

ISSN 2237-8049 Online

# CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

Volume 14, Número 33, maio a agosto de 2022



**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)

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

2022



A Revista *Conhecimento & Diversidade* é uma publicação quadrimestral do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, lançada em 2008, em versão impressa e eletrônica, mantendo atualmente, a versão *online*, através da plataforma Open Journal Systems com acesso através do link:

[http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade](http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade)

Email: [rcd.uni@lasalle.org.br](mailto:rcd.uni@lasalle.org.br)

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

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

A revista não se responsabiliza pelo teor dos artigos assinados.

Fundação Biblioteca Nacional — Catálogo de Editores.

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

INDEXADA EM/ INDEXED IN:

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

Solicita-se permuta / Exchange requested.

R454 Revista Conhecimento e Diversidade / Centro  
Universitário La Salle do Rio de Janeiro. V. 14, n. 33 (maio/ago. 2022). Niterói, RJ,  
2022 [on-line].

Quadrimestral.  
e-ISSN 2237-8049.

I. 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.

Ficha catalográfica elaborada por Sabrina Ferreira Galliano Bera Carneiro CRB7/5687

UNILASALLE-RJ

*Jardelino Menegat* – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

UNILASALLE-Canoas

*Paulo Fossatti* – Centro Universitário La Salle Canoas, RS, Brasil.

EDITORA

*Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles* – Universidade Católica de Petrópolis; Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

CONSULTORES EDITORIAIS

*Sergio de Souza Salles* – Universidade Católica do Rio de Janeiro; Universidade Católica de Petrópolis, RJ, Brasil.

*Marcelo Maia Vinagre Mocarzel* – Universidade Católica de Petrópolis; Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

CONSELHO CONSULTIVO NO BRASIL

*Ana Ivenicki* – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

*Angelina Accetta Rojas* – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ.

*Cristina Maria D'Ávila Teixeira* – Universidade Federal da Bahia; Universidade do Estado da Bahia, BA.

*Diego Caetano* – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ.

*Dirléia Fanfa Sarmiento* – Centro Universitário La Salle Canoas, RS.

*Jardelino Menegat* – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ.

*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; 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; Universidade Estadual do Ceará, CE.

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

*Naura Syria Carapeto Ferreira* – Universidade Federal do Paraná; Universidade Tuiuti, PR.

*Paula de Castro Brasil* – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, RJ.

*Paulo Fossatti* – Centro Universitário La Salle Canoas, RS.

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

*Ronaldo Rosas Reis* – Universidade Federal Fluminense, RJ.

CONSELHO CONSULTIVO NO EXTERIOR

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

*Angel Garcia del Dujo* – Universidade de Salamanca, Espanha.

*Antonio Vítor Nunes de Carvalho* – Universidade de Aveiro, Portugal.

*Carlo Baldari* – Istituto Universitario di Scienze Motorie, Itália.

*Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa* – Universidade de Algarve e de Évora, Portugal; Universidade de Huelva, Espanha.

*Edgar Genuíno Nicodem, fsc* – Conselho Região Latino-Americana Lassalista.

*Flavio Pajer, fsc* – European Religious Education News, Itália.

*Helena Ralha-Simões* – Universidade do Algarve, Portugal.

*Luis Fernando Garcés Giraldo* – Corporación Universitaria Lasallista, Colombia.

*María De Los Ángeles Rodríguez Gálquez* – Corporación Universitaria Lasallista, Colombia.

EDITORIAÇÃO E PROGRAMAÇÃO VISUAL

*Anna Cristina Costa Farias e Rafael Pinheiro*

ASSESSORIA DE EDIÇÃO

*Anna Cristina Costa Farias*

REVISÃO

*Rodrigo Monteiro*

EDITORA

Unilasalle Canoas, RS.

**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.**

<b>Editorial .....</b>	<b>8</b>
<b>Avaliação de propostas de educação integral em jornada ampliada em Municípios do Grande ABC Paulista.....</b>	<b>10</b>
<i>Evaluation of integral education proposals in extended journey in Municipalities of the Greater ABC Paulista</i>	
Daniela Assensio Galdi Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil.	
Paulo Sérgio Garcia Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil.	
<b>Um mecanismo de recuperação da aprendizagem com foco no conteúdo não assimilado por estudante.....</b>	<b>25</b>
<i>A learning retrieval mechanism focusing on content not assimilated by students</i>	
Marco Hiroshi Naka Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. Universidade Católica Dom Bosco, Brasil.	
Gláucia Lima Vasconcelos Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.	
Ariadne Barbosa Gonçalves Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.	
<b>Erer e educação básica: perfil de quem produziu artigos entre 2015-2020.....</b>	<b>39</b>
<i>Erer and basic educatino: profile of who produced articles between 2015-2020</i>	
Wilma de Nazaré Baía Coelho Universidade Federal do Pará, Brasil.	
Nicelma Josenila Costa de Brito Universidade Federal do Pará, Brasil. Universidade Federal Rural da Amazônia, Brasil.	
Larissa Estumano Soares Universidade Federal do Pará, Brasil.	
Milena Farias e Silva Universidade Federal do Pará, Brasil.	

<p><b>A prática docente no IFTO campus Araguatins: um olhar sobre a práxis da cultura afro-brasileira.....</b></p> <p><i>Teaching practice at IFTO in Araguatins: a look at Afro-Brazilian cultural praxis</i></p> <p>Cássia Maria de Sousa Pereira Instituto Federal do Tocantins, Brasil. Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna Instituto Federal do Tocantins, Brasil. Rivadavia Porto Cavalcante Instituto Federal do Tocantins, Brasil. Weimar Silva Castilho Instituto Federal do Tocantins, Brasil.</p>	<p><b>56</b></p>
<p><b>Os Institutos Federais no processo de expansão do ensino superior no Brasil.....</b></p> <p><i>The process of expansion in higher education of Federal Institutes in Brazil</i></p> <p>Adrielly Aparecida de Oliveira Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil. Márcio Pereira da Silva Filho Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil. Giselle Abreu de Oliveira Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil. Rosenilde Nogueira Paniago Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil.</p>	<p><b>75</b></p>
<p><b>A interferência de um programa de liderança para mulheres e gestão da diversidade de gênero: o caso de uma empresa do ramo financeiro.....</b></p> <p><i>The interference of a leadership program for women and gender diversity management: the case of a financial company</i></p> <p>Gisele Gomes Universidade Feevale, Brasil. Jacinta Sidegum Renner Universidade Feevale, Brasil.</p>	<p><b>96</b></p>
<p><b>O “racismo à brasileira” no futebol: contextos, desafios e alternativas para mitigar esse preconceito.....</b></p> <p><i>The "racism to the Brazilian" in football: contexts, challenges and alternatives to mitigate this prejudice</i></p> <p>Edilson Medeiros de Oliveira Secretaria de Educação do Ceará, Brasil. Otávio Nogueira Balzano Universidade Federal do Ceará, Brasil. João Alberto Steffen Munsberg Universidade La Salle, Brasil. Gilberto Ferreira da Silva Universidade La Salle, Brasil.</p>	<p><b>115</b></p>

<b>Gamificação no ensino infantil: um exemplo de aplicação.....</b>	<b>132</b>
<i>Gamification in preschool: an application example</i>	
Tauler Augusto de Araújo Matos Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	
Jardelino Menegat Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	
<b>Mulheres imigrantes e suas representações em <i>podcast</i>: debates sobre gênero, xenofobia e <i>insights</i> interseccionais.....</b>	<b>144</b>
<i>Immigrant women and their representations in podcast: debates on gender, xenophobia and intersectional insights</i>	
Irlanda Pires de Sá Sousa Instituto Federal do Piauí, Brasil.	
Fabiana Pinto de Almeida Bizarria Instituto Federal do Piauí, Brasil.	
Faculdade Luciano Feijão, Brasil.	
Flávia Lorene Sampaio Barbosa Instituto Federal do Piauí, Brasil.	
Meirejane Cardoso Gomes Faculdade Ratio, Brasil.	
<b>Acesso à justiça em tempos de pandemia: a experiência do Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Tratamento de Conflitos do TJRJ.....</b>	<b>166</b>
<i>Access to justice in times of pandemic: the experience of the permanent Nucleus of Consensual Methods of Conflict Treatment of TJRJ</i>	
Claudia Maria Ferreira de Souza Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, Brasil.	
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	
Sergio de Souza Salles Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	
<b>Misión de la Universidad en Ecuador: el buen vivir como propuesta indígena e hispano-americana.....</b>	<b>186</b>
<i>Mission of the University in Ecuador: the good life as an indigenous and Hispano-American proposal</i>	
Fernando Lara Universidad de Granada, España.	
Yullio Cano de la Cruz Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador.	
Edgar Efraín Obaco Soto Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador.	
Ana Luísa Moreira da Silva Fernandes de Sousa Universidade de Algarve, Portugal.	

<b>Algunos hitos en la designación de la comunidad de fe que redacta los escritos juánicos.....</b>	<b>194</b>
<i>Some milestone in the designation of the community of faith that compose the Johannine writings</i>	
Jesús Ignacio Panedas Galindo Universidad La Salle Pachuca, México.	
<b>Normas para publicação .....</b>	<b>209</b>
<i>Guidelines for publication .....</i>	<b>216</b>



## Editorial

A Revista Conhecimento & Diversidade é a mais importante publicação *open access* do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – UNILASALLE-RJ. Conhecida também por sua sigla, RCD, a revista recebe regularmente em fluxo contínuo artigos das mais diversas áreas de conhecimento com pesquisas, aplicações e debates caros sobretudo às áreas de educação, ensino e interdisciplinar.

A RCD encontra-se atualmente indexada em mais de 10 bases nacionais e internacionais, dentre elas: Web of Science, REDIB, LatIndex, Ebsco, DOAJ, Dialnet, Sumários, Trove, Journal Tocs, CiteFactor, Google Scholar, para recordar as mais importantes. A qualidade dos artigos publicados demonstra o compromisso da UNILASALLE-RJ com a pesquisa acadêmica.

Na 33ª edição da revista apresentamos contribuições de pesquisadores nacionais e internacionais nas áreas de Educação, Psicologia, Sociologia, Direito e Teologia. Importa salientar também a diversidade de origens dos autores, de instituições públicas e privadas, de programas de mestrado e doutorado e institutos de pesquisa, bem como trabalhos que resultam de grupos de pesquisas certificados no CNPq. Ademais, o rigor metodológico e o teórico, assim como a pluralidade de técnicas de pesquisa e perspectivas abordadas é marca distintiva da Revista Conhecimento e Diversidade.

Salienta-se também a atualidade, inovação e relevância dos artigos desta edição com diversidade de temas que vão de gamificação no ensino infantil ao papel dos Institutos Federais no processo de expansão do ensino superior no Brasil, e, ainda, acesso à Justiça em tempos de pandemia.

Por fim, reafirmando nosso compromisso com a educação, proteção e garantia dos direitos humanos, publicamos neste número da RCD pesquisas importantes no conhecimento e combate ao racismo e à violência de gênero no país com discussões sobre Educação das

Relações Étnico-Raciais no ensino fundamental e médio, Racismo no futebol brasileiro, Cultura afro-brasileira na prática docente no ensino superior, Mulheres imigrantes e xenofobia e programa de liderança para mulheres na área de gestão empresarial.

Denise Salles  
Editora

# **Avaliação de propostas de educação integral em jornada ampliada em Municípios do Grande ABC Paulista**

## *Evaluation of integral education proposals in extended journey in Municipalities of the Greater ABC Paulista*

Daniela Assensio Galdi\*  
Paulo Sérgio Garcia\*\*

### **Resumo**

Este estudo analisou as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada (EJA) em alguns municípios do Grande ABC Paulista, no tocante ao Ensino Fundamental, anos iniciais. Para tal, foi utilizada a metodologia qualitativa, a partir do uso de entrevistas com as gestoras responsáveis pelos programas em suas cidades. Os resultados mostraram um certo caráter de improvisação, sem diretrizes bem definidas na formação de professores, nos espaços destinados ao projeto, nas interfaces com outras Secretarias, entre outras. Similaridades e diferenças foram identificadas, entre elas e com o ensino regular. No primeiro caso, entre os objetivos; na organização dos conhecimentos, com aulas regulares e oficinas baseadas nas indicações do Programa Mais Educação; nos projetos de educação inclusiva e na formação de professores. No segundo, nos espaços, sendo que alguns municípios possuíam prédios exclusivos para EJA e outros “cantinhos” como meia quadra, pátios, quintais e corredores para organizar as oficinas. Este quadro encontrado demonstra alguns avanços, no entanto, é necessário avançar para romper e dissociar as propostas do ensino regular. Os dados deste estudo podem ser usados em discussões em universidade e em espaços de formação.

