idade regular, implicando em prejuízo à formação dos jovens e adultos. Embora não trate da EJA especificamente, Moreira (2018) traz elementos que permitem fazer uma aproximação com essa discussão, à medida que destaca a importância do docente conhecer seus alunos, tarefa esta que mostra imprescindível no ensino de física para a EJA para que se alcance um processo de aprendizagem contextualizada e significativa.

Outro ponto que causa preocupação é o fato de 64% (sessenta e quatro por cento) dos alunos relatarem que a EJA é apenas Educação de

Jovens e Adultos, ou seja, limitaram-se a apontar o significado da sigla. Esse dado indica pouquíssimo ou nenhum conhecimento sobre o tema, o que sugere a importância de um embasamento teórico e prático mais efetivo durante o percurso formativo no curso de licenciatura no que diz respeito a esta modalidade de ensino. Ensejando, assim, que o futuro docente possa atuar de forma efetiva e intervencionista nos processos de ensino-aprendizagem e permitindo que ele saiba agir nas diversas particularidades de aprendizagem, pois como se sabe o ensino da EJA exige um bom preparo específico por parte docente.

A segunda pergunta do questionário buscava explorar o nível de conhecimento dos discentes acerca da obrigatoriedade da EJA. Foram oferecidas três opções de respostas, sendo estas: sim, não, não sei. De acordo com a Figura 1, pode-se afirmar que 54,5 (cinquenta e quatro e meio por cento) dos entrevistados responderam NÃO, enquanto 45,5% (quarenta e cinco e meio por cento) disseram SIM. Nenhum entrevistado respondeu NÃO SEI.

Figura 1 – Porcentagem sobre obrigatoriedade da EJA



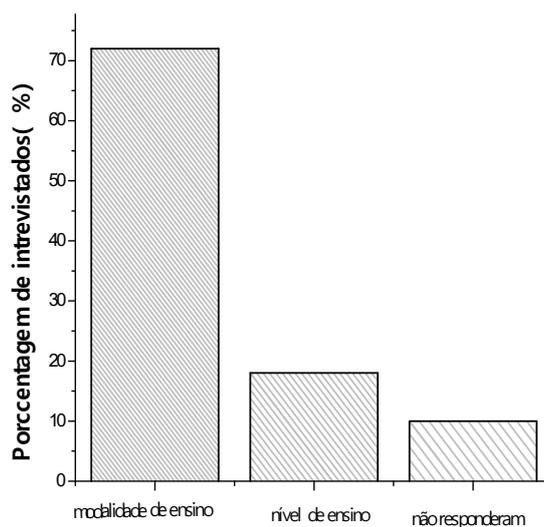
Fonte: Pesquisa de campo.

A figura acima mostra mais um resultado insatisfatório, uma vez que a EJA deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, conforme estabelecido

nos artigo 4º e 37 da lei 9394/96, em que afirma-se que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, com acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria, sendo esses aqueles que não tiveram concluído o ensino fundamental e médio na idade prevista em lei, respectivamente, aos 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos. O desconhecimento sobre a oferta obrigatória de EJA pode levar o graduando a não ver com importância as ações de formação que direcionam para esta modalidade, uma vez que este não se propõe a atuar nela. No entanto, em especial na rede pública, os professores são levados a esta modalidade cedendo às necessidades administrativas de alocação da carga horária de trabalho em sala de aula, como destaca Soares e Pedroso (2016).

Os resultados da terceira pergunta mostraram-se mais satisfatórios, conforme apresentamos na Figura 2, em que observou-se que 72% (setenta e dois por cento) dos entrevistados informaram que EJA é uma modalidade de ensino, 18% (dezoito por cento) afirmaram que o EJA é um nível de ensino e apenas 10% (dez por cento) se absteve do questionamento.

Figura 2 – Porcentagem sobre estágios na EJA



Fonte: Pesquisa de campo.

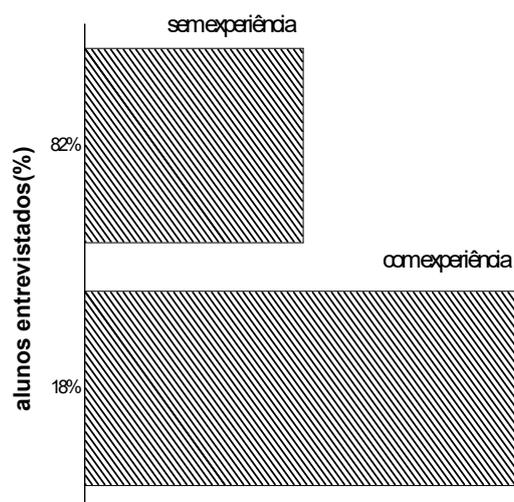
Conhecimento & Diversidade, Niterói, v. 11, n. 24, p. 36 – 53
maio/ago. 2019

Percebe-se de acordo com os resultados obtidos que os alunos entrevistados possuem conhecimento sobre o aspecto legal que define a EJA como uma modalidade, tal como se encontra presente no Parecer CNE/CEB 11/2000 e a lei 9394/96. Entender a EJA como uma modalidade trata justamente de compreender a necessidade de atender a um público específico e em um formato diferenciado para garantir que, mesmo fora da idade escolar regular, esses sujeitos não sejam alijados do processo educativo proporcionado pela educação formal. Nesse sentido, Zanetti Neto e Ferracioli (2017) argumentam em torno da necessidade dos docentes terem em mente as características peculiares desses discentes ao longo do processo de planejamento das aulas, da execução destas e durante a elaboração e aplicação dos instrumentos de avaliação no ensino de física nesta modalidade.

Ainda objetivando identificar o nível de conhecimento dos entrevistados a respeito dos aspectos legais da EJA, foi realizada uma quarta pergunta que faz referência acerca da faixa etária que esta modalidade de ensino deve atender. Para essa resposta, 81% (oitenta e um por cento) dos alunos informaram que a EJA pode ser ofertada aos maiores de 18 anos e apenas 19% (dezenove por cento) dos alunos afirmaram que somente aos maiores de 16 anos. Segundo a lei 9394/96, a EJA é oferecida aos maiores de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental incompleto e 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio incompleto. Observa-se, portanto, que o conhecimento dos respondentes sobre os aspectos legais da EJA é deficiente, uma vez que apenas informações básicas não foram internalizadas pelos licenciandos no decorrer das disciplinas destinadas à formação pedagógica presentes no curso de graduação. Dado semelhante foi encontrado por Jesus e Nardi (2016), indicando que as concepções sobre a EJA não estão suficientemente claras para esses sujeitos, ao mesmo tempo que aponta o futuro surgimento de dificuldades para esses licenciados quando adentrarem no mundo do trabalho, uma vez que lhes será requerido um conjunto de conhecimentos que não foram capazes de demonstrar possuir ao longo desta pesquisa.

Para a quinta pergunta, buscou-se identificar se houve estágio na EJA ou algum contato com essa modalidade que pudesse permitir que o licenciando tivesse contato com a realidade da EJA. Os resultados apresentados na Figura 3 mostraram que 82% (oitenta e dois por cento) nunca tiveram nenhum tipo de experiência com a EJA, nem mesmo durante os estágios supervisionados obrigatórios, e apenas 18% (dezoito por cento) indicaram que possuem experiência com essa modalidade.

Figura 3 – Alunos com experiência na EJA durante os estágios



Fonte: Pesquisa de campo.

Quando questionamos aos coordenadores acerca do estágio supervisionado na modalidade EJA, foi nos respondido não existe uma disciplina específica definida no currículo do curso para tratar do ensino da EJA, mas que está prevista uma carga horária de 10 (dez) horas dentro de outra disciplina (BRASIL, 2001). O curso também não conta com uma proposta documentada e elaborada de ensino dedicada ao EJA, mas o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) informa que os estágios supervisionados seguem a orientação da lei 11.788/08 e do Parecer CNE/CP 09/2001. Considerando a necessidade de melhor atender a formação para esta modalidade, o PPC do curso passou por alteração em 2016 incluindo o componente curricular de Educação de Jovens e Adultos, com 45 horas de duração, para os novos ingressantes (BRASIL, 2016). Esclarece-se, portanto, que os respondentes desta pesquisa estavam matriculados na matriz curricular anterior.

O Parecer CNE/CP 09/2001 destaca algumas competências que os alunos enquanto formandos devem desenvolver durante sua formação e uma delas é assumir e saber lidar com as diversidades existentes entre os alunos. Essas competências podem ser efetivadas com a prática, com a interação na

EJA, mas infelizmente os resultados mostraram que essa prática ou não existia ou não era tratada de maneira apropriada. No mesmo parecer, se encontram direcionamentos para as instituições formadoras, no sentido de produzirem mudanças nos processos de formação dos novos docentes.

Analisando o PPC do Curso de Licenciatura em Física do IFPI (BRASIL, 2001) observou-se que a carga horária de estágio alcança o total de 405 (quatrocentas e cinco) horas, sendo organizado em disciplinas denominadas de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino I (75 h), II (90 h), III (120 h) e IV (120h). Em apenas uma destas disciplinas, encontrou-se menção no ementário ao ensino da modalidade EJA, mas limitando-se à carga horária 10 (dez) horas conforme já acima citado. Percebe-se que no IFPI há uma preocupação com a prática enquanto necessidade para a formação dos futuros docentes, mas é dada maior relevância ao ensino regular, não fomentando a formação de professores com habilidade para atuar na EJA.

A sexta pergunta do questionário fazia referência à seleção dos conteúdos a serem ministrados na EJA. Os resultados mostraram que 82% (oitenta e dois por cento) desconhecem materiais específicos para uso na EJA, enquanto 18% (dezoito por cento) afirmaram que usavam material próprio para a EJA, seja material fornecido pela própria escola ou encontrado em outras fontes. Muitas vezes os professores têm que se adaptar às situações da sala de aula, pois os materiais didáticos que podem tornar a aula mais dinâmica e atrativa costumam não estar disponíveis. A dificuldade principal do professor é lidar com esses aspectos, pois sem apoio didático, em especial bibliográfico, o trabalho se torna mais difícil e os objetivos de aprendizagem cada vez mais longe de serem alcançados.

Zanetti Neto e Ferracioli (2017) e Krummenauer, Costa e Silveira (2010) são consenso no que diz respeito à necessidade de uso de materiais adaptados na EJA, de maneira que o ensino de física possa se tornar significativo, fugindo ao padrão tradicional de preparação para testagem, ou seja, para o alcance de resultados em avaliações internas ou externas à escola, discutido por Moreira (2018). Trata-se, dessa forma, do docente assumir uma postura proativa no processo de ensino, mas sem deixar de lado o papel autônomo que o aluno precisa desenvolver ao longo do seu percurso formativo.

Arroyo (2006) aponta que um educador deve sempre estar em busca de outras maneiras de ensinar e de despertar o educando, mesmo que encontre dificuldades. Os sujeitos que utilizam material próprio para EJA mostram um pouco mais de maturidade nas respostas apresentadas na

resolução dos questionários, mostrando como a vivência cotidiana junto à EJA impõe uma mudança de perspectiva ao docente que passa a atuar nesta modalidade de maneira mais consciente tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Experiências como a de Krummenauer, Costa e Silveira (2010), em que foi adotado um tema gerador em um projeto didático executado junto a alunos da disciplina de física no âmbito da EJA, tomando como referência as características da localidade onde a escola se situava, têm mostrado resultados positivos e com potencial de reprodutibilidade em outras regiões.

A última pergunta do questionário fazia referência aos recursos utilizados em classe. Os entrevistados faziam uso de recursos como pincéis, quadro, livro didático, projetor de slide e listas de exercício, ou seja, utilizam dos mesmos materiais presentes no cotidiano do Ensino Fundamental e Médio regular. Essa conduta remete à falta de discussão na formação desses professores e o desenvolvimento da sensibilidade pesquisadora destes durante o curso. Segundo Freire (1996, 1992), não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda e se ensine.

Nesse sentido, a experiência de Zanetti Neto e Ferracioli (2017) com o uso de materiais adaptados para a execução de aulas práticas se mostra mais interessante e eficaz para o atendimento das necessidades educacionais do público-alvo da EJA. Além da aprendizagem em si, esses momentos têm o potencial de promover o trabalho em equipe, a socialização e o uso de habilidades investigativas no âmbito da própria sala de aula, fugindo ao tradicional uso de laboratórios que por vezes inexistem na realidade das escolas públicas brasileiras.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa mostram que há necessidade de atenção especial à formação inicial do professor de física, tanto na prática docente como nos fundamentos teóricos adotados durante a licenciatura, especialmente no tocante às questões relacionadas com a EJA. A pedagogia freireana nos ensina que é necessário rigor metódico, pesquisa e criticidade nos processos de ensinar/aprender e isso tem valor geral, principalmente na formação de professores.

Um aspecto que chamou bastante atenção na pesquisa foi a falta de interação entre formação curricular na licenciatura para atuação na EJA e o

estágio supervisionado dos alunos. A nosso ver, esse fator corrobora para o desinteresse dos alunos em realmente conhecer essa modalidade e todos os documentos legais relacionados a ela, implicando na impossibilidade de construção de habilidades específicas que se requer para atuação com um público discente que deixou a escola na idade regular por inúmeros fatores. Considerando a carga horária de estágios que os alunos cursam, seria possível ampliar a quantidade de horas destinadas à EJA e, assim, promover uma formação mais enriquecedora do ponto de vista da preparação dos futuros docentes à realidade da sala de aula.

Percebe-se ainda a necessidade de investimento na formação continuada de professores com vistas ao trabalho na EJA, uma vez que os cursos de formação inicial, a exemplo da licenciatura que foi estudada nesta pesquisa, têm despendido pouca atenção para a EJA no processo formativo dos novos professores. Nesta licenciatura, já pode-se perceber uma mudança de postura a partir da alteração curricular proposta, mas apenas a inserção de uma disciplina voltada para a EJA no núcleo de formação pedagógica não é suficiente para a adequada formação dos futuros professores.

A nosso ver, faz-se necessário também que a EJA apareça como conteúdo integrado aos componentes curriculares voltados para as metodologias do ensino, além de já estar presente nos estágios supervisionados. Portanto, acredita-se que é necessária uma maior integração na EJA ainda na formação inicial de professores, a qual foi objeto de nossa análise neste trabalho, mas também no âmbito da formação continuada de professores.

Referências

ARBACHE, A. P. R. B. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001.

ARROYO, M. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BRAGA, A. C. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP**. 114f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

_____. Parecer CNE/CP 09/2001. Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura plena, de graduação plena. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

_____. Instituto Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Teresina: IFPI, 2001.

_____. Instituto Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Teresina: IFPI, 2016.

CIAVATTA, M. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada. In: CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro, 2011.

DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 281–292.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro, 2011.

GATTI, B.; BARRETO, E. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S. (Coord.) **Educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

HOSOUME, Y.; COSTA, Frederico V. O ensino de eletricidade na EJA: uma proposta. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 11, 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: USP, 2008. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/epef/_oensinodeeletricidadenae.trabalho.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

JESUS, A. C. S.; NARDI, R. Imaginários de licenciandos em Física sobre a Educação de Jovens e Adultos e o ensino nessa modalidade. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 51–71, set./dez. 2016.

KRUMMENAUER, W. L.; COSTA, S. S. C.; SILVEIRA, F. L. Uma experiência de ensino de Física contextualizada para Educação de Jovens e Adultos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 69–82, maio/ago. 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Forumeja**, s.d. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/ac/book/export/html/61>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 73–80, 2018.

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, R. D. S.; NASCIMENTO NETO, M. C. A formação do professor na educação básica do ensino de jovens e adultos – EJA. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristóvão. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão: EDUCON, 2011. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10479>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

SOARES, K. C. D. Trabalho e formação docente: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251–268, out./dez. 2016.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83–100, jun. 2008.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49–59, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ZANETTI NETO, G.; FERRACIOLI, L. Atividades práticas no ensino de física na EJA. **Física na Escola**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 15–18, out. 2017.

VENTURA, J.; BONFIM, M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211–227, jun. 2015.

A inclusão no ensino superior: uma reflexão

Inclusion in higher education: a reflection

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Viera*
Thatyanne Gradowski Farias da Costa do Nascimento**

Resumo

A educação inclusiva é considerada uma ação política, social, cultural e pedagógica, capaz de desencadear reações em defesa do aprendizado de não apenas um, mas dos alunos como um todo. Na educação superior, o aumento da oferta de vagas em vestibulares apenas não é suficiente para garantir que o aluno incluído não seja segregado. Nesse sentido, entende-se necessária uma diferente abordagem, com metodologias de ensino que propiciem um modelo de educação apto a propiciar a inclusão dos alunos. O objetivo desse estudo é, portanto, refletir sobre a inclusão no ensino superior, bem como sobre formas de ensino que possam auxiliar o educador no trabalho com alunos de inclusão. O apoio teórico está em estudos de Farias, Santos e Silva (2009), Mendes (2006) e outros. A pesquisa tem caráter bibliográfico e documental. Como resultado, foi possível perceber que a inclusão no ensino superior é um processo desafiador, sendo necessário um trabalho conjunto para que esse objetivo seja alcançado.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Superior. Docência no Ensino Superior. Metodologias de ensino.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil; Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil; Email: alboni@alboni.com

** Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Escola de Medicina da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil; Doutoranda em Ciências da Saúde pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasil; Email: thatyqfcn@gmail.com

Abstract

Inclusive education is considered a political, social, cultural and pedagogical action, capable of triggering reactions in defense of the learning not only of one, but of the students as a whole. In higher education, the increase in the number of places available for university entrance exams is not enough to guarantee that the student is not segregated. In this sense, it is understood that a different approach is necessary, with teaching methodologies that provide a model of education capable of promoting the inclusion of students. The purpose of this study is, therefore, to reflect on inclusion in higher education, as well as on forms of teaching that can assist the educator in working with inclusion students. The theoretical support is in studies of Farias, Santos and Silva (2009), Mendes (2006) and others. The research has a bibliographic and documentary character. As a result, it was possible to perceive that inclusion in higher education is a challenging process, and it is necessary to work together to achieve this goal.

Keywords: Inclusion. Higher Education. Teaching in Higher Education. Teaching methodologies.

Introdução

A educação inclusiva, nas últimas décadas, tem sido tema de debate em destaque tanto no cenário internacional, como no nacional. O Brasil, desde 1990, apresenta discussões sobre a inclusão escolar e, com o crescente ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, principalmente no superior, essa reflexão tem se tornado cada vez mais relevante (FERRARI; SEKKEL, 2007; GOMES; SOUZA, 2011).

O precedente para a integração da educação especial ao ensino regular iniciou-se efetivamente a partir das décadas de 60 e 70, quando o questionamento da educação segregada aumentou e movimentos sociais pelos direitos humanos buscaram a integração do aluno com necessidades especiais no ambiente regular (SILVA, 2010). Antes desse período, existiam políticas que possibilitavam que os alunos com algum tipo de deficiência pudessem ser atendidos, contudo apenas em escolas separadas. Devido a diversas circunstâncias, entre elas o contexto da época, que apresentava uma

crise mundial na esfera educacional, políticas educacionais foram reestudadas e mudadas (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009; MENDES, 2006). Dessa maneira, a partir da década de 70, iniciou-se uma filosofia de normalização e integração, que passou a ser conhecida como uma ideologia mundialmente dominante, dando então oportunidade a um novo modelo de ensino (MENDES, 2006).

Nos anos 90, muito foi discutido sobre como a diversidade enriquece e humaniza a sociedade. Foi iniciada, então, uma ideia de construção de espaços sociais, que dessem o suporte necessário ao atendimento das necessidades de todos os cidadãos a fim de promover, assim, uma única educação, que fosse realmente inclusiva.

Do ponto de vista legal, políticas públicas a respeito da inclusão foram consubstanciadas, por exemplo, na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário. Segundo essa Convenção, os estados-parte devem assegurar “acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2009). A inclusão passou a ser mais amplamente discutida e os meios de comunicação têm contribuído ao promover a reflexão sobre como pessoas com necessidades especiais podem ser integradas e incluídas na sociedade (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009). Sendo assim, diversas pesquisas foram realizadas com o objetivo de apresentar medidas que realmente propiciassem ao aluno uma integração na escola regular (MENDES, 2006).

A educação inclusiva começou, então, a ser considerada como uma ação política, social, cultural e pedagógica, capaz de desencadear reações em defesa do aprendizado dos alunos como um todo (MOREIRA, 2012). Desta forma, fazendo com que o conceito de integração tivesse uma interpretação diferente do que tivera ao longo da história, o sentido mais aceito sugere uma perspectiva de totalidade, envolvendo os estudantes e os educadores (MENDES, 2006; PASSERINO; PEREIRA, 2014).

A cultura escolar que predomina nas instituições prioriza o homogêneo, comum e uniforme, considerando, dessa forma, as diferenças como um problema a ser resolvido (CANDAU, 2011). Uma mudança de perspectiva também pode ser encarada como uma quebra de paradigmas, pois a dificuldade de aprendizagem não se limita apenas ao aluno que está sendo incluído na sala de aula, mas a todos. Os alunos presentes em uma sala não são uniformes e apresentam capacidade e desempenho distintos.

O aumento da oferta de vagas de inclusão para ingressar no ensino superior não garantiu o desenvolvimento da metodologia para que o aluno incluso não seja segregado da turma. Acaba-se desenvolvendo, na educação desses alunos, por exemplo, um atendimento individualizado e descontextualizado, com atividades mecanizadas, não permitindo muitas vezes a integração com a turma (MENDONÇA; SILVA, 2015). Desta forma, a inclusão pedagógica, bem como a social e a física, na educação superior – cujo caráter, do ponto de vista constitucional e histórico, ainda é meritório –, não vem sendo executada de forma a atingir seu desiderato.

Percebe-se que nossa sociedade está se tornando inclusiva, da escola básica até a universidade. Isso não acontecerá de forma plena, contudo apenas por meio de decretos ou leis que reconheçam o direito à inclusão, mas viabilizando espaços para o exercício da cidadania (SIQUEIRA; SANTANA, 2010; FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009), em que o atendimento educacional especializado esteja presente (BRUNO, 2008).

Dessa forma, a proposta desse artigo é propiciar uma reflexão que possa auxiliar o educador a conseguir aproximar sua forma de ensino aos seus alunos de inclusão, no ambiente de ensino superior, propondo maneiras de propiciar ao seu educando um ambiente sadio e de aproveitamento mais completo.

Integração ou inclusão no âmbito escolar regular

Integração e inclusão são dois termos que estão presentes, na maior parte, para não se dizer em todas, as discussões quanto à inclusão do aluno em um ensino regular. Termos esses que, segundo Mantoan (2003), apresentam significados distintos e que nem sempre podem estar associados. A integração não é restrita ao ambiente escolar, mas, sim, a todas as áreas, deixando uma gama de possibilidades aberta ao aluno.

Uma vez que o processo de integração ocorra, o aluno pode transitar dentro do sistema escolar, desde a classe regular ao ensino especial, incluindo todos os tipos de atendimentos, entre eles escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros (MANTOAN, 2003).

Todavia, nessa integração, existem situações em que nem todo o aluno com deficiência conseguirá participar totalmente no âmbito escolar. Existe uma seleção dos que estão aptos a serem inseridos. Uma vez integrados, são recomendados programas e recursos, como currículos adaptados, avaliações especiais, a serem utilizados para a melhor adequação do aluno nesse novo ambiente. De forma geral, a escola não sofre mudanças, mas os professores e alunos precisam se adaptar às novas exigências, pois ocorre uma justaposição entre os ensinos especial e regular, trazendo os recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares (MANTOAN, 2003).

O termo inclusão não remete apenas a pessoas com deficiência, mas tem como objetivo aumentar a acessibilidade de quaisquer indivíduos excluídos em espaços e situações, como o caso da inclusão digital, econômica, entre outras. Segundo Rocha e Miranda (2009), a inclusão se baseia no conceito de que toda pessoa tem o direito à educação, a qual deverá levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.

Uma mudança profunda precisa acontecer na sociedade como um todo, para que barreiras sejam transpostas, fazendo com que impedimentos

e restrições a pessoas com deficiência deixem de ser uma realidade. Esse desafio de efetivar políticas de inclusão exige que os países ajustem seus sistemas de ensino, buscando satisfazer às necessidades de todos os estudantes (SIQUEIRA; SANTANA, 2010; FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009).

Inclusão no Ensino Superior

Na história da universidade brasileira, inúmeras adversidades ocorreram diante de diferentes momentos políticos, sociais e econômicos, o que fez com que a inclusão se tornasse algo recente em sua trajetória (MOREIRA, 2012).

O primeiro registro que se tem de uma instituição que visasse atender a pessoas com deficiência foi a criação, por Dom Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1891. Essas instituições, com uma política de assistencialismo aos deficientes de forma geral, não foram construídas visando à democratização da educação. Assim como as universidades, em seus inícios, mantiveram um caráter excludente e seletivo de acesso ao ensino superior. Apenas aqueles que tivessem alguma deficiência bastante acentuada seriam enviados a uma dessas instituições especializadas (MOREIRA, 2012; ROMERO; SOUZA, 2008).

Romero e Souza (2008) separam a história do Brasil em dois momentos. Em um primeiro, no qual apenas deficiências mais acentuadas eram tratadas, e um segundo, no qual só seriam aceitos na sociedade deficientes que conseguissem agir o mais próximo da normalidade. Essa segunda fase marcou o início das instituições privadas e das classes especiais.

Foi a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, por diversos países, incluindo o Brasil, que se optou pela construção de um sistema educacional inclusivo (ROCHA; MIRANDA, 2009; COSTA, 2012; BRASIL, 2006). Na esteira dessa preocupação, vale ressaltar a Declaração de Salamanca (1994) – Sobre Princípios, Políticas e

Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais –, que orientou leis e diretrizes para os países signatários (UNESCO, 1994).

Dentre os instrumentos nacionais que geriram e vem gerindo a prática pedagógica da educação inclusiva, podem ser citados:

– Portaria n. 1793/94 MEC/SEESP – Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético–Político–Educação na Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas (BRASIL, 1994).

– Lei n. 7.853/89 – Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais (BRASIL, 1989).

– Lei n. 10.172/01 – Aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, o qual apresenta dados de precariedade no sistema utilizado até então, como falta de dados de número de pessoas com deficiência atendidas no Brasil (BRASIL, 2001).

– Lei n. 9.394/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, incorporou os princípios da Declaração de Salamanca e permitiu uma alteração na legislação brasileira ao afirmar que, preferencialmente, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ser atendidos na rede regular de ensino (BRASIL, 1996a). A partir desse momento, a rede regular de ensino começou a aceitar os deficientes em classe comum, ficando definidos, então, de forma concisa, os direitos dos educandos em todos os níveis de educação (ROMERO; SOUZA, 2008; SOUZA; BOLZAN, 2014). Também em 1996, as instituições de ensino superior receberam o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, preconizando que as instituições desenvolvessem ações para possibilitar o ingresso do aluno com deficiência, bem como flexibilização dos serviços educacionais para adequação das necessidades e capacitação do corpo docente (BRASIL, 1996b).

- Portaria MEC n. 1.679/99 - Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 1999).

Apesar de estabelecida uma normatização desde 1988, apenas a partir de 1996, com a Lei n. 9.394/96, as instituições de educação superior começaram a discutir o assunto. Na Portaria n. 3.284/03 MEC/GM, é possível encontrar os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiência para instruir processos de autorização, de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de ensino superior no país, fazendo com que o cumprimento dessas normas esteja atrelado à avaliação da instituição (ROCHA; MIRANDA, 2009).

Os aparatos legais são imprescindíveis para uma educação inclusiva no ensino superior e, apesar de não garantirem uma efetivação de políticas e programas, proporcionam a chance de esses alunos ingressarem no ensino superior. Algumas mudanças em um contexto geral já são visíveis, como dados do governo brasileiro na rede federal de educação superior, que demonstra que o índice de alunos com deficiência matriculados só vem crescendo, o que pode ser verificado no último dado de 2014, o qual registra 19.812 alunos matriculados (BRASIL, 2015a).

O crescimento desse número de alunos matriculados pode ser associado, sobretudo, à implementação da Lei 12.711/2012 - Lei das Cotas do Governo Federal, de agosto de 2012, a qual prevê, além da reserva de vagas para estudantes com deficiência, também aqueles oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita* (SOUZA; BOLZAN, 2014).

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior é algo complexo e de enorme extensão, que pede um olhar cauteloso na hora de sua reflexão. Durante muito tempo, a universidade foi um lugar elitista, para poucos, e agora, essa busca pelo rompimento dessas barreiras não será uma tarefa fácil. Ainda, espera-se que a universidade não continue com seu olhar de indiferença, mantendo padrões e rótulos, e que cada vez mais possa

quebrar o que foi tradicionalmente classificado como diferente e inferior (SOUZA; BOLZAN, 2014; MOREIRA, 2012).

Professores

A inclusão na educação superior é defendida por muitos, mesmo se considerando que essa não é uma etapa da educação obrigatória, mas que se destina a todos os que a desejarem e tiverem capacidade para receber essa formação, vindo a exercer profissões cujo exercício requer diploma de nível superior. Contrapõe-se ao paradigma da exclusão escolar, no qual alunos são segregados por apresentarem características diferentes das esperadas pela instituição. Nesse contexto, as instituições devem estar preparadas para receber esses estudantes tanto física quanto didaticamente (COSTA, 2012; VELTRONE; MENDES, 2007). Essa é, também, uma exigência constante dos instrumentos de avaliação das instituições de educação superior e de autorização e reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 2015b).

A partir das determinações legais precedentes, diversas universidades desenvolveram um ambiente que garantisse a acessibilidade, apresentando uma infraestrutura que minimizasse a exclusão desses alunos. Entretanto, as condições didático-pedagógicas devem ser trabalhadas de forma diferenciada, não sendo tão simples de serem ajustadas aos novos padrões (ROCHA; MIRANDA, 2009).

A questão do processo formativo do professor cada vez mais tem ganhado visibilidade, principalmente depois do reconhecimento de que a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes está intimamente relacionada à formação de seus professores.

Nesse contexto, as propostas inclusivas visam dar resposta a diversas dificuldades tanto de seus docentes como de seus discentes, buscando uma adaptação entre os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, a fim de assegurar uma educação de qualidade para todos. Para conseguir alcançar o resultado buscado, é necessária uma adaptação de currículos, estratégias de ensino, recursos, parceria com a comunidade, entre outros.