**Palavras-chave:** Educação Integral em Jornada Ampliada. Ensino Fundamental. Avaliação de propostas.

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil; E-mail: dani\_day23@hotmail.com

\*\* Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul; Coordenador do Observatório de Educação do Grande ABC Paulista; E-mail: paulo.garcia@online.uscs.edu.br

## Abstract

This study analyzed the proposals for Integral Education in Extended Time in some municipalities of the Greater ABC Paulista, with regard to Elementary School, early years. For this purpose, a qualitative methodology was used, as from the use of interviews with the managers responsible for the programs in their cities. The results showed a certain character of improvisation, without well-defined guidelines in teacher education, in spaces for the project, in interfaces with other departments, among others. Similarities and differences were identified, between them and with regular education. In the first case, among the goals; in the organization of knowledge, with regular classes and workshops based on the indications of the More Education Program; in inclusive education projects and in teacher education. In the second, in spaces, with some municipalities having exclusive buildings for EJA and other “little corners” such as half a block, patios, backyards and corridors to organize the workshops. This picture found demonstrates some advances, however, it is necessary to move forward to break and dissociate the proposals from regular education. The data from this study can be used in discussions at universities and in training spaces.

**Keywords:** Integral Education in Extended Time. Elementary School. Proposals Evaluation.

## Introdução

A concepção de Educação Integral concebida por Maurício (2009) baseia-se na proposta de extensão do tempo escolar diário e, simultaneamente, reconhece o indivíduo como um todo, e não como um ser subdividido entre corpo e mente. Na perspectiva desta autora, “não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.” (p. 26)

Para Guará (2006), ao longo dos últimos anos, a Educação Integral em Jornada Ampliada tem recebido visibilidade no âmbito de intenção de melhoria da qualidade da educação brasileira.

Guará (2006) salienta que:

[...] O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (GUARÁ, 2006, p. 16)

Na ótica de Guará (2009), existem quatro olhares que compõem a conceitualização de Educação Integral, são eles: a escola que compreende o tempo integral em sua ampliação de jornada; aquela que consente a perspectiva dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, psicomotores e culturais de crianças e adolescentes; aquela que aborda questões curriculares; e a escola sob a perspectiva da articulação com a comunidade.

Mediante tais olhares, a pesquisadora ressalta que é relevante considerar todas estas perspectivas para fundamentar as bases da Educação Integral em uma teoria de desenvolvimento humano. Guará (2009) ainda acrescenta que estes aspectos se complementam e que, a despeito de os contextos serem diferentes, precisam ser considerados quando se pensa na proposta de Educação Integral.

O debate acerca da educação em tempo integral nem sempre diz respeito à qualidade do trabalho que é realizado, e mesmo que a ampliação do tempo de permanência na escola possa representar uma possível melhora nos resultados, o que se deve fazer é aproveitar melhor o tempo que já se tem, ou seja, qualificá-lo.

Em um estudo sobre a ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral, Santos (2009) analisou como esta ampliação tem sido concebida em várias propostas de escola integral em andamento no Brasil. Tais propostas pertencem às redes públicas de ensino estaduais e municipais. Os principais resultados mostraram que a característica central da organização do tempo na escola municipal em tempo integral é a improvisação.

Os resultados indicaram ainda quatro características para compreensão do tempo escolar nas propostas de escola integral, quais sejam:

- 1) certa desresponsabilização do Estado pela educação pública, ainda que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola produza a aparente percepção de que o Estado está aumentando sua atuação;
- 2) ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes, de modo que a função de assistência social passa a ser incorporada às responsabilidades da instituição escolar;
- 3) distinção entre escola integral e educação integral, com base na idéia de que não basta oferecer uma escola de jornada completa, é preciso ofertar uma educação integral, que extrapola o ambiente escolar;
- 4) busca por um “novo” modelo de escola para atender às novas exigências sociais.

Todavia, não existem estudos mais particularizados para relevar detalhes das propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada, a partir, por exemplo, da organização do conhecimento, formação de professores, espaços utilizados, entre outro.

Este estudo se situa nesta lacuna e analisa as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada em alguns municípios do Grande ABC Paulista, no tocante ao Ensino Fundamental, anos iniciais. Trata-se de uma região com altos níveis socioeconômicos e educacionais.

## **Alguns aspectos da Educação Integral**

Libâneo (2014, p. 14) teceu críticas ao modelo de Educação Integral em Jornada Ampliada ao indicar que “o processo de ensino-aprendizagem e as questões de conteúdo e método são visivelmente postos em segundo plano em relação à supervalorização do papel de proteção social e cuidado”. Ao analisar documentos como o do Banco Mundial, o autor identificou a existência de uma ênfase em demonstrar preocupações de cunho político e social na Educação Integral.

Para o pesquisador:

Diversos estudos vêm apontando o grande interesse dos organismos internacionais em formular relações entre o combate à pobreza e o papel da educação no desenvolvimento econômico, em conexão com os princípios do neoliberalismo, de onde se estabelece a prioridade das reformas educativas nos países pobres. [...] Não é por acaso que em várias partes do documento se menciona a articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, numa perspectiva de territorialização das políticas educativas. (LIBÂNEO, 2014, p. 1-14)

Arroyo (1988) acredita serem necessárias políticas afirmativas para se estabelecer um paradigma diferente da lógica capitalista, aquele que tem compaixão pela infância pobre e é demonstrada pelas classes sociais altas. Para o autor, um dos aspectos centrais se relaciona à questão “em quem se pensa quando se propõe uma escola pública de educação de tempo integral?” (ARROYO, 1988, p. 4)

Neste sentido, o mesmo autor aponta que a infância tem sido pensada a partir do sentimento de compaixão pela criança pobre, sobretudo, para educá-las para o trabalho, antes que se percam para o crime de ociosidade, dentre outros.

Assim sendo, a defesa da escola em tempo integral tem, parte de sua gênese não na boa intenção capitalista, que surge a partir do século XVI – momento histórico em que se dá ênfase à educação dos trabalhadores pobres, mas sim na percepção de mudança nas relações de trabalho que traz consigo, a proposta de educação para pobres. (ARROYO, 1988)

Para o autor supracitado, se a pobreza constitui a expressão de degradação moral do espírito, da vontade, dos valores e dos hábitos, a Educação Integral será seu remédio. Ou seja, melhor educar para o trabalho do que prender pelo crime de ociosidade (ARROYO, 2012, p. 12).

Desta forma, Arroyo (2012) defende que a escola pública em tempo integral deve servir de instrumento de fortalecimento político-cultural. O pesquisador acredita que é negado às classes trabalhadoras não apenas uma maior permanência na escola, mas, sobretudo, os espaços e tempos de afirmação política e cultural dentro do “jogo dominante”. Sob esse contexto, domar corpos e mentes passa a ser tão importante quanto afastar a criança do contexto social reconhecido pelas classes dominantes como impuro e imoral. A questão, portanto, não está na educação oferecida, mas nas relações sociais que vivem meninos e meninas que precisam ser “dóceis”, “servis” e subservientes a uma lógica capitalista.

Machado e Nascimento (2018) mostraram que é grande a produção de artigos relacionados à educação em tempo integral. Foram publicados 70 artigos entre 2008 e 2016. Desses, grande parte, “40 no total, foram publicados em periódicos registrados nos mais altos estratos da classificação Qualis-Periódicos da Capes, indicando que são artigos com reconhecida qualidade científica” (MACHADO; NASCIMENTO, 2018, p. 27).

De fato, a produção tem aumentado nos últimos anos. Alguns artigos apontam para a questão de que não adianta prolongar o tempo se este não for proposto com qualidade e significado, utilizando não somente a jornada ampliada, mas conduzindo a aprendizagem de forma a ampliar os conhecimentos dos estudantes. (MOLL, 2012)

Na perspectiva de Moll (2012), a Educação Integral em Jornada Ampliada ou a escola em tempo integral compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir positivamente para a modificação de nossa estrutura societária.

Para a autora:

Neste ano, marcado pelos 40 anos de morte de Anísio Teixeira (1900-1971) e pelos 90 anos de nascimento de Paulo Freire (1921-1997), pensar a educação integral como educação para a vida e como ação das muitas forças sociais que podem articular-se para reinventar a escola são as tarefas que nos congregam. (MOLL, 2012, p. 30)

Moll (2012) reconhece a importância das sementes plantadas por Anísio Teixeira e por Paulo Freire, dentre outros pesquisadores, e compreende que a evolução da agenda da Educação Integral em Jornada Ampliada, desde a década dos 1950, permitiu avanços para que haja a consolidação desta proposta de educação.

A autora acredita que

[...] o aprofundamento da democracia no Brasil impõe, entre outras tarefas, o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional por meio da entrada tardia e, em geral, em condições adversas das camadas populares. Portanto, o debate da educação integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária. (MOLL, 2012, p. 130)

Além de uma proposta de mudança sistêmica, Moll (2012) também sugere que as escolas não incorram no “mais do mesmo”. A pesquisadora salienta que é de suma importância redimensionar a rotina escolar no momento de implantação da Educação Integral em Jornada Ampliada, assim como é fundamental reconhecer os conceitos de ciclos de formação, cidade educadora, território educativo e comunidade de aprendizagem.

É necessário, portanto, um esforço de reflexão sobre as demandas diferenciadas que a implantação e a manutenção da Educação Integral em Jornada Ampliada exigem, em todas as camadas da população, o que requer organização e adequada execução da proposta.

O debate realizado com professores pode, por exemplo, permitir um aprofundamento acerca do entendimento da agenda da Educação Integral em Jornada Ampliada. A formação de comitês locais e regionais que estimulem o processo de reflexão e de implantação das propostas sobre Educação Integral em Jornada Ampliada também pode se configurar um caminho possível.

Galian e Sampaio (2012, p. 403) indicaram que “o teor de algumas indicações oficiais sobre o tema e de experiências em torno da busca por uma educação integral, [...] “e a ausência da necessária reflexão sobre a composição do currículo de uma escola com tempos alargados, discussão sobrepujada pelo debate sobre como fazer esta mudança”.

De fato, a discussão sobre o currículo da educação em tempo integral é fundamental para a definição de que tipo de escola, para esta modalidade, nós queremos para nossas crianças e jovens.

Esta discussão também é fundamental, pois está atrelada aos tempos para as aulas, para as atividades, para as brincadeiras, entre outras questões. Deve-se ainda considerar que os tempos para apresentar interfaces com os espaços escolares, sendo esses dois condicionados pelo tipo de estrutura curricular que se pretende implantar.

Na educação de tempo integral, é necessário criar um “currículo significativo é aquele que faz sentido para os estudantes e que é relevante, porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade ou na vida de toda a cidade” (BRASIL, 2011, p. 15).

Silva e Queiroz (2018, p. 189), analisaram a concepção de currículo no programa ensino integral do estado de São Paulo. Os autores indicaram “que a matriz favorece alguns conteúdos e, ao mesmo tempo, impossibilita o desenvolvimento de outros, representando uma sobreposição de ideologias.”

Além da questão sobre as reflexões sobre o currículo da educação em tempo integral, há também a questão da formação de professores, por sua relevância para a formação das crianças e de jovens.

Silva (2014) considera que a reflexão sobre a educação integral deve ser simultânea a reflexão sobre a formação de professores como agentes primordiais no processo formativo do sujeito escolar. Desta forma, tem de se pensar em uma formação que busque romper com práticas tradicionais e obsoletas de ensino, que, por vezes, pressupõem uma relação burocrática e instrucionista com o ser aprendiz.

Para Demo (2007), o professor da educação em tempo integral tem o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho. Para o autor, deve haver oportunidades de formação permanente. Neste sentido, o ambiente de aprendizagem não é só referência discente.

Para Guará (2006), o desafio da formação está em torno dos limites e das possibilidades dessa proposta, considerando as condições estruturais, econômicas e profissionais do cenário educacional.

Destaca-se ainda o trabalho de Witte e Van Klaveren (2014), que avaliaram o impacto de oferta de horas extras de atividades de futebol nos Países Baixos. Os autores não constataram qualquer melhora significativa no desempenho dos estudantes em exames de Matemática e de Leitura.

Por fim, o estudo intitulado “*Review of Extended-Day and After-School Programs and Their Effectiveness*” (FASHOLA, 1998) que pesquisou trinta e quatro projetos usados como programas de Educação Integral em Jornada Ampliada nos Estados Unidos; a pesquisa discutiu o desempenho dos estudantes que participam desses projetos, bem como a sua replicabilidade em outras diversas escolas.

Para iniciar, o estudo procedeu à definição dos tipos de programas e de seus propósitos relacionados aos projetos de jornada ampliada nas áreas de: artes da linguagem; programas de habilidades de estudo; programas de tutoria para leitura; programas acadêmicos em outras áreas curriculares; e outros programas comunitários.

A pesquisa chegou, então, à conclusão de que os programas de Educação Integral em Jornada Ampliada – ou “após a escola” (em tradução livre) – demonstraram resultados altamente inconsistentes, ou seja, não é possível afirmar que os programas proporcionam aos estudantes um melhor desempenho escolar; contudo, ainda é melhor o estudante ter o atendimento supervisionado em alguns conteúdos do que não ter qualquer tipo de supervisão.



## A região do Grande ABC Paulista

Considerada uma das áreas economicamente mais importantes do país, localizada na região metropolitana do estado de São Paulo, a Região do Grande ABC Paulista (RGABCP) é composta por sete municípios, quais sejam: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Juntos, possuem diferentes características e estão situados em uma área de 635 km<sup>2</sup>, com 2,5 milhões de habitantes.

Os municípios possuem um alto Índice de Desenvolvimento Humano municipal: Santo André, 0,815; São Bernardo, 0,805; São Caetano, 0,862; Diadema, 0,757; Mauá, 0,766; Ribeirão Pires, 0,784; Rio Grande da Serra, 0,749.

De acordo com o Censo Escolar (2020), a tabela 01 mostra os dados no número de escolas e de matrículas:

Tabela 1 – Municípios e características das escolas e matrículas

Municípios	Nº de escolas urbanas	Nº de escolas rurais	Nº de matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais
Diadema	20	0	12.758
Mauá	15	0	2.201
Ribeirão Pires	9	0	2.295
Rio Grande da Serra	0	0	0
Santo André	49	0	17.081
São Bernardo	77	04	43.771
São Caetano do Sul	21	0	6.538

Fonte: Inep, Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2020).

O município de São Bernardo possuía o maior número de escolas e de matrículas no Ensino Fundamental, anos iniciais. Mauá é da cidade com menor número de alunos matriculados e de unidades de ensino.

## Metodologia

A presente pesquisa parte de uma dissertação de mestrado defendida em 2021 e que analisa as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada desenvolvidas por alguns municípios da região do Grande ABC Paulista, no tocante ao Ensino Fundamental, anos iniciais.

O Grande ABC possui sete municípios e deste foram apenas selecionadas quatro, considerando que uma das cidades, Mauá, possui apenas uma única escola de educação integral. Os outros dois municípios, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, não disponibilizam educação integral para o ensino fundamental.

A presente pesquisa de ordem qualitativa tem natureza aplicada e possui caráter exploratório, pois, conforme explicita Gil (2017, p. 26), “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-22)

Para dar conta do objetivo, foram entrevistadas 4 gestoras, profissionais responsáveis, das Secretarias de Educação, pelas propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada. Foram coletados dados, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, sobre o perfil das gestoras que se encontram “lotadas” nas Secretarias de Educação dos quatro municípios do Grande ABC Paulista. Os dados relacionam-se ao/à: Sexo; Idade; Moradia; Estado civil; Formação; Experiência; Carga horária semanal.

Ao mesmo tempo, também foram coletadas informações e indicações acerca dos seguintes eixos presentes nas propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada: objetivos da proposta, a organização dos conhecimentos, a produção de materiais didáticos, o projeto no contexto dos estudantes de inclusão, o regime de trabalho dos professores, a formação de professores, os espaços destinados ao projeto, as interfaces com outras Secretarias do município e o monitoramento das escolas.

A apreciação dos dados contou com a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977), compõe-se de três fases, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Primeiramente, foi organizado o *corpus* dos dados, depois, a partir de uma imersão nos mesmos, foram organizadas as unidades de registro e de contexto para as análises. A seguir, foram criadas e analisadas as categorias.

## **Resultados e discussões: o que dizem as propostas de Educação Integral**

Os participantes desta pesquisa eram quatro mulheres, com idade média de 48,4 anos, desvio padrão 5,56, moradoras de Santo André (50%), Diadema e São Bernardo do Campo; todas formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia; e três tinham algum tipo de Pós-graduação Lato Sensu e uma que estava concluindo o mestrado na área de educação. A totalidade realizou seus cursos superiores em instituição privada.

Em relação aos objetivos da proposta de Educação Integral, o município de Diadema defende uma proposta de Educação Integral tendo como principal objetivo melhorar a qualidade escolar e “atender a integralidade do aluno possibilitando diferentes oportunidades de aprendizagem através de oficinas organizadas por macrocampos, em jornada ampliada com atividades para o desenvolvimento de funções motora, cognitiva e emocional” (GESTORA\_DIADEMA). O programa se chama “Cidade na Escola”.

Em Santo André, que possui dois projetos de educação integral (“Mais Saber” e o “Mais Saber Integral”), o objetivo está associado ao desenvolvimento global do indivíduo e à formação integral, além de buscar melhorar a qualidade da educação. O processo formativo das crianças deve “sanar dificuldades pedagógicas, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática” (GESTORA\_SANTO ANDRÉ). Além disso, deve-se oportunizar espaços de participação, favorecendo a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos.

Em São Bernardo do Campo, o objetivo atrela-se a melhorar a qualidade da educação e à construção de uma escola participativa, democrática e inclusiva, a fim de romper com “a dicotomia de turno e contraturno em que em dado período do dia as atividades assumem maior

importância” (GESTORA\_SÃO BERNARDO). O Programa da cidade chama-se “Educar Mais”.

São Caetano tem objetivos que visam melhorar a qualidade da educação e “assegurar a qualidade de ensino e formação de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos e deveres, com olhar crítico em relação à realidade social” (GESTORA\_SÃO CAETANO). O projeto prevê um turno para atividades acadêmicas curriculares e outro para as demais atividades. Acredita-se que, com este modelo, se pode promover a formação integral do indivíduo em todos os aspectos.

De fato, Santos (2009), analisando a ampliação do tempo escolar em propostas de educação integral, mostrou que a maioria dos projetos das redes estaduais tinham objetivos, entre outros, atrelados à melhoria da qualidade da educação.

As gestoras destas cidades concordaram que é relevante a formação de um ser humano capaz de desenvolver sua cidadania, respeitar a diversidade e os direitos humanos. O discurso destaca a formação integral e inclusiva, todavia, os objetivos das propostas são ainda muito similares aos da educação regular, apenas com um tempo ampliado onde correm as oficinas. Todavia, como afirma Guará (2006), o processo educativo integral tem de se diferenciar daquele já estabelecido no ensino regular.

Quanto à organização dos conhecimentos, em Diadema eles estão organizados na perspectiva curricular e extracurricular, nos moldes do programa Mais Educação. Há preocupação em oferecer um conteúdo multidisciplinar aos alunos dentro de macrocampos. Nesta organização, os estudantes podem desenvolver atividades nas oficinas de Robótica, Judô, Ciência Experimental e Esportes. A organização centra-se nas disciplinas e em oficinas. Existem oficinas de Letramento onde “as atividades estão relacionadas às disciplinas regulares e são desenvolvidas através de jogos e brincadeiras, especificamente nesta oficina existe uma preocupação muito grande em não oferecer mais do mesmo”. (GESTORA\_DIADEMA).

Santo André também atua na perspectiva curricular e extracurricular nos moldes do programa Mais Educação. A organização da educação integral é dividida em dois projetos organizados em disciplinas e oficinas: Mais Saber e Mais Saber Integral. Ambos os programas atuam nas Artes (teatro, dança, pintura, desenho, modelagem), sustentabilidade (horta, reciclagem), atividades rítmicas e recreativas (brincadeiras, jogos corporais, capoeira, judô), música, entre outras.

Em São Bernardo do Campo, também é utilizada a perspectiva curricular e extracurricular nos moldes do programa Mais Educação. Os conteúdos são oferecidos dentro de macrocampos para “[...] propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político pedagógico da escola”. (GESTORA\_SÃO BERNARDO)

O município de São Caetano, a organização dos conhecimentos, seguindo o programa Mais Educação, apresenta uma perspectiva curricular e outra extracurricular. São aulas regulares e oficinas dentro dos seguintes macrocampos: cultura e artes, cultura digital, direitos humanos em educação, educação econômica, educação em comunicação, esporte e lazer, investigação das ciências da natureza, meio ambiente, promoção da saúde.

De fato, Santos (2009, p. 31-32) indicou que os projetos de educação integral nas redes estaduais possuíam em comum a questão de terem um tempo específico para o ensino das

disciplinas do currículo, matutino, e outro, vespertino, para a realização das atividades organizadas em oficinas.

Há uma similaridade, apesar das diferenças locais, na organização dos conhecimentos. Nestes municípios, a organização segue o modelo de aulas regulares e oficinas organizadas no que o Programa Mais Educação chamou de “macrocampos” de conhecimento extracurricular. Todavia, para Libâneo (2014), este modelo de processo de ensino-aprendizagem acaba valorizando alguns conhecimentos, sobretudo o das disciplinas, em detrimento de outros. As atividades das oficinas, neste formato, podem acabar sendo desvalorizadas.

Na questão da produção de materiais didáticos, salienta-se que não são produzidos materiais específicos para a educação integral em nenhum dos municípios analisados. Em geral, são utilizados os mesmos do ensino regular. Em São Bernardo, foi elaborado um documento para subsidiar as formações docentes, ao longo do período de 2017 a 2018. O documento auxilia o Programa “Educar Mais” no que se refere às propostas pedagógicas para apoiar e qualificar o trabalho de gestores e de educadores na organização do tempo, dos espaços a partir do estudo, reflexão, discussão sobre aspectos constitutivos da educação em tempo integral.

Todavia, registra-se que a produção de material deveria ser parte de um projeto para professores, já que este processo poderia levá-los a pesquisar e aprender e isso possibilitaria melhorar a formação docente.

Em relação ao projeto no contexto dos estudantes de inclusão, todos os municípios possuíam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender seus alunos. Este serviço trabalhava de forma colaborativa com a gestão da escola, com psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistentes sociais. Trata-se de uma equipe que acompanha o trabalho educacional dos alunos a partir das demandas das unidades escolares e realiza juntamente com a Equipe Gestora, conforme as singularidades de cada aluno.

Em Diadema e em Santo André, os profissionais da educação inclusiva eram os mesmos que trabalhavam na educação regular. Neste sentido, as gestoras destas duas cidades justificam ser necessário uma avaliação de cada criança para entender se elas conseguem participar das atividades da educação integral, com algum grau de autonomia, uma vez que ainda não dispõem de apoio pedagógico exclusivo.

Em São Bernardo, a gestora indicou que a rede possui profissionais de apoio, auxiliares, estagiários em pedagogia ou professor com ampliação de carga horária para apoio a alunos com deficiência nas escolas de Educação de Tempo Integral. Esse grupo atende os alunos em termos de alimentação, locomoção e higiene e suas necessidades diárias na escola.

A rede de São Caetano trabalha com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A cidade conta com um profissional para apoio em cada escola. Eles atendem alunos do público-alvo, entre outros. Trata-se de um atendimento diferenciado.