A incapacidade, seja ela para andar, ouvir, enxergar ou um déficit no desenvolvimento, não deve ser motivo para desistência na busca pelo conhecimento. Dessa forma, a formação do professor é de importância fundamental, resultando em um processo voltado ao potencial de cada aluno, individualmente e não como resultado do todo.

Segundo Veltrone e Mendes a “inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, [...] e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes” (2007, p. 2).

Dentre as questões de aperfeiçoamento do professor no âmbito didático, a metodologia é algo que influenciará diretamente ao educando. E esse é um desafio, para o educador, ou seja, como poder se aliar às novas metodologias sem perder conteúdo e conseguir trabalhar o conteúdo necessário, considerando a diversidade de alunos que se encontram em sua sala. Ainda não está disponível em livros, manuais, ou diretrizes como exatamente essa integração deve funcionar no cotidiano, apenas os resultados que esperam ser encontrados, como a integração plena do aluno ao ambiente do ensino superior.

Simon e Franco (2015) conseguem apresentar uma gama das mais diversas metodologias ativas e como elas devem ser empregadas em sala de aula. Essa inclusão do aluno com uma necessidade educacional específica irá demandar uma metodologia nova, muitas vezes adaptada.

Alves e Barbosa conseguem resumir de forma clara e direta o que está ocorrendo nesse momento: “O movimento que estamos vivendo é de mudança paradigmática, de perplexidade frente ao novo, talvez o momento mais rico de nossa trajetória de educadores” (2006, p. 22), o qual exige mudança não apenas de metodologia, mas de pensamento e da rotina dentro da sala de aula.

Reflexão

A inclusão tem se tornado cada vez mais um desafio no Ensino Superior. Entretanto, é possível observar, por meio da literatura disponível,

que, quando se trata de estudos e pesquisas, em sua maioria, estes são realizados na educação básica, tendo como objetivo a integração do aluno no início de sua vida escolar. Contudo, quando se trata do ensino superior e da busca por uma profissão, quase nada se encontra. Essa carência de reflexões e também de políticas prejudica o avanço de uma educação inclusiva de qualidade no ensino superior (SOUZA; BOLZAN, 2014; MOREIRA, 2012). A questão é que além da deficiência, esses alunos não devem encontrar um espaço de segregação e exclusão, mas um local de contribuição para sua formação intelectual, cultural e política (MOREIRA, 2012).

Cada vez mais torna-se necessária uma investigação sobre a formação inicial dos professores, no sentido de se analisar as condições didático-pedagógicas de cada docente. Afinal, além de iniciativas institucionais que favoreçam o ingresso de alunos com deficiências, é necessário que se desenvolvam maneiras para que ocorra a permanência desses alunos no Ensino Superior (SOUZA; BOLZAN, 2014).

A legislação brasileira estabelece que o aluno com deficiência tenha seus direitos atendidos, como ter a reserva de vagas, inclusão de disciplinas na formação de novos docentes (principalmente nas licenciaturas), condições de acessibilidade tanto no ingresso como na permanência no interior da instituição. Entretanto, é necessário se fazer também uma discussão ampla em projetos políticos-pedagógicos, sobre ritmos de aprendizagem, ou até mesmo sobre os conteúdos utilizados para a elaboração da prova do vestibular (SANTOS, 2013). Para a inclusão realmente acontecer de forma completa, os mais diversos tópicos devem ser trabalhos e não ignorados. Toda a atuação sobre o tema conta, não devendo, em qualquer hipótese, ser negligenciada.

Fazendo um paralelo distante entre as escolas de ensino fundamental, médio e a universidade, encontra-se como ponto comum a sala de apoio como um dos maiores recursos para o auxílio do professor na hora de aprender a reorganizar sua didática, a fim de adequá-la à diversidade encontrada em sala de aula. Torna-se frequente escutar de um professor de ensino regular, seja de ensino superior ou não, que não tem condições e/ou formação para trabalhar com alunos com deficiência. Saber lidar com

diferentes deficiências, diversos pontos devem ser levados em consideração, como qual é a necessidade física, intelectual ou outra, se existe a indispensabilidade de algum recurso extra, entre outros (COSTA, 2012). Dentre essas novas abordagens, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), cada vez mais tem se mostrado uma importante ferramenta principalmente quando utilizada como Tecnologia Assistiva (TA) (ROCHA; MIRANDA, 2009).

De forma geral, essa proposta vem com o intuito de dar apoio ao professor para lidar com essa diversidade que encontra em sala de aula, não com uma fórmula de certo ou errado, até porque a gama de variações que existe é enorme, e para cada situação sempre haverá uma exceção. A intenção é sugerir algumas ideias que podem auxiliar o professor nesse processo de integração do aluno, como aplicar metodologias ativas, preparar aulas que não estimulem apenas uma forma de inteligência, mas várias, fazer com que o aluno consiga de alguma forma aplicar o que ele está vendo em seu cotidiano e não apenas na teoria (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

As metodologias ativas entram como importantes auxiliares para conseguir a inclusão dos alunos, em especial as que buscam maior interação entre a própria turma. Assim, recomenda-se a utilização de recursos didáticos que favoreçam o aprendizado crítico-reflexivo, como recursos visuais, vídeos, textos, atividades, que podem servir para as mais diversas necessidades dos alunos, instigando-o de forma ativa e motivadora (BORGES; ALENCAR, 2014; SIMON; FRANCO, 2015).

A função do professor em sala de aula, principalmente em um ambiente de ensino superior, é conduzir o aprendizado e fornecer materiais e estímulos necessários para que o aluno, com seu senso crítico, consiga realizá-lo. A proposta é sair do sistema tradicional de ensino, no qual tudo depende do professor, retirando-o do centro da explicação. Essa postura possibilitará aos alunos um ambiente no qual eles sirvam de apoio uns aos outros, cada um no seu ritmo (BORGES; ALENCAR, 2014).

A formação continuada do professor é um espaço que servirá como um potencializador de novas práticas pedagógicas, por meio da elaboração de práticas pedagógicas diferenciadas, que atendam aos percursos de cada

estudante, de planejamentos coletivos, metodologias e processos de avaliação que possibilitem o acompanhamento de cada aluno que está na sala de aula. É importante que o docente se permita questionar, que utilize sua criatividade e autocrítica, bem como que acabe com toda a certeza didática que traz consigo (JESUS; EFFGEN, 2012).

Dependendo do nível de exigência de cada aluno, um apoio especializado será necessário. Para isso, com uma rede integrada de diversos profissionais, como pedagogos, especialistas e outros, será possível organizar uma metodologia que possibilite incluir o aluno e manter a turma no seu ritmo.

Considerações finais

O futuro da inclusão escolar está delimitado e, cada vez mais, as políticas o estão moldando, por meio de ações, de revisão nas posturas de pesquisadores, políticos, familiares, e tantos outros envolvidos, que serão capazes de mudar essa realidade. Embora sejam notórios os avanços, quando comparados no tempo, a efetivação do acesso e a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior ainda tem muito a ser desenvolvida.

Afinal, a realidade de cada universidade/instituição será diferente uma da outra desde políticas pedagógicas até estrutura. Apesar de todas terem que seguir parâmetros determinados por lei, é possível perceber diferenças entre elas.

Para os alunos de inclusão, práticas devem ser implementadas para que, além de ingressar no ensino superior, esse possa concluir seu curso com aproveitamento. A incredibilidade que existia a respeito do tema vem sendo quebrada e cada vez mais os alunos de inclusão estão conseguindo se adaptar à vida acadêmica, surpreendendo a todos. É importante entender que as diferenças não estão apenas presentes em um indivíduo na sala de aula, mas sim em todos, e a adequação do docente a essas mudanças é o diferencial dentro desse ambiente.

O ensino superior é desafiador e tem como proposta conduzir o aluno a pensar, fazer com que ele gere um senso crítico. Ao se tratar de inclusão, não se deve buscar uma homogeneização, mas considerar cada estudante como um ser que faz parte da sociedade. O professor deverá estar disposto a encarar essas mudanças, principalmente as de metodologia, possibilitando que, no futuro, não mais seja necessário se tratar de inclusão, porque todos estarão incluídos.

Referências

ALVES, Denise O.; BARBOSA, Kátia A. M. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p.15–24.

BORGES, Tiago S., ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do Ensino Superior. **Cairu em Revista**, Salvador, BA, v. 3, n. 4, p. 119–143, jul./ago. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Planalto**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 6 set. 2019.

_____. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Planalto**, Poder Executivo, Ministério da Educação, Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

..... Portaria nº 1793 MEC/SEESP, de 16 de dezembro de 1994. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 16 dez. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

..... Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Ministério da Educação, Brasília, DF, 20 dez. 1996a.

..... Aviso Circular n. 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 8 de maio 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

..... Portaria nº 1679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2 dez. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

..... Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Planalto**. Poder Executivo, Ministério da Educação, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

..... Portaria nº 3284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Ministério da Educação**, Brasília, DF DOU n. 219, seção 1, p. 12, 11 nov. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

..... **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

----- . Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Planalto**, Poder Executivo, Brasília, DF, DOU de 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 6 set. 2019.

----- . Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Ministério da Educação**, Poder Executivo, Poder Executivo, Brasília, DF, DOU 30 ago. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

----- . País quadruplica número de matrículas de pessoas com deficiência. **Portal Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/07/pais-quadruplica-numero-de-matriculas-de-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 15 set. 2017.

----- . Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação dos cursos de graduação. **Portal INEP**. 20 out. 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 6 set. 2019.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A política de formação de educadores para a Educação Inclusiva: do discurso às práticas sociais. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira; FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva. **Educação básica**: discursos e práticas político-normativas e interpretativas. Dourados/MS- Editora da UFGD, 2008, p. 57-68.

CANDAU, Vera Maria F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, s. l., v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

COSTA, Valdelúcia A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: Para quê? In: MIRANDA, Theresinha; GALVÃO FILHO, Teófico Alves. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 89-110.

FARIAS, Iara R.; SANTOS, Antonio F.; SILVA, Érica B. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, Felix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 39–48. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636–647, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2018.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 185–193, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2018.

JESUS, Denise M.; EFFGEN, Ariadna, P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha; GALVÃO FILHO, Teófico Alves. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17–24.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 339–405, set./dez. 2006.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45 n. 157, p. 508–526 jul./set. 2015.

MOREIRA, Laura C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, p. 37-47, mar. 2012.

PASSERINO, Liliana M.; PEREIRA, Ana Cristina C. Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 831-846, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em: 12 set. 2018.

ROCHA, Telma B.; MIRANDA, Therezinha G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, Felix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-03.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019

ROMERO, Rosana A.S.; SOUZA, Sileine, B. Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO da PUCPR - EDUCERE e o III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS - CIAVE, Curitiba, 2008. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008, p. 1-14. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf>. Acesso em 20 ago. 2018.

SANTOS, Cristiane S. Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, 2019. **Anais...** Londrina: UEL, 2013, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-006.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2019.

SILVA, Aline M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

SIMON, Fabiano C.; FRANCO, Laura F. R. Estudo das metodologias ativas no Ensino Superior: Revisão Sistemática. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 24-35, jan./abr. 2015.

SIQUEIRA, Inajara M.; SANTANA, Carla. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127–136, jan./abr., 2010.

SOUZA, Karina S. M.; BOLZAN, Doris P. V. Aprendizagem da docência diante da inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior. In: POSSA, Leandra B. (Org.) **Educação, inclusão e qualidade** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação, 2014, p. 55–62. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9011856-Educacao-inclusao-e-qualidade.html>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Ministério da Educação**, UNESCO, Salamanca, Espanha, 10 jun. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 out, 2019.

VELTRONE, Aline A.; MENDES, Enicéia G. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, São Paulo, 2007. **Anais...** São Paulo: Unesp - Universidade Estadual Paulista, 2007, p. 2–8. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepf/pagina012007.htm>>. Acesso em: 14 set. 2018.

A Rede Carioca de Rodas de Samba e a produção independente de música

The Carioca Network of Rodas de Samba and the independent music production

João Luiz de Figueiredo*

Lara Muniz Araújo**

Resumo

O objetivo do artigo é compreender as estratégias produtivas da produção independente de música no Rio de Janeiro frente às transformações estruturais provocadas na indústria pelo avanço da tecnologia digital. Pela escassez de pesquisas sobre artistas independentes, recorreremos ao método de estudo de caso da Rede Carioca de Rodas de Samba. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com os fundadores da Rede e com os realizadores das rodas de samba. Os resultados da pesquisa demonstram que a organização das rodas de samba em uma Rede apresenta-se como uma estratégia relevante para a potencialização da atividade cultural produzida em função do fortalecimento do diálogo com o poder público, porém ainda com inúmeros desafios a serem superados, especialmente com relação à viabilidade comercial das atividades.

Palavras-chave: Rede Carioca de Rodas de Samba. Indústria da música. Produção independente. Samba. Economia criativa.

* Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professor do Mestrado Profissional em Gestão da Economia Criativa e coordenador do Laboratório de Economia Criativa, Desenvolvimento e Território na Escola Superior de Propaganda e Marketing Rio, Brasil; Email: joao.silva@espm.br

** Graduanda em Comunicação Social na Escola Superior de Propaganda e Marketing Rio, Brasil; Bolsista do Programa de Iniciação Científica da ESPM Rio no projeto de pesquisa intitulado "A (re)organização das bandas independentes na cidade do Rio de Janeiro frente às transformações produtivas na indústria da música: o caso da Rede Carioca de Rodas de Samba"; Email: lararanja@hotmail.com

Abstract

The objective of this article is to understand the strategies of independent music production in Rio de Janeiro, facing the structural transformations provoked in the industry by the advance of digital technology. Due to the lack of research on independent artists, we used the case study method of the Carioca Network of Rodas de Samba. Data collection was carried out through semi-structured interviews with the founders of the Network and with the directors of the Rodas de Samba. The results of the research demonstrate that the organization of the Rodas de Samba in a Network presents itself as a relevant strategy for the potentialization of the cultural activity produced because of the strengthening of the dialogue with the public sector, but with numerous challenges to overcome, especially with respect to the commercial viability of the activities.

Keywords: Carioca Network of Rodas de Samba. Music industry. Independent production. Samba. Creative economy.

Introdução

O artigo trata das transformações ocorridas na organização da indústria da música e de como isso abriu novas possibilidades para a produção independente da música, ou seja, aquela que é realizada por artistas que se organizam produtivamente sem a intermediação de uma gravadora e/ou de um agente de empresariamento artístico.

O argumento central se baseia no reconhecimento de que as tecnologias digitais de informação e comunicação impuseram a necessidade de transformação da indústria da música, impactando diretamente os modelos de negócio existentes na indústria música até o começo do século XXI, porém vale reforçar que o pensamento estratégico e a aplicação de conhecimentos relacionados à gestão, ao marketing e à promoção continuam relevantes para a viabilização econômica dessas atividades culturais.

Em função da carência de pesquisas sobre os artistas independentes, consideramos importante fazer uma pesquisa centrada nas questões que envolvem o processo de organização produtiva dos artistas integrantes da Rede Carioca de Rodas de Samba, uma organização criada no ano de 2015 a partir da necessidade de debater o ofício de quem promove, toca e canta o

samba na cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, o principal objetivo do artigo é compreender as estratégias produtivas da produção independente de música no Rio de Janeiro frente às transformações estruturais provocadas na indústria pelo avanço da tecnologia digital através da análise do caso da Rede Carioca de Rodas de Samba.

Devido à complexidade da pesquisa que resultou neste artigo, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa com finalidade exploratória e optamos pelo método do estudo de caso.

As pesquisas exploratórias envolvem “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão” (GIL, 2002, p. 41). A seleção da Rede Carioca de Rodas de Samba, além de permitir a compreensão sobre as estratégias produtivas da produção independente de música no Rio de Janeiro frente às transformações estruturais da indústria da música provocadas pelo avanço da tecnologia digital, acreditamos que ela mereça ser analisada pelo método do estudo de caso, pois segundo Yin (2001) o uso do estudo de caso é adequado quando se deseja investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos.

Ao tratar do delineamento do estudo de caso, Gil (2002) nos lembra que a formulação do problema se constitui na etapa inicial da pesquisa, de maneira que definimos o nosso problema nos seguintes termos: como as rodas de samba do Rio de Janeiro se beneficiam por se organizarem de maneira independente e por que estão articuladas em uma rede?

Nesse sentido, a pesquisa se iniciou com uma pesquisa bibliográfica sobre as transformações produtivas da indústria da música frente às tecnologias digitais de comunicação e de informação, de modo que pudéssemos compreender as novas possibilidades de organização produtiva da indústria. Na sequência, realizamos levantamento bibliográfico e documental sobre a Rede Carioca de Rodas de Samba. Ainda em função da Rede ser muito nova (fundada em 2015), não existem muitas fontes bibliográficas capazes de nos revelar a sua organização. Portanto, um instrumento fundamental da coleta de dados sobre a Rede Carioca de Rodas

de Samba foi a aplicação de entrevistas em profundidade semiestruturadas com os seus fundadores e com as lideranças das rodas de samba que integram a rede. A análise dos dados obtidos nas entrevistas foi cruzado com a teoria que versa sobre a possibilidade de organização independente dos artistas da indústria da música e com as evidências encontradas no portal da Rede e em outros documentos jornalísticos, de modo que possamos verificar: (a) o sentido de se articular em rede; (b) a organização produtiva das rodas de samba; (c) o sentido de fazer música independente. Nesse sentido, o tratamento dos dados coletados implicou primeiramente em uma categorização para, na sequência, permitir a triangulação entre as informações coletadas, as evidências e o diálogo com os autores.

Do total de 35 rodas de samba participantes da Rede Carioca de Rodas de Samba, realizamos as entrevistas semiestruturadas com 14 delas e verificamos a ocorrência *ex post* da saturação teórica, ou seja, a partir de determinado ponto da realização das entrevistas semiestruturadas nenhum dado adicional foi encontrado.

O presente artigo está estruturado em 3 seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, intitulada “As transformações na organização da indústria da música e as novas possibilidades produtivas dos artistas independentes”, debatemos a evolução da organização produtiva da indústria da música, que possibilitou a viabilização da produção independente. Ao conectar o processo de transformação da indústria da música com as novas possibilidades de organização produtiva dos artistas independentes, apresentamos a Rede Carioca de Rodas de Samba como uma dessas possibilidades na segunda seção do artigo que se intitula “A Rede Carioca de Rodas de Samba: conceito e principais objetivos”. Por fim, a terceira seção, intitulada “A organização produtiva independente das rodas de samba e a articulação em rede”, apresenta os resultados da pesquisa com as rodas de samba, em que identificamos as características das rodas de samba e suas estratégias produtivas.

As transformações na organização da indústria da música e as novas possibilidades produtivas dos artistas independentes

Ao considerarmos o principal objetivo deste artigo como sendo compreender as estratégias produtivas da produção independente de música no Rio de Janeiro frente às transformações estruturais provocadas na indústria pelo avanço da tecnologia digital, através da análise do caso da Rede Carioca de Rodas de Samba, nos deparamos com uma importante transformação na estrutura da indústria da música, a qual permite a conexão direta entre artistas e consumidores sem a mediação obrigatória de uma gravadora. Assim, para que possamos realmente compreender como se organiza a produção de música independente no Rio de Janeiro, acreditamos ser necessário, primeiramente, compreendermos as transformações na organização da indústria da música.

A evolução tecnológica da indústria fonográfica, ao longo do século XX, ocorreu associada à necessidade de um suporte físico para gravação e consumo da música, de modo que em todo o Mundo um seleto grupo de empresas conhecido como Big Five (Sony, Universal, Warner, EMI, BMG) se notabilizou pelo profundo controle que exerceram sobre o mercado. Todavia as transformações nas tecnologias de informação e comunicação ocorridas no final do século XX alteraram dramaticamente a capacidades dessas empresas em continuarem a organizar o mercado fonográfico mundial, abrindo possibilidades para que gravadoras independentes assumissem maior importância no mercado ao mesmo tempo em que se viabilizou a organização produtiva independente de artistas, ou seja, sem contrato com gravadoras.

Nakano e Leão (2009) explicam a evolução da organização da indústria fonográfica até os dias de hoje, apontando quatro fases que são marcadas por sucessivas quebras de barreiras à entrada, sendo que a fase atual identificada pelos referidos autores como “Acesso livre” revela a possibilidade de artistas independentes se organizarem produtivamente através das novas tecnologias de informação e comunicação. Graham et al

(2004) acreditam que os artistas depois do advento da internet têm mais facilidade de sozinhos produzir e distribuir suas músicas, quebrando assim paradigmas antigos. A análise dos referidos autores é de extrema importância para a nossa pesquisa, uma vez que sedimenta teoricamente a análise do real quando observamos as reuniões e os eventos culturais organizados pela Rede Carioca de Rodas de Samba, uma vez que as tecnologias digitais de comunicação e informação são intensamente utilizadas pelos artistas para gravação de suas apresentações, difusão e promoção dos eventos, viabilizando a conexão direta entre eles e os consumidores. De fato, a importância da internet para a produção cultural independente nos remete a declaração da Organização das Nações Unidas que reconheceu o acesso a internet como um direito humano, reforçando como bem nos lembra Castaño (2015), que atualmente a tecnologia hoje em dia é mais do que nunca uma questão de poder.

No âmbito desse debate, a possibilidade de conexão entre os artistas independentes e o público através das novas tecnologias de informação e comunicação também foi apontada no livro de Anderson (2006) via a perspectiva da cauda longa. Dessa forma, em vez de um único modelo de negócio centrado nas *majors*, como era antigamente, hoje vemos a proliferação de modelos de negócios, seja nas próprias gravadoras como também em coletivos que passaram a se organizar de maneira independente.

Todas essas transformações decorrem da alteração do suporte através do qual se consome a música gravada atualmente, que ao se digitalizar engendrou essa reorganização da indústria. Diante desse contexto, Passos (2015, p. 2) aponta para o fim do controle das grandes gravadoras sobre a indústria da música em função das “novas práticas de consumo de música pelas redes digitais e da incapacidade das gravadoras de lidarem com tais transformações”. Wainer (2017, p. 312), por sua vez, reconhece que “o contexto digital é o contexto da bricolagem, do fluxo, da quebra de resistências e fronteiras, do hibridismo e do fim de algumas distinções entre esferas eminentemente amadoras ou profissionais”. De fato, as empresas e os artistas que atuam no mercado da música vivem

atualmente ainda uma fase de experimentação do mercado, considerando as novas possibilidades de distribuição e consumo de música.

A produção de música independente ainda está longe de ocupar o centro do mercado, porém a sua viabilidade chama à atenção e nos leva a investigar como 35 rodas de samba da cidade do Rio de Janeiro implementam suas estratégias comerciais, as quais são articuladas pela Rede Carioca de Rodas de Samba. Como as rodas de samba do Rio de Janeiro se beneficiam por se organizarem de maneira independente e por que estão articuladas em uma rede?

A Rede Carioca de Rodas de Samba: conceito e principais objetivos

Conforme a recomendação de Yin (2001), uma etapa fundamental do método de estudo de caso é a descrição da unidade de estudo. Nessa análise utilizaremos fontes diversas, como o site oficial da Rede Carioca de Rodas de Samba; entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores da organização; reportagens realizadas sobre a Rede; e instrumentos jurídicos promulgados pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

A Rede Carioca de Rodas de Samba é um coletivo composto por sambistas e produtores artísticos que se uniram a partir da necessidade de debater a inserção desta importante manifestação cultural na agenda das políticas públicas da cidade do Rio. Em um documentário a respeito da Rede disponível no *YouTube*, o narrador não identificado caracteriza a Rede da seguinte maneira:

Somos um movimento de sambistas cariocas em prol da valorização do samba de rua. Nossa missão é desenvolver o potencial cultural, turístico e econômico das rodas de samba da cidade do Rio de Janeiro. Somos mais de 40 rodas de samba, estamos presentes em mais de 25 bairros da cidade, realizamos mais de 50 eventos por mês, gerando trabalho e renda direta ou indiretamente, com consumo médio chegando a 1 milhão de reais mensais, e um grande potencial de compartilhamento

espontâneo nas redes sociais, atingindo alcance mensal de aproximadamente 500.000 pessoas. Viemos para valorizar a identidade e a autoestima local, e promover a roda de samba como um produto cultural nacional. [...] Somos um movimento em crescimento, feito e administrado por quem vive o samba! Somos a Rede Carioca de Rodas de Samba. (REDE, 2017, s. p.)

O reconhecimento de que a Rede Carioca de Rodas de Samba nasce das próprias rodas de samba do Rio de Janeiro é uma importante evidência da capacidade de organização produtiva independente da música atualmente. Afinal, sem a interlocução com gravadoras e/ou com escritórios de empresariamento artístico, as próprias rodas de samba reconheceram a necessidade de uma articulação em rede para potencializar a competitividade de suas produções culturais no mercado. O objetivo da Rede, portanto, é trabalhar o desenvolvimento das rodas em relação a seus potenciais culturais, turísticos, sociais e econômicos, garantindo sua preservação. Outra intenção é dotar as rodas de sustentabilidade e garantir a elas melhores condições para realização de eventos – tanto para o artista quanto para o público frequentador – e assim, aprofundar a relação entre os profissionais específicos do samba e os profissionais de outras áreas (como economia ou produtor cultural).

Inspirados pelo decreto nº 36.201 de 06 de setembro de 2012 de criação do Programa de Desenvolvimento Cultural Carioca de Ritmo e Poesia, os integrantes da Rede Carioca de Rodas de Samba escreveram e propuseram ao poder público municipal um decreto semelhante. Assim, no dia 1 de dezembro de 2015, foi assinado o decreto municipal nº 41.036 que criou o Programa de Desenvolvimento Cultural Rede Carioca de Rodas de Samba. No segundo artigo do decreto, fica evidenciado os objetivos do programa:

Art. 2º O Programa de Desenvolvimento Cultural Rede Carioca de Rodas de Samba tem os seguintes objetivos:
I – ampliar e valorizar a produção musical das rodas;
II – difundir as obras que foram produzidas coletivamente ou individualmente nas rodas participantes do programa;
III – buscar meios para fomentar o desenvolvimento de novos atores;

IV – apoiar a criação e manutenção de espaços destinados à realização de rodas de samba;

V – incentivar a articulação entre os representantes das rodas de samba e os produtores, artistas e demais membros da indústria cultural, para o desenvolvimento das rodas de samba; e

VI – Incentivar a comercialização de produtos audiovisuais, fotográficos, gastronômicos e de moda, entre outros, ligados à temática do samba. (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2015)

A Rede foi fundada com 16 rodas de samba, hoje ela conta com 35 rodas-integrantes, mas esse número já chegou a 42. De acordo com um dos fundadores da Rede, Grand Júnior (2017), das 35 rodas de samba, 80% possuem acesso gratuito e 20% acesso pago e são responsáveis por cerca de 48 eventos mensais, distribuindo-se por 21 bairros da cidade. Ainda segundo Grand Júnior (2017), baseando-se em uma pesquisa interna da própria Rede, cada evento atrai em média um público de 500 pessoas por evento que gasta aproximadamente 1 milhão e 300 mil reais por mês em consumo direto de produtos nas rodas de samba.

Com esses dados, podemos vislumbrar o potencial econômico das rodas de samba na cidade. Além disso, como elas acontecem durante o ano inteiro, diferem do Carnaval, que ocorre apenas uma vez ao ano. Mais do que uma atividade cultural perene, podemos compreender que a cultura do samba no Rio de Janeiro se mantém ativa em função das rodas de samba, de maneira que a grandeza do espetáculo do carnaval do Rio de Janeiro não pode ser compreendida sem a permanente construção da cultura do samba que se faz ao longo do ano pelas inúmeras rodas de samba existentes na cidade. Nesse sentido, um dos fundadores da Rede, o doutor em geografia João Grand Junior demonstra em sua tese de doutorado que as rodas de samba podem ser consideradas as polinizadoras da cultura do samba no Rio (GRAND JÚNIOR, 2017).

O site oficial da Rede é um canal importante de comunicação das rodas com o público e com os demais parceiros. Ao reunir todas as informações dos integrantes da Rede em apenas um canal, ganha-se escala, sinergia e a possibilidade interessante de se pensar um calendário, evitando

a realização de eventos em um mesmo dia das rodas de samba que se localizam próximas umas das outras.

Outra evidência da importância da Rede Carioca de Rodas de Samba e de seu caráter inovador é a sua presença no noticiário. A ênfase das reportagens, mais uma vez, permite caracterizar a importância do movimento na valorização da produção cultural das rodas de samba ao mesmo tempo em que promove a articulação com o objetivo de viabilizar a geração de valor econômico para seus integrantes. Na reportagem de Ludmilla Lima (2017) para o jornal O Globo, o destaque é a criação do mapa participativo das rodas de samba do Rio, conforme se verifica no título da reportagem: “Pesquisa identifica no Rio cerca de cem rodas de samba de domingo a domingo: eventos lotados mostram que aposta cultural vence até medo da violência”. O mapeamento participativo foi também pauta de reportagem do portal digital de notícia G1, em texto e vídeo, assinados por Boeckel (2017), no qual aponta as rodas de samba como um patrimônio cultural do Rio de Janeiro.

Ao nos depararmos com o grande interesse da cobertura jornalística sobre a Rede Carioca de Rodas de Samba, podemos inferir que a determinação da Rede em gerar informação sobre a produção cultural das rodas de samba se constituiu em uma importante iniciativa, de maneira que permitiu a sociedade dimensionar a riqueza cultural e econômica gerada pelas rodas de samba. Nesse sentido, a Rede precisou se estruturar internamente não apenas como um elemento facilitador da produção cultural, mas também como um agente de produção de informação. Ao gerar informação, permite-se uma outra interlocução entre os sambistas e a sociedade de modo geral.

Em suma, através das entrevistas com os fundadores da Rede Carioca de Rodas de Samba, da análise do decreto que institui o programa cultural da Rede Carioca de Rodas de Samba, dos documentos jornalísticos e do conteúdo disponibilizado no portal da Rede, podemos caracterizar a nossa unidade de estudo como um coletivo de rodas formado por sambistas de toda a cidade do Rio de Janeiro, que surge em prol da valorização do tradicional samba de rua. Diferentemente de muitas organizações, a Rede

possui um propósito claro em sua atuação, que extrapola os interesses comerciais e deseja em primeiro lugar a valorização da cultura do samba enraizada por toda cidade primeiramente. O fortalecimento econômico das rodas de samba deve ser compreendido como um meio para a difusão cultural do samba, não como um fim em si.