Todos os municípios contavam com um projeto de educação inclusiva, mostrando preocupações na educação integral com os alunos. Não existiam diferenças no tratamento dos alunos em relação ao ensino regular. Como indicou Nunes (2009), na educação integral, busca-se o acesso de todos, ricos e pobres, com aptidões e interesses diferentes. O foco deve estar na individualidade de cada um.

Na questão do regime de trabalho dos professores, os municípios do Grande ABC analisados possuem diferentes tipos. Em Diadema, os professores são estatutários. Estagiários também são selecionados para atuar na educação integral. Em São Bernardo e São André,

também estatutários, porém, neste último, existe uma pequena quantidade de celetistas. Em São Caetano, os professores são celetistas. As formas de contratação de professores, nestes quatro municípios, é a mesma: concurso público.

Quanto à formação de professores, na cidade de Diadema, ela é organizada por temas referentes à cada macrocampo. Ela é realizada pelos articuladores, coordenadores do Programa, que participam de formações mensais, às vezes internas e outras externas. Em Santo André, ela ocorre mensalmente para os grupos de monitores, professores e coordenadores do programa, nas diversas áreas desenvolvidas nos projetos e evidenciando as diversas linguagens e objetivos.

Em São Bernardo, a formação é realizada pelos Orientadores Pedagógicos das escolas. São realizados estudos e discussões com foco na formação integral dos alunos e nos desafios e avanços que este atendimento apresenta. Em São Caetano, toda formação é realizada pelo Centro de Formação voltada para os macrocampos.

Observa-se que, em raras ocasiões, a formação é específica para os profissionais da educação integral. Em geral, ela tem o mesmo formato do ensino regular. Todavia, para a formação de professores em educação em tempo integral é necessário romper com as formas tradicionais já estabelecidas na educação regular (SILVA, 2014). É necessária uma formação diferente, voltada para a inovação. Um contexto em que o professor deve oportunidades de formação permanente. (DEMO, 2007)

Em relação aos espaços destinados ao projeto, em Diadema a gestora da cidade indicou que quando a educação integral foi “implementada, a rede não estava preparada para atender as crianças no contraturno no mesmo espaço que aconteceu [ensino] regular, então, uma das funções da articuladora era buscar em todos os lugares da escola, espaços que fossem possíveis para desenvolver atividades” (GESTORA\_DIADEMA). Algumas escolas têm algum tipo de parceria com clubes. Em 2020, a rede ainda não possuía nenhuma unidade escolar que funcionasse com exclusividade para educação integral. Os alunos frequentam a escola regular em um período, acabam sendo organizados no outro em “cantinhos” como meia quadra, pátios, quintais e corredores.

Santo André também trabalha com a estrutura de turno e contraturno. Das unidades escolares destinadas ao ensino de educação integral, em nenhuma delas, o espaço fica totalmente disponível para que as crianças que também fazem uso de “cantinhos”. Recentemente, espaços como centro comunitários e de convivência (Centro Educacional de Santo André) também têm sido usados.

São Bernardo e São Caetano disponibilizam prédios exclusivos para o funcionamento da educação integral. Os alunos que frequentam o espaço pela manhã, são os mesmos que utilizam o local no período da tarde. Para a gestora de São Bernardo “a escolha dos locais para o funcionamento da educação integral, a princípio foram por prédios que não existe grande demandas de matrículas.” Para ela, “[...] fica difícil num bairro muito populoso, extinguir um dos turnos de aula para funcionar com somente a metade dos alunos matriculados”. (GESTORA SÃO BERNARDO)

Todas as gestoras indicaram não haver previsibilidade de algum programa de construção, ampliação ou reestruturação de prédios que atendam ao padrão arquitetônico da educação integral, em 2020. Elas também sinalizaram a falta de recursos para adequação dos espaços. Contudo, uma das premissas da educação integral é justamente a convivência com outros ambientes para a ampliação de espaços das aprendizagens.

Na questão das interfaces com outras Secretarias do município, todas as gestoras indicaram que elas são ocasionais. Diadema conta com o “Programa Jovens empreendedores mirins” do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) parceria que já acontece há 5 anos na cidade; com o Programa “Pista Certa” de segurança no trânsito parceria com a Fundação Mapfre; o Programa “Cia Sopa de Comédia” que, através do teatro, apresenta vivências relacionadas ao trabalho infantil e prevenção de acidentes. Há ainda uma parceria com o “FutebolNet”. Este projeto capacita os educadores para a realização de atividades que visam desenvolver valores como: respeito, trabalho em equipe, esforço e humildade.

Santo André conta com uma parceria com o SEBRAE, como em Diadema. A gestora da cidade lembra que o projeto “Jovens Empreendedores do SEBRAE” não trouxe nenhum custo aos cofres da cidade.

Em São Bernardo existe uma parceria com o Consulado da Itália e a escola de italiano “Bell’ Itália”, que oferece formação para alguns professores da rede, para atuarem com alunos de 3º, 4º e 5º anos. Em São Caetano, as aulas de idiomas ocorrem em parceria com a escola de línguas.

Por fim, quanto ao tipo de monitoramento das escolas, a Gestora de Diadema indicou que o acompanhamento dos jovens é realizado juntamente com os professores, a partir de sondagens diagnósticas.

Em Santo André “o acompanhamento é realizado pela equipe gestora e pelo coordenador voluntário do programa, direcionados pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação. (GESTORA SANTO ANDRÉ). Em São Bernardo o “acompanhamento das ações é realizado pelos Orientadores Pedagógicos, Equipe de Orientação Técnica, em consonância com a Equipe de Chefiadas da Seção de Ensino Fundamental, estabelecendo parceria com a Equipe Gestora das escolas”. (GESTORA SÃO BERNARDO). Já em São Caetano, o monitoramento é realizado pelos docentes, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, mas também é feito pelos profissionais do Centro de Formação.

Percebe-se, nas falas das gestoras, uma atenção em esclarecer que existe sim acompanhamento pedagógico. Eles são feitos por diferentes profissionais como membros do conselho de ciclo, coordenadores pedagógicos, equipes gestoras e até por equipes das secretarias de educação. Todavia, vale registrar que o acompanhamento realizado é similar ao que é realizado no ensino regular e incide mais fortemente sobre IDEB.

## Considerações finais

Esta pesquisa reuniu evidências sobre as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada desenvolvidas por alguns municípios da região do Grande ABC Paulista, no tocante ao Ensino Fundamental, anos iniciais, a partir dos objetivos, organização dos conhecimentos, espaços utilizados, entre outras questões.

Tais evidências revelam que em boa parte do que foi analisado nas propostas, sobretudo na formação de professores, nos espaços destinados ao projeto, nas interfaces com outras Secretarias do município e no monitoramento das escolas, há um caráter de improvisação, sem diretrizes definidas.

Um quadro muito particular foi encontrado a partir de similaridades e diferenças entre as propostas. No primeiro grupo, os objetivos das propostas possuíam ideias e ideais muito similares, todavia eles também faziam parte daqueles almejados no ensino regular. Ou seja, buscava-se melhorar a qualidade da educação, desenvolver a formação de um ser humano capaz de desenvolver sua cidadania, ter respeito pela diversidade, pelos direitos humanos, uma formação integral e inclusiva.

Na organização dos conhecimentos, em geral, as propostas apresentam um modelo de aulas regulares e de oficinas e atividades baseadas nas indicações do Programa Mais Educação. Além disso, nenhum município produzia seus próprios materiais didáticos para a educação integral, eles utilizam aqueles que eram usados no ensino regular.

Todas as cidades possuíam projetos de educação inclusiva na educação integral com características bastante similares. Os profissionais e o atendimento das crianças e dos jovens ocorriam da mesma forma que ocorria com os alunos do ensino regular.

A formação de professores, que ocorria em todos os municípios analisados, em poucos momentos era específica para os profissionais da educação integral, que seria o desejado. Em geral, a formação tinha o mesmo formato do ensino regular.

Por fim, destaca-se que todas as cidades possuíam algum tipo de monitoramento dos alunos. Todavia, em geral, esse acompanhamento era realizado de forma similar ao que ocorria no ensino regular, mas por diferentes profissionais.

No segundo grupo, das diferenças, os municípios do Grande ABC analisados possuíam diferentes tipos de regime de trabalho, entre eles estatutários e celetistas, particularidades ligadas à história da educação de cada cidade.

Quanto aos espaços, São Caetano e São Bernardo possuíam prédios exclusivos para o funcionamento da educação integral. Nestas cidades, no período matutino eram realizadas aulas regulares das disciplinas, e, no vespertino, as oficinas. Os outros municípios, contudo, em geral, contavam com “cantinhos” como meia quadra, pátios, quintais e corredores para organizar as oficinas e atividades da educação integral.

Havia também diferenças quanto às interfaces da proposta de educação integral com outras Secretarias do município. Algumas contavam com parcerias com instituições de qualidade reconhecida como o Sebrae, mas elas eram ocasionais.

Este quadro encontrado, que inclui objetivos bem delineados, projetos de educação inclusiva, entre outras questões, demonstra alguns avanços dos municípios em relação à educação integral. No entanto, é necessário avançar para romper e dissociar as propostas que são realizadas no ensino regular.

## Referências

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 3-10, maio 1988.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa, 1977.

BRASIL. Dados do Censo Escolar - 2019. Ministério da Educação. 2020. **INEP**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília: Secretaria de Educação Básica/SEB, 2011.

DEMO, Pedro. Escola de tempo integral. TEIA - UFMG. UnB, 2007. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

FASHOLA, O. S. Review of extended-day and after-school programs and their effectiveness. Report n. 24. Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, out. 1998. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424343.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.15-31, abr. 2009.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: Lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. (Org.) **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Editora da UFG, 2014, p. 257-308.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MACHADO, C.; NASCIMENTO, T. C. Educação integral e escola de tempo integral: panorama da produção em periódicos de 2008 a 2016. In: COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C. **A educação integral como objeto de estudo**: mais que um tempo... além dos espaços. Pará: UFOPA, 2018, v. 1, p. 13-32.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.



NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22 n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al. (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014, p. 15-32.

SILVA, L. R. da; QUEIROZ, A. E. S. A Concepção de currículo no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, 24, 2016, Campinas, Galoá. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá: UNICAMP, 2016. Disponível em: <<https://proceedings.science/unicamp-pibic/pibic-2016/papers/a-concepcao-de-curriculo-no-programa-ensino-integral-do-estado-de-sao-paulo>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

WITTE, K.; VAN KLAVEREN, C. The influence of closing poor performing primary schools on the educational attainment of students. **Educational Research and Evaluation**, v. 20, n. 4, p. 290-307, 2014.



# Um mecanismo de recuperação da aprendizagem com foco no conteúdo não assimilado por estudante

*A learning retrieval mechanism focusing on content not assimilated by students*

Marco Hiroshi Naka\*  
Gláucia Lima Vasconcelos\*\*  
Ariadne Barbosa Gonçalves\*\*\*

## Resumo

Neste trabalho, uma forma de avaliação da recuperação com foco no conteúdo não assimilado é apresentada. Assim, apenas o conteúdo não assimilado pelo estudante seria aplicado na prova de recuperação. Com isso, a elaboração da prova de recuperação é feita de forma que cada estudante precisa resolver apenas as questões associadas aos conteúdos não assimilados. O método de avaliação da recuperação foi comparado com outros métodos e notou-se uma diminuição da repetência. Por outro lado, percebeu-se que o principal motivador ainda é a aprovação e não a recuperação do conteúdo. Porque quando o estudante já alcança nota necessária para a aprovação, não se preocupa na recuperação do conteúdo. Portanto, ainda é necessário pensar em formas de mudar a cultura que o estudante traz consigo, onde a preocupação está na sua aprovação e não na assimilação do conteúdo.

**Palavras-chave:** Repetência. Evasão escolar. Avaliação.

## Abstract

In this work, a way of evaluation of recovery focused on the not assimilated content is presented. On this manner, only the contents that were not assimilated by the student would be applied in the test of recovery. The elaboration of the recovery test is done by each student should solve only the questions associated with the not assimilate contents. The evaluation method of recovery was compared with other methods and it was noticed a decrease in the grade repetition. On the other hand, it was perceived that the main motivation is still the approval and not the recovery of contents. Because when the student reaches the grade necessary for approval, he does not care in recovery the contents. Thus, it is still necessary to think about ways to change the culture that the student brings with himself, where the worry is on the approval and not on the assimilation of contents.