Diante da importância que se revelou da Rede Carioca de Rodas de Samba para a promoção e comunicação dos eventos organizados pelas rodas de samba, bem como para o melhor planejamento comercial dos eventos, resolvemos aplicar entrevistas com os organizadores das rodas. Através dessas entrevistas poderemos responder com maior precisão à questão da nossa pesquisa: como as rodas de samba do Rio de Janeiro se beneficiam por se organizarem de maneira independente e por que estão articuladas em uma rede?

A organização produtiva independente das rodas de samba e a articulação em rede

A partir de entrevistas semiestruturadas com as 14 lideranças de rodas de samba, foi possível investigar a organização produtiva das rodas de samba que integram a Rede, sendo a análise dos dados coletados organizada em três grandes categorias: (a) o sentido de se articular em rede; (b) a organização produtiva das rodas de samba; (c) o sentido de fazer música independente. Essa categorização é fundamental para o tratamento dos dados coletados, pois permite o agrupamento das informações de acordo o conteúdo das respostas. Para evitar a mera transcrição das respostas e aumentar a confiabilidade da pesquisa, realizamos a análise dos dados a partir da triangulação entre as informações coletadas, o diálogo com os autores pesquisados no referencial teórico e as evidências encontradas em publicações e documentos jornalísticos e jurídicos. Para facilitar a leitura, apresentamos a análise realizada pela triangulação agrupada nas três categorias indicadas anteriormente.

O sentido de se articular em rede

Iniciamos as entrevistas perguntando se a liderança considerava a participação na Rede importante para a existência de roda para o seu futuro. O resultado apresentou unanimidade: todas as rodas consideraram a participação na Rede fundamental para sua existência. Desse modo, foi questionado a esses integrantes quais eram as vantagens percebidas por eles ao fazerem parte/integrarem à Rede. E entre as apresentadas em relação à essa integração, as respostas mais faladas foram a troca de experiências, a articulação, o networking e a melhor visibilidade. Além disso, citaram também que o contato com o poder público também pode ser considerado uma vantagem importante.

Ao triangularmos essa informação com evidências documentais e o debate teórico, podemos citar o decreto promulgado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro que dispensa as rodas de samba integrantes da Rede Carioca de Rodas de Samba da solicitação de alvará para os seus eventos em espaço público (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2017). Essa conquista, fruto da articulação em rede das rodas de samba, ilumina o debate teórico sobre a capacidade dos artistas independentes se organizarem produtivamente, uma vez que ratifica a maior conexão dos produtores culturais com o poder público sem a intermediação de gravadoras ou empresários. Evidencia-se, portanto, a capacidade da Rede em influenciar o governo, de maneira que nos permite, com base na revisão teórica sobre participação política feita por Salles (2015), reconhecer uma importante dimensão política da atuação da Rede.

Além disso, foi percebido em uma reunião da Rede assistida, que a troca de experiências realmente acontece. Lá, cada roda pode conversar e contar suas vivências, últimos ocorridos, e quaisquer problemas que tenham. Assim, todos entram em um debate, dando conselhos, dicas, e opiniões próprias. Essa troca é sempre muito rica, e rende em muitas percepções e oportunidades novas.

A organização produtiva das rodas de samba

A organização da produção das rodas foi analisada a partir de questionamentos sobre a importância do trabalho autoral e sobre os processos de registro das músicas e das apresentações das rodas. Foi interessante descobrir que, das 14 rodas entrevistadas, 11 possuem músicas autorais, mas apenas 7 registraram suas composições. Percebe-se, com essa última informação, a oportunidade de melhoria nos processos de gestão das rodas, uma vez que o não registro das composições fragiliza a defesa dos direitos autorais dos artistas. Através das entrevistas, também descobrimos que as rodas gravam suas apresentações e as disponibilizam no *YouTube* ou alguma página do *Facebook*.

A triangulação dessas informações com as evidências encontradas em plataformas como *YouTube* e em redes sociais como *Facebook* confirmam a capacidade dos artistas independentes produzirem e distribuírem seus próprios conteúdos. Assim como visto por Graham et al (2004), que acreditam que os artistas depois do advento da internet têm mais facilidade de sozinhos produzir e distribuir suas músicas.

Ao questionarmos sobre a divulgação e geração de receita, a plataforma *Youtube* e o site da Rede foram classificados como os mais importantes canais digitais, porém a divulgação “boca a boca” e a mídia espontânea também foram avaliadas como determinantes pelas rodas de samba. No aspecto da receita, as rodas de samba classificam a arrecadação do bar e a sublocação de espaço para “barraquinhas de comidas e bebidas” como as principais fontes de receita. Dessa forma, podemos perceber que a produção independente da música depende sobremaneira das apresentações ao vivo para monetizarem suas atividades. Por esse motivo, a Rede Carioca de Rodas de Samba desempenha um papel muito importante de intermediação com o poder público para garantir o atendimento de todas as burocracias necessárias para as apresentações que acontecem em espaço público.

As respostas dos entrevistados, ao ser triangulada com o referencial teórico utilizado nessa pesquisa, confirma a tese de Anderson (2006) sobre a

possibilidade de conexão entre os artistas independentes e o público através das novas tecnologias de informação e comunicação via a perspectiva da cauda longa. As evidências da primazia da utilização dos canais digitais em detrimento de mídias físicas confirmam a informação dos entrevistados. Por outro lado, em relação ao “boca boca”, as rodas ainda consideram essa a melhor forma de comunicação de seus conteúdos e de suas apresentações.

A organização produtiva das rodas de samba que integram a Rede Carioca de Rodas de Samba confirma a viabilidade de diversos modelos de negócio na atual indústria da música. Como nessa pesquisa, o interesse está centrado no entendimento apenas dos artistas independentes, a partir do caso das rodas de samba articuladas em rede no Rio de Janeiro, pudemos perceber que mesmo nessa unidade de análise existe enorme variedade de modelos de negócio, os quais ficam evidentes através dos modelos de receita. Há diversas rodas de samba que não cobram ingresso, mas garantem a receita pela venda de bebidas; enquanto outras rodas possuem na cobrança de ingressos a principal fonte de receita. O interessante de notar foi a perda de importância da comercialização de fonogramas, elemento que foi o centro da indústria da música antes das transformações digitais, evidenciando que as rodas de samba, de fato, se inserem em uma nova lógica de organização produtiva.

O sentido de fazer música independente

Assim como a pesquisa abordou e procurou entender desde o início, perguntamos aos artistas quais são as principais vantagens para a roda de samba em fazer música independente, isto é, sem o auxílio de uma gravadora. Foi visto por Nakano e Leão (2009) que o modelo de negócio da indústria fonográfica mudou, de modo que indagamos os artistas sobre o sentido de “ser independente” na prática.

A liberdade para construir suas próprias identidades e de realizarem suas escolhas foi destacada por todas as lideranças das rodas, estimulando a diversidade das rodas de samba que possuem suas particularidades expressas em seus repertórios, nas letras das músicas e até

mesmo na maneira de dançá-las e interpretá-las. Após algumas conversas, foi possível entender que estar livre para tomar as próprias decisões, e levar seu “negócio” da maneira como eles se sentem confortáveis em fazer, é um diferencial em ser independente. Eles disseram que isso vale muito a pena, uma vez que lidando e contando apenas “consigo mesmo”, é a melhor maneira de adquirir experiência, assim como a parte de ganhar maior visibilidade/notoriedade por conta própria. “Ser independente é ser livre para ser original” foi o relato dado por um músico em conversa.

Visto essas vantagens apresentadas pelos artistas, foram perguntados a eles quais eram as desvantagens de ser um artista independente, quais as maiores dificuldades que eles enfrentam e, como resposta, os artistas disseram que a falta de verba para realizar eventos e a falta de verba para realizar uma divulgação paga são dois pontos cruciais. Outro ponto também ressaltado foi: a dificuldade que um artista autônomo tem de negociar com o poder público, pois é tudo muito burocrático. Além disso, arcar com os altos custos de mercadoria e de gravação também dificultam a vida de um artista independente.

Considerações finais

Ao definirmos como objetivo de pesquisa compreender as estratégias produtivas da produção independente de música no Rio de Janeiro frente às transformações estruturais da indústria da música provocadas pelo avanço da tecnologia digital desejávamos investigar como artistas independentes se realizavam profissionalmente sem o apoio de gestão, marketing e promoção das gravadoras. No atual contexto das tecnologias de comunicação e de informação digitais, existe a possibilidade da conexão direta entre artista e consumidor, mas como isso ocorre na prática? É claro que nenhum caso será capaz de explicar a totalidade, porém consideramos que, pelas especificidades culturais do Rio de Janeiro, o estudo da Rede Carioca de Rodas de Samba se apresentaria como um ótimo caso de investigação.

Em termos gerais, percebe-se que os artistas independentes precisam dividir o pensamento estratégico de suas atividades com pessoas dedicadas a tal fim, de modo que como a Rede desempenha tal função, os artistas ficam mais livres para dedicar à criação dos eventos. No caso da Rede, ficou evidente a sua importância como agente agregador e capaz de aumentar o poder de barganha das rodas frente aos demais agentes envolvidos no processo produtivo.

Conseguimos entender também que a participação na Rede Carioca de Rodas de Samba é fundamental para a vitalidade das rodas, uma vez que esta dá o suporte necessário para a articulação, o *networking* e a melhor divulgação do trabalho.

Apesar da liberdade criativa em ser um artista independente, existem inúmeras dificuldades em se fazer samba independente no Rio de Janeiro, desde problemas estruturais da cidade até a própria dificuldade em se organizar para realizar a interlocução com outros agentes interessados. Entretanto, verifica-se em todas as rodas de samba pesquisadas e também nas lideranças da Rede Carioca de Rodas de Samba, o compromisso com a cultura do Rio de Janeiro e com o fortalecimento do samba como uma manifestação cultural fundamental para a construção da identidade do morador do Rio de Janeiro. Os sambistas são não apenas amantes de música, carnaval e samba; eles são resistentes. Além disso, a cultura sambista carioca e brasileira ainda tem muito a acrescentar para a população. A geração de empregos, a geração de renda, a propagação da cultura e, acima de tudo, a história do samba, são as principais potencialidades do segmento. Naturalmente essa pesquisa ainda precisa ser aprofundada, pois a realidade da produção da música independente no Rio de Janeiro é muito dinâmica, especialmente no caso das rodas de samba, cujos palcos costumam ser espaços públicos da cidade. Outras pesquisas podem e devem ser realizadas com a Rede Carioca de Rodas de Samba, as quais a partir dos resultados desta pesquisa exploratória poderão ser de finalidade explicativa através da investigação causal de duas variáveis.

Referências

ANDERSON, Chris. **A cauda longa**: de mercado de massa para o mercado de nicho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

BOECKEL, Cristina. Prefeitura cria mapa virtual das rodas de samba do Rio de Janeiro. **G1**, notícia, Rio de Janeiro, 16 ago. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/prefeitura-cria-mapa-virtual-das-rodas-de-samba-do-rio-de-janeiro.ghtml>>. Acesso em: 28 set. 2018.

CASTAÑO, Lorena Vitola. Internet: el más vanguardista y controvertible neoderecho humano. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 7, n. 14, p. 38-45, jul./dez. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

Graham, G.; Burnes, B.; Lewis, G.; Langer, J. The transformation of the music industry supply chain. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 24, n. 11, 2004, p. 1087-1103. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/01443570410563241>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

GRAND JÚNIOR, João. **Cultura, criatividade e desenvolvimento territorial na cidade do Rio de Janeiro**: o caso da rede carioca de rodas de samba. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

LIMA, Ludmilla de. Pesquisa identifica no Rio cerca de cem rodas de samba de domingo a domingo. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 17 set. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/pesquisa-identifica-no-rio-cerca-de-cem-rodas-de-samba-de-domingo-domingo-21833296>>. Acesso em: 28 set. 2018.

NAKANO, Davi; LEÃO, João. Música: a evolução da cadeia produtiva. In: BENDASSOLLI, Pedro; KIRSCHBAUM, Charles; PINA E CUNHA, Miguel; WOOD,

Thomaz. (Orgs). **Indústrias criativas no Brasil**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2009, p. 124 – 137.

PASSOS, Lorena. Novo fluxo da música digital: como as plataformas de streaming redefiniram o consumo musical. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORTE, 14, 2015, Manaus. Anais... Manaus, AM: Portal Intercom, 2015, p. 1–15. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/resumos/R47-2636-1.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto Rio n. 41.036, de 1 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Programa de Desenvolvimento Cultural Rede Carioca de Rodas de Samba. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ano XXIX, n. 176, p. 10, 2 dez. 2015. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/51252Dec%2041036_2015.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

----- . Decreto Rio n. 43.423, de 17 de julho de 2017. Dispõe sobre os procedimentos de auto-rização de Rodas de Samba e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ano XXXI, n. 84, p. 7, 18 jul. 2017. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3479#/p:7/e:3479?find=43.423>>. Acesso em: 28 set. 2018.

REDE. No princípio era a roda. **Rede Carioca de Rodas de Samba**. Disponível em: <<http://vempraroda.org/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SALLES, Denise Lopes. A relação entre participação política, instituições democráticas e cultura. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 7, n. 14, p. 95–105, jul./dez. 2015.

WAINER, Daniel. Entre a música e a tecnologia: condições de existência e funcionamento da indústria fonográfica no séc XXI. **Comunicação e Sociedade**, Portugal, v. 31, p. 311–326, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Narrativas fotográficas: uma contribuição para a formação do professor

Photographic narratives: a contribution to teachers formation

Clóvis Trezzi*

Moyses Romero Borges Oliveira**

Margarete May Berkenbrock-Rosito***

Resumo

Este artigo bibliográfico tem por objetivo desenvolver a ideia de que a formação de professores não pode ser restrita ao espaço acadêmico. Ela é um itinerário que se estende por toda a vida do professor e, como tal, precisa de instrumentos que ajudem neste processo. Uma das ferramentas, embasada em Ricoeur (2010), são as histórias de vida que visam a formação da identidade narrativa do professor. Compreendendo-se como narrativa não apenas a oral ou textual, mas qualquer outra forma de contar a própria história, este artigo desenvolve a ideia de que a utilização de fotografias é uma maneira de narrar-se. Entrar em contato com a própria história a partir de fotografias é uma forma de aprofundar a reflexão sobre si e buscar o desenvolvimento da identidade docente. O artigo conclui que o processo de crescimento pessoal, que ocorre por toda a vida, pode ser potencializado utilizando-se esta ferramenta que vai ajudar o professor a conhecer-se melhor e, assim, perceber-se como educador.

Palavras-chave: Narrativas. Fotografia. Identidade narrativa.

* Doutor em Educação pela Unilasalle Canoas, Brasil; Professor na Universidade La Salle Canoas, Brasil; Email: clovistr@yahoo.com.br

** Especialista em em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo, Brasil; Coordenador no Colégio Diocesano La Salle, São Carlos, Brasil; Email: moyses.romero@lasalle.org.br

*** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil e Pós-Doutora em História da Educação pela Universidade de Lisboa, Portugal; Professora e Pesquisadora (Mestrado em Educação e Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais) na Universidade Cidade de São Paulo, Brasil; Email: margarete.rosito@unicid.edu.br

Abstract

This bibliographic article aims to develop the idea that teacher education cannot be restricted to the academic space. It is an itinerary that extends throughout the teacher's life and, as such, needs tools to help in this process. One of the tools, based on Ricoeur (2010) is the life stories that aim at the formation of the teacher's narrative identity. Understanding as narrative not only oral or textual, but any other way of telling the story itself, this article develops the idea that the use of photographs is a way of narrating oneself. Getting in touch with one's own story through photographs is a way to deepen the reflection on oneself and seek the development of the teaching identity. The article concludes that the lifelong process of personal growth can be enhanced by using this tool that will help the teacher to know himself better and thus to perceive himself as an educator.

Keywords: Narratives. Photography. Narrative identity.

Introdução

Este artigo, de caráter bibliográfico, trata de um aspecto da formação de professores. Compreende-se que formar professores não é apenas desenvolver um projeto formativo baseado nas atividades acadêmicas. Furlanetto (2007, p. 6) diz que é preciso perguntar: “Como possibilitar aos educadores esta compreensão profunda e simbólica do ato de aprender? Como acompanhar aqueles que desejam percorrer este trajeto?”. Estas perguntas deixam entrever que a formação de professores é um itinerário a ser percorrido e, para percorrê-lo, são necessárias ferramentas diversas que ajudem neste processo. Este artigo desenvolve uma destas ferramentas que é a utilização de narrativas autobiográficas utilizando fotografias.

Embora, numa primeira mirada, a associação da fotografia com as narrativas não seja tão clara, Martins (2017) é um exemplo de estudo que faz essa associação com as narrativas da vida cotidiana, construindo uma sociologia da fotografia.

O presente artigo situa as narrativas fotográficas na perspectiva da formação do professor, baseando-se na hermenêutica de Ricoeur. Parte do princípio de que “a fotografia, vista como conjunto narrativo de histórias [...] se propõe como memória dos dilaceramentos, das rupturas, dos distanciamentos, como recordação do impossível, do que não ficou e não retornará” (MARTINS, 2017, p. 45).

A pergunta que motiva este trabalho é: como se pode desenvolver a formação da identidade do professor para além do itinerário formativo acadêmico? A inspiração para isso vem de Furlanetto (2007, p. 14):

Para pensar em formação de professores, neste momento, é necessário ir além de modelos que privilegiem a racionalidade técnica; [...] Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece apenas nos espaços destinados a esse fim. Cada vez fica mais claro que as professoras e os professores [...] – com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente.

Este espaço – inexplorado, a nosso ver – precisa ser preenchido com elementos que façam com que a formação de professores seja, de fato, um itinerário, e não apenas um processo que tem um fim no dia em que a formação acadêmica termina. Queremos, com este artigo, mostrar que as diversas ferramentas que podem ser utilizadas para ajudar o professor na construção da sua identidade profissional precisam ser vistas nesta perspectiva – a de ajudar o professor a buscar, na própria vida, espaço para crescer.

As narrativas autobiográficas

O trabalho com as narrativas autobiográficas traz aportes importantes para o mundo da educação. Pesquisas feitas nessa área por pesquisadores como Josso (2004) e Passeggi (2011) apontam para o fato de que quanto maior o conhecimento da história pessoal e a capacidade de falar dela, maior o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional. Nesse sentido, o sujeito é capaz de reconhecer a sua identidade.

Esse pensamento segue a linha de pesquisa de Ricoeur, que faz algumas interrogações sobre a ideia da narrativa como um elemento que traz aportes importantes à própria vida:

Não se tornam as vidas humanas mais legíveis quando são interpretadas em função das histórias que as pessoas contam a seu respeito? E estas 'histórias da vida' não se tornam elas, por sua vez, mais inteligíveis, quando lhes são aplicados modelos narrativos – as intrigas – extraídas da história e da ficção (drama ou romance)? (RICOEUR, 2000, p. 2).

Assim, a partir desses questionamentos, chegamos logo de início à ideia de que as narrativas são elementos-chave para a compreensão e interpretação das histórias de vida. Os questionamentos do autor remetem à ideia de que quanto mais as histórias forem narradas, maior o convívio com elas e, ao mesmo tempo, melhor a compreensão. Como a narrativa *de per se* é apenas um jogo de palavras, ela é como a obra de arte, que é construída e observada, depois interpretada.

De acordo com Passeggi (2011, p. 6),

As narrativas como artefatos discursivos de formação existencial e profissional, dentro de um contexto institucional, nos levavam a discutir a complementaridade das noções de *experiência* e *existência*, que co-existem na expressão *educação existencial*. Se a noção de *existência* nos conduz à presença viva do humano, sua dimensão biológica nos espaços e na temporalidade do seu viver, como uma realidade objetiva, marcada por um começo e um final, a etimologia do termo *experiência* (*experire*) *evoca*, por sua natureza cambiante, uma estreita relação com o contínuo evanescer da formação humana em suas múltiplas instâncias. A formação, como sugere Pineau (2004), acontece na relação com o outro (heteroformação; co-formação), com as coisas do mundo (ecoformação) e consigo mesmo, na solidão do existir (autoformação).

Pineau (2004, p. 198) afirma que “as pessoas em formação não fazem sua história de vida para fazer literatura e menos ainda num sentido disciplinar”. Segundo ele, a história (narrativa) de vida é produzida “para viver”. O autor ainda afirma que o uso formativo das histórias de vida é trabalhar o todo da pessoa de maneira que ela própria possa se interessar pela sua história e buscar os elementos que a completam.

Se a narrativa de vida é importante na formação da pessoa, considera-se que a mesma possui um papel fundamental na formação do profissional. A formação da identidade, tanto pessoal quanto profissional, está diretamente ligada à história de vida da pessoa. No campo da educação, o diálogo com a própria história ajuda a criar a compreensão de que é possível saber, no dizer de Furlanetto (2007), “como nasce um professor”, ou seja, os processos de individuação e formação do professor. Não é o único motor na geração da identidade profissional do professor, mas com certeza configura-se como um elemento importante, como mostram as páginas seguintes.

A fotografia como narrativa autobiográfica

Quando se fala em narrativa autobiográfica é necessário ir além do texto escrito ou falado. Ricoeur trabalha a narrativa como sendo de ficção ou histórica, incluindo nessa segunda categoria as biografias e autobiografias, e na primeira, além dos romances, o teatro e o cinema (RICOEUR, 2000). Além deles, a fotografia é um importante instrumento narrativo, e pode ser usada tanto para mostrar a realidade tal qual é, livre de interpretações quanto para interpretar a realidade. Por ir além das palavras, a fotografia pode ser lida desde diferentes enfoques, como mostra Martins (2017).

Este autor indica que “a imagem, sobretudo a fotografia, por ser flagrante, revelou as insuficiências da palavra como documento da consciência social e como matéria-prima do conhecimento” (MARTINS, 2017, p. 11). A partir dessa lógica, o autor desenvolveu um tratado sobre a sociologia da fotografia e da imagem. Coloca a ideia de que trabalhar o ambiente social sem o uso da fotografia faz com que esse trabalho se torne menos fiel. A fotografia, ao mesmo tempo, oculta e revela coisas. Ela “nutre a interpretação por uma contínua remessa ao real, que não se deixa congelar, que não interrompe o seu fluxo e redefine significações [...]” (MARTINS, 2017, p. 37).

É nesse sentido que, de acordo com Souza (2007, p. 4), é possível encontrar na fotografia elementos que associam tempo e memória, porque esta trabalha ao mesmo tempo com o dito e com o não-dito. Ela estabelece relações

[...] que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das

dimensões existenciais do sujeito narrador. É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência.

Esses dois fatores, tempo e memória, são fundamentais quando se trata de narrativa histórica. Ricoeur (2010) dedicou toda uma obra de três volumes ao assunto, na qual discute a relação entre o tempo e a narrativa, partindo de Santo Agostinho e Aristóteles. Nessa discussão, que é o ponto de partida para chegar ao conceito de identidade narrativa, ele chega a afirmar que um determinado evento só pode ser localizado no tempo se puder ser narrado (RICOEUR, 2000, p. 10).

O tempo e a narrativa, ou o tempo e a memória, caminham sempre juntas. É normal que, quanto maior a distância entre o fato ocorrido e o narrado, maior seja o hiato existente entre narração e realidade. Não que nesses casos o narrado seja mentira, mas ele foi sendo acrescido e modificado por outros elementos que passaram a fazer parte da vida em outros momentos. Ricoeur (2008, p. 25) diz ainda que memória e imaginação não podem ser dissociadas: “se essas duas afecções estão ligadas por antiguidade, evocar uma – portanto, imaginar – é evocar a outra, portanto, lembrar-se dela”. O mesmo autor já havia afirmado em outra ocasião que ficção e história estão entrelaçadas:

A interpretação de si próprio, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada – esta última serve-se tanto da história como da ficção, fazendo da história de uma vida uma história fictícia, ou, se se preferir, uma ficção histórica, comparáveis às biografias dos grandes homens em que se mistura a história e a ficção (RICOEUR, 2000, p. 2).

Se consideramos a fotografia como narrativa – e de fato aqui o fazemos, com base em Martins (2017), – encontramos justificativa suficiente para trabalhá-la como narrativa autobiográfica. Embora a perspectiva de Martins não seja a mesma de Ricoeur (este último trata da narrativa na perspectiva antropológica, como parte da identidade da pessoa enquanto Martins desenvolve a ideia da fotografia como elemento que narra a identidade de uma sociedade), a fotografia enquanto narrativa autobiográfica pode encontrar respaldo nos dois autores, pois a ideia de identidade está presente e ambos. A fotografia apresenta-se como elemento integrador. Apesar de ser manipulável, ou de ser passível de interpretação, a fotografia mostra a realidade, de certa forma reduzindo essa distância entre memória e narrativa.

De acordo com Oliveira (2011, p. 94), “qualquer imagem fotográfica tem atrás de si uma história, uma experiência, que é focada e documentada”. Isso confirma a ideia de que ela pode ser usada como narrativa autobiográfica. Por usar uma linguagem não verbal, cabe ao pesquisador fazer a devida hermenêutica.

Compreender a imagem fotográfica como narrativa supõe pesquisa e interpretação. A fotografia é também arte, na medida em que permite que, diante dela, se possa viver uma experiência estética. Relatando sua vida através das imagens, a pessoa pode vivenciar melhor aquilo que está narrando, e aqueles para quem se narra podem compreender melhor a pessoa e o que está por trás da narrativa.

Oliveira diz que a finalidade da fotografia enquanto instrumento autobiográfico é

[...] transmitir e compreender determinadas informações que estão registradas na história pessoal, ou de um grupo, da cultura ou de um determinado período do passado e presente da nossa vida. A fotografia tem uma linguagem própria e sendo assim, possui também um signo, um significado. Na medida em que a fotografia que se manifesta, se declara e possui um enunciado, uma narrativa, tornando viável produzir conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p. 96).

Essa transmissão e compreensão de informações são o foco da pesquisa com narrativas autobiográficas. Elas são compreendidas como uma produção de conhecimento a partir da própria vida das pessoas envolvidas

no processo. Olhar para a história e compreendê-la é fundamental para a compreensão da própria identidade.

O uso de fotografia como narrativa justifica-se também pelo pensamento hermenêutico de Ricoeur (1999), que afirma que a imagem, mormente a pintura, mas também a fotografia, são a iconicidade da narrativa, e que “a iconicidade é a reescrita da realidade”. Assim sendo, texto e imagens se complementam, e muitas vezes a imagem diz aquilo que o texto escrito não consegue dizer.

A identidade narrativa na formação do professor

O filósofo francês Paul Ricoeur desenvolveu, nos últimos anos de sua vida – ele faleceu em 2005 –, a ideia de identidade narrativa. De acordo com o conceito desenvolvido por ele (RICOEUR, 2010, p. 93), toda narrativa, incluindo as autobiográficas, passam por 3 etapas, que ele, adotando a linguagem de Aristóteles na “Poética”, chama de *Mimese* (imitação), que ajudam a configurá-la como narrativa. Ele a dividiu assim: *Mimese I* ou prefiguração, *Mimese II* ou configuração e *Mimese III* ou refiguração. Cada etapa dessas corresponde a uma fase na construção da narrativa. A prefiguração é o momento que antecede a narrativa, que envolve inclusive o momento em que os fatos acontecem. A configuração é a narração em si, e a refiguração é aquilo que ocorre com a pessoa depois da narração feita. É essa a parte que mais interessa a Ricoeur, porque é a partir dela que se apresenta a identidade narrativa, ou seja, a identidade da permanência ou da mudança.

Por outro lado, o mesmo autor afirma que o ser humano é *idem* e *ipse* (RICOEUR, 2000, p. 3). Esses dois termos, em latim, têm o mesmo sentido, que pode ser traduzido como o “si mesmo”. Contudo, *idem* é no sentido daquilo que permanece na pessoa enquanto identidade imutável, e *ipse* é o que é mutável, ou seja, os elementos que podem ser moldados pelo ser humano ao longo da vida, ou a ideia de Freire (2003) de que o ser humano é inconcluso, ou seja, está em constante processo de construção de si.

Na perspectiva ricoeuriana, as narrativas possuem em si mesmas o potencial de serem geradoras de identidade. Ao narrar-se, o ser humano vivencia uma aprendizagem, uma capacidade de conviver com a sua história, potencialmente chegando a uma capacidade maior de compreender-se enquanto pessoa e enquanto ser-no-mundo.

A identidade narrativa, assim, é o resultado do contato com a própria história. Não se resume apenas a contá-la, mas é um processo de reflexão sobre ela. Este processo, que se poderia chamar de práxis histórica, é um exercício que tem por objetivo não apenas o autoconhecimento, mas uma hermenêutica profunda da própria vida.

As narrativas são um processo criador e são educativas, pois, segundo Freire (2008), a educação também é um ato criador, pois trabalha com a essência do ser humano. Na mesma perspectiva, ao lidar com o processo de formação do professor, é preciso pensar que, para além do profissional, está uma pessoa com um processo pessoal de desenvolvimento. Formar o profissional não é tão difícil; formar a pessoa é um processo mais profundo.

Por que é importante o professor entrar em contato com a própria história? Ao desenvolver o método da Colcha de Retalhos como uma forma de ajudar os professores a apropriarem-se da simbologia presente na própria história, Berkembrock-Rosito (2010, p. 34) diz que

Narrar a própria história significa narrar a realidade brasileira, do mundo, um saber cheio de perplexidades, dúvidas, questionamentos, descobertas e ansiedades, para compreender como o sujeito faz a História. Ao contar, o sujeito desvela a si mesmo e ao outro, mostrando o sentido de narrar a história de si no contexto da formação de professores.

Portanto, se identidade narrativa é aquela resultante do processo de narrar-se, temos que as narrativas de vida são um percurso ou um trajeto formativo que tem como objetivo ajudar o professor a perceber a sua identidade enquanto educador. Se afirmamos anteriormente que é preciso preencher certas lacunas que existem no processo formativo acadêmico profissional, as narrativas de vida ocupam um lugar importante nesta formação.

Considerações finais: o uso da narrativa fotográfica na formação

Existem diversas maneiras de se trabalhar as histórias de vida. Um método difundido é o acima apresentado que se intitula “Colcha de

Retalhos”. Este método visa trazer para o mundo concreto os elementos simbólicos presentes na história pessoal e, através da narrativa oral e simbólica da vida, construir, com o grupo, uma colcha de retalhos que se transforma na identidade simbólica individual e ao mesmo tempo grupal. Este método é explicado por Berckembrock-Rosito (2010).

Contudo, já afirmamos anteriormente que a expressão oral ou escrita não é a única maneira de narrar a própria história. Há outras. Os próprios acontecimentos podem ser olhados como narrativa. Debruçamo-nos aqui sobre as narrativas fotográficas.

Josso afirma que “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos [...]. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração” (2004, p. 39). Mais adiante, a autora, com as seguintes palavras: “ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida” (op. cit., p. 43), coloca a questão da humanidade e das histórias, ou seja, do simbolismo que permeia a nossa vida enquanto seres humanos.

O uso de fotografias como narrativa autobiográfica pode ocorrer de várias maneiras. Não tem sido nosso objetivo apontar caminhos práticos, mas fundamentar a possibilidade, demonstrando, a partir do que já foi escrito sobre o assunto, que há uma relação íntima entre a narrativa oral e a fotográfica, e ambas levam à identidade narrativa.

Ao compreender o ser humano com ser eternamente inconcluso, Freire (2008) abre caminhos para a potência de mudança, e reafirma o que diz Ricoeur (2010) ao trabalhar a dimensão da *ipseidade*. Essa abertura permite que se busquem possibilidades por toda a vida. O trabalho autobiográfico não é uma atividade de autoconhecimento, mas uma atividade legítima de pesquisa acerca da própria vida.

Portanto, dentro da formação de professores, as narrativas autobiográficas são uma forma de dar-se a conhecer o ser do educador. Além de buscar nele próprio elementos para trabalhar e trabalhar-se, o ser do educador enquanto profissão se desvela. A *ipseidade* como elemento da vida se apresenta como a capacidade que o ser humano tem de se reconstruir. Quanto ao uso das fotografias nas narrativas, elas carregam em si a possibilidade da memória. Enquanto as narrativas orais ou escritas dependem muito mais da imaginação, as fotografias trazem a possibilidade de interpretação a partir da imagem, o que permite centrar mais a atenção na memória.

Ao fazer um ensaio fotográfico sobre o Carandiru, Martins (2017) chamou-o de “presença do ausente”, ao mostrar as imagens e perguntar:

Quantos são?
Quantos eram?
Quantos chegaram?
Quantos chegarão?
Quantos se foram?
Quantos sobraram? (MARTINS, 2017, p. 114)

O autor mostra, assim, que a fotografia, além de narrar, deixa perguntas em aberto, como toda obra de arte. Ao pesquisar, por meio de fotografias, os relatos de fé no Brasil, o mesmo autor ainda afirma: “eu não diria que a fotografia de interesse sociológico possa ser considerada híbrida combinação de ficção e realidade. O ilusório é sociologicamente mediação constitutiva do real” (MARTINS, 2017, p. 66).

Independentemente de vantagens ou desvantagens, o uso de narrativa fotográficas é um meio possível para a pesquisa acerca da identidade do professor. O método é a possibilidade de integrar pesquisa e práticas de formação atuando, principalmente, no campo da construção de sentido para a profissão docente e na busca de princípios teórico-metodológicos para a formação de professores.

Compreende-se o método da pesquisa autobiográfica como um desafio no sentido de integrar a pesquisa com a vida, não sendo a pesquisa um elemento colocado de fora do educador, mas algo que surge da própria experiência. E surgindo da própria experiência de vida, vai servir como elemento importante na construção da identidade.

Referências

BERKEMBROCK-ROSITO, Margarete May. Colcha de Retalhos e a beleza da narrativa de si. In: PEREZ, L. M. V.; BERKEMBROCK-ROSITO, M. M; JABLONSKI, A. D. (Orgs.). **Costurando as nossas histórias**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010, p. 34-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 27 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da esperança**. 15 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem.** 2 ed., São Paulo: Contexto, 2017.

OLIVEIRA, Moysés Romero Borges. **Educação estética e fotografia na formação de professores em nível do ensino médio:** a relevância das contribuições de Adorno e Freire. 2011, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. **Rizoma Freiriano**, Espanha, v. 11, n. 11, 2011. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi>. Acesso em: 3 set. 2019.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

RICOEUR, Paul. A Identidade Narrativa. In: CORREIA, Carlos João. A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal. Tradução comentada de “L’identité Narrative” de Paul Ricoeur. **Arquipélago**, 7, 2000, p. 177-194. **Porta 33**, Portugal. Disponível em: [https://www.porta33.com/eventos/content_eventos/Identidade\(s\)/_pdf/Paul_Ricoeur_A%20IDENTIDADE_NARRATIVA.pdf](https://www.porta33.com/eventos/content_eventos/Identidade(s)/_pdf/Paul_Ricoeur_A%20IDENTIDADE_NARRATIVA.pdf). Acesso em: 3 set. 2019.

_____. **A memória, a história, o esquecimento.** Trad. Alan França et al. Campinas: Unicamp, 2008.

_____. **O si mesmo como um outro.** Trad. Lucy Moreira César. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **Tempo e narrativa vol. 1: A intriga e a narrativa histórica.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Teoria da Interpretação**: O discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. Histórias de vida e formação de professores. **Salto para o futuro**, Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Boletim 1, Brasília, mar./2007, TV Escola.

TREZZI, Clóvis; BERKEMBROCK-ROSITO, Margarete May. Fundamentos da educação estética na formação de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 35-45, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_3_2/4_rev_n6_clovis_2.pdf>. Acesso em 3 set. 2019.

Percepção dos professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sobre o atendimento aos alunos com deficiência

Professor's perception of a Federal Institute of Education, Science and Technology on the service of students with disabilities

Cesar Gomes de Freitas*

Cristina Maria Delou**

Helena Carla Castro***

Resumo

As políticas de inclusão dos alunos com deficiência (AD) são uma realidade na legislação educacional atual. Porém, a inclusão na prática ainda apresenta inúmeros desafios para tornar-se realidade no dia a dia das Instituições de Ensino que incluem desde a falta de materiais até a falta de preparação dos professores para contribuir com a inclusão dos AD no ambiente acadêmico. O presente trabalho procurou investigar a realidade e percepção dos professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil da região norte do País em relação ao atendimento aos alunos com deficiência. Este trabalho utilizou uma abordagem quali-quantitativa com o uso de questionários e entrevistas. Os resultados mostram a confirmação da literatura sobre a preparação insuficiente dos professores entrevistados quanto ao atendimento dos AD. O desconhecimento das práticas e ações da Instituição no sentido de capacitá-los e a manutenção do formato das aulas, ainda que existam AD presentes, apontam para a urgência de medidas para alterar esse cenário no qual 5% das vagas da referida Instituição são reservadas para esse público.

* Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz; Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Acre, campus Rio Branco, Brasil; Email: cesar.freitas@ifac.edu.br

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora na Universidade Federal Fluminense, Brasil; Email: cristinadelou@id.uff.br

*** Doutora em Biologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; Professora na Universidade Federal Fluminense, Brasil; Email: hcastrorangel@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação especial. Professores. Institutos Federais.

Abstract

The policies of inclusion of students with disabilities (SD) are a reality in the current educational legislation. However, the inclusion in practice still presents many challenges to become a reality on a daily basis of educational institutions which include since the lack of materials to the lack of preparation of professors to contribute with the inclusion of SD in the academic space. The present study sought to investigate the reality and perception of professors of a Federal Institute of education, science and technology of Brazil in the northern region of the country in relation to the service to students with disabilities. This work used a quali-quantitative approach with the use of questionnaires and interviews. The results show the confirmation of literature on insufficient preparation of the professors interviewed about the attendance of the SD. The unawareness of practices and actions of the institution in order to empower you and maintaining the format of lessons still to act SD gifts, points to the urgency of measures to change this scenario in which 5% of the vacancies are in the institution are reserved for this public.

Keywords: Special education. Professors. Federal Institutes.

Introdução

Dentre os objetivos das instituições de ensino na atualidade, um dos maiores e mais desafiadores é a necessidade da inclusão total dos alunos com algum tipo de deficiência em todos os níveis e modalidades. Seja na educação formal ou não formal, é necessário buscar a adaptação dos espaços de aprendizagem e planejar ações para alcançar as condições efetivas para a inclusão de alunos com deficiência (AD), sendo essa uma batalha de toda sociedade e não restrita apenas às escolas e às demais instituições de ensino. Ensina Mazzotta (2011) que a busca por cidadania e da igualdade na educação de pessoas com deficiência ainda é um processo novo e em desenvolvimento em nossa sociedade.

Neste contexto, objetivos como a adequação dos espaços físicos, dos recursos pedagógicos utilizados e a necessária formação e capacitação de professores entraram na pauta das exigências para uma escola verdadeiramente acessível para todos os seus alunos. Entretanto, considerando-se que acessibilidade não se restringe somente à parte física,

outros aspectos ainda devem ser trabalhados como por exemplo: a comunicação e a formação profissional de todos os envolvidos, incluindo os gestores no que diz respeito ao atendimento das pessoas com deficiência (GUERREIRO, 2012).

Quando analisamos a emergência da Educação Especial como campo do saber, verificamos, conforme Leandra Possa (2016, p. 535), que: “esta é uma história nada singular ou evolutiva”. Mas que vem, aos poucos, emergindo como tema importante da educação e do ensino.

A sociedade mudou significativamente quando se avalia o tratamento dispensado às pessoas com deficiência, considerando-se principalmente épocas remotas na qual era comum abandonar crianças com deficiência nas florestas ou jogá-las nos rios, sendo que, para aqueles que chegavam à vida adulta, o tratamento ainda era cruel (SMITH, 2008). Nesta lenta, mas gradual evolução, o atendimento, a prestação de serviços e a inclusão efetiva das pessoas com deficiência na vida da sociedade ganharam qualidade e importância por vezes com o auxílio de legislação específica (BRASIL, 2008).

Nas últimas décadas, houve um aumento no número de matrículas de AD no Brasil, com resultados destacados do seu desenvolvimento acadêmico. Contudo, ainda há falhas, lacunas e queixas de exclusão do aprendizado deste público específico (LIMA, 2010). Tais preocupações não são novas, uma vez que, segundo Caiado, Jesus e Baptista (2011, p. 17): “Os atendimentos educacionais especializados aos alunos com deficiência têm sido um dos grandes desafios para os profissionais da Educação, principalmente no que se refere à sua articulação com o ensino comum” e a educação superior.

Cabe aos professores um papel central na Educação Especial, uma vez que, conforme Tavares et al (2016), esse profissional é considerado ator de suma importância dentro das instituições de ensino por seu papel de central no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a percepção destes profissionais sobre o atendimento aos alunos com deficiência torna-se relevante para analisar o processo de inclusão deste público.

Como em qualquer instituição de ensino, o desafio da acessibilidade e inclusão estão presentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. Constituída por 38 institutos e mais de 400 campi que oferecem cursos gratuitos do nível médio até o pós-doutorado (REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E

TECNOLOGICA, 2013), com a missão formar cidadãos habilitados e preparados para a vida profissional, a busca de um perfil inclusivo torna-se determinante para contribuir com os índices de formação de seus alunos com deficiência.

No intuito de manter a sua missão, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da região Norte do país em análise, denominado neste trabalho pelas iniciais IFECT, iniciou suas atividades acadêmicas em 2010.

Presentemente, o IFAC oferece Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, Cursos Técnicos de Nível Médio nas formas integradas ao ensino médio e subsequente, Cursos Técnicos de nível médio modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) com o programa PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional), Cursos Superiores de Tecnologia, além de Programas, como Mulheres Mil e PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).

Tendo em vista que o IFECT reserva 5% de suas vagas para AD anualmente e baseado na perspectiva do ensino para todos, o objetivo do presente estudo foi realizar um estudo de caso, investigando e analisando a percepção dos professores do ensino técnico-profissional em relação às condições de atendimento aos estudantes com deficiência oferecidas pelos campi do respectivo Instituto Federal (IFECT), um dos Institutos da Rede Federal brasileira, no sentido de identificar pontos a serem melhorados no atendimento do público com deficiência do IFECT e de servir de orientação para outros Institutos Federais e instituições de ensino.

Materiais e métodos

Este trabalho utilizou a abordagem quali-quantitativa que empregou questionários (contendo questões fechadas, abertas e semiabertas) além de entrevista com roteiro semiestruturado como formas de avaliação (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

O Instituto Federal escolhido localiza-se em um Estado da Região Norte do país e sua escolha resultou da sua característica de ser uma instituição com implantação recente, com reserva de 5% das vagas para AD.

Após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Oswaldo Cruz da Fiocruz, parecer número 644 846, a pesquisa foi realizada entre setembro de 2014 e janeiro de 2015 a partir do envio, por e-mail, dos questionários, juntamente com o termo de livre consentimento esclarecido, contendo 22 (vinte e duas) questões, a todos os 248 professores do referido Instituto.

Além dos questionários quantitativos, foram realizadas entrevistas que possibilitaram, além de novas informações e esclarecimentos, uma análise qualitativa por meio de questões que emergiram no contexto das entrevistas (PATTON, 1980 apud COHEN et al., 2001).

Por se tratar de um estudo quali-quantitativo, as respostas para as perguntas utilizadas nas entrevistas foram categorizadas conforme a análise de conteúdo segundo Bardin (2002), em que considerou-se as principais ideias e concepções apresentadas, formando, assim, três categorias fundamentais, reflexo à construção social do participante (CAREGNATO; MUTTI, 2006), a saber: intérpretes, ações estruturantes e formação de professores. A análise quantitativa foi apresentada por meio de gráficos em frequência simples, de acordo com a proposta de Triviños (2008).

Resultados e discussão

Os professores ainda são considerados um dos elementos centrais para o sucesso do processo ensino-aprendizado. Segundo Terra e Gomes (2013, p. 117), quando o assunto é educação especial, sua relevância neste processo torna-se ainda mais crítica: “A inclusão escolar implica, efetivamente, um aprimoramento constante dos professores, com a apresentação de instrumentos e referenciais que evoluam e desenvolvam as práticas pedagógicas aplicadas por eles”.

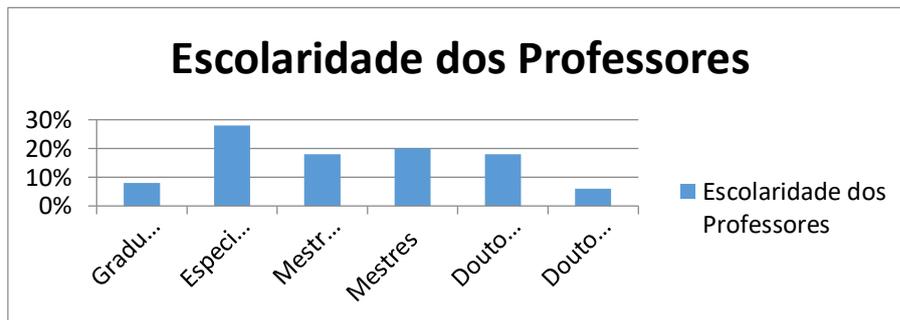
Dada essa relevância, este trabalho buscou conhecer a realidade e perspectiva da educação especial na visão dos professores de um Instituto Federal do Brasil, instituição que atende um amplo espectro de alunos, do ensino médio e técnico até cursos superiores e licenciaturas, tendo 5% de suas vagas reservadas a esse público.

Na época da realização da pesquisa, o IFECT analisado possuía 248 professores, para os quais foi enviado via e-mail o questionário da pesquisa, sendo esse respondido por 53 dos 283 professores, perfazendo uma amostra de 21% do número total de desses profissionais no IFECT.

Na análise do perfil dos respondentes, observa-se que dos 53 professores que participaram da pesquisa, 27 são do sexo masculino e 26 pertencem ao sexo feminino.

Quanto à escolaridade, 8% são graduados, 28% possuem especialização, 18% estão cursando mestrado, 20% possuem a titulação de mestre, 18% estão cursando o doutorado e 6% são doutores.

Gráfico 1 – Escolaridade dos Professores



Fonte: Questionários aplicados pelos autores.

Com relação ao tema da pesquisa, quando questionados se atendiam alunos com deficiência, 31 (58%) dos entrevistados responderam positivamente, enquanto 19 (35%) responderam negativamente. Outros 03 professores (6%) responderam não saber se atendiam alunos com deficiência, o que denota um desconhecimento ou descompromisso preocupante no atendimento deste público, que deveria ser reconhecido e identificado para ser prontamente atendido, já que a instituição tem reserva de vagas para os mesmos.

Gráfico 2 – Atendimento a alunos com deficiência



Fonte: Questionários aplicados pelos autores.

Os dados sobre esse atendimento sugerem que, quando o professor possui, em suas turmas, alunos com deficiência, ficam mais propensos e/ou sensibilizados a responder um questionário sobre o tema, considerando que informalmente alguns professores que não responderam ao e-mail justificaram que o motivo por não terem participado da pesquisa foi exatamente por não atenderem alunos com deficiência.

Com relação ao tipo de deficiência apresentadas pelos alunos atendidos pelos professores, foram relatados três casos de cegueira, quatro com dificuldades de locomoção, seis com síndromes e transtornos, seis com baixa visão e um caso de autismo, observando-se um elevado número de alunos com surdez, sendo vinte estudantes surdos no total.

No sentido de identificar o conhecimento dos professores sobre o IFECT e sua condição institucional quanto ao tema, foi questionado sobre se as ações referentes aos alunos com deficiência no IFECT seguem alguma diretriz, normas ou “*políticas institucionais*” específicas. A essa questão, 19 professores (35%) responderam positivamente, 09 (16%) responderam negativamente e, de forma preocupante, a maioria das respostas (47%) informou o desconhecimento dos professores sobre a existência de qualquer diretriz, norma ou “*política institucional*” específica.

O desconhecimento da posição institucional fragiliza legalmente a atuação do profissional, que definirá sua atuação a margem do que é estabelecido pelo IFECT em questão. Dentre os que relataram conhecer a existência de alguma diretriz (19), cinco professores citaram o Núcleo de Atendimento aos Estudantes com Necessidades Específicas (NAPNE), porém desconhecendo a existência de qualquer diretriz específica. Doze professores que responderam positivamente sobre o conhecimento da

existência de diretriz, não conseguiram citar qualquer diretriz ou norma e apenas duas professoras citaram resoluções específicas. Uma citou a resolução do IFECT que criou o NAPNE e outra citou a resolução do IFECT que regulamentou o funcionamento do NAPNE.

Ao identificarmos as regras institucionais do IFECT em questão, identificamos que não há qualquer diretriz específica sobre o tema na respectiva Instituição. De fato, conforme os dois professores indicaram, os únicos documentos sobre o tema são as resoluções de criação e de regulamentação do NAPNE (FREITAS et al, 2016).

A análise das percepções dos professores considerando categorias de respostas que poderiam afetar diretamente as atividades dos profissionais, resultou na classificação das mesmas em três categorias que denominamos de: Recursos de Atendimento, Ações Estruturantes e Formação de Professores.

Recursos de atendimento

Em relação à pergunta sobre a existência de ações acadêmicas adotadas pelo IFECT para melhorar o atendimento aos alunos com deficiência, a maioria dos respondentes, 28 professores (52%) respondeu positivamente. Ao comentarem essa questão, os professores citaram a contratação de intérpretes para os alunos surdos, produção de material didático (ampliação de materiais para alunos com baixa visão), realização de palestras e cursos sobre a temática, sendo, em maior número, as referências sobre a existência do NAPNE.

Essa percepção desses profissionais vai ao encontro da atuação do referido Instituto Federal onde as ações mais visíveis são aquelas citadas, referente à contratação de intérpretes e à ampliação de materiais para estudantes com baixa visão. Entretanto, os NAPNEs têm com frequência desenvolvido cursos rápidos de formação e capacitação para os docentes com o intuito de prepará-los para o atendimento aos alunos com deficiência e poucos foram os professores que demonstraram interesse em tais cursos ou formação, como informou a coordenação do NAPNE. Esse fato pode estar relacionado com a questão de que ao não ter AD presentes em sala de aula, se veja obrigado ou estimulado para tal.

Para avaliar o reconhecimento das condições de trabalho e o cenário deste IFECT na perspectiva dos professores os questionam sobre a existência

de problemas relacionados ao atendimento dos alunos com deficiência enfrentados atualmente pelo IFECT. Neste contexto, 36 professores (67%) reconhecem que problemas existem, enquanto 15 professores (28%) informaram desconhecer a existência de problemas. Dentre os problemas citados na época estão o baixo número de intérpretes de Libras, ausência de orientação aos professores de como atender os alunos com deficiência, inexistência de material de apoio e falta de formação (cursos) específicos para os docentes relacionados a temática dos alunos com deficiência, estando este último em conflito com a existência e atuação do NAPNE no IFECT.

A situação dos intérpretes, no momento da compilação dos dados da pesquisa já foi amenizado com a contratação, via concurso, de interpretes próprios para os campi do IFECT. Um exemplo de como a situação já foi crítica, no segundo semestre de 2012 os alunos surdos não tinham interpretes, pois o IFECT não conseguia contratar profissionais por não haver estes profissionais disponíveis no mercado, havendo como consequência a reprovação dos estudantes no respectivo semestre.

A literatura ressalta a essencialidade e importância da presença do intérprete para o desenvolvimento acadêmico-intelectual do público surdo que tem a Libras como primeira língua garantida por lei mas que sofre com a ausência de profissionais qualificados disponíveis no mercado (COOL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

Ações estruturantes da Instituição analisada

Quanto à existência de ações estruturais adotadas pelo IFECT para melhorar o atendimento aos alunos com deficiência, 49% dos professores participantes da pesquisa responderam de forma positiva, enquanto 32% responderam não saber. As ações estruturais mais citadas pelos docentes foram a construção de rampas, vagas especiais no estacionamento e banheiros adaptados. Ainda assim, foram relatados problemas de acessibilidade nos prédios do IFECT, o que vai ao encontro da literatura que, conforme Lima (2010, p. 55): “O processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência envolve alteração na estrutura física da escola e dos outros ambientes e espaços”.

Em virtude dos campi do IFECT estarem instalados em edifícios novos, construídos especialmente para as instalações acadêmicas, estes

seguem os padrões de acessibilidade. A exceção é um câmpus do interior que ainda está instalado em uma antiga escola pública adaptada para recebê-lo, enquanto o prédio próprio é construído.

Em relação à existência de espaços pedagógicos e/ou materiais específicos para uso dos alunos com necessidade do IFECT, a maioria (73%) os desconhecem, o que vai ao encontro do reconhecimento do NAPNE por apenas 35% desses professores.

Em acordo com isso, os professores que responderam positivamente citaram, em sua maioria, os esforços do NAPNE para adaptar os materiais didáticos aos alunos, especialmente, os com baixa visão. De fato, nenhum dos campi efetivamente dispõe de espaços pedagógicos específicos para atendimento dos AD que poderia facilitar e melhorar seu desempenho acadêmico.

Formação dos professores

Sobre a existência de ações do IFECT focada nos docentes para melhorar/aprimorar o atendimento aos alunos com deficiência, 12 professores (22%) responderam positivamente, 20 professores (38%) responderam negativamente e 20 professores (38%) responderam não saber. Entre as ações citadas, verificam-se a realização de palestras e cursos básicos de linguagem dos sinais (libras) oferecidos pelo NAPNE aos professores e técnicos dos campi.

Chama a atenção o percentual de 76% dos docentes incapazes de citar ações do IFECT focada nos professores visando melhorar o atendimento aos alunos com deficiência. Como há registro de que tais ações efetivamente acontecem, tem-se como hipótese para este desconhecimento a falta de interesse dos professores, pelo fato de não terem obrigatoriedade e/ou por não estarem atendendo no presente momento algum AD, ou ainda problemas na comunicação destas ações. Segundo as coordenações dos NAPNEs, a comunicação destas ações é feita através do *e-mail* institucional.

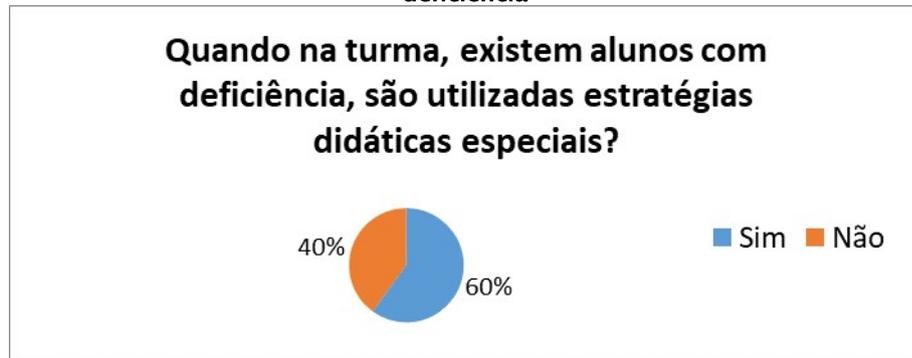
Ao serem questionados sobre a existência de alguma forma de avaliação do ensino-aprendizado especialmente voltada aos alunos com deficiência, apenas oito professores (15%) responderam positivamente. As formas de avaliação voltadas aos alunos com deficiência citadas nesta questão foram a adaptação do conteúdo ao contexto da necessidade, mudança dos objetivos em relação ao nível do conteúdo, além de dois

docentes que registraram que, quando existem, acontecem por iniciativa individual dos docentes. Torna-se preocupante o percentual de 85% de docentes que não utilizam ou desconhecem formas de avaliação especificamente voltadas aos alunos com deficiência, sendo esse um cenário que depende da capacitação profissional deste para o atendimento dessa questão.

Quanto à existência de alguma forma de acompanhamento e verificação da inclusão especialmente voltada aos alunos com deficiência, novamente apenas oito professores (15%) responderam positivamente. Os docentes justificaram as respostas positivas indicando que o NAPNE realiza, ou deveria realizar este acompanhamento. Na prática, tal avaliação, quando existe, é bastante limitada e falha, pois não há formas institucionais de acompanhamento e verificação da efetividade da inclusão, segundo as coordenações dos NAPNEs.

Quando questionados se eles próprios utilizam alguma estratégia didática com os alunos com deficiência, 60% respondeu positivamente, sendo estratégia citada pela maioria dos docentes a ampliação de materiais para alunos com baixa visão, realizado com o apoio do NAPNE. Outras estratégias também foram citadas indicando o posicionamento em sala no caso de existência de alunos surdos que realizam leitura labial, disponibilidade de aulas de reforço, preparação de recursos visuais didáticos especiais para os alunos de baixa visão, flexibilidade na forma e prazos de avaliação. Três professores que responderam negativamente informaram nunca ter trabalho com alunos com deficiência e chamou a atenção o depoimento de uma das participantes da pesquisa; a Professora "a": "Tento ser atenciosa com eles, mas não sou preparada para trabalhar com eles".

Gráfico 3 – Utilização de estratégias didáticas especiais para alunos com deficiência



Fonte: Questionários aplicados pelos autores.

Com análise dessa questão, percebe-se o quanto ainda é necessário avançar no atendimento aos alunos com deficiência no Instituto pesquisado, uma vez que quase 40% dos professores participantes da pesquisa responderam não utilizar estratégias didáticas específicas para atendimentos aos alunos com deficiência. Mesmo entre os que responderam positivamente, percebem-se ações bastante limitadas, considerando que a literatura relata formas que vão desde tecnologia assertiva até uma ampla variedade de serviços correlatos, que se combinam para criar equipes multidisciplinares (SMITH, 2008).

Ao serem questionados se quando há alunos com deficiência, suas aulas são iguais àquelas quando não há a presença destes alunos, 24 professores (45%) responderam que sim e 26 professores (49%) responderam que não. Outros três professores não responderam a questão em virtude de nunca terem trabalhado com alunos com deficiência, o que não impediria a resposta.

Nas justificativas desta questão, alguns comentários dos participantes da pesquisa são importantes de serem avaliados qualitativamente, visto que denota a falta de preparo dos profissionais daqueles que já tiveram alunos deste tipo e estão mostrados no quadro 1:

Quadro 1 – Justificativas dos professores por não diferenciarem suas aulas tendo ou não alunos com deficiência presentes em sala

Professor	Resposta
"b"	"Não sei como agir. Tentei estratégias como ficar voltada para eles para que tentassem a leitura labial, porém eles não a fazem... tentei entregar apostilas antes e levar mais apresentações em data show, mas eles não sabem ler ou escrever".
"c"	"Por vários motivos: primeiro os estudantes não sabem que o meu planejamento é diferenciado; segundo, se houver um planejamento prévio para a aula, não há necessidade da mudança, e terceiro, porque, em minha opinião, notadamente fazer uma aula diferente pode levar os demais alunos a fazerem comentários e acabarem 'ferindo' os alunos com deficiência".
"d"	"Esforço-me para envolver todos no assunto. Não direciono as falas especificamente aos alunos com deficiência para não constrangê-los ou parecer que a aula seja somente para eles".
"e"	"Não sou preparado para trabalhar com alunos com deficiência".

Fonte: Questionários aplicados pelos autores.

Neste item, as respostas e os depoimentos demonstram novamente, o longo caminho ainda necessário para oferecer um atendimento efetivamente inclusivo aos alunos com deficiência, em especial, pela falta de preparo, informação, formação e capacitações dos professores para este público específico, cuja graduação aparentemente não os preparou para esta importante e obrigatória tarefa.

Sobre a participação em algum curso ou formação voltado diretamente para o atendimento aos alunos com deficiência, apenas 17 professores (32%) responderam sim, enquanto 36 professores (67%) responderam não. Os cursos e formações citados foram referentes a inclusão, curso de libras, curso de atendimento a alunos com baixa visão e cegueira, e oficina sobre alunos com altas habilidades.

Considerando-se ainda que o referido Instituto Federal oferece, por meio do NAPNE, cursos de formação e capacitação para os professores, com relativa regularidade, surpreende o percentual de 70% dos professores responderem nunca ter participado de algum curso ou formação voltados ao atendimento dos alunos com deficiência. Tal situação poderia ter, pelo menos, duas explicações que inclui novamente a falta de interesse dos professores por tais cursos quando oferecidos ou a falta de comunicação, sem que os professores recebam as informações sobre o curso, perdendo assim a oportunidade de participar dos mesmos.