**Keywords:** Grade Repetition. School Dropout. Evaluation.

---

\* Doutorado em Engenharia Mecânica (Biomecânica) - Kyoto University; Post-doc - Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) Zurich; Professor dos Programas de Mestrado e Doutorado em Biotecnologia e em Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), por meio de cooperação técnica IFMS-UCDB; Professor do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), na área de Mecânica - Elementos de Máquinas; E-mail: marco.h.naka@gmail.com

\*\* Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, Brasil; Supervisor pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul; E-mail: glaucia.vasconcelos@ifms.edu.br

\*\*\* Doutorado em Ciências Ambientais e Sustentabilidade Agropecuária pela Universidade Católica Dom Bosco, Brasil; Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; E-mail: ariadne.gon@gmail.com

## Introdução

O acesso à educação é uma garantia social prevista no Art. 6 da Constituição Federal Brasileira, é a fase de maior importância para desenvolvimento cidadão e humano (IPEA, 2021; BRASIL, 1988). Ainda, é dever do Estado a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita desde os 4 anos (Pré-escola) até os 17 anos (Ensino Médio), conforme disposto no Art. 208, I da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em fins de 1990, o Ensino Médio passou a integrar a educação básica, o que fez com que o mesmo passasse a ser a etapa final da educação obrigatória. A associação do Ensino Médio à educação básica tinha a intenção de criar uma identidade de formação que deveria ser garantida a todos, ou seja, a universalização do Ensino Médio (MOEHLECKE, 2012).

Entretanto, de acordo com o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2016, apesar da taxa de matrícula de jovens entre 15 a 17 anos ser em torno de 87,2%, 1,7 milhões encontram-se fora do Ensino Médio, que seria a escolaridade ideal de estudo dessa faixa etária. O Anuário da Educação de 2017 em conjunto com o PNAD de 2016, aponta que apenas 68% destes jovens estavam no Ensino Médio. A outra parte já havia abandonado a escola ou permanecia no Ensino Fundamental, ou seja, com considerável atraso e fora da faixa etária esperada (PNAD, 2016; ABEB, 2017).

Essa defasagem de escolaridade em relação à faixa etária contribui de forma significativa para a evasão, conforme observado em um estudo de caso sobre a evasão escolar no Ensino Médio em escolas públicas de Araguaína – TO (SÉLIS, 2012). Em outro trabalho, cujo foco foi a evasão no Ensino Médio em uma dada escola em Maracanaú – CE (SOUSA et al., 2011), observa-se que há fatores internos e externos à escola que acabam contribuindo para a evasão escolar.

Em outras palavras, a questão da evasão não é uma problemática que pode ser entendida apenas sobre a ótica de um único obstáculo, mas, sim, de uma conjuntura extremamente complexa, que envolve desde a formação dos professores, a infraestrutura da escola até o convívio familiar e o baixo desempenho escolar. Em 2019, houve um aumento de alunos matriculados no ensino médio, no entanto, em 2020 com a crise ocasionada pelo SARS-COV19, seus efeitos na educação ainda estão atuantes, apesar das medidas governamentais e educacionais em manter o ensino remotamente (ABEB, 2020).

Dentre os fatores que contribuem para a evasão escolar, há de se considerar, portanto, a questão da reprovação, que de certa forma, está aliada à forma de avaliação e recuperação. De acordo com Belther (2007), a avaliação tradicional que predomina no processo ensino-aprendizagem, também conhecida como classificatória, faz com que o aluno seja o único responsável pelo seu fracasso escolar, com caráter punitivo e excluyente, visto que impede que o mesmo avance as séries escolares. Ou seja, não há um diagnóstico e um acompanhamento do estudante, como deveria ocorrer no processo de avaliação formativa, em que haja um esforço de recuperação paralela, onde são identificados os conteúdos não assimilados e para que sejam trabalhados de forma focada, visando à assimilação dos mesmos no processo de recuperação.

Conforme Meneguel e Kreisch (2009), citando Hoffmann (2000), a avaliação processual faz com que o docente realize uma análise de todas as atitudes do estudante quando é aplicado o instrumento de avaliação. Esta análise permite que o docente construa novas formas para aprimoramento do saber. Com isso, acaba-se respeitando as individualidades e

focando-se naquilo que é essencial, ou seja, nos conteúdos em que o estudante tem apresentado dificuldade. Uma avaliação dessa natureza, conforme Luckesi (2009), funciona como um instrumento que fornece informações para decisões acerca do processo de aprendizagem dos estudantes. Além disto, respeita-se a individualidade de cada estudante e retira o medo de reprovação dado por uma avaliação de caráter mais examinatória (LUCKESI, 2009).

Logo, um mecanismo de recuperação que busque focar apenas o conteúdo que não foi assimilado seria de grande serventia, pois auxiliaria inclusive na administração do tempo de estudo. Ou seja, o estudante poderia de fato dedicar-se apenas ao estudo daquilo que ele não aprendeu. Para tanto, é proposto neste trabalho um mecanismo deste tipo, o qual foi aplicado em uma dada unidade curricular. Na mesma unidade curricular, em anos anteriores, foram aplicados mecanismos de recuperação diferentes, o que permitiu uma comparação dos efeitos de tais mecanismos sobre a reprovação dos estudantes.

## **Desenvolvimento**

### **Referencial teórico**

Conforme Luckesi (2009), em geral, a escola faz verificação por meio de uma classificação entre aprovados e reprovados, ou seja, ela verifica e não avalia. O ideal é que a escola avaliasse os estudantes por meio de um acompanhamento contínuo, onde intervenções são feitas à medida que se percebe que o estudante não está assimilando os conteúdos. Ou seja, as verificações por meio de exames deveriam ser instrumentos que auxiliem no processo de avaliação e também na formulação de estratégias que garantam a assimilação dos conteúdos não adquiridos.

Lopes e Tremmell (2009) trazem uma interessante reflexão sobre o termo recuperação de conteúdo, em que apontam que o estudante não tem como recuperar algo que não adquiriu, pois o termo recuperar tem como um de seus significados, readquirir algo que foi perdido. Se pensarmos de uma forma reversa tal reflexão, a recuperação deveria recuperar algo que não foi perdido pelo estudante?

Ou seja, na maior parte das recuperações que são aplicadas, não se faz distinção dos conteúdos que o estudante já demonstrou ter conhecimento. Aplica-se, em geral, uma nova avaliação que abrange o conteúdo como um todo, sem fazer distinção daquilo que o estudante já demonstrou ter domínio ou conhecimento.

Na prática, percebe-se que o acompanhamento proposto aqui demanda um esforço adicional por parte do professor, que acaba se tornando um fator de desmotivação para aplicação desse tipo de recuperação. Ou seja, devido à alta carga horária em sala de aula, tem-se a impressão que a aplicação desse tipo de recuperação paralela, poderia gerar uma demanda de esforço adicional ao professor, o que acabaria inviabilizando a sua aplicação, quando não se tem o foco na aprendizagem.

De acordo com Chueiri (2008), repensar a avaliação de uma forma distinta da examinação, requer um esforço que envolve novas políticas públicas e um acompanhamento pedagógico mais próximos dos alunos para a criação de uma nova práxis da avaliação. Novamente, percebe-se que o movimento em direção a uma avaliação que de fato avalia o

conteúdo assimilado pelo estudante, requer um esforço adicional de todo um coletivo, formado por gestores, governo, docentes, discentes e técnicos ligados à área educacional.

Outro fator que dificulta o acompanhamento próximo ao estudante, são os diferentes ritmos de aprendizagem que se encontram dentro de uma sala de aula. Tais diferenças são oriundas de diversos fatores, que vão desde do convívio familiar até o ambiente escolar. Isto implica em conhecer o estudante, suas dificuldades, sejam elas oriundas da experiência educacional anterior, sejam elas pontuais, que podem determinar o ritmo de aprendizagem. Ou seja, é preciso tratar individualmente as necessidades de recuperação de cada estudante. É notório, porém, que os que apresentam a necessidade de recuperar o conteúdo requerem um maior tempo de dedicação ao estudo.

De acordo com Leite (2008), na sua publicação sobre educação especial e inclusiva, é necessário organizar metodologias favoráveis ao ritmo de aprendizagem, de forma que se evite a exclusão. Exclusão, no contexto deste trabalho, pode ser entendida como a consequência “quase natural” para aqueles que não assimilaram o conteúdo e caminham para a reprovação. Por isso, é necessário um olhar pontual sobre cada estudante dentro de uma sala de aula.

Logo, considerando a importância de se focar naquilo que de fato precisa ser recuperado e a questão da dificuldade de operacionalizar um sistema de recuperação paralela, este trabalho propõe a aplicação de uma forma diferenciada de avaliação de recuperação, que privilegia o conteúdo que não foi adquirido pelo estudante. Ou seja, o conteúdo que o mesmo já demonstrou domínio por meio da prova, não é avaliado novamente na recuperação.

É válido ressaltar que, conforme descrito por Luckesi (2009) ou Lopez e Tremmell (2009), esta forma de avaliação propõe recuperar o conteúdo não assimilado usando a verificação tradicional com modificações. Esta forma de avaliação busca privilegiar o melhor aproveitamento do tempo de estudo e também, otimizar o trabalho do professor. Em outras palavras, trata-se de um processo de recuperação paralela, usando uma avaliação processual e combinada com um instrumento de verificação.

## **Procedimento metodológico**

Foram analisadas e observadas as taxas de aprovação em três turmas do Ensino Técnico Integrado em Mecânica, em que cada turma passou por uma diferente forma de avaliação de recuperação de notas. A unidade curricular em questão era da área técnica, a qual era cursada no terceiro semestre e os dados referentes a forma de avaliação da recuperação são apresentados na Tabela 01, bem como os dados da turma que passou por este processo.

Tabela 1 – Dados referentes a forma de avaliação da recuperação e da turma

Mecanismo de Recuperação	Ano de Curso na Unidade Curricular	Descrição da Forma de Avaliação da Recuperação	Quantidade de Estudantes
A	2012	Recuperação de todo conteúdo em uma única avaliação	26
B	2013	Recuperação do conteúdo dividida em três avaliações	24
C	2014	Recuperação pontual do conteúdo	64

Fonte: Autores.

É importante observar que a turma de 2012 é composta pela união de duas turmas, sendo esta, a primeira turma selecionada na escola técnica federal em questão. Devido ao não preenchimento total das vagas (40 por turno, o que totalizaria 80 vagas) e uma considerável evasão e retenção nos dois primeiros semestres, as turmas foram unidas em uma única.

A turma de 2013 era composta por uma única turma do período vespertino, em que foram abertas 40 vagas e no terceiro semestre, contava apenas 23 estudantes regulares e 1 que estava cursando como dependente (reprovado na unidade curricular em 2012).

A turma de 2014 considerada neste trabalho era composta por duas turmas (matutino e vespertino). Semelhante a 2012, foram abertas 80 vagas (40 por turno) e no terceiro semestre, havia 56 estudantes regulares e apenas 8 que estavam cursando como dependentes.

A partir dos dados obtidos dos diários e do sistema de controle de notas do professor, pode-se verificar o desempenho de uma forma geral, por forma de avaliação da recuperação, bem como situações pontuais. Com relação às formas de avaliação da recuperação, cada uma delas possui uma particularidade conforme descrito de maneira geral na Tabela 01.

No caso da forma de avaliação A, a recuperação ocorreu da forma mais frequente e clássica, ou seja, aplicou-se uma nova avaliação que abrangia todo conteúdo da avaliação. Ao final, considerou-se a maior nota como a que deveria constar como parte da média final a ser calculada, que definiria a aprovação ou não do estudante. Válido ressaltar que tal forma de avaliação foi aplicada apenas no 2º bimestre, pois, no 1º bimestre, devido a uma situação particular da turma, os dados não puderam ser considerados pontualmente e naquele caso, a forma de avaliação da recuperação adotada foi do tipo B, que será descrita a seguir.