Em relação à existência, em suas formações acadêmicas (graduação ou licenciatura), de disciplinas que abordavam temas ligados à Educação Especial ou inclusão de pessoas com deficiência, apenas 13 professores (24%) responderam positivamente e 40 professores (75%) responderam negativamente. O baixo número de respostas positivas pode ter como razão o fato da diversidade de formação dos professores dos Institutos Federais, sendo grande número destes com bacharelado. As respostas positivas foram predominantemente de professores com formação em licenciaturas. Há que se considerar que raríssimos cursos de mestrado e doutorado possuem disciplinas voltadas para esse tema, como são exemplos a Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde da Fiocruz (Fundação Oswaldo Cruz) e a Pós-graduação em Ciências e Biotecnologia da UFF (Universidade Federal Fluminense), ambas com formato optativo o que também não garante a uniformidade de formação dos mestres e doutores nesta temática.

Ainda sobre a formação acadêmica, quando questionados se achavam se deveria haver mais disciplinas que abordassem temas ligados à Educação Especial ou inclusão de pessoas com deficiência, 50 professores (94%) responderam positivamente, mostrando a compreensão da necessidade de capacitação frente a demanda e apenas 03 (6%) responderam negativamente.

Isso vai ao encontro da justificativa da maioria das respostas lembrando a necessidade dos professores em preparar-se adequadamente para receber todos os tipos de alunos, em especial os com deficiências. Depoimentos de docentes entrevistados reforçam ainda a necessidade de discussão dessa questão para esclarecimento dos profissionais:

Professor “f” – resposta positiva: “Não se pode fugir de uma política de estado que foi empurrada a goela a baixo como foi feita nas escolas de todo o Brasil. As escolas especiais foram desativadas e criadas nas escolas ditas “normais” as salas de recursos. Os alunos com deficiência foram levados a se integrar no âmbito escolar de uma hora para outra e os professores não foram preparados para essa mudança tão abrupta. Tenho conhecimento de relatos nada agradáveis sobre o assunto”.

Professor “g” – resposta negativa: “Não, pois sou bacharel em administração, creio que não seria o foco da formação. Porém creio que a rede federal tem profissionais gabaritados a nível internacional, falta sim uma política pública federal, ou ainda em nível de instituição, a condição de aperfeiçoamento, e com inserções de atualização dessa formação”.

Apesar das poucas respostas negativas, a maioria dos docentes participantes da pesquisa demonstra consciência da necessidade de aprimoramento e desenvolvimento de técnicas e estratégias para o atendimento efetivo aos alunos com deficiência, indo ao encontro de autores como Orrú (2012) e Terra e Gomes (2013).

A maioria dos professores que respondeu ao questionário concorda que na formação de gestores de instituições de ensino (escolas, institutos e universidades) deveria haver a presença de temas ligados à Educação Especial ou à inclusão de pessoas com deficiência. Demonstrando, novamente, consciência sobre a necessidade de formação, no caso para gestores das Instituições de Ensino, para aprimoramento do atendimento aos AD.

Quanto ao oferecimento de acessibilidade total referente a todos os cursos oferecidos pelo IFECT a toda e qualquer pessoa com qualquer tipo de necessidade específica, 28 professores (53%) responderam positivamente enquanto 23 professores (43%) responderam negativamente. As respostas positivas foram justificadas pela existência de legislação específica referente à inclusão, enquanto outros lembraram a responsabilidade social das instituições de ensino. Em contraste, os docentes cujas respostas foram negativas se justificando pela falta de vontade política e pela falta de formação e treinamento para os professores e técnicos, ignorando de certa forma, que a lei existe e deve ser cumprida. Alguns depoimentos chamaram atenção, como os exemplos no quadro 2.

Os depoimentos observados no quadro 2 corroboram a afirmação de Soares e Carvalho (2012, p. 11) sobre educação especial: “Trata-se, então, de um tema importante e polêmico que envolve a dimensão da desigualdade social, da exclusão dos indivíduos dos mais diversos bens sociais, principalmente da educação”.

De acordo com Terra e Gomes (2013), os professores são os que efetivamente carregam a árdua tarefa de conciliar, mesmo com todas as carências existentes no sistema educacional brasileiro, suas atividades, a fim de atingir satisfatoriamente, a todos os seus alunos, inclusive, alunos com deficiência, visando transpor todas as dificuldades existentes na sua inserção e inclusão à rede regular de ensino. Neste contexto, o entendimento de que, como profissionais de ensino em exercício, eles não podem se furtar de cumprir a lei, muito menos quando citam como cauda para o não cumprimento sua própria formação “incompleta”. A necessidade de qualificação se torna mandatória.

Alguns dos depoimentos de docentes que participaram da pesquisa corroboram o alerta de Mazzotta (2011) de que as coisas e situações desconhecidas causam temor e que a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas com deficiência, por 'serem diferentes', fossem marginalizadas ou ignoradas. O desconhecimento sobre essas deficiências, agravada pela ausência de cursos e formações, apresenta-se por si só, como um sério problema e obstáculo para uma inclusão efetiva destes estudantes. Não podendo ser utilizada, contudo, como justificativa para o não cumprimento de suas obrigações profissionais com qualidade.

Quadro 2 – Justificativas dos professores a resposta sobre a possibilidade de inclusão total dos alunos do IFECT

Professor	Resposta	Justificativa
"h"	Não	"Creio que não seja possível, pois cada curso tem suas especificidades, não sei que estou sendo preconceituosa, mas não vejo a possibilidade de um deficiente visual fazer um curso de Segurança no Trabalho, por exemplo".
"i"	Não	"No momento, não há infraestrutura e nem equipe para essa total acessibilidade".
"j"	Não	"O docente e a própria estrutura ainda não estão preparados para tal ato".
"k"	Não	"Não, de acordo com as características de alguns cursos e suas especificidades, fica difícil o acesso a portadores de determinadas necessidades. A exemplo da área de agrárias para portadores de deficiências relacionadas à locomoção".
"l"	Não	"Acredito que deve ser feito um estudo minucioso da oferta de vagas para alunos com deficiência em cada curso, uma vez que cada deficiência tem sua limitação, e cada profissão exige pessoas com habilidades e pré-requisitos específicos. Desta forma, um determinado tipo específico de deficiência pode limitar a pessoa de exercer determinado tipo de profissão".
"m"	Sim	"Porque basta implantar as políticas que já existem na Instituição e trabalhar na formação contínua dos docentes para atender esse público".

Fonte: Questionários aplicados pelos autores.

Ao trabalharem na ponta, atendendo diretamente aqueles aos quais se destinam todos os esforços do sistema educacional, os professores acabam arcando e sofrendo diretamente com os problemas e dificuldades da educação brasileira, especialmente, conforme verificado nas respostas e nos depoimentos, no que tange a Educação Especial de nossos estudantes com deficiência. Verificando-se os dados obtidos neste trabalho, percebe-se necessário considerar a observação de Lima (2010) referente aos

componentes do processo de inclusão escolar, de que a busca por uma formação humanista dos docentes, abordando as situações de deficiência e necessidades educacionais específicas das pessoas é fundamental e indispensável e mais que tudo, presentes no universo de formação, incluindo ensino superior e pós-graduação.

Já existem relatos, como o de Tenor e Deliberato (2015), apresentando formas de sistematização de um programa de capacitação aos professores do aluno surdo que podem servir de referência para planejamento e execução de ações nesta área.

Considerações finais

O ensino aos alunos com deficiência é um desafio para professores, pedagogos, pessoal de apoio escolar e, conseqüentemente, para todas as instituições de ensino. De maneira especial, por seu contato direto com os alunos, os professores precisam adaptar suas didáticas, estratégias, projetos e materiais de ensino-aprendizagem para facilitar a inclusão dos estudantes com deficiência, necessitando para isso constante apoio institucional.

Porém, conforme apontam os professores participantes desta pesquisa e servidores do IFECT, na prática, as coisas nem sempre são como deveriam ser e como a lei requer. Muito ainda precisa se avançar no atendimento aos alunos com deficiência para garantir uma inclusão efetiva. Os professores necessitam se capacitar para alcançar, a despeito de não acreditarem ser possível, o que cria desde o princípio uma barreira para sua plena atuação profissional.

Por meio da análise das respostas e depoimentos dos professores do IFECT analisado, percebemos neste estudo a consciência destes profissionais sobre a necessidade de formação e capacitação em relação ao atendimento aos alunos com deficiência. Porém, tal consciência não se concretiza em conhecimento e/ou participação efetiva dos mesmos nos cursos e formação oferecidos pela Instituição, em parte pela dificuldade de conciliar as atividades diárias (aulas, orientações, participações em comissões, etc.) com a participação em cursos de formação e capacitação.

Ainda conforme as respostas e depoimentos, restam ainda preconceitos e mitos por parte de número relativamente alto de docentes em relação ao atendimento oferecido aos alunos com deficiência, reforçando a

urgência no esclarecimento dessa classe de profissionais por meio de formações e capacitações específicas.

Os desafios da educação especial inclusiva ainda continuam grandes, segundo o presente estudo de caso, de maneira específica em Instituições que trabalham com a perspectiva de inclusão total dos alunos com deficiência como é o caso dos Institutos Federais do Brasil.

Apesar da amostragem de profissionais não ser considerada significativa (21%), ela reflete parte do ambiente em que o aluno é inserido. O professor é o principal parceiro do aluno em seu percurso acadêmico. No entanto, o professor é ainda inseguro de sua capacidade profissional para o atendimento deste público.

Este trabalho foi compartilhado com os NAPNEs deste IFECT e está originando ações no sentido de capitalizar melhoria da formação destes profissionais nesta instituição tão jovem que já nasceu dentro dessa visão inclusiva.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC, MEC/SEESP, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Edição/CDV/FACITEC, 2011.

CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto- Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, dez. 2006.

COHEN, Louis et al. **Research methods in education**. 5 ed. Inglaterra: Editora Routledge Falmer, 2001.

FREITAS, C. G.; DELOU, C. C.; CASTRO, H. C. Realidade e perspectivas da educação especial em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. In: FARIAS, C. S.; ARAUJO, J. C. do N. **Os Institutos Federais na Amazônia: caminhos, desafios e proposições**. Curitiba: CRV, 2016, p. 155–167.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, v. 25, n. 43, p. 217–232, maio/ago. 2012.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva: indagações e ações nas áreas da educação e da saúde**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORRÚ, S. E. **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

POSSA, L. B. A emergência da educação especial como campo do saber e suas atualizações para o presente. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, v. 29, n. 56, p. 521–536, out./dez. 2016.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://www.redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. de F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAVARES, L. M. L. et al. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, UNESPE, Marília, v. 22, n. 4, p. 527–542, out./dez. 2016.

TENOR, A. C.; DELIBERATO, D. Sistematização de um programa de capacitação ao professor do aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, UNESPE, Marília, v. 21, n. 3, p. 409–422, jul./set. 2015.

TERRA, R. N.; GOMES C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, v. 26, n. 45, p. 109–124, jan./abr. 2013.

Relações de gênero e diversidade sexual em escolas públicas de Mato Grosso do Sul

Relationships of gender and sexual diversity in public schools of Mato Grosso do Sul

Josiane Peres Gonçalves*

Angela Maria Souza Silva Vidal de Oliveira**

Resumo

O presente estudo tem por finalidade identificar as representações sociais da comunidade escolar de Mato Grosso do Sul, sobre a diversidade de gênero, especialmente em relação à homossexualidade. Para identificar as representações sociais dos participantes da pesquisa, de natureza qualitativa, foi utilizado como instrumento um roteiro de entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas em áudio, transcritas, sistematizadas e analisadas. Participaram do estudo um total de seis pessoas, sendo um avô de menino da educação infantil, um professor de educação infantil, duas gestoras escolares de educação infantil e duas mães de crianças de anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados foram organizados a partir das seguintes categorias: representações sociais relativas à homossexualidade em âmbito familiar; preconceitos relacionados aos docentes do gênero masculino que atuam na área da educação infantil, como se eles fossem gays por trabalhar nessa área; aceitação da orientação sexual dos professores, por se entender que a prioridade é a competência profissional. Conclui-se que as relações de gênero e diversidade se encontram presentes na escola e que o preconceito parece ser maior quando se trata de homossexuais do gênero masculino.

Palavras-chave: Homossexualidade. Gênero. Representações sociais.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil; Email: josianeperes7@hotmail.com

** Graduada em Pedagogia e Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Email: angelavidal147@gmail.com

Abstract

This study aims to identify the social representations of the school community of Mato Grosso do Sul about gender diversity, especially in relation to homosexuality. To identify the social representations of the research participants, of a qualitative nature, a semi-structured interview script was used as instrument, which was recorded in audio, transcribed, systematized and analyzed. A total of six people participated in the study, being a grandfather of a kindergarten boy, a teacher of kindergarten, two school managers of kindergarten and two mothers of children of early years of elementary school. The results were organized from the following categories: social representations related to homosexuality in the family context; prejudices related to male teachers working in the area of early childhood education, as if they were gay for working in this area; acceptance of teachers' sexual orientation, as it is understood that the priority is professional competence. It is concluded that gender and diversity relations are present at school and that prejudice seems to be higher when it comes to male homosexuals.

Keywords: Homosexuality. Gender. Social representations.

Introdução

Tendo em vista que, desde o ano de 2012, os integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE) vem realizando pesquisas sobre o trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino com crianças, em diversos municípios do Estado do Mato Grosso do Sul (MS), foi percebido que, durante as entrevistas, os participantes também expuseram suas opiniões em relação à diversidade de gênero e sexualidade. Assim, surgiu a necessidade de melhor entender sobre as representações sociais da comunidade escolar de instituições municipais de MS, sobre questões relativas à diversidade de gênero, especialmente sobre a homossexualidade.

Mas o que se entende por gênero, diversidade e homossexualidade? Para Scott (1995, p. 73), “Gênero é a organização social da diferença sexual”, evidenciando que existe a diferença biológica entre homens e mulheres, mas há também uma forma de organização que cada cultura compreende, e transmite para as novas gerações, sobre como deve ser o comportamento de mulheres e homens. A referida autora salienta que “[...] a diferença sexual

não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos” (SCOTT, 1995, p. 73). Em cada período da história da humanidade ou nos diferentes contextos sociais, é possível observar que não há um padrão único de comportamento feminino e masculino, ao contrário, existem formas diversas e dinâmicas, que vão se modificando com o passar do tempo. Assim, é possível afirmar que ser mulher ou homem em uma determinada cultura é muito diferente de outra e que, portanto, as relações de gênero são construídas socialmente.

Gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos se supõe que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento (LOURO, 1994, p. 37).

Corroborando com tais ideias, Haraway (1995, p. 221) argumenta que “Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta”. Historicamente as diferenças biológicas e sexuais resultaram em relações de gênero em que o masculino dominava e o feminino era dominado. Para mudar tal realidade, que ainda se faz presente em muitas culturas, foi necessário haver muitas lutas, as quais foram iniciadas pelos movimentos feministas.

Scott (1995) revela que, embora os estudos sobre gênero inicialmente tenham considerado somente o universo feminino, com o tempo passaram a incluir os homens por se entender que, para compreender um dos gêneros, é necessário conhecer também o outro, caracterizando-se pela perspectiva relacional. Para Louro (1994, p. 37), “O masculino e o feminino são construídos através de prática sociais masculinizantes e feminilizantes,

em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação”.

Esse processo de construção social das relações de gênero implica em um processo de formação da identidade de gênero que ocorre durante a infância. Nesse sentido, Gómez Etayo (2011, p. 79) destaca que:

O processo de constituição da identidade masculina é mais difícil para os homens, comparativamente às mulheres e seu processo de constituição de identidade feminina, precisamente pelas exigências sociais que são impostas a eles desde a infância. Os meninos têm de demonstrar desde muito cedo que não são meninas, que não têm comportamentos de meninas. Os meninos têm que conquistar a masculinidade, entendida só como virilidade em primeira instância. Isso é uma exigência feita através de jogos e brincadeiras na infância, mas depois é reforçado na adolescência, na juventude e na vida adulta através dos distintos espaços de interação que eles têm.

Percebe-se que, para o homem, tudo se torna mais difícil, pois, desde pequeno, são cobradas determinadas posturas, como por exemplo: que homem não chora, não brinca com bonecas, não usa roupas cor de rosa, devem ser mais agressivos etc. Muitos meninos podem não se identificar com este “padrão” que é socialmente imposto, não se reconhecendo como pertencentes ao gênero masculino, dando início a um drama psicológico que costuma resultar em grande apreensão e sofrimento.

Essa problemática relativa à construção da identidade faz parte da evolução dos estudos de gênero que, conforme Scott (1995), inicialmente priorizaram somente o universo feminino, para depois incluir o masculino e por fim reconhecer que também existe a diversidade de gênero e sexual. Nesse contexto, Jesus (2012, p. 11) sinaliza que “[...] em termos de gênero, todos os seres humanos podem ser enquadrados (com todas as limitações comuns a qualquer classificação) como transgênero ou ‘cisgênero’”.

A autora explica cada um desses conceitos esclarecendo que são chamadas de cisgênero “[...] as pessoas que se identificam com o gênero que

lhes foi atribuído quando ao nascimento” e as pessoas que não se identificam como o gênero que lhes foi determinado são chamadas de transgêneras (JESUS, 2012, p. 11). Trata-se da construção da identidade de gênero, uma vez que existem dois sexos (homem e mulher) e a maioria das pessoas se identifica com as suas características sexuais. Mas existem pessoas que não se reconhecem no próprio corpo, que embora sendo biologicamente masculino, por exemplo, preferem se comportar de acordo com os padrões estabelecidos socialmente para o sexo feminino, como as travestis e transexuais. Também existem pessoas que são biologicamente femininas, mas não se reconhecem no corpo de mulher, passando a se comportar de acordo com os padrões que culturalmente foram atribuídos aos homens (JESUS, 2012).

É possível então afirmar que uma pessoa cuja identidade de gênero é diferente do próprio corpo, deve vivenciar preconceitos, sem ser compreendida, porque a sociedade costuma valorizar o que é visto como padrão, não se interessando pelo aspecto emocional do ser humano. Segundo Louro (2004), a posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver, sugerindo que algumas pessoas, por não se reconhecerem no próprio corpo, optam por viver uma vida dupla, pois não conseguem encarar a sociedade devido ao preconceito, preferindo sufocar seus sentimentos.

Cabe aqui esclarecer que existem diferenças entre diversidade de gênero e sexual, uma vez que uma situação é a relação da pessoa consigo mesma, se ela se reconhece ou não no próprio corpo (identidade de gênero); outra situação diferente é a relação estabelecida afetivamente e sexualmente com outra pessoa (orientação sexual), conforme explica Jesus (2012, p. 12):

Gênero se refere a formas de se identificar e ser identificada como homem ou como mulher. Orientação sexual se refere à atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, assim, nem todo homem e mulher é “naturalmente” heterossexual.

A autora sugere que pode acontecer de uma pessoa ter conflitos relativos à identidade de gênero e não em relação a sua orientação sexual, assim como pode envolver ambas as situações, de não se reconhecer no próprio corpo e também ser homossexual.

No caso da orientação sexual, as pessoas, de acordo com as suas relações afetivas e sexuais, podem ser classificadas como: a) heterossexuais, quando se relacionam com alguém do sexo oposto; b) homossexuais, quando se relacionam com alguém do mesmo sexo; c) bissexuais, quando se relacionam com ambos os sexos (BRASIL, 2007).

É interessante destacar que a terminologia correta a ser utilizada é “orientação sexual” e não “opção sexual” (BRASIL, 2007; JESUS, 2012) como muitas vezes as pessoas ou até mesmo a mídia menciona, cabendo uma explicação sobre o significado de tais proposições.

[...] o termo orientação sexual veio substituir a noção de opção sexual, pois o objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, (re)produzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social específica (BRASIL, 2007, p. 17).

Não se trata, portanto, de uma escolha consciente da pessoa porque ninguém iria optar por vivenciar situações de preconceitos na sociedade. Quando alguém, geralmente depois de muitos conflitos, se percebe homossexual, significa que há o entendimento de que as relações homoafetivas são mais satisfatórias.

Ao abordar sobre a sexualidade, Weeks (1995) considera que a nossa interação afetiva é que vai determinar a sexualidade de uma pessoa e que, com os avanços relativos a essa temática, surge a questão da homossexualidade que infelizmente ainda se apresenta em grande parte como sendo um tabu a ser rompido pela sociedade. Como o preconceito ainda impera em muitos lugares, o meio social costuma priorizar as questões

morais, desrespeitando as pessoas que não se adequam aos padrões heteronormativos.

A homossexualidade não se limita a questão biológica, ela é demonstrada pelas atitudes comportamentais que os sujeitos evidenciam em suas práticas diárias, refere-se à maneira pela qual uma pessoa se identifica no aspecto sexual. A orientação sexual depende do gênero pelo qual a pessoa desenvolverá atração sexual no momento de estabelecer seus laços afetivos e íntimos (BRASIL, 2007). Acima de tudo, a homossexualidade se caracteriza pela forma com a qual as pessoas desejam ser reconhecidas perante a sociedade, sendo reconhecidas como cidadãos de direitos que precisam ser respeitados.

Na atualidade, existem grupos não governamentais, denominadas de ONG'S, que trabalham em função de pressionar o governo na elaboração de leis que defendam e de segurança ao grupo que fazem parte dos homossexuais. Isso se evidencia nas concentrações das Paradas Gays por todo o país sinalizando as atividades de movimentos e articulações políticas dessas ONGs (SANTOS, 2007).

Também há uma tendência de as mídias trabalharem no sentido de esclarecer à população sobre temáticas relativas à diversidade de gênero e homossexualidade, veiculando imagens e informações que, embora muitas vezes enfatizem a violência, contribuem para a compreensão de que não há motivo para discriminação e que ser diferente é algo normal. Essas ações podem influenciar no sentido de modificar as representações sociais que predominam na sociedade em relação à diversidade de gênero e sexual. Mas o que são representações sociais?

Moscovici (1973) analisa as ideias e atitudes de determinados grupos sociais e constata que existe um processo de construção de conhecimentos que são válidos para as pessoas que pertencem a esse mesmo contexto histórico e social. Assim, a realidade é representada de uma maneira particular por aquele grupo, que passa a agir de acordo com o que se convencionou como verdadeiro. Ao serem aceitas como verdades que devem ser seguidas, as representações sociais demoram a ser desconstruídas,

porque as pessoas tendem a ter dificuldade de mudar seus conceitos pré-existentes.

As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, e de uma ação que modifica uns e outros, e não o de uma reprodução [...], nem o de uma reação a um estímulo exterior determinado. [...] são sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos com um estilo de discurso próprio. Não as consideramos como opiniões sobre, nem imagens de, mas como teorias, como ciências coletivas *sui generis*, destinadas à interpretação e à construção da realidade. (MOSCOVICI; NEMETH, 1974, p. 48).

Essas “ciências coletivas” produzidas socialmente, no que tange à diversidade de gênero e sexualidade, exercem muitas influências no sentido de a população entender que não é algo normal, porque historicamente as culturas ocidentais industrializadas não abordavam sobre essas temáticas abertamente. Há de se entender, portanto, que mudar as representações sociais predominantes dependerá de um processo que, além de conscientização, requer estudos, pesquisas e produção de novos conhecimentos que possam contribuir com o processo de formação das novas gerações.

A produção de conhecimentos é um dos motivos pelo qual se justifica a realização do presente estudo, que tem por objetivo identificar as representações sociais da comunidade escolar do Estado de Mato Grosso do Sul sobre questões relativas à diversidade de gênero e sexualidade.

Metodologia

Frente à pesquisa realizada em alguns municípios de Mato Grosso do Sul sobre o trabalho de professores homens com crianças, mas que alguns dos participantes acabaram por externalizar as suas representações sociais relativas às questões de gênero e sexualidade, optou por, neste estudo,

aproveitar os resultados de pesquisa que retratavam tais representações. É interessante destacar que o foco inicial da pesquisa era sobre uma determinada temática, mas, devido à natureza qualitativa da investigação, os participantes falavam sobre outros assuntos que não poderiam ser desconsiderados, resultando, portanto, na elaboração deste trabalho de pesquisa. Ao abordar sobre a realização de pesquisas, Minayo (2002, p. 17) argumenta:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não for tiver sido um problema de vida prática.

O instrumento utilizado para a coleta de dados consistiu na elaboração de um roteiro de entrevistas semiestruturada por se entender que, com a gravação de entrevistas, seria possível identificar mais facilmente as representações sociais dos sujeitos.

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, com ela o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais. Ela não significa, uma conversa informal e neutra uma vez que se insere como meio de coletas de informações relatadas pelos atores, enquanto sujeitos, objetos de pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual ou coletiva (NETO, 2002, p. 57).

A escolha dos municípios de Campo Grande, Itaquiraí e Tacuru ocorreu porque, durante contato inicial, as Secretarias Municipais de Educação concordaram com a realização da pesquisa e por estarem distantes entre si geograficamente. Após ser feito contato com as escolas públicas em que a pesquisa seria realizada, os integrantes do GEPDGE visitaram as instituições, em horário previamente agendados, e gravaram as entrevistas com os participantes. Posteriormente foram feitas as transcrições e

sistematização dos dados, sendo então destacados somente as transcrições que apresentavam discussões relativas à diversidade de gênero e sexualidade, com ênfase para a homossexualidade.

Nesse sentido, embora tenham sido entrevistados um número maior de pessoas caracterizadas por gestores escolares, professores e familiares de crianças de escolas públicas de MS, para a realização deste trabalho, foram considerados apenas os relatos dos sujeitos que fizeram menção à diversidade de gênero e sexualidade, resultando assim em 6 (seis) participantes, os quais são identificados por:

1. **Avô CG:** Avô de um menino de educação infantil, residente em Campo Grande.
2. **Gestora CG:** Gestora escolar da educação infantil também de Campo Grande.
3. **Gestora IT:** Gestora escolar da educação infantil de Itaquiraí.
4. **Professor CG:** Professor de educação infantil de Campo Grande.
5. **Mãe CG:** Mãe de aluno do Ensino Fundamental de Campo Grande.
6. **Mãe TC:** Mãe de aluno do Ensino Fundamental de Tacuru.

Os dados obtidos por meio da análise das entrevistas desses participantes foram organizados e discutido, sendo fundamentados em publicações que abordam estudos de gênero e sexualidade, conforme apresentado na sequência.

Resultados e discussões

Com os resultados obtidos mediante a pesquisa de campo realizada com a comunidade escolar, foi percebido que não há muitos comentários relativos à identidade de gênero, parece que essa ainda não é uma preocupação presente entre gestores, professores e familiares das escolas públicas de Mato Grosso do Sul onde a pesquisa foi realizada. Por outro lado, em relação à orientação sexual, aparecem com maior frequência relatos e opiniões evidenciando que as relações de gênero estão presentes no contexto escolar. Assim, os dados obtidos no presente estudo foram organizados a partir das seguintes categorias: a) representações sociais

relativas à homossexualidade em âmbito familiar; b) preconceitos relacionados aos docentes do gênero masculino que atuam na área da educação infantil, como se eles fossem gays por trabalhar nessa área; c) aceitação da orientação sexual dos professores, por se entender que a prioridade é a competência profissional.

a) Representações sociais relativas a homossexualidade em âmbito familiar

Em relação às representações sociais sobre a homossexualidade em âmbito familiar, foi possível perceber, mediante os relatos de um Avô de uma criança de educação infantil que morava sozinho como o neto em Campo Grande, capital de MS, que há o preconceito relacionado às famílias homoparentais responsáveis por crianças:

Eu vou ser sincero eu acho um casal homossexual masculino cuidar de uma criança, a dificuldade, assim, é muito grande, porque Deus fez o homem a mulher e aí um completa o outro [...] acredito que um casal homossexual mulher e mulher cuidariam melhor de uma criança, do que um casal de homens, nisso aí eu sou um pouco preconceituoso [...] Na questão criação eu já tenho minhas dúvidas, eu sou meio preconceituoso, dois homens cuidando de uma criança que não tem condições (AVÔ).

Podemos observar que, para o Avô, diante da possibilidade de um casal homoafetivo cuidar e educar uma criança, há a nítida preferência pela organização familiar composta por duas mulheres, visto que o casal feminino, segundo as representações sociais do Avô, tem maior sensibilidade e paciência para lidar com as crianças. No entanto, não se pode afirmar que todas as mulheres possuem tais habilidades e os homens que as não possuem, podendo esses últimos muito bem desenvolvê-las, casos se tornam responsáveis por crianças.

Intrínseca à representação social evidenciada pelo Avô, poder estar a preocupação com a sexualidade masculina, por se entender que homens não controlam seus impulsos sexuais, tornando-se agressores em potencial. Nesse sentido, Coutinho Filho (2017, p. 499) salienta que historicamente

foram “[...] constituídas visões estereotipadas da homossexualidade adulta em funções de referência como a paternidade e a maternidade para com as crianças e, principalmente, em relação a gays, o temor de uma possível pedofilia”. Também Monteiro e Altmann (2014, p. 734) ressaltam que “A possibilidade de contato entre os corpos desses dois sujeitos, homem e criança, e, mais especificamente, a criança do sexo feminino, mesmo em situação de cuidado, emergiu como suspeito e merecedor de justificativa e preocupação”.

Por meio dos dados de pesquisas realizados por Maceda (2013), no México, mas que considerou também vários países da América Latina, Europa e Estados Unidos, é possível notar que não há indicativo de que crianças que foram criadas por casais homoafetivos tenham tido algum problema em seu processo de desenvolvimento. O autor fundamenta-se nos estudos de Stacey e Biblarz (2001) para ressaltar que:

[...] estudiaron los discursos a favor y contra esta forma de parentalidad, analizó escrito sobre paternidad gay y de la maternidad lesbiana e investigó si la homosexualidad de los padres afecta a niños y descubrieron que ellos fueron afectados por la preferencia sexual padres, pero también aprender a ser más tolerante con las personas de grupos LGBTTTI (MAQUEDA, 2013, p. 32).

Baseando-se nesses resultados, é possível afirmar que o receio do Avô não faz sentido, uma vez que não importa a orientação sexual dos adultos que educam e cuidam de criança e sim a maneira como o fazem, se assumem as responsabilidades educativas e proporcionam um ambiente acolhedor e afetivo que protejam e contribuam com o processo de desenvolvimento integral da criança.

b) Preconceitos relacionados aos docentes do gênero masculino

Os preconceitos percebidos em relação à orientação sexual dos profissionais da educação referem-se, com maior intensidade, aos docentes do gênero masculino que trabalham com crianças de educação infantil. Não se percebe preocupação com a identidade de gênero dos docentes, mas sim

a dúvida se os professores homens são gays, como se essa possibilidade fosse interferir no trabalho educativo realizado com as crianças. Dessa forma, a Gestora CG relatou sobre as dúvidas das professoras da instituição quando souberam que teria um homem trabalhando com as crianças da primeira etapa da educação básica:

Como eu falei, no início que eu fiz a reunião, passei para as professoras e umas começaram a rir e me perguntaram..., vou falar a verdade porque você sabe a nossa sociedade é muito preconceituosa, a primeira pergunta foi se ele era gay. Aí eu disse assim “não, eu não sei a opção sexual dele, mas eu sei que ele é meu professor e ele é casado, tem a família dele, tem dois filhinhos tudo”. Mas a primeira pergunta foi: “ele é gay?” (GESTORA CG).

Mediante o relato da Gestora CG, percebemos que o preconceito começa entre os próprios colegas de trabalho, ou seja, que atuam na mesma instituição em que professores homens vão desempenhar suas atividades educativas. Assim que ficam sabendo que um docente do gênero masculino vai ministrar aulas para as crianças, as professoras questionam se ele é gay, como se homens heterossexuais não pudessem se interessar por esta área de atuação profissional.

Mas não são somente as professoras que demonstram esse tipo de dúvidas, visto que, segundo a Gestora CG, as famílias também ficaram surpresas ao perceber a presença de um docente do gênero masculino trabalhando com crianças de educação infantil e lhe fizeram a mesma pergunta. Assim relata a Gestora CG: “Porque, na verdade, na concepção da família que não está muito atualizada, ela acha que se é um gay, que ele poderia trabalhar na educação infantil”. Em seguida, ela mesma se questiona “Por quê? Por ser gay? Não. Não. Ele é igual a todo mundo”. Por fim, a Gestora CG comentou que, segundo sua opinião, se fosse um professor homem heterossexual, as famílias poderiam ter mais receio de vê-lo trabalhando com as crianças, do que se fosse um professor homem que é gay, conforme pode ser observado no diálogo com a pesquisadora.

Pesquisadora: A família, na verdade, queria que ele fosse gay?

Gestora CG: Não, perguntou se ele era gay. Se fosse, seria...

Pesquisadora: Mas eles acham que o professor homossexual se daria melhor com as crianças?

Gestora CG: Achariam.

Pesquisadora: Em que sentido?

Gestora CG: É... No sentido de calma, tranquilidade, de passar a tranquilidade de... De ser feminina; sabe assim, fala mais baixo com as crianças. Na verdade, a primeira pergunta... Perguntou se era gay eu disse “não ele é hetero, ele é casado, eu conheço ele”. Mas eles acham que [gay] seria mais calmo, mais tranquilo.

Interessante notar que estudos anteriores desenvolvidos pelos integrantes do GEPDGE, como Gonçalves e Faria (2015; 2016) e Oliveira e Gonçalves (2016), sinalizam que há o preconceito e a preocupação da comunidade escolar em ter professores homens trabalhando com crianças de educação infantil. No entanto, segundo os relatos da Gestora CG, um professor homem que seja gay deve sofrer menos preconceitos, por ser associado as suas habilidades, calma, tranquilidade, etc., com as habilidades femininas.

Por outro lado, torna-se evidente o preconceito vivenciado por professores homens de educação infantil, como se o fato de optarem por atuar nessa área, tivesse relação direta com a homossexualidade, conforme relata o Professor CG sobre suas impressões ao vivenciar esse tipo de experiência: “[...] preconceito dos próprios profissionais, porque muitos dizem que quem trabalha normalmente na educação infantil, é gay. Tem muitos que acham que é isso, sem contar com o preconceito da família, né, porque a família vai criticar, não vai aceitar eu acho que é isso, né”.

Por meio de um estudo realizado por Rabelo (2013), no Brasil e em Portugal, ela constatou que, no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, o preconceito relativo à orientação sexual dos professores homens da educação infantil é maior.

Dois entrevistados descrevem-nos essa vigilância. Vinícius (RJ-BR, 24 anos) afirma que não é homossexual, mas que, desde a infância, já sofreu várias acusações de que o seria por causa de sua voz, de seu jeito desengonçado de mexer muito as mãos e de sua sensibilidade [...] O professor André (RJ-BR, 38 anos), que nos assumiu ser homossexual, disse que também enfrentou problemas devido ao seu gestual e ao seu modo de andar. Ele teve uma professora primária que chamou sua avó para dizer que ele era diferente, tinha trejeitos femininos, afirmando que isso talvez se devia ao fato de ele não ter pai e que ele teria que mudar esse jeito. Depois disso, ela passou a tentar controlá-lo, corrigindo a todo momento seu andar, que deveria ser “Reto. Direito. Igual de homem” (RABELO, 2013, p. 8).

De forma semelhante, os estudos realizados por Monteiro e Altmann (2014) em Campinas SP, com todos os professores homens de educação infantil, sendo 7 (sete) no total, evidenciam que os sujeitos investigados sofreram preconceitos semelhantes aos citados por Rabelo (2013) e pelo Professor CG que é participante desta pesquisa.

Os homens que atuam como professores de educação infantil se depararam com outro questionamento quanto à sua orientação sexual. O professor Murilo, por exemplo, relatou: “Minha história foi carregada de preconceito: ‘Se foi para o magistério, para pedagogia, então é garantido que é homossexual’” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 732).

Com base nesses relatos, é possível perceber que todos os professores homens de educação infantil vivenciam esse tipo de preconceito, visto que os heterossexuais têm que provar a sua masculinidade e os homossexuais são associados com a figura feminina, a qual historicamente foi vista como inferior, da mesma forma que os homossexuais.

[...] a homossexualidade, a partir de um dado momento histórico é colocada em uma posição hierárquica inferior à heterossexualidade, o preconceito social produz contra esse grupo, uma espécie de invisibilidade, mesmo

sabendo da existência da prática da homossexualidade, logo da existência dos homossexuais, é necessário tornar essa dinâmica invisível, clandestina, pois assim, não subverte valores históricos e garante a ordem social. A negação da existência desse grupo, mesmo a negação de seus direitos, bem como, a inferiorização social dos homossexuais, cria o efeito secundário da homofobia. (PEREIRA, 2017, p. 11).

A questão da homossexualidade feminina também aparece nos relatos de uma gestora de educação infantil de Itaquiraí, cidade de pequeno porte localizada no interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Ela menciona que, na instituição, tinha um caso de uma professora que era lésbica, que toda a comunidade escolar tinha conhecimento e que não tiveram problema com as famílias. Apenas percebeu o receio por parte de algumas professoras da instituição.

Aqui a gente tem um caso de uma menina que... uma professora, é... uma monitora na verdade, ela é uma ajudante de sala e ela é homossexual, é uma mulher. Então aqui também foi por parte de alguns professores que disseram “nossa, mas como que os pais vão reagir?” [...] Mas até hoje os pais nunca reclamaram, todo mundo conhece a professora e tal, ela faz um ótimo trabalho e só tem elogios pra ela (GESTORA IT).

É interessante notar que de forma análoga ao que ocorreu com a Gestora CG de as professoras questionarem se o professor homem era gay, no caso da Gestora IT aconteceu de ser questionada pelas professoras se as famílias não iriam se importar pelo fato de ter uma docente lésbica na instituição. Parece que o receio maior está dentro da própria escola, entre os profissionais da educação, sugerindo que falta formação continuada para lidar com essas questões relativas à diversidade de gênero na escola. Se cada vez mais a diversidade de gênero e sexual se faz presente no cotidiano escolar, é necessário que os profissionais da educação tenham formação adequada para lidar com essas questões, evitando assim reproduzir os preconceitos que foram construídos em seus contextos históricos e culturais.

Houve um caso de uma mãe de criança de ensino fundamental de Tacurú, município de pequeno porte localizado no interior do Estado de MS, que, ao comentar se preferia que a filha estudasse com professores homens ou mulheres, acabou mencionando sobre a orientação sexual dos profissionais da educação:

Mae TA: É que tem bastante preconceito ainda com professes homens...

Pesquisadora: Escolheria matricular em qual turma?

Mae TA: A de mulher.

Pesquisadora: A de mulher, por quê?

Mae TA: Porque eles, às vezes..., Agora saiu esse negócio de homossexual, e as vezes as mães têm preconceito, né. Só que eu não tenho preconceito, na minha opinião, seria normal.

Pesquisadora: Você acha que os pais podem achar que o professor homem é homossexual?

Mae TA: É, pode. Na minha opinião, né. Mas às vezes é coisa pessoal dentro da escola, né. Porque se é coisa dele [professor] né, é pessoal. Mas tem mãe que tem preconceito.

Se a homossexualidade docente feminina foi bem aceita entre os familiares, segundo a Gestora IT, a homossexualidade masculina parece ter opiniões divergentes. Por um lado, há a associação de habilidades homossexuais masculinas com as habilidades femininas e, por esse motivo, não há problemas em ter professores gays trabalhando na educação infantil. Por outro lado, há o receio de ter homens trabalhando com crianças, inclusive se ele for homossexual, havendo a preferência pelo trabalho realizado pelas professoras mulheres. Esta opinião corrobora com as ideias do Avô, que reconhecia ter preconceitos sobre a possibilidade de dois homens serem responsáveis pela educação de crianças em âmbito familiar.

[...] muito tem estudado e pesquisado sobre o preconceito nos últimos anos, é comum notar o discurso que o preconceito, seja ele qual for, tem que ser combatido. Porém, a possibilidade de combate não é sinônima de inexistência. Ele passa a ser justificado e

essa modalidade “sutil” ainda não é admitida como preconceito. Essa sutileza ainda é difícil de ser claramente percebida, mas dada as condições adequadas para a expressão do preconceito, ele se manifesta declaradamente (PEREIRA, 2017, p. 9).

Infelizmente ainda há muito preconceito nas escolas em relação à diversidade de gênero e sexual, embora se tratando de realidades presentes no espaço escolar, familiar e na sociedade em geral. Porém, o preconceito não é unanimidade, visto que com a realização da pesquisa foi observado que há representações sociais diferenciadas, as quais atribuem maior valor às pessoas e ao profissionalismo, independente da orientação sexual, conforme apresentado na sequência.

c) Aceitação da orientação sexual dos professores

Ao abordar sobre a atuação docente, a Gestora CG acabou comentando sobre a orientação sexual dos professores, ressaltando que a prioridade considera primordial a competência profissional e não dimensão da vida pessoal do professor. “Se viesse um gay trabalhar com a gente, a opção sexual não importa, o que importa é o profissional” (GESTORA CG). Cabe salientar que, embora se trate de uma ideia relevante, a Gestora utiliza o termo “opção sexual”, quando na realidade o termo mais aceito, na atualidade, é “orientação sexual”, conforme Jesus (2012).

Seguindo essa mesma perspectiva de que o mais importante é a dimensão profissional do educador e não a orientação sexual, a Mãe de criança do ensino fundamental de Campo Grande assim relata sobre a possibilidade de um professor ser gay ou lésbica:

Eu acredito que essa relação de “Ah vou preferir uma mulher do que um homem pra dar aula”, aí eu já acho que é discriminação. [...] a sexualidade do professor não vai interferir. Se ele é homem ou se é mulher, se ele é homossexual, isso não vai interferir e se o aprendizado que ele tá passando para as crianças, se a capacidade intelectual é muito além daquilo físico, entendeu (MÃE CG).

Mediante o relato da Gestora CG e da Mãe CG, percebemos que independentemente da orientação sexual do profissional da educação, o que realmente importa é a sua competência na execução do trabalho. Se os professores têm a formação e competência para desenvolver o trabalho docente, as questões de gênero e sexuais não importam, por tratar-se de dimensões particulares que dizem respeito à própria pessoa.

Os profissionais da educação, por serem trabalhadores qualificados, devem ser reconhecidos pela sua competência profissional e não por intermédio das representações sociais predominantes, repletas de preconceitos. É importante destacar que o grau de competência está relacionado ao conjunto de habilidades e qualificações profissionais desenvolvidas tanto durante o processo formativo, quanto no exercício do trabalho docente. Para Fleury e Fleury (2001, p. 185), a competência profissional pode ser entendida como:

Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, [...] sinaliza a importância de se alinharem às competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas instituições.

Diante de tantos relatos que se configuram como representações sociais que traduzem os preconceitos existentes em determinados contextos históricos e culturais, é importante que tenham entre os representantes da comunidade escolar de MS, pessoas que valorizem mais a competência profissional do que a orientação sexual dos professores. Afinal, a vida íntima e pessoal de cada pessoa é muito particular e a orientação sexual de cada indivíduo não deve representar impedimento para o exercício da cidadania e atuação profissional.

Considerações finais

Frente a pesquisa realizada, que teve como foco estudar o trabalho desenvolvido por docentes do gênero masculino com crianças, em nos municípios do Estado do Mato Grosso do Sul (MS), foi evidenciado que, durante as entrevistas, os participantes também demonstravam suas opiniões, em relação à diversidade de gênero e sexualidade. Assim, surgiu a necessidade de melhor entender sobre as representações sociais da comunidade escolar de instituições municipais de MS, sobre questões relativas à diversidade de gênero, especialmente sobre a homossexualidade.

Após o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que não aparece muita preocupação em relação à identidade de gênero, visto que o que mais se destaca são fatores inerentes a orientação sexual principalmente dos professores homens de educação infantil.

Por meio da primeira categoria, intitulada representações sociais relativas à homossexualidade em âmbito familiar, percebemos o preconceito predominante é voltado aos casais homossexuais do sexo masculino, uma vez que se for um casal homoafetivo feminino, há a maior aceitação, por se entender que mulheres têm maiores condições de cuidar de crianças, enquanto que um casal gay costuma ser associado com a ideia de pedofilia.

Mediante os resultados apresentados na segunda categoria, sobre preconceitos vivenciados por docentes do gênero masculino que atuam na área da educação infantil, por se acreditar que eles podem ser gays, torna-se evidente que existe essa suspeita em variados contextos culturais. Para uns, o professor gay, é mais aceitável que um homem heterossexual, por se associar as habilidades homossexuais masculinas com as habilidades femininas. Por outro lado, existem também as representações de que mesmo sendo gays, os docentes podem ser vistos como potenciais agressores sexuais de crianças.

A terceira categoria relativa a aceitação da orientação sexual dos professores, por se entender que a prioridade é a competência profissional,

desmistifica os preconceitos de gênero, por se colocar como prioridade a atuação docente e não a dimensão da sua orientação sexual.

Com base no estudo realizado, percebemos que as relações de gênero e diversidade encontram-se presentes na escola, que o preconceito é maior quando se trata de homossexuais do gênero masculino e que independente das orientação sexual do corpo docente, o importante é sua atuação e competência profissional.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa não teve a intenção de esgotar a temática, ao contrário, acreditamos que é necessário realizar novos estudos para melhor entender a complexidade inerente à diversidade de gênero e sexual existente nas escolas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Cadernos Secad 4, **MEC/SECAD**, Brasília, DF, maio 2007.

COITINHO FILHO, R. A. Sob o “melhor interesse”! O ‘homoafetivo’ e a criança nos processos de adoção. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 495–518, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000200495&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2017.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 5, p. 183–196, Ed. Especial 2001.

GÓMEZ ETAYO, E. **Nem anjos, nem demônios**: homens comuns: narrativas sobre masculinidades e violência de gênero. 2011. Tese (Doutorado em Ciência Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2011.

GONÇALVES, J. P.; FARIA, A. H. Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0–3 anos. **Educação: Teoria e**

Prática, Rio Claro, SP, v. 25, n. 49, p. 282–297, maio/ago. 2015. Disponível em:

<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8040/6855>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

GONÇALVES, J. P.; FARIA, A. H.; REIS, M. G. F. A. Olhares de professores homens de educação infantil: conquistas e preconceitos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988–1014, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p988>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

HARAWAY, D. **Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza**. Manuel Talens. Valencia: Madrid: Ediciones Catedra, 1995.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: EDA/FBN, 2012.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Uma leitura da história da educação sob perspectiva do gênero. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, SP, [S.l.], v. 11, p. 69–78, jan./dez. 1994. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11412/8317>>. Acesso em: 30 set. 2019.

MACEDA, O. E. L. **Vivir a contracorrente: arreglos parentales de varones gay em la ciudad de México**. Cidade do México DF: Processos Editoriales y Publicitarios, 2013.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2002.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720–741, set. 2014.

MOSCOVICI, S. **A social psychological analysis**. London: Academic Press, 1973.

MOSCOVICI, S.; NEMETH, C. Minority influence. In: NEMETH, C. (Org.). **Social psychology: classic and contemporary integrations**. Chicago: Rand McNally, 1974, p. 217–250.

NETO, O. C.: **O trabalho de campo como descoberta e criação**. São Paulo: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, L. A.; GONÇALVES, J. P. E quanto aos estágios em educação infantil para os alunos de pedagogia? Eles têm os mesmos “direitos” que Elas? In.: GONÇALVES, Josiane Peres (Org.). **Tempo, gênero e prática docente: refletindo o trabalho de professores homens no magistério**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016, p. 83–98.

PEREIRA, D. F.. Homossexualidade em cena: da naturalidade ao preconceito. Revisitando a produção científica nacional. **Itinerarius Reflectionis**, Goiás, v. 13, n. 2, p. 1–19, ago. 2017.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907–925, dez. 2013.

SANTOS, G. G. da C.. Mobilização homossexuais e estado no Brasil: São Paulo (1978–2004). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 121–135, fev. 2007.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995.

STACEY, J.; BIBLARZ, T. (How) Does the sexual orientation of parents matter? **American Sociological Review**, v. 66, n. 2, p. 159–183, abr. 2001.

WEEKS, J. **Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty**. Nova York: Columbia University Press, 1995.

Um estudo de caso sobre a disciplina de empreendedorismo: o que pensam os estudantes universitários?

A case study of entrepreneurship discipline: what do university students think?

Silvana Neumann Martins*

Giulia Bassani Bedin **

Dayene Borges Guarienti***

Pâmela Lopes Vicari****

Resumo

O Empreendedorismo está ganhando cada vez mais espaço nas universidades uma vez que propõe diferentes caminhos para a construção de um futuro pessoal e profissional para os universitários. A partir dessa consideração, objetivamos investigar qual a importância desse tema na vida de estudantes universitários que participaram da disciplina Empreendedorismo, em uma Instituição de Ensino Superior, localizada no interior do Rio Grande do Sul, durante o semestre/A de 2018. Este estudo seguiu a abordagem qualitativa de pesquisa, sendo que os dados, obtidos por meio de um questionário, foram analisados a partir de aproximações com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2012). Averiguou-se que a maioria dos estudantes entendem que suas habilidades empreendedoras foram desenvolvidas ou aprimoradas durante as aulas. Contudo, também percebem que poderiam tê-las desenvolvido, ou estarem desenvolvendo, ao longo da vida, isto é, desde a Educação Básica e não apenas no

* Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil; Professora Titular na Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Brasil; Email: smartins@univates.br

** Graduanda em Pedagogia; Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; Email: giulia.bedin@univates.br

*** Graduanda em Engenharia Civil; Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS; Email: dayene.guarienti@univates.br

**** Graduanda em Letras; Bolsista de Iniciação Científica pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Brasil; Email: pamela.vicari@univates.br

Ensino Superior. Observamos nos relatos que os jovens universitários se sentem mais preparados para os desafios futuros, revelando a importância de um perfil empreendedor.

Palavras-chave: Estudantes; Empreendedorismo; Ensino Superior; Habilidades.

Abstract

The Entrepreneurship is gaining more space in universities as it proposes different paths for the constructions of a personal and professional future for university students. Based on this consideration, we aim to investigate the importance of this theme in the life of university student who participate in the Entrepreneurship course at a Higher Education Institution located in the interior of Rio Grande do Sul during the first semester of 2018. This study follows the qualitative research approach, and the data, obtained through a questionnaire, were analyze using approximations with the Content Analyses(BARDIN, 2012). It turned out that most students understand that their entrepreneurial skills have been developed or improved during class. However, they also realized that they could have developed or are developing throughout life, in other words, from Basic Education and not only in the Higher Education. We observe in the reposts that university students feel more prepared for the future challenges, revealing the importance of an entrepreneurial profile.

Keywords: Students; Entrepreneurship; Higher Education; Skills.

Introdução

Com as diversas transformações que estão ocorrendo na sociedade, inclusive no mercado de trabalho, o ser humano precisa pensar em estratégias que o auxiliem a adquirir espaço nesses ambientes. Para tanto, a inovação e a criação mostram-se necessárias para lidar com as demandas apresentadas pelo social, pois proporcionam melhores chances e oportunidades, tanto para si quanto para a empresa. Essas estratégias, atualmente, são entendidas como características comportamentais de um líder empreendedor.

A Educação Empreendedora traz métodos de ensino que dão ênfase ao aluno, fazendo com que o professor auxilie seu aluno a desenvolver uma atitude empreendedora e protagonista, isto é, que se posicione perante

dúvidas, sugerindo e questionando ideias. Isso acaba por trazer uma nova etapa na Educação Infantil, Básica e Superior, que faz com que os educadores procurem novos métodos de ensino especializados nessa área e busque por novas formações dentro do Empreendedorismo (MARTINS et al., 2018).

Devido a essa nova demanda em formar pessoas com perfil empreendedor, começou-se uma maior preocupação por parte das Instituições do Ensino Superior em oferecer cursos e disciplinas que contemplem essa necessidade. Por isso, o ensino do Empreendedorismo, como disciplina institucional ou eletiva das universidades, vem ganhando muita força e reconhecimento, pois as aprendizagens adquiridas ao longo da disciplina, podem ser utilizadas em qualquer área do conhecimento.

Entretanto, apenas trabalhar essas questões no Ensino Superior, quando o aluno já é adulto e tem a maioria de seus pensamentos e valores já desenvolvidos, e predeterminados, está se mostrando insuficiente. Isso ocorre, pois o estudante, em apenas uma cadeira de Empreendedorismo durante seu curso, não consegue absorver todo o conteúdo e desenvolver habilidades que deveria ter aprendido durante uma vida inteira, mas somente aprimorar ou desenvolver algumas das habilidades empreendedoras, que se dá através de trabalhos e projetos propostos pelo professor para serem realizados fora da sala de aula.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo averiguar as diferentes percepções dos estudantes sobre como a disciplina de Empreendedorismo, ministrada em uma Instituição de Ensino Superior – IES, localizada no interior do Rio Grande do Sul, contribuiu, ou não para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Através disso, se poderá ter um olhar macro sobre os resultados, conseguindo uma melhora significativa na disciplina, compreendendo o que os alunos pensam sobre essa e ver se ela realmente contribui no desenvolvimento de suas características empreendedoras.

Referencial teórico

Empreendedorismo deriva da palavra *entrepreneurship*, utilizada para se referir ao que é relativo ao empreendedor, compreendendo sua

origem, seu perfil, suas atividades e seu espaço de atuação (DOLABELA,2008). Tal palavra, com suas várias significações, é aqui empregada para se dirigir ao indivíduo que atua na transformação de conhecimentos em serviços.

O empreendedor identifica e aproveita as oportunidades que surgem, encontra recursos para torná-las negócios bem-sucedidos. Para Lavieri (2010) e Fillion (2000), o empreendedor é inovador, pois sugere formas diferentes de fazer as coisas, é aquele que extrapola sua área de atuação: aquilo que ele faz reflete a sua própria interpretação do ambiente ao redor, deixando em evidência quem ele é.

A partir disso, empreendedorismo não está apenas vinculado ao capitalismo ou à geração de lucro. No contexto deste trabalho, entende-se que tal conceito pode e deve, também, ser aplicado à área da educação, de maneira que o professor, ao assumir uma posição empreendedora, constitua-se num profissional inovador, preocupado em “formar indivíduos dotados de atitudes empreendedoras e mentes sedentas por planejar, criar e inovar” (MARTINS, 2010, p. 17).

Corroborando essa ideia, Berlim et al. (2006, p. 3) explicam que “uma educação empreendedora deve oportunizar espaço para a criatividade e a iniciativa. Deve prever espaços que valorizem a possibilidade do sonho e a capacidade de projetar o futuro”. A iniciativa e a criatividade têm se mostrado cada vez mais importantes profissionalmente, pois aquele que entra no mercado de trabalho, precisa inovar em seu modo de atuação, para assim se manter nele.

Desse modo, uma educação que visa ao empreendedorismo propõe que os alunos estejam preparados para criar, inovar, persistir em suas ideias a fim de alcançar os objetivos desejados. Conforme Bastos e Ribeiro (2011, p. 8) “a formação de empreendedores baseia-se em estimular o aluno a buscar e experimentar a inovação, criar coisas novas, deixar a mente fluir, as ideias correrem soltas até se transformarem em possíveis oportunidades”.

Nas disciplinas de Empreendedorismo, as quais são lecionadas em Instituições de Ensino Superior, busca-se a formação plena de sujeitos aptos a trabalhar com sua futura profissão, assim como preparam esses alunos

para empreender na vida pessoal e profissional, resolvendo os problemas que surgem no dia-a-dia. Pensando nisso, entende-se que os autores supramencionados referem-se também aos estudantes como um todo, não apenas à área de Administração, como citada anteriormente (BASTOS; RIBEIRO, 2011).

De acordo com Dolabela (2008), as universidades precisam aproveitar o entusiasmo dos jovens para provocar o autoconhecimento e fazer o aluno descobrir o seu sonho, e instigá-lo a ir atrás dele. A partir disso estará contribuindo para que sejam despertadas características de pessoas empreendedoras, as quais, no nosso entendimento, são: iniciativa e busca de oportunidade, persistência, eficiência, comprometimento, busca de informações, planejamento e estabelecimento de metas, persuasão, confiança e independência (MARTINS, 2015).

Cabe salientar que o ensino do empreendedorismo na universidade pode desenvolver o protagonismo dos estudantes. E isso faz com que os jovens sejam protagonistas de suas vidas, buscando novas mudanças, novas ideias e novos aprendizados. Nas escolas, por exemplo, a criança é instigada a criar, ser autônoma e indagar-se com o propósito de desenvolver o protagonismo desde cedo, porém, para isso, é preciso professores qualificados e que tenham características e perfil de uma pessoa empreendedora (MARTINS et al., 2018).

Conforme Martins et al. (2017), as características empreendedoras podem ser despertadas através das Metodologias Ativas, uma alternativa de ensino dos educadores da área do empreendedorismo nas universidades. Essa metodologia usada na Educação Empreendedora, que vai de encontro aos métodos tradicionais, faz com que os próprios estudantes se tornem agentes ativos diante da construção de seu conhecimento, tornando-se responsável por assumir o papel de universitário e, futuramente, profissional ativo diante de sua aprendizagem.

As Metodologias Ativas proporcionam ao jovem a busca por experiências reais que façam com que ele tenha contato com a sociedade, desenvolvendo assim, suas opiniões diante dos mais diversos assuntos. Esses métodos estimulam o estudante a procurar por novos desafios e

soluções para os mesmos, tornando-se mais ativo diante de sua aprendizagem (MARQUES, 2018).

Segundo Marques (2018), essas Metodologias também fazem com que o estudante se torne mais responsável, principalmente, por sua formação. Por isso, o papel do professor é muito importante dentro do ensino dos Métodos Ativos. Através do professor, o aluno conhece um novo mundo e sua contínua mudança.

Por esse mesmo motivo, o estudante deve se tornar responsável por buscar novas informações e novos conteúdos para acrescentar cada vez mais a sua vida.

Na próxima seção, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos nesse estudo.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, e os dados deste estudo foram coletados através de um questionário, contendo quatro perguntas. A aplicação foi realizada pela professora da Instituição que ministrou a disciplina de Empreendedorismo no primeiro semestre de 2018. A turma, a qual era composta por trinta e três (33) estudantes, pode contribuir com o objetivo desta pesquisa, de investigar qual a importância do empreendedorismo na vida de estudantes universitários e também para compreender se a disciplina teve influência no desenvolvimento de suas habilidades pessoais.

Destaca-se que todos os estudantes foram convidados a participar da pesquisa, os quais, sem exceção, aceitaram responder ao questionário, dando o seu consentimento e demonstrando ciência do que se tratava a pesquisa, através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Após a coleta, os resultados foram agrupados e divididos por categorias e analisadas a partir de aproximações com os pressupostos teóricos da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2012). Vale ressaltar que, a fim de preservar as identidades dos pesquisados, ao longo do artigo,

esses são denominados de A1 (Aluno 1), A2 (Aluno 2) e assim, na devida ordem, para identificação e diferenciação dos sujeitos. A seguir, são apresentadas as categorias que emergiram a partir das respostas dos 33 participantes deste estudo.

Categoria: Eu, um empreendedor!

Esta categoria surgiu a partir do questionamento sobre a participação dos alunos durante a disciplina, e se, na percepção deles, o envolvimento durante as aulas exerceu funções e desenvolveu características empreendedoras.

Os estudantes participantes da cadeira de Empreendedorismo, mostraram, na maioria, que sua participação na disciplina foi a de alunos empreendedores, acreditando que tenham sido pró-ativos, protagonistas e que aproveitaram, dentro do possível, o máximo da disciplina. Encontram-se a seguir, algumas respostas dos alunos.

Acredito que tenha sido uma aluna empreendedora, pois a cada aula busquei novas informações e novos conhecimentos, fui uma aluna persistente, indo atrás de dúvidas e do projeto proposto pela professora. (A5)

Acredito ter sido um aluno empreendedor, buscando aprender coisas novas, demonstrando interesse, realizando participações, apesar de ter dificuldade com isso. Procurei raciocinar tudo que aprendi e aplicar nas situações que se passam durante meus dias e para meus futuros planos. (A10)

Fazendo minha auto avaliação, percebo que consegui ser um aluno empreendedor, seguindo as características do empreendedor, percebi que consegui ter ideias novas, comprometimento com grupos, atividades e trabalhos e planejamento para manter tudo organizado e poder fazer certo. Houve a busca por informações, para ter mais conhecimento e a realização das atividades, e muita persistência para alcançar as metas, que eram ser um

aluno empreendedor e sair da disciplina com mais conhecimento. (A14)

As falas de A5, A10 e A14 vão ao encontro do que Bastos e Ribeiro (2011) explicam sobre a formação de empreendedores, a qual se baseia em instigar o estudante a inovar, buscando formas de criar coisas novas, deixar que as ideias possam se transformar em oportunidades. A Educação Empreendedora pretende formar estudantes preparados para empreender a própria vida, encontrando, como empreendedores, a sua forma de atuar, que expresse a sua personalidade, criando modos adequados de alcançar seus objetivos pessoais e profissionais (MARTINS, 2010).