Na forma de avaliação B, a recuperação foi particionada em três avaliações que abrangiam diferentes partes do conteúdo. A soma dessas avaliações resultava na nota final de recuperação. A diferença essencial com a forma de avaliação A é a divisão por partes, que permitia que o estudante estudasse menos conteúdo por vez, o que era vantajoso, pois acarretava em um maior tempo de estudo para a recuperação. Ou seja, o professor percebeu que a aplicação

de uma avaliação em uma única vez, poderia dificultar o desempenho do estudante, por conta da quantidade de conteúdo que deveria ser estudado. Logo, a divisão poderia auxiliar por diluir a recuperação do conteúdo por um período maior de tempo. Todavia, o estudante era reavaliado na totalidade do conteúdo, ou seja, não havia uma diferenciação entre o que de fato ele assimilou ou deixou de assimilar.

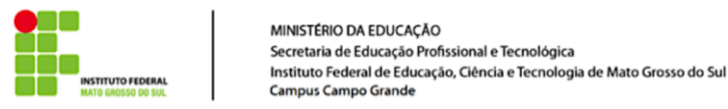
Por fim, na forma de avaliação C, cada estudante só faria a recuperação do conteúdo que ele não atingiu a nota máxima. Ou seja, a avaliação é dividida em questões que abrangem determinada parte do conteúdo. As questões em que o estudante alcançou a nota máxima, não precisariam ser refeitas na recuperação. Logo, o estudante só teria que resolver as questões relacionadas aos conteúdos que ele não assimilou de forma adequada, de acordo com a avaliação inicial realizada. Com isso, há uma otimização do tempo e faz-se uma avaliação e não simplesmente, uma examinação.

Para aplicação da forma de avaliação C, é necessário um controle adicional na parte da avaliação, bem como uma avaliação mais elaborada. Ou seja, deve ficar claro como as questões se relacionam com o conteúdo, de forma a permitir a identificação do conteúdo que o estudante deve recuperar. Tal orientação sobre a forma de recuperação foi dada antes da aplicação do instrumento de avaliação. Três dias, em média, após a avaliação, foi dado o repasse sobre os conteúdos que deveriam ser recuperados, com base na correção da avaliação realizada. Tal repasse teria que ser rápido, pois a aplicação do instrumento de recuperação era feita na semana posterior ou no mais tardar, até duas semanas após a aplicação da prova inicial. Ou seja, quanto mais cedo fosse feito o repasse, mais tempo o estudante teria para estudar o conteúdo que ele não assimilou.

Outro ponto fundamental é a necessidade de um controle das questões que devem ser aplicadas aos estudantes em recuperação, o que acarreta na construção de uma recuperação personalizada. Este controle tem duas faces fundamentais, onde a primeira está relacionada com a necessidade de definir a que parte do conteúdo está relacionada cada questão. Esta relação é importante para definir o tipo de conteúdo que deverá ser recuperado posteriormente. A outra face está relacionada com a construção do instrumento de recuperação, que deve ser personalizada. Esta necessidade pode ser satisfeita por meio de uma mala direta e um controle de planilha eletrônica.

Na Fig. 1, tem-se o modelo de um cabeçalho personalizado para a recuperação, onde os itens <<ESTUDANTE>> e <<Questões>>, são preenchidos de forma automática por um sistema de mala direta, utilizando-se como fonte de dados, uma planilha eletrônica (Fig. 2). Cada questão está relacionada a uma dada parte do conteúdo, que o estudante não conseguiu atingir a nota máxima, logo não apresentou o devido domínio do conteúdo.

Figura 1 – Modelo de recuperação com cabeçalho personalizado e preparado para mala direta



**RECUPERAÇÃO R1 DE RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS – MECÂNICA 141**

**Professor:** Marco H. Naka

**Estudante:** «ESTUDANTE»

**QUESTÕES A SEREM RESOLVIDAS:**«Questões»

**Data:** 10/05/2014

1) (1,5 ponto). Faça um esboço da curva tensão-deformação e explique como se calcula o módulo de elasticidade.

Fonte: Autores.

Figura 2 – Planilha eletrônica com dados dos estudantes. Obs.: Os dados são fictícios

	A	B	C
1	ESTUDANTE	Questões	
2	Karina	1,2,3,5,6	
3	João	1,2	
4	José	3	
5	Maria	4,5	
6	Paulo	1,2	
7			
8			

Fonte: Autores.

É importante ressaltar que as mudanças das formas de avaliação da recuperação de A até C, foram em parte devido às discussões que ocorreram durante as semanas pedagógicas, em que a preocupação com a evasão era uma constante. Ou seja, houve uma sensibilização no sentido de repensar a forma de avaliação, de forma processual e não como uma examinação, que em outras palavras, resumir-se-ia numa quebra de paradigmas.

Outro elemento que contribuiu para a elaboração de tais mecanismos foi o fato de o professor ter participado da especialização docente, visto que permitiu que o mesmo tivesse um outro olhar com relação à avaliação. Ou seja, a combinação deste com as discussões nas semanas pedagógicas contribuíram para uma quebra de paradigmas e estabelecimento de uma

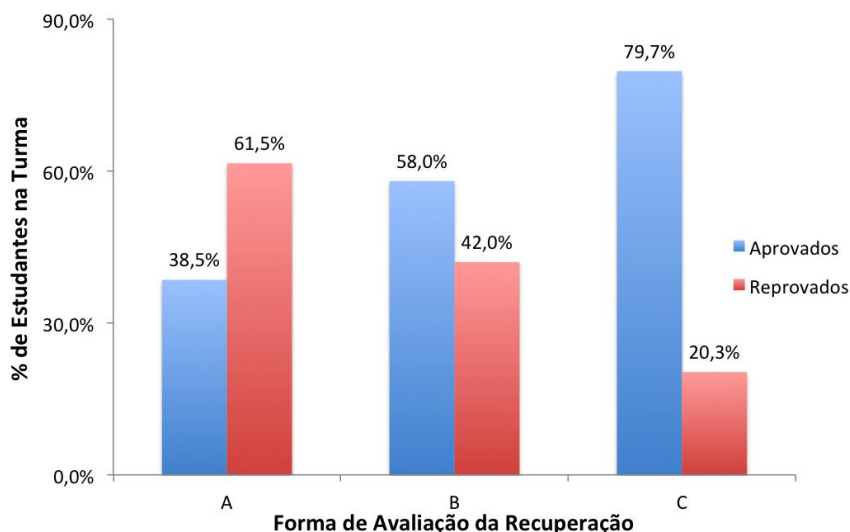


nova forma de avaliação (tipo C) da recuperação. Logo, este estudo é fruto da reflexão da ação de sala de aula, em busca de solução para os problemas gerados com o processo de avaliação até então adotado. Longe de configurar-se um estudo experimental, visa refletir sobre a intervenção feita pelo professor com vistas a promover maior aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir para a redução dos índices de evasão motivados pela reprovação.

## **Análise dos dados**

No gráfico da Fig. 3, são apresentadas as porcentagens de aprovação e reprovação dos estudantes por forma de avaliação da recuperação. A forma clássica de avaliação da recuperação, do tipo A, foi a que apresentou a menor taxa de aprovação, enquanto que a forma de avaliação C, que adota uma recuperação personalizada, apresenta os melhores resultados.

Figura 3 – Aprovação e reprovação de alunos por forma de avaliação da recuperação aplicada



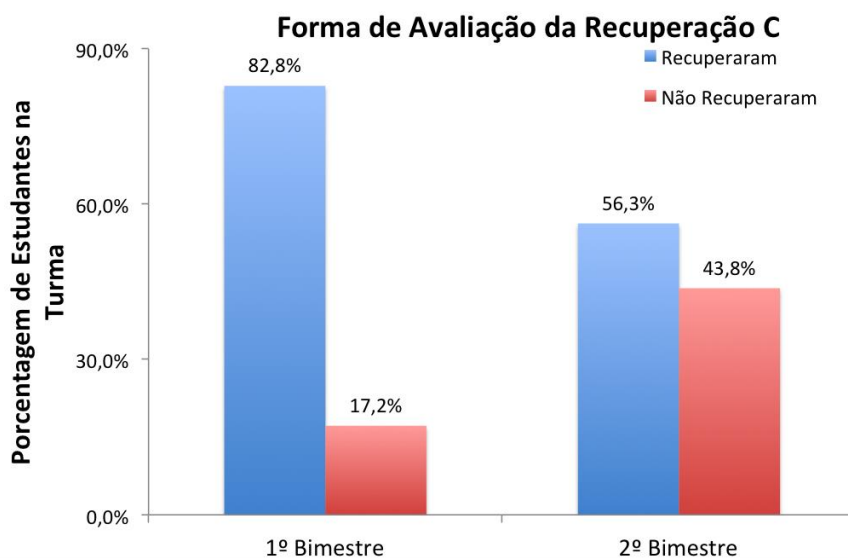
Fonte: Autores.

Portanto, quando os dados são analisados como um todo, percebe-se que a forma de avaliação da recuperação do tipo C foi de certa forma, eficaz, em comparação com as demais. Observa-se que enquanto a maior parte dos estudantes (61,5 %) reprovou quando aplicada a forma de avaliação da recuperação tradicional, a maior parte acabou sendo aprovada (79,7 %) com a aplicação da forma de avaliação C. Ou seja, em uma turma onde a maioria reprovava, teve-se uma inversão de desempenho. É importante salientar também que a forma de avaliação B melhorou a taxa de aprovação dos estudantes. Ou seja, dividir o conteúdo para que o estudante possa dedicar com mais foco, também tem um efeito positivo na taxa de aprovação.

Entretanto, é preciso observar que os estudantes que passaram por este mecanismo de recuperação, são os estudantes que fazem parte da terceira turma do IFMS, conforme apresentado na Tabela 01. Ou seja, a maior taxa de reprovação encontra-se na primeira turma, cujo processo seletivo não preencheu totalmente as vagas. Esse dado é relevante, pois a medida que os anos se passaram, a relação de candidato-vaga foi aumentando, o que acarretou num processo seletivo mais rigoroso e que poderia, de certa forma, afetar o nível de dificuldade de assimilação do conteúdo por parte dos estudantes aprovados no processo seletivo do IFMS. Logo, o gráfico da Fig. 3 não pode ser analisado de forma isolada.

Uma forma que poderia auxiliar na análise dos dados de forma mais precisa, seria uma aplicação da mesma forma de avaliação da recuperação em diferentes unidades curriculares com a mesma turma, visto que está se avaliando o caso de apenas uma disciplina. Nesta situação, inclusive a experiência do professor com a disciplina pode sofrer alterações na parte didática. Além disto, conforme relatado anteriormente, a criação destas formas de avaliação derivou de discussões em reuniões pedagógicas e aulas da especialização docente, que certamente influenciaram a forma de avaliação.

Figura 4 – Aprovação e reprovação de alunos no 1º e 2º Bimestre, usando-se a forma de avaliação C



Fonte: Autores.

No gráfico da Fig. 4, tem-se a porcentagem dos estudantes que recuperaram a sua nota usando a avaliação da recuperação C. Ou seja, observa-se que o número de estudantes que recuperaram a sua nota é superior no primeiro bimestre do que com relação ao segundo bimestre. Observa-se que dos 28 estudantes que não recuperaram a sua nota no

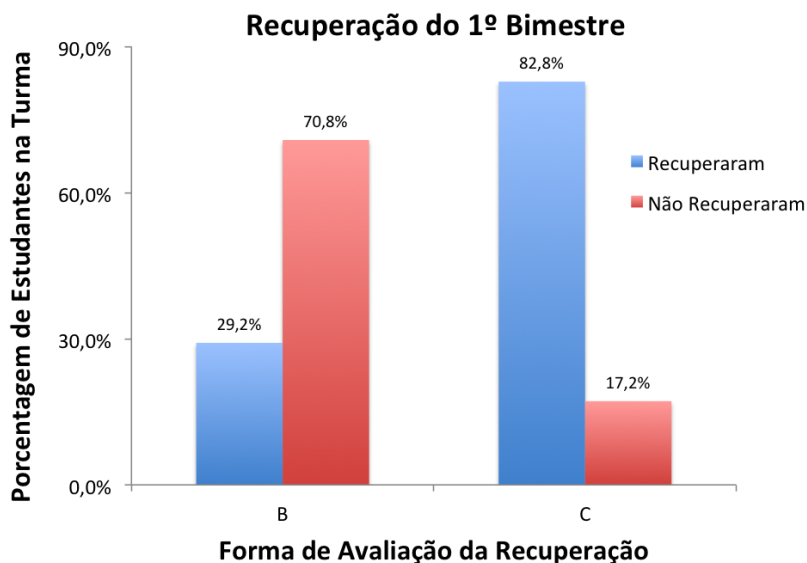
segundo bimestre, apenas quatro não foram aprovados, ou seja, cerca de 14% reprovaram e não conseguiram recuperar a nota.

A análise desses dados nos leva a crer que a principal motivação dos estudantes não está residida no simples fato de querer recuperar o conteúdo não assimilado, mas sim, de obter a aprovação na unidade curricular. O que reforça o conceito de examinação e não avaliação, já apontado por Luckesi (2009) previamente neste trabalho. Ou seja, reforça a cultura de avaliação que os estudantes trazem para o Ensino Médio.

A recuperação parece ter sido mais eficaz no primeiro bimestre, quando apenas uma nota semestral não era suficiente para prever se o estudante seria aprovado ou não. Já no segundo bimestre, dependendo da nota alcançada na avaliação, a recuperação passa a ser, provavelmente, na ótica dos estudantes, um mero mecanismo de incremento de nota sem consequências maiores para a sua aprovação, visto que já foram aprovados. Ou seja, parece que não há uma preocupação em se recuperar o conteúdo que não foi assimilado, mas apenas em ser aprovado ou não na disciplina, o que caracteriza e reforça o caráter de exame das avaliações (LUCKESI, 2009).

Logo, uma análise mais criteriosa do resultado da recuperação no 1º bimestre de cada forma de avaliação da recuperação, poderia fornecer dados mais relevantes para avaliar a eficácia dos mesmos. Nesta situação, descartar-se-á os resultados do 1º bimestre da turma que foi avaliada com a forma de avaliação do tipo A, pois a média da turma foi extremamente baixa e de acordo com o professor, foi devido a coincidência de avaliações, em que a turma preferiu recuperar a nota nesta unidade em detrimento da outra. A média da avaliação desta turma foi de 2,6 pontos, quando a média de aprovação é igual a 7,0. Além disto, nenhum dos 26 estudantes havia conseguido uma nota acima da média.

Figura 5 – Aprovação e reprovação de alunos no 1º Bimestre, usando-se as formas de avaliação B e C



Fonte: Autores.

Na Fig. 5, na comparação das formas de avaliação da recuperação B e C no primeiro bimestre, observa-se um aumento considerável dos que conseguiram efetivamente a recuperação de sua nota com a forma de avaliação da recuperação C, diferente do observado no segundo bimestre (Fig. 4). A diferença entre os mecanismos é notória, ou seja, a recuperação da nota foi bem mais efetiva para a forma de avaliação C. Observa-se que há uma inversão: enquanto que com a forma de avaliação B, a maioria não recuperou, com a forma de avaliação C, a maioria recuperou a nota.

Considerando-se que há duas notas bimestrais que compõem a média final de aprovação, tem-se que não é possível garantir a aprovação da unidade curricular no primeiro bimestre, o que pode ter sido um elemento motivador para que os estudantes recuperassem melhor a nota no primeiro do que no segundo bimestre. Ou seja, a preocupação ou motivação principal continua sendo alcançar a média necessária para a aprovação e não, a recuperação do conteúdo não assimilado.

Para fins de comparação pontual, avaliou-se os dados da recuperação do estudante X, que experimentou todas as formas de avaliação da recuperação. O desempenho de X foi avaliado em termos de porcentagem de recuperação, onde valores negativos representam uma recuperação com nota menor do que aquela obtida na avaliação. Ou seja, não houve recuperação. Os dados de X são apresentados na Tabela 02 e é importante salientar que o mesmo foi aprovado após aplicação da forma de avaliação da recuperação do tipo C.

Tabela 2 – Taxa de recuperação do estudante X para cada bimestre e cada mecanismo de recuperação

	A		B		C	
	1º Bimestre	2º Bimestre	1º Bimestre	2º Bimestre	1º Bimestre	2º Bimestre
<b>Taxa de Recuperação</b>	+ 257% (*)	0 % (**)	- 42% (***)	0 % (**)	+ 40%	+ 95%

(\*): A nota evolui de 0,7 para 2,5.

(\*\*): O estudante não fez a prova de recuperação, ou seja, abandonou a unidade curricular antes da aplicação da recuperação.

(\*\*\*): A nota do estudante foi maior na avaliação: 5,13.

Fonte: Autores.

Portanto, tanto na análise do desempenho geral das turmas como na análise de desempenho individual do estudante X, percebe-se que a forma de avaliação da recuperação do tipo C auxiliou na recuperação, visto a alta taxa de recuperação obtida no instrumento avaliativo de recuperação.

## Conclusão

A aplicação de uma recuperação que privilegia apenas o conteúdo que não foi bem avaliado, demonstrou resultados positivos como um mecanismo de recuperação. Todavia, percebe-se que apenas o método em si não é suficiente, pois o mesmo não funcionou de forma eficaz para aqueles estudantes que não tinham uma necessidade de recuperar a nota. Ou seja, é preciso que se entenda que mais importante que aprovação por meio de um instrumento que classifica (média maior que sete, por exemplo), é a apropriação do conhecimento. Isso representa uma mudança de paradigmas no olhar sobre a avaliação, bem como seus objetivos.

Portanto, a influência do fator motivacional é bem nítida nos resultados apresentados, o que indica que a motivação está na aprovação e não na assimilação do conteúdo e produção do conhecimento. Em outras palavras, a motivação pela aprovação como um processo de exame ainda é predominante, o que leva à conclusão que é necessário repensar a forma de motivar o estudante, que ainda é guiado pelo objetivo fim, que é a obtenção da média necessária para aprovação e não pelo assimilar de conhecimentos.

Todavia, é importante observar que este mecanismo atuou de forma positiva aos que necessitavam recuperar a nota para obter a aprovação. Ou seja, o foco naquilo que não foi assimilado apresentou um resultado positivo, pois os estudantes se concentraram apenas naquilo que eles necessitavam de fato recuperar, em termos de aprendizado.

Por fim, observou-se que não houve um aumento significativo de trabalho por parte do professor na aplicação deste mecanismo de recuperação, quando se observa o todo. Ou seja,

embora a elaboração da atividade de recuperação demande um maior tempo, pois requer a elaboração de um sistema de prova personalizada, pois nem todos os estudantes acertam ou erram as mesmas questões, por outro lado, tem-se a redução de questões a serem corrigidas. Logo, o trabalho do professor não sofre um significativo aumento, que poderia ser um fator impeditivo ou desmotivador na aplicação deste mecanismo de recuperação.

## Agradecimentos

Agradecemos a bolsa de doutorado concedida à M.H. Naka pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pela bolsa do Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Regional de Mato Grosso do Sul à A. B. Gonçalves concedida pelo CNPq em conjunto com a FUNDECT (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul) (CNPq/FUNDECT Processo nº 302165/2020-7).

## Referências

ABEB - Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017. Produzido por Editora Moderna. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017\\_com\\_marcadores.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf). Acesso em: 18 abr. 2018.

ABEB - Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020. Produzido por Editora Moderna. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

BELTHER, J. M. Os **Programas de recuperação paralela e a qualidade do ensino paulista**. 2007. 158 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, Araraquara, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Planalto, Brasília, 1988.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, 2008. DOI: 10.18222/eae193920082469.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e desafio, uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas de violência 2021**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf> >. Acesso em: 27 abr. 2021.

Marco Hiroshi Naka; Gláucia Lima Vasconcelos;  
Ariadne Barbosa Gonçalves.

LEITE, L. P.; SILVA, Aline Maira da. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008, v. 12.

LOPES, R. S. P., TREMMELL, M. M. C. Recuperação paralela: do lampião à luz solar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez. 2009.

MENEGUEL, S. M., KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009, p. 9819-9831.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Educação 2016**. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf). Acesso em: 23 abr. 2018.

SÉLIS, Plínio Sabino. **Causas da evasão escolar no Ensino Médio de Araguaína/TO numa perspectiva sociológica: operação resgate**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3, 2012, Campinas, **Anais [...]**. Campinas: CPES/UNICAMP/USP, 2012.

SOUSA, A.A.; SOUSA, T.P.; QUEIROZ, M.P.; SILVA, E.S.L. Evasão escolar no Ensino Médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.



# Erer e educação básica: perfil de quem produziu artigos entre 2015-2020

*Erer and basic education: profile of who produced articles between 2015-2020*

Wilma de Nazaré Baía Coelho\*  
Nicelma Josenila Costa de Brito\*\*  
Larissa Estumano Soares\*\*\*  
Milena Farias e Silva\*\*\*\*

## Resumo

O objetivo deste artigo é examinar a produção científica sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Ensino Médio e Fundamental, por meio dos artigos publicados entre 2015 e 2020, qualificados entre A1 e B4. Especificamente, pretende identificar os (as) agentes que os produzem e com quem produzem. Para tanto, recorreremos às formulações acerca de *Campo Científico*, *Representações*, ERER, Ensino Médio, Ensino Fundamental com: Bourdieu (2004; 2012); Chartier (1988); Silva (2004); Kuenzer (2010) e Rocha (2014), respectivamente. Para o tratamento da empiria, recorreremos à *Análise de Conteúdo* e *Estado da Arte* em Bardin (2016) e André (2009). Inferimos que o maior volume das produções se encontra com as autoras. A Região Sudeste concentra, majoritariamente, produções sobre os anos finais do Ensino Fundamental, e o Nordeste, sobre o Ensino Médio. A interlocução entre as produções sobre o Ensino Médio alcança uma diversidade intrainstitucional, nacional e com alguma participação internacional. No que tange ao Ensino Fundamental, ainda aparece uma interlocução a ser ampliada em relação a tal diversidade. Essas interlocuções contribuem para a visibilidade da temática no campo da ERER e da Educação Básica, que tem sido produzida por professores (as) da Educação Básica e da Educação Superior.

**Palavras-chave:** Educação das Relações Étnico-Raciais. Escola Básica. Perfil. Produção Científica.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Docente da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Programa em Educação em Ciências e Matemáticas e do Doutorado em Rede Educante, todos na Universidade Federal do Pará (UFPA); Líder do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - GERA, da UFPA; E-mail: wilmaoelho@yahoo.com.br

\*\* Doutora em Educação pela UFPA; Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Amazônia (UFRA); Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - GERA, da UFPA. E-mail: nicelmachrito@gmail.com

\*\*\* Bacharela em Direito; Discente do curso de Licenciatura em História da UFPA; Bolsista de Iniciação Científica-PIBIC/CNPq; Integrante do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - GERA, da UFPA; E-mail: larissaeestumano22@gmail.com.

\*\*\*\* Discente do Curso de Licenciatura em História da UFPA; Bolsista de Iniciação Científica do CNPq e do Projeto Afrocientista do NEAB GERA/UFPA; Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - GERA, da UFPA; E-mail: ilena.farias@hotmail.com.



## Abstract

This article aims to examine the scientific production on Ethnic-Racial Relations Education in High School and Elementary School, through articles published between 2015 and 2020, rated between A1 and B4. Specifically, it intends to identify the agents who produce them, and with whom they produce them. For that, we resorted to formulations about the Scientific Field, Representations, Ethnic-Racial Relations Education, High School, Elementary School with Bourdieu (2004; 2012); Chartier (1988); Silva (2014); Kuenzer (2010) and Rocha (2020), respectively. Regarding the treatment of empiricism, we resorted to Content Analysis and State of the Art in Bardin (2016) and André (2009). We infer that the largest volume of productions is with the researchers. The Southeast region concentrates, mostly, productions about the final years of Elementary School, and the Northeast, about High School. The interlocution between the productions about High School reaches an intra-institutional, national and, with some international participation, diversity. In reference to Elementary School, there is still a dialogue to be expanded in relation to such diversity. These dialogues contribute to the visibility of the theme in the field of ERRE and Basic Education, which has been produced by teachers of Basic Education and Higher Education.