Outros estudantes entenderam que sua participação na disciplina não tenha sido completamente empreendedora, tanto por não conseguirem desenvolver as habilidades propostas pela disciplina, quanto pela baixa carga horária da disciplina, o que, na visão dos entrevistados, 40 horas foi pouco tempo para desenvolver todas as características empreendedoras. Seguem algumas falas.

Acredito eu tenha sido uma aluna “mais ou menos” empreendedora. Fui empreendedora pelo fato de que busquei ir atrás de informações, não só quando solicitado. Li a obra “ Manual para jovens sonhadores” e a todo o momento tentei buscar aprendizados para minha vida acadêmica, como também para minha futura carreira. Me auto avaliando, vejo que poderia ter sido mais interativa nas aulas, falando mais e colocando minhas opiniões, quebrando o lado tímido, que é algo que um empreendedor precisa deixar de lado. (A3)

Em parte, sim, pois quando foi sugerido o projeto sobre a nossa cidade tivemos que pensar em algo que não estava muito bem ou que precisava de melhorias. E com isso tivemos que olhar para nossa cidade com um olhar empreendedor e observar oportunidades na nossa cidade e inovar, buscar informações, buscar melhorias. (A6)

No início da disciplina, posso dizer que não fui muito participativa, mas ao passar das aulas fui entendendo um

pouco mais sobre o que é ser um empreendedor. Portanto consegui entender que Administrador e Empreendedor não são o mesmo. Empreendedor é quem monta um empreendimento, e Administrador é aquele que administra este empreendimento. (A25)

A fala de A3 assemelha-se a uma das características do perfil empreendedor: a busca por informações. Essa busca se dá, principalmente, através da leitura. Conforme Martins et. al. (2016), quanto maior as oportunidades de contato com a leitura, maior serão as possibilidades de encontrar e aumentar o conhecimento.

Em sua fala, A6 menciona um projeto aplicado pela professora do curso de Empreendedorismo na IES mencionada neste artigo, que usa das Metodologias Ativas, método praticado no ensino de Educação Empreendedora. Segundo Martins et. al. (2017), existem princípios que formulam o ensino dos métodos ativos. Um desses princípios é fazer com que o estudante se torne o centro do processo de sua aprendizagem. Esse fundamento exige do universitário ações que buscam por novas ideias que inovem e provoquem a mudança no meio em que vivem. É um princípio que, conforme Martins et. al. (2017, p. 274), está ligado à postura ativa do estudante, que assim, trabalha e exerce sua autonomia.

Em sua fala, A25 comenta que entendeu que o Administrador e o Empreendedor são diferentes, o que corrobora com Martins (2010). Para a autora, todo empreendedor tem um olhar mais amplo para as oportunidades, além de possuir todos os atributos de um administrador, pois trabalha com demandas e alternativas.

Cabe salientar que dois estudantes não se consideraram alunos empreendedores durante as aulas, mas perceberam que desenvolveram algumas características.

Acredito que eu não tenha sido um aluno tão bom quanto eu poderia. Acredito que podia ter participado mais, tanto na sala de aula, quanto fora dela. Dentro do que acredito ser uma conduta de empreendedor, eu creio que já tenho bastante dessas características, mesmo assim, necessito ainda melhorar e “masterizar” todas essas características,

focando naquelas que tenho menos maestria, e estudando de que maneira posso ainda melhorar aquelas em que atendo satisfatoriamente. (A23)

Não, nessa disciplina eu não me considerei como um empreendedor, porém tive algumas características, como rede de contatos quando fizemos o arco de Maguerez, fui atrás de pessoas para conversar sobre nosso assunto proposto entre outras características como comprometimento, persistência, busca de informações e planejamento. (A32)

Conforme as falas desses dois estudantes, eles não se viram como empreendedores ao longo da disciplina, mas percebem que, durante algumas atividades, desempenharam posturas empreendedoras. Dolabela (2008) corrobora essa ideia, explicando que a universidade deve instigar o autoconhecimento por parte do estudante, enfatizando que o mais importante, é a capacidade das pessoas de mudar o que já está imposto, buscando pela inovação.

Categoria: Minhas habilidades empreendedoras

A segunda categoria emergiu a partir das respostas concedidas pelos estudantes sobre o desenvolvimento das seguintes habilidades nos alunos, durante a disciplina: a) Identificação de oportunidades; b) Desenvolvimento de iniciativa e atitude empreendedora; c) Compreensão da responsabilidade socioambiental. Cabe salientar que o desenvolvimento dessas características faz parte de um dos objetivos da disciplina.

Em torno de 20 estudantes entenderam que desenvolveram totalmente as características empreendedoras, as quais deram parte dos créditos para as leituras que fizeram, principalmente da obra “Oportunidades Disfarçadas: histórias reais de empresas que transformaram problemas em grandes oportunidades”, de Carlos Domingos (2009), visto que, em sua maioria, citaram a “melhora” na sua visão de enxergar o mundo e as diferentes oportunidades.

Como dito anteriormente, o item “A” foi desenvolvido totalmente a partir da leitura do livro “Oportunidades Disfarçadas” que visa detectar oportunidades em problemas cotidianos. O item “B” foi aprofundado totalmente com suporte de conversas, trabalhos e opiniões. O item “C” foi otimizado totalmente com a busca de informações na ONG da cidade e apresentações de outros grupos. Foi essencial para entender os problemas sociais e ambientais do cenário atual. (A21)

Com certeza, depois da leitura do livro, “Oportunidades disfarçadas”, tornei-me uma pessoa muito mais atenta e consciente a todos aspectos que envolvem o meu cotidiano e espaço, avaliando se existe alguma necessidade que as pessoas têm e que ainda não foi atendida. Desta maneira, podemos encontrar alguma oportunidade para empreender alguma solução. Acredito que se um empreendedor não possui iniciativa, não chegará a lugar algum. (A23)

Em relação a Identificação de oportunidades e Desenvolvimento de iniciativa e Atitude empreendedora, estou vendo com outros olhos as chances que podem me aparecer, meu pensamento ficou mais aberto e com maior capacidade de encontrar as oportunidades que nos oferecem. (A27)

Martins (2010) corrobora com as falas de A21, A23 e A27, colocando que universidade deve agregar às ações pedagógicas o ato de empreender, a fim de formar profissionais com vontade e iniciativa em inovar, planejar e criar em sua vida. Desse modo, Mendes (2011) entende que o pensamento empreendedor é o resultado de práticas empreendedoras, essas, por sua vez, serão proporcionadas pelo professor e pela instituição. Aqui também deve-se mencionar a importância da leitura para o desenvolvimento da busca por informações, uma das características do perfil empreendedor.

Cabe salientar que este universo de estudantes potencializou a baixa carga horária da disciplina como um ponto negativo para o desenvolvimento das características e habilidades empreendedoras.

Categoria: Aprender Empreendedorismo vale a pena?

A terceira e última categoria analisa se os estudantes de Empreendedorismo recomendam essa disciplina para seus amigos e conhecidos e se possuíam alguma sugestão para o aprimoramento da disciplina. Nessas questões, diferentes das anteriores, a turma manteve apenas um padrão de resposta: de que não tinham sugestões e de que, certamente, os 33 estudantes recomendam essa disciplina para seus amigos.

Os alunos 15 e 16 disseram que recomendariam a disciplina não somente para os amigos, mas também para pessoas que irão se deparar ao longo do tempo e que não possuem iniciativa para construir seu próprio negócio.

Recomendaria, pois conheço muitas pessoas que possuem tantas ideias inteligentes e inovadoras, mas que precisam de um encorajamento e também suas ideias precisam ser polarizadas e a aula de empreendedorismo os ajudaria nisso, mas além disso, é uma oportunidade de haver uma evolução pessoal de cada um, pois um empreendedor é um indivíduo corajoso que vive em cima dos riscos e isso é um tipo de características que todos deveriam ter. (A15)

Recomendaria àqueles que querem empreender mas ainda não se sentem confortáveis em tomarem o primeiro passo. A disciplina tem um caráter mais prático em relação ao empreendedorismo, então serviria como base de testes para quem quisesse entrar nessa área. Embora não tenha alguém em específico em mente no momento, certamente vou me deparar com tais pessoas no futuro, e a recomendação à disciplina será um dos tópicos de conversa. (A16)

As falas de A15 e A16 vão ao encontro com o que Martins et al. (2018) entendem sobre a junção da Educação Empreendedora e com o protagonismo. Para os autores, os dois juntos fazem com que o jovem invista em sua autonomia e coragem para tomar suas próprias decisões.

Já o aluno 18 disse que recomendaria, pois a cadeira de Empreendedorismo o ajudou a pensar mais sobre os assuntos que se passam na mente de um empreendedor. Corroborando com esse pensamento Martins (2010) coloca que o objetivo da disciplina de Empreendedorismo é, realmente, fazer o aluno pensar e realizar uma autorreflexão sobre suas atitudes e, posteriormente, aprimorá-las, comparando-as a de um empreendedor.

Sim, recomendaria, pois como mencionado na questão dois, ela proporciona uma explicação do que realmente é ou seria empreender, uma visão geral de como é a vida de um empreendedor, quais são as dificuldades enfrentadas pelos mesmos e o que é necessário ter desenvolvido dentro de nós para termos êxito nos nossos empreendimentos. (A18)

Esses estudantes que afirmaram recomendar a disciplina para outras pessoas, não apenas conseguiram desenvolver seu lado empreendedor, mas também entendem que outras pessoas devem ter essa habilidade desenvolvida. Com isso, entendem que todo profissional, mesmo que venha a ser um possível concorrente, pode desenvolvê-la na vida pessoal, além da profissional. Essa atitude também caracteriza um bom empreendedor, que pensa em objetivos para a sociedade e não apenas para si.

Considerações finais

Os dados reunidos são plenamente satisfatórios no que tange à disciplina propriamente dita e suas respectivas metas de desenvolver tais habilidades de identificação de oportunidades, atitude empreendedora e responsabilidade socioambiental nos alunos. Essas habilidades são assim entendidas como desenvolvidas ou em desenvolvimento em uma pessoa empreendedora, por isso está entre as metas da disciplina de Empreendedorismo da IES.

Também se conseguiu com esse estudo, uma continuação que, assim como os trabalhos anteriores, teve um âmbito positivo e otimista, no que

concerne aos estudantes da disciplina e suas respectivas avaliações sobre a mesma, demonstrando assim que as habilidades empreendedoras podem ser desenvolvidas, sendo elas importante para qualquer profissional.

Verificou-se que a satisfação dos alunos com essa disciplina foi significativa, pois auxiliou no desenvolvimento ou melhoria de suas habilidades empreendedoras, lhes apresentando uma nova visão de mundo e oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Contudo, mostrou-lhes também, que o Empreendedorismo deveria ser trabalhado desde a Educação Básica tendo continuidade no Ensino Superior, para assim empreenderem ao longo de suas vidas.

Entende-se com isso que seria válido para a pessoa que, desde o início da vida, ela fosse instigada a ter autonomia, expor suas ideias, acreditar em si mesma, em suas capacidades. Para tanto, acredita-se ser necessário que a criança, durante a Educação Básica, possa ter acesso à criação, que a escola ofereça oportunidades para que os estudantes se coloquem perante as mais diversas situações. Assim como, que os professores as encorajem a tentarem e arrisquem-se para assim desenvolver suas habilidades empreendedoras.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

BASTOS, Maria Flávia; RIBEIRO, Ricardo Ferreira. Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans) forma cidadãos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 573-594, maio/ago. 2011.

BERLIM, Clara Geni; PORTELLA, Fabiani Ortiz; FRANCESCHINI, Ingrid Schroeder; CARVALHO, Mônica Timm de. Princípios e práticas do empreendedorismo: um novo paradigma em educação e psicopedagogia. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 70, p. 62-67, jan./abr. 2006.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DOMINGOS, Carlos. **Oportunidades disfarçadas**: histórias reais de empresas que transformaram problemas em grandes oportunidades. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. 6 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo e gerenciamento: processos distintos, porém complementares. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 8-17, set. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902000000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 ago. 2018.

LAVIERI, Carlos. Educação... empreendedora? In: Lopes, R. M. A. **Educação empreendedora**: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 1-16, 2010.

MARQUES, Lumaira Maria Nascimento Silva da Rocha. As metodologias ativas como estratégias para desenvolver a educação em valores na graduação em enfermagem. **Revista Esc Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, e20180023, p.1-6, jun. 2018.

MARTINS, Silvana N.; AGOSTINI, Cíntia; BRAIDO, Gabriel Machado; DANI, Bruno Matheus (Orgs.). **Pocketbook Empreendedor**. Lajeado: Editora da Univates, 2015. E-book. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/124/pdf_124.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

MARTINS, Silvana Neumann. **Educação empreendedora transformando o ensino superior**: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 171f.

MARTINS, Silvana Neumann; DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Lajeado, v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017.

MARTINS, Silvana Neumann; SHNEIDER, Mariângela Costa; DIESEL, Aline; ABREU, Luciane; SILVA DA SILVA, Jacqueline. A influência da trajetória de vida

de uma professora leitora na sua prática docente. **Revista Nuances**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 116–133, maio/ago. 2016.

MARTINS, Silvana Neumann; SILVA DA SILVA, Jacqueline; DIESEL, Aline; SCHNEIDER, Mariângela Costa. Interface teórica entre o protagonismo e a educação empreendedora: aproximações possíveis. **Revista Educere Et Educare**, v. 13, n. 27, p. 1–18, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/14613/13160>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

MENDES, Maria Teresa Teixeira. **Educação empreendedora**: uma visão holística do empreendedorismo na educação. 2011. 305f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2011.

O imperativo de Adorno e os crimes contra a humanidade

The imperative of Adorno and the crimes against humanity

Sandro Fröhlich*

Resumo

O trabalho pretende refletir sobre o papel da educação frente a algumas atrocidades, de modo especial a questão dos 'crimes contra a humanidade'. Diante das barbáries que assolaram o século XX, é imperioso questionar e pensar sobre a condição humana, a sociedade que queremos e a educação que propomos. Como símbolo do horror e da dor, repete-se o imperativo lançado por Adorno: 'que Auschwitz não se repita'.

Palavras-chave: Crimes contra a humanidade. Educação. Auschwitz.

Abstract

The paper aims to reflect on the role of education in dealing with some atrocities, especially the issue of 'crimes against humanity'. Faced with the barbarism that have plagued the twentieth century, it is imperative to question and think about the human condition, the society we want and the education we propose. As a symbol of horror and pain, one repeats the imperative launched by Adorno: 'that Auschwitz will not repeat itself'

Keywords: Crimes against humanity. Education. Auschwitz.

* Doutorado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil(2016)
Professor na Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Brasil; Email: sfrohlich@gmail.com

Introdução

‘O que estamos fazendo’⁵? Essa talvez devesse ser a pergunta mais recorrente que deveríamos enfrentar enquanto cidadãos do mundo e enquanto educadores. No cenário – acelerado – atual, é mister reposicionar a reflexão em torno à vida e ao mundo que temos e que gostaríamos de seguir construindo e habitando. O ser e o estar no mundo requerem e clamam por compreender e pensar sobre a condição humana e suas múltiplas faces, interpelações e relações com o mundo, com os outros, consigo próprio e com seus deuses.

É praticamente unânime entre as pessoas que a educação é fundamental, mas há um questionamento que muitas vezes parece estar quase esquecido: educar para quê? Ninguém ousa negar a importância e a centralidade da educação, mas pouco conseguimos pensar e refletir sobre o tipo de educação que queremos e de que necessitamos. Tal questão não pode cair no esquecimento!

É no intuito de refletir sobre algumas coisas que a humanidade vem fazendo e o papel da educação que surge o presente trabalho. Ao inquirir ‘para que educar?’, se formula também a pergunta pelo homem, pela humanidade que somos e queremos ‘formar’. E isso remete à necessidade de mostrar diferentes facetas da (des)humanidade do homem. De uma forma mais específica, pretende-se analisar o conceito de ‘crimes contra a humanidade’ (ou, crimes de lesa humanidade) e discutir e refletir a partir do novo imperativo lançado por Theodor Adorno.

Desta forma, a primeira parte do artigo apresenta e analisa o surgimento do ‘conceito’ de ‘crimes contra a humanidade’ e reflete sobre suas mais variadas facetas. Já na segunda parte do trabalho, o propósito é questionar e pensar de modo franco e profundo sobre a educação que queremos e precisamos após a vivência e observação do que aconteceu em Auschwitz e não deixa de acontecer ainda hoje.

A definição de ‘crimes contra a humanidade’

O século XX ficará marcado para a história com diferentes nomenclaturas e por inúmeras razões. Alguns o reconhecerão como o século

⁵ Esse é também o questionamento e o tema do livro ‘A condição humana’, de Hannah Arendt, que visa precipuamente refletir sobre a condição da humanidade.

da democracia, outros o identificarão como o grande século dos avanços tecnológicos; ainda, será recordado como a era da globalização e/ou também a era da comunicação. Contudo, o que deixará uma marca vergonhosa e indelével nele é a pecha da violência, dos conflitos armados e das guerras (com suas múltiplas consequências que geram miséria e dor).

Além da brutalidade das duas guerras mundiais (principalmente a Segunda Grande Guerra com seus campos de morte e o holocausto), é preciso ter presente a elevação do número de conflitos de caráter não internacional. Ressalta-se que não simplesmente se elevou o número de conflitos armados internos, mas esses também se tornaram ainda mais cruéis, violentos e mais intensos na quantidade de vítimas. Afirma Francisco Almeida (2009, p. 14) – e estes são dados alarmantes e que não nos podem deixar tranquilos ou acomodados – que “o século XX arrasta consigo o peso de cerca de duzentos milhões de mortos (aproximadamente 10% da população mundial em 1990...)!”⁶.

Nesse diapasão faz-se imperioso apontar um fenômeno apresentado pelo jurista Zaffaroni (2006, p. 2) – quando se refere aos crimes de Estado, mas muito bem adaptável ao tema que ora é proposto –, denominado como ‘indiferença moral’: *“todos saben la existencia de hechos atroces, pero se omite cualquier acto al respecto, no existe desinformación, sino negación del hecho”*. Não se trata de minimizar os chamados ‘crimes comuns’ que ocorrem diariamente em nossas sociedades, mas de questionar a banalização da destruição de milhares ou milhões de vidas *“ante el silencio indiferente del mundo, como si fuera el inevitable resultado de un curso natural”* (ZAFFARONI, 2006, p. 2) ou, o que é ainda mais grave, a negação dos fatos desumanos que também ocorrem praticamente dia-a-dia ao redor do mundo. Estaria mais do que na hora de a humanidade – e a área da educação com ainda mais responsabilidade – voltar seu olhar para essas tristes e duras realidades mundo afora ou se seguirá concordando com a afirmação de que os Direitos Humanos só têm ‘paradoxos a oferecer’⁷.

⁶ Garapon (2004, p. 99) também trabalha sobre estes elementos e dados e apresenta o seguinte: “os civis representam 10 por cento das vítimas da Primeira Guerra Mundial, 60 por cento das da Segunda Guerra Mundial e 90 por cento das vítimas dos conflitos desde 1945. Entre 1945 e 1970, em 97 conflitos registrados, 82 eram internos. Em 1995, em 38 conflitos, 35 eram internos. Em 2001, em 24 conflitos, os 15 mais mortíferos eram todos internos. No século XX, as guerras entre Estados fizeram 35 milhões de vítimas e os conflitos internos 150 milhões”.

⁷ Assim afirma Costas Douzinas: “Os Direitos Humanos estão internamente fissurados: são usados como defesa do indivíduo contra um poder estatal construído à imagem de um indivíduo com direitos absolutos. É este paradoxo no coração dos direitos humanos que tanto move sua história

Foi ao término da Segunda Grande Guerra que o mundo tomou maior conhecimento das atrocidades cometidas nos campos de concentração e de extermínio nazistas, horrorizando-se com o que aconteceu – o que muitos nunca imaginavam que seria possível de ocorrer. A partir disso, tornou-se necessário tomar iniciativas para que ‘Auschwitz não se repita’ (ADORNO, 1995, p. 119). Diante de tal escancarada manifestação da barbárie, foi que se deu início a uma tipificação ou conceituação de crime antes ainda não considerada de forma oficial: o crime contra a humanidade.

Apesar do termo “crimes contra a humanidade” já estar contido na “Cláusula Martens” da IV “Convenção de Haia” de 1907⁸, é, a partir do “Tribunal de Nuremberg”, que essa ideia tomou corpo. Embora se possam apontar diversas falhas em relação ao “Tribunal de Nuremberg”, usando das palavras de Robertson (2008, p. 238), é importante apontar que o “Tribunal de Nuremberg”

[...] se yergue como un coloso en el desarrollo de la legislación internacional de derechos humanos [...], porque su carta definió los crímenes contra la humanidad y sus procesos demostraron, mediante pruebas aceptables y verosímiles, que tales crímenes habían sido instigados por la mayoría de los acusados.

Para Robertson (2008), o grande feito do “Tribunal de Nuremberg” foi a tipificação e o julgamento pelos ‘crimes contra a humanidade’. São crimes que não se podia e não se pode tolerar. O planejamento e o cometimento de crimes dessa natureza podem se caracterizar como um descrédito para toda a espécie humana. Merecem destaque suas palavras quando se referem a esse assunto:

[...] el crimen contra la humanidad, a todos los efectos un crimen ordinario cometido a una escala de barbarie inimaginable hasta el Holocausto [...]; las palabras de la carta – exterminación, esclavización, deportación, y otros actos inhumanos [...] persecución por razones políticas, raciales o religiosas en conexión con cualquier crimen – no alcanzan para describir el horror indescriptible. No se

quanto torna sua realização impossível. Os direitos humanos só têm ‘paradoxos a oferecer’; a energia deles deriva de sua natureza aporética” (DOUZINAS, 2009, p. 38).

⁸ As “Convenções da Haia” de 1899 e 1907 figuram, juntamente às “Convenções de Genebra”, entre os primeiros tratados internacionais sobre leis e crimes de guerra (CRUZ ROJA ESPAÑOLA, 2008).

trataba de crímenes de guerra contra soldados enemigos, sino contra civiles alemanes – judíos, gitanos, homosexuales, minusválidos – considerados infra-humanos (p. 242).

É oportuno frisar que a ideia de se criar uma instância judiciária ou um sistema de responsabilidade mundial havia surgido logo após a Primeira Guerra Mundial. Naquele período, embora tendo feito o balanço das devastadoras consequências desse conflito, foi considerada prematura a proposta de adoção de um Tribunal Internacional. Por sua vez, ao final da Segunda Guerra Mundial, instalaram-se tribunais para julgar os responsáveis pelos crimes de guerra e de lesa humanidade. Nos anos seguintes outras propostas e tratativas foram apresentadas e discutidas e, conforme Comparato (2003, p. 446), “sobrevém, contudo, a chamada Guerra Fria, e os trabalhos de criação do tribunal ficam suspensos até 1989”, ou como, um tanto ironicamente, afirma Robertson (2008, p. 402): “*pero el proyecto no tardo em acabar em el congelador de la guerra fría y no salió a flote de nuevo hasta la década de 1980*”.

Em 1989, Trinidad e Tobago propõe a retomada dos trabalhos para a redação do Estatuto de um Tribunal Internacional. Após diversas Resoluções, Comissões, comitê *ad hoc*, em 15 de junho de 1998, teve início a “Conferência Diplomática de Plenipotenciários” para a criação do “Tribunal Penal Internacional”, realizada em Roma, por isso também identificada como “Conferência de Roma”. Em 17 de julho de 1998, finalmente é aprovado o Estatuto do Tribunal Penal Internacional – também chamado de Corte Penal Internacional. Em 11 de abril de 2002, foi ratificado por sessenta Estados requeridos e entrou em vigor no dia 1º de julho de 2002 e conta, atualmente, com mais de 120 Estados–partes.

O Tribunal é uma instituição independente, não sendo parte da ONU, embora mantenha uma relação de cooperação muito estreita com essa Organização. Sediado em Haia – Holanda – tem personalidade jurídica internacional, podendo exercer suas funções e prerrogativas no território de qualquer Estado–parte e, mediante um acordo especial, no território de qualquer outro Estado. Quanto à conceituação ou à tipificação dos crimes contra a humanidade, o Estatuto de Roma, no artigo 7º, assim prescreve:

[...] qualquer um dos seguintes atos, quando cometido no quadro de um ataque, generalizado ou sistemático, contra qualquer população civil, havendo conhecimento

deste ataque: a- assassinato; b- extermínio; c- escravidão; d- deportação ou traslado forçado de população; e- encarceramento ou outra privação grave da liberdade física, infringindo normas fundamentais de direito internacional; f- tortura; g- violação, escravidão sexual, prostituição forçada, gravidez forçada, esterilização forçada ou qualquer outra forma de violência sexual de gravidade comparável; h- perseguição de um grupo político ou coletividade com identidade própria com fundamento em motivos políticos, raciais, nacionais, étnicos, culturais, religiosos ou de gênero definido no parágrafo 3, ou outros motivos universalmente reconhecidos como inaceitáveis de acordo com o direito internacional, em conexão com qualquer ato mencionado no presente parágrafo ou com qualquer crime de competência da Corte; i- desaparecimento forçado de pessoas; j- o crime de apartheid; k- outros atos inumanos de caráter similar que causem intencionalmente grandes sofrimentos ou atentem gravemente contra a integridade física ou a saúde mental ou física.

Com a realização deste posicionamento de elementos de ordem mais 'técnica', considera-se fundamental também apresentar uma reflexão sobre os sentidos e representações que podem impactar sobre a humanidade; tarefa essa que se propõe a seguir.

Reflexão sobre os 'crimes contra a humanidade'

Um crime contra a humanidade se distingue radicalmente do crime de guerra - ou de um crime 'comum' -, pois coloca, em campos opostos de combate, de um lado combatentes super-armados e, de outro, uma população civil desarmada e indefesa. O crime contra a humanidade se concretiza ou se vê realizado quando há o ataque de um exército ou de um grupo armado contra um que não apenas não ataca ou combate, mas que não representa nenhum perigo para o atacante; ou, conforme as palavras de Garapon (2004, p. 105), "quando o massacre passa a ser a própria finalidade da guerra".

É importante observar que não se trata em nenhum momento de uma luta entre possíveis 'inocentes' e 'culpados'. Talvez a única 'culpa' que

as vítimas carregam seja o fato de pertencerem a um grupo que, por motivos bárbaros, passa a ser perseguido; por outro lado, são inocentes, pois não oferecem nenhuma resistência e não praticaram nenhum ato ilícito – individual ou coletivamente – que pudesse servir como motivo dos ataques.

Há uma desproporção gigantesca entre um lado combatente (Estado) e os indefesos. Para o autor francês, “os meios de uma guerra externa são empregues na aniquilação de parte de sua população, que deixou de ser vista como tal e que se decidiu soberanamente expulsar da sua terra, da vida, ou até da pátria humana” (GARAPON, 2004, p. 10).

Um crime contra a humanidade é um ‘massacre elevado ao nível de política’. O crime nasce “precisamente do encontro de uma ação e de uma inação, de uma agressão total e de uma passividade absoluta” (GARAPON, 2004, p. 106). O mesmo autor faz alusão – e analogia – ao caso de tortura ou de violação: há apenas um lado que atua e outro que permanece como vítima ou resistente. Há uma grande potencialidade de forças e recursos por um lado – do perpetrador – e, por outro, há uma vítima desnuda física, moral e psicologicamente. E esse é um dado importante, pois não há apenas uma intenção de aniquilamento físico ou material, o criminoso busca também atingir a individualidade, a personalidade, a liberdade de quem é submetido ao sofrimento.

O crime contra a humanidade talvez seja a total ausência de reconhecimento ou, em outras palavras, “a frieza de uma não-relação, ausência de reciprocidade [...] de já não ser possível reconhecer nenhuma semelhança humana no outro [...] nasce da perda dessa medida comum das ações” (GARAPON, 2004, p. 107). É simplesmente desconsiderar totalmente a condição do outro, não o identificando como semelhante, como um humano.

Outro elemento componente do crime apontado por Garapon é a questão da ‘vitimização absoluta’. A vítima, figura oriunda do campo religioso, simboliza a passividade do ‘derrotado’, mas que não foi exatamente um combatente. Para o pensador citado, “a vítima absoluta encarna um novo ser no mundo ou, mais exatamente, um não-ser” (GARAPON, 2004, p. 108). Significa a negação dos laços humanos que nos unem ou, que une por um lado, o perpetrador, o carrasco e, por outro, a vítima. Num combate entre iguais ou num conflito de guerra deflagrado há o reconhecimento do adversário, de seu campo, de suas forças, mas, num crime contra a humanidade, há a total ‘indiferença’.

Diferenciando-se de um crime comum, o de lesa humanidade toma ‘peso’ por sua modalidade, mais do que propriamente por seu resultado

puramente. Garapon usa uma expressão que faz refletir bastante e que está repleta de sentido: 'é uma morte antes da morte'. O que ocorre antes da morte física – e que é buscado pelos perpetradores – é uma desumanização. Uma desumanização, submetendo as vítimas à crueldade, à humilhação, mas, antes de tudo, a um completo desinteresse por sua condição humana e por aquilo que pode ou que vai passar com aquela pessoa ou coletividade. Pode-se fazer uso do que Hannah Arendt afirmou: a vítima vive “a experiência da não pertença absoluta ao mundo, uma das experiências mais radicais e desesperadas do homem” (ARENDR, apud GARAPON, 2004, p. 109).

Além de um grande sofrimento físico que lhe é impingido, as vítimas padecem também de uma solidão moral, de uma desintegração de sua comunidade, de sua coletividade, de seu grupo de identificação social, cultural. Vivem numa condição de abandono, excluídas da comunidade dos homens, já não há mais quem a reclame, quem sinta ou proteste por sua ausência, não há mais alguém que acuse existencial e juridicamente a sua falta.

Essa 'morte antes da morte' revela à vítima que pode existir algo pior que a morte; é-lhe subtraído todo sentido da vida, o significado e o sabor de viver em comunidade com as pessoas que lhe são caras, lhe são dilacerados todos os vínculos. Não é apenas o sofrimento físico e material, ao carrasco, também importa que a vítima sinta a humilhação, o escárnio, o menosprezo, a indiferença: o crime de lesa humanidade, em suas diferentes modalidades, expressa a total desconsideração pelo outro: “a vítima é desfigurada, inclusive aos seus próprios olhos. Perde todo o respeito humano, todo o amor-próprio, toda autoestima: é condenada a comportar-se como um animal [...]” (GARAPON, 2004, p. 109).

Não é meramente uma desconsideração do humano enquanto humano, vai além disso: é tornar o humano um objeto de manipulação, de comércio, como elemento de negócio, de troca por armamentos, por objetos de valor. Um dos principais valores 'colocados em cheque', desde o início do cometimento de um crime dessa natureza, é a confiança. A vítima 'é levada' a perder a confiança em quem está próximo, há uma perda total da confiança no mundo. As relações se tornam estranhas e ela se sente um estranho com os outros e um estranho no mundo.

Outra forma ainda mais profunda de ver a questão é perceber que, ao ser cometido um crime de lesa humanidade “não se trata de utilizar o ser humano, mas de inutilizá-lo como ser humano, negando-lhe o que faz

emergir a humanidade do homem: a espontaneidade, a capacidade de ter um projeto próprio de vida” (MATE, 2005, p. 129–130). Ou seja, o crime contra a humanidade consegue tornar o ser humano supérfluo enquanto ser humano, rasgando-lhe a dignidade.

Interessante apontar que Arendt, ao analisar o julgamento de Adolf Eichmann, afirma que esse e que muitos dos responsáveis pelas atrocidades que ocorreram na Segunda Guerra Mundial “não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais” (ARENDR, 1999, p. 299). Ou seja, os perpetradores de crimes contra a humanidade, que atentam diretamente contra a dignidade inerente ao homem pelo fato de ser humano, não são de outro mundo ou simplesmente doentes ou aberrações humanas, mas pessoas normais, “que cometem seus crimes em circunstâncias que tornam praticamente impossível para ele saber ou sentir que está agindo de modo errado” (ARENDR, 1999, p. 299).

Para Garapon, o crime contra a humanidade se caracteriza como uma ‘desumanização’ ou como um processo de desumanização que “manifesta uma insensibilidade profunda para com a sorte de outrem [...] uma indiferença definida como ausência de ‘ser afetado por’, a incapacidade de se colocar no lugar do outro” (GARAPON, 2004, p. 111). A humanidade do outro já não representa nenhum sentido para o carrasco, já não lhe toca, não lhe interessa, não lhe faz brotar nenhum sentimento, nem mesmo de compaixão, de dor... Um termo que faz clamar por reflexão em torno a essas questões é a palavra africana *ubuntu*⁹, que quer expressar a ideia de que a minha humanidade está inextricavelmente ligada a de outro, o ser humano é e se desenvolve em função e com o outro; o humano se torna humano porque se sente pertencente, por participar do grupo. O crime de lesa humanidade rompe essa simbologia, esses vínculos fundamentais, essa relação básica do humano.

⁹ Ubuntu é uma ética ou ideologia da África que foca nas alianças e nos relacionamentos das pessoas umas com as outras. A palavra vem das línguas dos povos Banto; na África do Sul, nas línguas Zulu e Xhosa. Ubuntu é tido como um conceito tradicional africano.

Uma tentativa de tradução para a língua portuguesa poderia ser “humanidade para com os outros”. Outra tradução poderia ser “a crença no compartilhamento que conecta toda a humanidade” e, ainda “sou o que sou pelo que nós somos”.

Uma tentativa de definição mais longa foi feita pelo Arcebispo Desmond Tutu: “uma pessoa com ubuntu está aberta e disponível aos outros, não preocupada em julgar os outros como bons ou maus, e tem consciência de que faz parte de algo maior e que é tão diminuída quanto seus semelhantes que são diminuídos ou humilhados, torturados ou oprimidos” (SALAZAR; DOXTADER, 2008).

Outra característica e componente do crime contra a humanidade é destruição da ideia de povo, de cultura, de tradição de determinada população. Isso foi perceptível na perseguição nazista aos judeus e a outros grupos, e, mais recentemente, nos confrontos nos Balcãs e em Ruanda. Na Bósnia, por exemplo, ocorreram violações sistemáticas de mulheres, com o propósito de dar à criança que viesse a nascer uma nova identidade étnica.

Também podem ser percebidas as destruições de documentos, de bibliotecas e de outras referências culturais, visando não deixar nenhum rastro cultural desse povo. Ocorre eliminação ou não autorização para retirada de documentos oficiais, ficando a mercê do autoritarismo dos serviços de migração e de segurança e sendo uma forma velada e lenta de eliminar ‘aos que estão sobrando ou incomodando’. Aos poucos, ninguém mais sabe ou se preocupa com esses, pois não possuem documentos, não têm mais nome, identidade, não ‘pertencem’ mais a nenhum grupo ou sociedade e estará aberto o caminho para a eliminação.

Um dos grandes conceitos desenvolvidos por Arendt vem a calhar com essa triste perspectiva: o ‘direito a ter direitos’. O crime contra a humanidade se realiza quando um Estado soberano, ou em seu nome toma uma decisão, que faz com que a pertença jurídica de alguns seja anulada ou proibida, é ‘realizada’ uma morte jurídica do ser humano, não mais sendo detentor de direito algum. Ocorre também uma morte moral, tornando-se ou sendo declarado como *homo sacer*, que qualquer um pode matar sem que sua morte tenha valor sacrificial algum (AGAMBEN, 2007, p. 90)¹⁰. Com as palavras de Garapon: “o crime constitui-se quando o poder decide soberanamente que alguns já não tem o direito de figurar entre os humanos” (GARAPON, 2004, p. 119).

Nos atos de cometimento de um crime contra a humanidade, não estão apenas presentes o exército e o uso de armamentos. São utilizados todos os meios possíveis para aniquilar alguma parcela da população – chamada de subversiva, bandida, terrorista. São “mobilizados todos os recursos de uma sociedade, desde a administração, os transportes e a investigação científica até a imprensa e a justiça” (GARAPON, 2004, p. 119). Apenas para destacar e exemplificar que é um fato conhecido e reconhecido: a utilização da imprensa por parte dos nazistas para difundir suas ideias e

¹⁰ “Aquilo que define a condição de *homo sacer* [...] é o caráter particular da dupla exclusão em que se encontra preso e da violência à qual se encontra exposto. Esta violência – a morte insancionável que qualquer um pode cometer em relação a ele – não é classificável nem como sacrifício e nem como homicídio, nem como execução de uma condenação e nem como sacrilégio” (AGAMBEN, 2007, p. 90).

garantir a execução de seus planos. Também pode ser observada utilização ou subserviência dos meios de imprensa e da justiça quando dos períodos de ditadura na América Latina.

Ainda outro elemento componente que ocorre nos crimes contra a humanidade, fruto de uma política totalitária: a não distinção entre sociedade civil e o Estado. Para Garapon esse fenômeno construído por uma força política é “denominada de *sobreintegração* de uma determinada componente do povo enquanto comunidade política [...] e a correspondente desintegração de outra fração [...] que passa a ser a população-alvo”. Nessa *sobreintegração* participam os grupos perseguidores, tais como historicamente podem ser percebidos os arianos, hutus, sérvios e, no grupo da *desintegração* os grupos perseguidos, tais como judeus, tutsis, albaneses. Afirma ainda o pensador que “a repressão pode chegar ao ponto de quebrar a solidariedade entre eles, levando-os a denunciarem-se uns aos outros e a contribuírem para a sua própria destruição” (GARAPON, 2004, p. 120).

Em determinados casos, o crime contra a humanidade é ou pode ser cometido por grupos não totalmente à margem da lei, mas que criam sistemas paralelos, repressivos, autoritários. Exemplos podem ser percebidos nas ditaduras da América Latina nas décadas de 1970 – 1980, onde ocorreram prisões arbitrárias, repressão contra a população civil, maus tratos. Também outros casos podem ser citados, como é o caso do regime do *apartheid* na África do Sul. Ou seja, por trás dos modelos estatais e de governo, havia esquadrões da morte, grupos paramilitares, entre outros, cujos membros geralmente pertencem a corporações policiais. Nesse modelo, percebe-se ainda um alto nível de corrupção das forças a serviço do governo.

É importante estar atento para o fato de que o crime contra a humanidade não se caracteriza simplesmente pela materialidade das violências ou dos atos criminosos. O componente diferenciador é que esse se constitui como parte de um plano político, de uma política. Não é um indivíduo isoladamente que dá curso a um crime contra a humanidade, mas sim toda uma organização, um sistema pensado, estabelecido e programado para tal. Nessa perspectiva, são muito apropriadas as palavras de Garapon, quando afirma que o crime contra a humanidade é

[...] um crime muitas vezes *informulável* [...], é dificilmente *imputável*, já que seus autores se refugiam atrás da legalidade interna. Revela-se praticamente *improvável*, dado que a negação é o seu próprio

processador. [...] É geralmente *incompreensível* [...], é um crime *paradoxal*, que mata milhões de pessoas, mas que começa com a primeira vítima, com a primeira loja incendiada. [...] Todas estas circunstâncias o tornam, em última análise, *inenarrável* (GARAPON, 2004, p. 126-127).

Infundáveis questionamentos brotam e ficam sem alcançar resposta. Em continuidade, se propõe a reflexão sobre o que fazer, diante e a partir de cenários estarrecedores e muitas vezes paralisadores.

Educar para que? Para que Auschwitz não se repita

Auschwitz é o grande símbolo do horror que aconteceu no período do domínio nazista na Alemanha e continua presente no inconsciente coletivo como a representação viva do mal – da banalidade do mal. Nada mais oportuno que o novo imperativo moral lançado por Adorno: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la” (ADORNO, 1995, p. 119). Como sempre e mais do que nunca, a educação ocupa um papel fundamental e urgente na formação dos seres humanos.

Para o filósofo, “Hitler impôs aos homens um novo imperativo categórico para seu atual estado de escravidão: o de orientar seu pensamento e sua ação de modo que Auschwitz não se repita, que não volte a ocorrer nada semelhante” (ADORNO, 1984, p. 365). A ideia de imperativo vem de Kant, para quem o ‘imperativo’ é um momento da ética. Adorno não tenta criar nem fundamentar outro imperativo ao modelo racional de Kant, mas manter a recordação da desumanidade vivida nos campos de concentração da Alemanha, e que muitos ainda hoje continuam a ‘sentir na pele’, pois “o campo passa a ser um novo padrão político que estrutura a civilização” (SILVA FILHO, 2011, p. 285).

O novo imperativo proposto por Adorno visa ‘deixar falar’, estabelecer como lugar de verdade, não mais a ‘razão’, mas sim o sofrimento humano. O autor propõe que a filosofia, a educação não ‘volte as costas’ para Auschwitz, mas se volte para a recordação, e faça memória. Aproximando um pouco essa análise a Benjamim¹¹, pode-se ainda afirmar

¹¹ Algumas afirmações de Walter Benjamim ‘dão muito que pensar’ e auxiliam na reflexão e compreensão dos elementos ora trabalhados: “a tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de

que “a memória de Auschwitz tem a tarefa de impedir que a história se repita recolhendo as esperanças frustradas dos que permaneceram caídos nas valetas da história” (MATE, 2005, p. 137–138). Que se tenha presente no pensamento e também na vida, como ponto de partida, o sofrimento que foram os campos de concentração, as experiências de sofrimento das vítimas de crimes contra a humanidade. Ou, como afirma Reyes Mate, quando discorre sobre o tema,

[...] o primordial de uma ética não é desenhar uma autopista para o bem ou criar uma comunidade de gente boa, mas criar munições contra o mal, quer dizer, impedir que a humanidade se destrua; o objeto não é responder à pergunta por que ser bom, mas evitar que o homem se auto-aniquile (MATE, 2005, p. 125–126).

Entre outras funções nobres da educação, uma que é indelegável é a de fazer memória às vítimas e não permitir que os horrores se repitam. É meta de toda política educacional em qualquer nível – escolar ou acadêmico – impedir que a regressão a uma verdadeira barbárie volte a acontecer. Mas, além disso, é preciso recordar com Adorno que “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora” (ADORNO, 1995, p. 119). As condições para o ‘retorno’ à barbárie estão presentes em nossa sociedade, mormente nos tempos hodiernos – tempos esses que são caracterizados pela intolerância, pela disseminação de ódio ao diferente e às minorias, pelo terror crescente e naturalizado, pela indiferença à dor e miséria que assola milhões de nossos semelhantes.

O trabalho legado pelo imperativo adorniano se inicia desde e a partir dos primeiros passos educacionais. É na primeira infância que se começa a formar uma consciência crítica, auto-reflexiva, atenta e solidária à dor, tolerante ao diferente, etc. Educar não significa criar redomas ou ‘bolhas de tranquilidade e bem-estar’ para defesa de padrões de determinados grupos sociais. Educar sempre terá também a função de esclarecer, de lançar à luz, de desobstruir o olhar coberto por diferentes véus (do preconceito, da ignorância, etc.) e isso representa também elucidar a violência e a barbárie

exceção no qual vivemos é a regra. [...] Temos que chegar a um conceito de história de acordo com esse estado de exceção. [...] Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (MATE, 2005).

sempre latentes em nossas sociedades, a fome e a miséria sempre atuais, a manipulação das massas, o autoritarismo de diferentes ídolos.

Um dos fatores que permitiu a ocorrência de Auschwitz e não impede a ‘atualização’ de fenômenos semelhantes é a manipulação das massas – amorfas. Ocorreu uma espécie de culto à *realpolitik*, ao homem ativo, pragmático e eficiente, com vontade de ser forte e de fazer coisas grandes. Muitos mecanismos e recursos foram e são utilizados para que fosse alcançada uma coletivização que se caracteriza por uma *consciência coisificada*. As pessoas então eram consideradas como verdadeiras coisas, como peças de engrenagem que faziam a máquina funcionar. No quê as pessoas são diferentes hoje? Os humanos do início do século XXI não são – sobremaneira – tratados como elementos componentes do – deus – mercado? As pessoas são desafiadas a pensar e amar ou são induzidas a se adaptar a um sistema, a seguir as ‘ordens’ da moda, a seguir a tendência imposta à multidão? A educação hoje forma para pensar e para sermos mais humanos ou busca nos tornar melhores trabalhadores, dóceis, assimilados e adaptados ao mercado de trabalho?

Uma ‘consciência coisificada’ facilmente permite ou conduz a uma espécie de ‘fetichização’ da técnica e da tecnologia. Em certos casos, tem-se a nítida impressão que a técnica, de meio e instrumento, transformou-se em um fim em si mesmo. A ‘absolutização’ da tecnologia e a consideração dela como um bem em si mesmo não lançam um véu de encobrimento sobre a consciência? Não é exagero imaginar que tal ‘fetichização’ da técnica permitiu bases racionalmente instrumentais para viabilizar métodos mais eficientes de enviar comboios de seres humanos para Auschwitz e suas câmaras de gás, obstruindo e obnubilando a – necessária – reflexão e pensamento sobre o que poderia acontecer com essas pessoas e seus impactos sobre a humanidade. A educação humaniza ou nos transforma em espécie de autômatos? A educação tem exercido seu papel efetivo para atualizar o imperativo de Adorno? Não se trata de negar os inúmeros ganhos e avanços alcançados e das maravilhas proporcionadas pela tecnologia, a crítica recai sobre o pensamento instrumentalizado, ‘tecnificado’ ou robotizado.

E, por fim, é mister que se afirme e necessário que se recorde na esteira do que afirmou Arendt (2005, p. 235): “pela educação nos tornamos responsáveis pela continuidade do mundo”. Junto com o imperativo adorniano de que a educação tem a missão de que Auschwitz não se repita, ergue-se o chamado arendtiano de responsabilização. A continuidade do

mundo como representação da vida, sempre de uma nova possibilidade, da abertura para novas e melhores condições. E, além da responsabilidade de existência de mundo para as gerações vindouras, por que não agregar o clamor para a continuidade de um esforço cada vez mais aguerrido? Que as futuras gerações recebam e sejam partícipes construtores de um mundo mais vivo, sustentável, amoroso, acolhedor, livre, tolerante.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Dialectica negativa**. Madri: Taurus, 1984.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a sida sua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

ALMEIDA, Francisco António de Macedo Lucas Ferreira de. **Os crimes contra a humanidade no actual direito internacional penal**. (Tese de doutoramento). Coimbra: Almedina. 2009.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A crise na educação**. Curitiba, PR: Paraná Governo do Estado. **Gestão Escolar**. Disponível em: <
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

CRUZ ROJA ESPAÑOLA. **La Haya relativo a las leyes y costumbres de la guerra terrestre. 1907.** Madrid, 2008. Disponível em: <http://www.cruzroja.es/dih/pdf/Convenio_IV_de_la_Haya_de_1907.pdf>. Acesso em: jul. 2017.

GARAPON, Antoine. **Crimes que não se podem punir nem perdoar: para uma justiça internacional.** Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos.** São Leopoldo: Unisinos, 2009.

MATE, Reyes. **Memórias de Auschwitz.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005.

ROBERTSON, Geoffrey. **Crímenes contra la humanidad: la lucha por una justicia global.** Madrid: Siglo XXI, 2008. p. 238.

SALAZAR, Philippe-Joseph; DOXTADER, Erik. **Truth and reconciliation in South Africa: The Fundamental Documents.** Cape Town, New Africa: Books/David Philip, 2008.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira. Memória e reconciliação nacional: o impasse da anistia na inacabada transição democrática brasileira. In: PAYNE, Leigh A.; ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo D. **A anistia na era da responsabilização: o Brasil em perspectiva internacional e comparada.** Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Oxford: Oxford University, Latin American Centre, 2011, p. 278-306.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. **El crimen de Estado como objeto de la criminología.** México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliojuridica.org/libros/6/2506/4.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

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, mas também de Doutorandos e Mestres, requerendo-se, nesses casos, a coautoria de seus Orientadores e/ou professores Doutores.

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.

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) *Formatação:* o texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaço 1,5 cm entre linhas e 0 pt entre parágrafos, com alinhamento justificado. Os espaços das margens serão: superior e Direita com 2,0 cm, e Esquerda 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).

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 8 e espaço simples.

Quando o sobrenome do autor apresenta-se ao final do parágrafo, ele é digitado em maiúscula, entre parênteses, seguido do ano da publicação e, quando for o caso de citação literal, também da página. O ponto, ao final do parágrafo, é colocado após os parênteses.

Referência da fonte a partir da qual foram formulados os exemplos:

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: _____. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9 ed. Campinas (SP): Papyrus, 2008, p. 57–80.

5. Referências ao final do artigo

Ao final do artigo, devem ser apresentadas as referências completas das fontes (publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico), que foram consultadas e mencionadas no corpo do artigo. As obras devem ser listadas em ordem alfabética, de acordo com o último sobrenome do autor.

No mesmo intuito de auxiliar os articulistas, apresentam-se, em seguida, *exemplos* de referências de alguns tipos de publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico. Todos os exemplos encontram-se na NBR 6023 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS/ABNT, 2002, p. 4–20).

Livros com um a três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

ALVES, Roque de Brito. **Ciência criminal**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antônio. **Curso de direito jurídico**. São Paulo: Atlas, 1995.

PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber: matemática, segunda série, 2, primeiro grau: livro do professor**. São Paulo: Scipione, 1995.

É interessante observar, no terceiro exemplo, que o título tem duas partes, e só a parte principal é destacada. Observa-se, também, em todos os exemplos, que só a primeira letra do título é maiúscula.

Livros ou documentos com mais de três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

URANI, A. et al. **Constituição de uma matriz de contabilidade social para o Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 1994.

Livro cujo autor é uma entidade, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Catálogo de teses da Universidade de São Paulo, 1992**. São Paulo, 1993.

Livro ou documento de autoria desconhecida: entrada pelo título, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:

DIAGNÓSTICO do setor editorial brasileiro. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1993.

Ordenação de referências do mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 21:

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1943.

_____. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado rural no Brasil. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.

Vale notar, nos dois exemplos acima, que, na sequência de obras do mesmo autor, não se repete nome; basta um traço na mesma direção (4 toques).

Livro ou documento com organizador(es) ou coordenador(es), de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

FERREIRA, Leslie Piccolotto (Org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

MARCONDES, E.; LIMA, I. N. de (Coords.). **Dietas em pediatria clínica**. 4 ed. São Paulo: Savier, 1993.

É interessante observar, nos dois exemplos acima, que as palavras “Organizador” e “Coordenadores” são abreviadas e colocadas entre parênteses, após os nomes dos autores. No segundo exemplo, observa-se que o número da edição é digitado em seguida ao título: escreve-se o número seguido da palavra edição, abreviada.

Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada por outro, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Orgs.). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 7-16.

Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada pelo mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:

SANTOS, F. R. dos. A colonização da terra do Tucujús. In: _____. **História do Amapá**, 1º 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/brasilrevistas.htm>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

RIBEIRO, P. S. G. Adoção à brasileira: uma análise sociojurídica. **Dataveni@**, São Paulo, ano 3, n. 18, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.datavenia.inf.br/frame.artig.html>>. Acesso em: 10 set. 1998.

WINDOWS 98: o melhor caminho para atualização. **PC Word**, São Paulo, n. 75, set. 1998. Disponível em: <<http://www.idg.com.br/abre.htm>>. Acesso em: 10 set. 1998.

Artigo em jornal, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 6:

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 25 abr. 1995, p. 3.

Trabalho apresentado em evento e publicado em anais, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1994, p. 16-29.

Trabalho apresentado em evento, em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:

GUNCHO, M. R. A educação à distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10, 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

SILVA, R. N.; OLIVEIRA, R. Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.

Dissertações e Teses, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 20:

ARAUJO, U. A. M. **Máscaras inteiriças tupúna**: possibilidades de estudo de artefatos de museu para o conhecimento do universo indígena. 1985. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Leis, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 8:

BRASIL. Medida provisória nº 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. Estabelece multa em operações de importação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

Referência

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências–elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

Guidelines for publication

The Journal *Conhecimento & Diversidade*/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, but also from Doctoral students and Masters, requiring, in such cases, the co-authoring of their Advisors and Professors.

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: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade.

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 12, space 1,5 cm between lines and 0 pt between paragraphs, justified. Margins should be: 3,0 cm (right and top) and 2,0 cm (left and bottom).
- c) *References to authors, in the text, and references, at the end*, should respect the NBR 6023 by the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT).

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.



Números anteriores:

Edição Especial 2008 – Questões significativas da ética

v. 1, n. 1, janeiro a junho de 2009 – Diversidade e valores

v. 1, n. 2, julho a dezembro de 2009 – Sociedade e conhecimento

v. 2, n. 3, janeiro a junho de 2010 – Política e diversidade

v. 2, n. 4, julho a dezembro de 2010 – Tema livre

v. 3, n. 5, janeiro a junho de 2011 – Tecnologias e conhecimento

v. 3, n. 6, julho a dezembro de 2011 – Tema livre

v. 4, n. 7, janeiro a junho de 2012 – Conhecimento, educação e saúde

v. 4, n. 8, julho a dezembro de 2012 – Tema livre

v. 5, n. 9, janeiro a junho de 2013 – Arte e Diversidade

v. 5, n. 10, julho a dezembro de 2013 – Tema livre

v. 6, n. 11, janeiro a junho de 2014 – Tema livre

v. 6, n. 12, julho a dezembro de 2014 – Tema livre

v. 7, n. 13, janeiro a junho de 2015 – Temas Contemporâneos da Gestão:
qualidade, participação, processos, sustentabilidade

v. 7, n. 14, julho a dezembro de 2015 – Tema livre

v. 8, n. 15, janeiro a julho de 2016 – Cultura, Conhecimento e Diversidade

v. 8, n. 16, julho a dezembro de 2016 – Tema Livre

v. 9, n. 17, janeiro a junho de 2017 – Tema Livre

v. 9, n. 18, junho a setembro de 2017 – Dossiê Educação e Tecnologias no
Ensino e Aprendizagem: Reflexões e Possibilidades

v. 9, n. 19, outubro a dezembro de 2017 – Tema Livre

v. 10, n. 20, janeiro a abril de 2018 – Tema Livre

v. 10, n. 21, maio a agosto de 2018 – Tema Livre

v. 10, n. 22, setembro a dezembro de 2018 – Tema Livre

v. 11, n. 23, janeiro a abril de 2019 – 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, California, EUA
6. Saint Mary's University Minnesota - Winona, Minnesota, EUA

México

7. Centro de Estudios Superiores La Salle - Monterrey, Nuevo Leon, México
8. Universidad De La Salle Bajío - León, Guanajuato, México
9. Universidad La Salle Benavente - Puebla, Puebla, México
10. Universidad La Salle Cancún - Cancún, Quintana Roo, México
11. Universidad La Salle Chihuahua - Chihuahua, México
12. Universidad La Salle Cuernavaca - Cuernavaca, Morelos, México
13. Universidad La Salle Laguna - Gomez Palacio, Durango, México
14. Universidad La Salle Mexico - México, DF, México
15. Universidad La Salle Morelia - Morelia, Michoacán, México
16. Universidad La Salle Nezahualcóyotl - Nezahualcóyotl, Edo. de México, México
17. Universidad La Salle Noroeste - Cd. Obregón, Sonora, México
18. Universidad La Salle Oaxaca - Santa Cruz Xoxotlán, Oaxaca, México
19. Universidad La Salle Pachuca - Pachuca, Hidalgo, México
20. Universidad La Salle Saltillo - Saltillo, Coahuila, México
21. Universidad La Salle Victoria - Cd. Victoria, Tamaulipas, México

AMÉRICA DO SUL

Brasil

1. Centro Universitário La Salle - Unilasalle, Canoas - RS, Brasil
2. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro - Unilasalle-RJ - Niterói, RJ, Brasil
3. Faculdade de Tecnologia La Salle - Estrela - RS, Brasil
4. Faculdade La Salle Manaus - Manaus - AM, Brasil

5. Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde, Lucas do Rio Verde - MT, Brasil
6. Faculdade La Salle - Caxias do Sul - Rio Grande do Sul, Brasil
7. Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, Brasil
8. Centro Universitário do Leste de Minas - Coronel Fabriciano - MG, Brasil
9. Faculdade Católica do Tocantins - Palmas, TO, Brasil
10. Faculdade Católica do Recife - PE, Brasil

Colômbia

11. Corporación Universitaria Lasallista - Caldas, Antioquia, Colômbia
12. Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central - Bogotá, Colômbia
13. Universidad de La Salle - Bogotá - Bogotá, Colômbia

Venezuela

14. Fundación La Salle de Ciencias Naturales, Caracas, Venezuela

Peru

15. Instituto Superior Pedagógico y Tecnológico "La Salle" - Urubamba, Cuzco, Peru
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 - Angler, França
3. Institut Polytechnique LASALLE Beauvais, França
4. LASALLE ISFEC Mounier - Paris, França

Espanha

5. La Salle Campus Barcelona - Barcelona, Espanha
6. La Salle Campus Madrid - Madrid, Espanha

Andorra

7. La Salle Open University - Andorra, Espanha

ÁFRICA

Costa do Marfim

1. Centre LaSallien Africa (CELAF) - Costa do Marfim

ÁSIA E ILHAS DO PACÍFICO

Filipinas

1. De La Salle Health Sciences Institute - Dasmariñas City, Cavite, Filipinas
2. De La Salle Lipa - Lipa City, Batangas, Filipinas
3. De La Salle University - Manila, Filipinas
4. De La Salle - Araneta University - Malabon City, Metro Manila, Filipinas
5. DE La Salle - Colleger of Santin Benilde - Manila, Filipinas
7. La Salle Colleger Antipolo - Antipolo City, Filipinas
8. La Salle University - Ozamiz - Misamis Occidental, Filipinas
9. University of St. La Salle - Bacalod City, Filipinas
10. De La Salle John Bosco College - Surigao del Sur, Filipinas

Singapura

11. La Salle Colleger of the Arts - Singapura

ORIENTE MÉDIO

1. Bethlehem University - Belém, Palestina

cação Superior no Mundo



Associação Internacional
de Universidades Lassalistas

INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

PRESENÇA LASSA

TOCANTINS

- Faculdade Católica do To

MANAUS

- Faculdade La Salle Manaus
- Colégio La Salle Manaus



AM



PA

LUCAS DO RIO VERDE

- Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde
- Colégio La Salle Lucas do Rio Verde

RONDONÓPOLIS

- Colégio Estadual La Salle Rondonópolis



MT

BOTUCATU

- Colégio La Salle Botucatu
- Centro de Educação
e Promoção La Salle - CEPLASB

SÃO CARLOS

- Colégio La Salle São Carlos

SÃO PAULO

- Colégio La Salle São Paulo

CANOAS

- Colégio La Salle Canoas
- Colégio La Salle Niterói
- Centro de Assistência Social La Salle
- Fundação La Salle
- UNILASALLE - Canoas

ESTEIO

- Colégio La Salle Esteio

ESTRELA

- Faculdade La Salle Estrela

PELOTAS

- Escola La Salle Pelotas

CARAZINHO

- Colégio La Salle Carazinho
- Centro de Eventos La Salle

PORTO ALEGRE

- Escola La Salle Esmeralda
- Escola La Salle Pão dos Pobres
- Fundação Pão dos Pobres de Santo Antônio
- Colégio La Salle Santo Antônio
- Colégio La Salle Dores
- Colégio La Salle São João

CAXIAS DO SUL

- Colégio La Salle Carmo
- Colégio La Salle Caxias
- Faculdade La Salle Caxias

CERRO LARGO

- Colégio La Salle Medianeira

SAPUCAIA DO SUL

- Escola La Salle Sapucaia



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 Doca

ÁGUAS CLARAS

- Colégio La Salle Águas Claras

BRÁSÍLIA

- 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

0800 709 3773
www.unilasalle.edu.br/rj

UniLaSalle 
Rio de Janeiro

Rua Gastão Gonçalves, 79 - Santa Rosa
Niterói - Rio de Janeiro - Brasil – CEP 24.240-030