**Keywords:** Ethnic-Racial Relations Education. Basic school. Profile. Scientific production

## Introdução

Tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais<sup>1</sup> no Brasil, hoje, é mais do que um alinhamento legal. Espraia-se para o compromisso com a democracia, com a equidade e com uma educação antirracista. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva defende que a educação deve promover a autonomia dos cidadãos para a criticidade, participação coletiva, problematização e reconhecimento da diversidade e da diferença entre os agentes que constituem a sociedade brasileira (SILVA, 2004).

É importante reiterar que todos esses princípios constam também na legislação educacional que conforma o Estado brasileiro: o direito à *educação pública* e com *qualidade* para *todos* (BRASIL, 1988); o preparo para o *exercício da cidadania* (BRASIL, 1996); o resgate da *contribuição do povo negro* (BRASIL, 2003), assim como dos *povos indígenas* (BRASIL, 2008) nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. A compreensão desses princípios tem sido garantida legalmente, para que sejam incorporados, nos processos formativos de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Os marcos legais definem o Ensino Fundamental como um dos marcadores relevantes na formação básica de crianças e adolescentes. Com duração de nove anos, esse momento formativo se apresenta como crucial no desenvolvimento cognitivo desses (as) agentes. Concordamos especialmente com a consideração de Mauro Coelho (2019), para quem “crianças, adolescentes e adultos na Educação Básica vivenciam processos de construção de identidades em relação aos quais a educação ofertada pela escola concorre de modo definitivo” (COELHO, 2019, p. 85). Além dos processos identitários, as relações de sociabilidades são experimentadas neste nível formativo no qual crianças e adolescentes são encaminhados ao conhecimento sistematizado pela escola, constituindo uma etapa, considerada por Romualdo Oliveira (2007) como *próxima da universalização*.

---

<sup>1</sup> Doravante identificada como EREER.

O momento de transição do Ensino Fundamental (anos finais) para o Ensino Médio situa-se em uma fronteira fluida, uma vez que essas crianças e adolescentes transitam entre esses dois momentos formativos. No Ensino Médio, algumas especificidades são pontuadas por aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, os quais devem proporcionar “a formação para o trabalho e para a cidadania” (BRASIL, 1996, p. 15). Concordamos com Acácia Kuenzer que, para além da formação para o trabalho, esse processo formativo se espalha para uma “dimensão científica, cultural e trabalho, de forma integrada” (KUENZER, 2010, p. 865).

Diante desse contexto, ampliar os estudos sobre a EREER e a sua conexão com o Ensino Fundamental e Médio<sup>2</sup> nos parece imperioso, na medida em que Petronilha Silva (2019) aponta que as desigualdades, o preconceito e a discriminação racial ainda permanecem nas ambiências escolares e em vários setores sociais. Nesse sentido, nos alinhamos à sua premissa no que tange à necessidade de subversão desse panorama, a qual requer continuidade de estudo e de conhecimento acerca desse tema, em suas múltiplas dimensões. Este artigo almeja elucidar uma pequena faceta dessa produção, para projetarmos as subversões sobre as quais Petronilha Beatriz pontua, tendo no horizonte a fronteira de formação entre o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio.

Examinamos a produção científica sobre EREER no Ensino Médio e Fundamental, por meio dos artigos publicados entre 2015 e 2020, qualificados entre A1 e B4<sup>3</sup>. O recorte temporal adotado para o levantamento dos artigos teve como base o período da então Resolução N° 02/2015, a qual considerou “os sentidos da diversidade” nos processos de formação inicial e continuada de professores; contudo, esse documento foi revogado pela Resolução N° 02/2019.

Mencionar a Resolução revogada tem um sentido político em razão do alinhamento daquela com premissas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), sobretudo com os “sentidos da diversidade”, principalmente por as DCNERER permanecerem em vigor. Paradoxalmente, a Resolução N° 02/2019 subdimensiona a temática da EREER, pois a silencia, tacitamente, nos processos formativos de futuros (as) professores (as) que atuarão na Educação Básica, cujos cursos de graduação, em 2020, foram instados a reorganizar seus currículos à Resolução N° 02/2019 e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros documentos.

Esse recorte, ainda, ao considerar as distinções entre uma e outra Resolução, sugere a urgência de ampliação de estudos sobre a EREER, os quais mantenham esse tema em ampla visibilidade. Tal recorte, também, se debruça no período em questão, considerando que os processos formativos de crianças e adolescentes no Brasil afora terão como horizonte a Resolução vigente, alinhada à BNCC, a qual subtrai discussões relativas à África, à Cultura Afro-Brasileira e aos Povos Indígenas, tal qual ponderam Mauro Coelho e Wilma Coelho (2021). Assim, problematizar esta temática exige reflexões para além de seus fundamentos, estabelecendo relações com os processos aos quais se articula, bem como conhecer quem são os(as) agentes que produzem sobre EREER, sob a confluência com o Ensino Fundamental e Médio, com a perspectiva da ampliação desse debate de modo consubstanciado, entendendo quem é quem nesse processo.

2 Neste artigo, nos limitaremos a tratar do Ensino Fundamental – anos finais, e Ensino Médio dentre os processos formativos que integram a Educação Básica.

3 Os *qualis* das revistas foram verificados na classificação da CAPES (2017-2018).

A relevância no desenvolvimento para trabalhos do tipo Estado da Arte tem sido amplamente publicizada desde a década de 1990, com destaque para o trabalho encabeçado por Marli André. Na especificidade da EREER, o trabalho organizado por Cláudia Miranda, desde 2004, tem demonstrado a todos (as) do campo que, naquela altura, ainda rareavam produções qualificadas no âmbito da temática, mas que a publicização do que existia se mostrava – e se mostra – imperiosa. Tânia Müller produziu, em 2015, estudo com o estado do conhecimento sobre a EREER, no qual pontua a diversidade de problemáticas reveladas, urgências e silenciamentos, e um campo aberto de ampliação para os estudos seguintes.

Em 2018, Paulo Silva, Shirley Miranda e Kátia Regis, em trabalho realizado sob a perspectiva do Estado da Arte no tocante à EREER, investiram nesta ampliação e reiteraram a *lacuna* pontuada pelas produções que os (as) antecederam. Os (as) autores (as) publicaram uma produção em nível nacional, envolvendo 494 artigos, 476 dissertações e 122 teses da área de educação, bem como de pesquisadores(as) do Brasil inteiro. No ano seguinte, Brenda Fortes e Wilma Coelho trataram sobre a EREER e o Ensino Médio, em produções publicizadas no período entre 2003 e 2016, nos quais enfatizam a importância do volume de estudos nessa etapa da Educação Básica. Wilma Coelho e Milena Silva, em 2021, ao verificarem as produções sobre o mesmo nível de ensino, no período entre 2008 e 2018, pontuam o silenciamento de temas e agentes relacionados aos indígenas e ao cotidiano da escola.

Essa *lacuna* nos auxilia a insistir em conhecer melhor o que tem sido produzido sobre a EREER e a esfera de atuação dos (as) agentes que produzem esse debate. Assim, somos imensamente gratas aos (às) nossos (as) predecessores (as) que pavimentaram essa reflexão para que nós possamos, de maneira singela, continuar a caminhada. Dentre estes, os estudos de Miranda, Aguiar e Di Pierro (2004); Müller (2015); Silva, Regis e Miranda (2018); Coelho e Quadro (2018); Coelho e Silva (2021) evidenciam as pesquisas do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento no que tange à EREER e apontam novos caminhos a serem investigados acerca dessa temática. Este artigo se articula a esses estudos e se espraia para a centralidade do Ensino Fundamental nos anos finais, e no Ensino Médio, com intento de examinar a produção científica sobre EREER no Ensino Fundamental e Médio, por meio dos artigos publicados entre 2015 e 2020, qualificados entre A1 a B4, com ênfase na identificação dos (as) agentes que os produzem, e com quem produzem.

Assim, este artigo se inspira nesses estudos do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento, sobretudo na constituição de uma *síntese integrativa da produção acadêmica* (ANDRÉ, 2009), neste caso, em EREER, de modo especial para ampliar a produção existente, naquilo que Tânia Müller pontua como “visão geral do que foi ou vem sendo produzido” (2015, p. 166). O artigo está organizado em três seções, além da Introdução. Na primeira, “Percurso teórico-metodológico”, abordamos as especificidades relativas à metodologia e os procedimentos utilizados para o levantamento dos artigos científicos. Na segunda, “Perfil dos(as) Autores(as): gênero, formação, coautoria, região, nível de atuação e grupos de pesquisa”, apresentamos as análises advindas da produção dos dados acerca da empiria. Por fim, nas “Considerações Finais”, pontuamos aspectos envolvidos na produção sobre a EREER em articulação com o Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, nos artigos produzidos no período adotado como recorte temporal deste artigo. Vamos às especificações.

## Percurso teórico-metodológico

O estudo fora realizado por meio da revisão de literatura, mediante Estado da Arte das produções publicizadas em periódicos *qualis* entre A1 e B4, no período de 2015 a 2020, sobre ERER nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Pauta-se na premissa de Wilma Coelho e Waldemar Oliveira Júnior (2020) de que a produção acadêmica evidencia o quanto pesquisadores (as) têm investido nessa discussão no campo educacional. No âmbito da ERER, pautamo-nos no pressuposto de que essas produções contribuem para o entendimento da temática e ampliam as possibilidades do enfoque nas instituições educacionais, tal como ponderaram Silva, Gomes e Regis (2018).

O levantamento dos artigos fora realizado no período de agosto/2020 a março/2021, mediante acesso ao portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Google Acadêmico* e *SciELO*, considerando o período e os assuntos anteriormente citados. Para a coleta desses documentos, sistematização e produção dos dados, utilizamos as formulações de Laurence Bardin (2016), e como base teórica, os conceitos de *campo científico* em Bourdieu (2004, 2012) e *representações* em Chartier (1988).

Realizamos, então, o levantamento que compôs a empiria mediante 156 artigos que tratam sobre a ERER nos Anos Finais do Ensino Fundamental (81 produções) e no Ensino Médio (75 produções). Para tal, foram adotados os seguintes descritores: “*Ensino Fundamental, Diversidade*”; “*Ensino Fundamental, Relações Raciais*”; “*Ensino Fundamental, Relações Étnico-Raciais*”; “*Ensino Fundamental, Lei 10.639*”; “*Ensino Fundamental, Lei 11.645*”; “*Ensino Fundamental, Raça*”; “*Ensino Fundamental, Racismo*”; “*Ensino Médio, Literatura Negra*”; “*Ensino Médio, Literatura Africana*”; “*Ensino Médio, História Africana*”; “*Ensino Médio, História Indígena*”; “*Ensino Médio, Lei 10.639*”; “*Ensino Médio, Lei 11.645*”; “*Ensino Médio, Negro*”; “*Ensino Médio, Raça*”; “*Ensino Médio, Racismo*”; “*Ensino Médio, Relações Étnico-Raciais*”; “*Ensino Médio, Educação das Relações Étnico-Raciais*”; “*Ensino Médio, Diversidade*”; “*Ensino Médio, Relações Raciais, Livro Didático*”; “*Ensino Médio, Relações Raciais, Currículo*”.

A partir da empiria, procedemos, entre agosto de 2020 e junho de 2021, ao levantamento dos currículos dos (as) autores (as) dessas produções na plataforma *Lattes*, do CNPq. Para o alcance dos objetivos, efetuamos ainda a verificação do gênero, da titulação, do nível de atuação, da região e dos grupos de pesquisas que os (as) mesmos (as) autores (as) integram. No que tange a esse último, averiguamos a área de concentração e as linhas de pesquisas às quais se filiam. Seguimos as etapas propostas por Bardin (2016) no desenvolvimento da pesquisa. Com o universo de documentos demarcados, passamos à constituição de um *corpus*, o qual concretiza a ideia de *conjunto de documentos* com vistas à análise (BARDIN, 2016). A partir de então, passamos à categorização dos dados que serão demonstrados nas seções seguintes.

Essa classificação foi submetida a um reagrupamento com especificações condizentes com as dimensões relativas ao objeto deste estudo, cujos critérios foram previamente definidos, a partir daquilo que Bardin (2016) pontua como *similaridades*. Para a análise das categorias, a noção conceitual de *campo científico* de Pierre Bourdieu (2004; 2012) nos auxilia na reflexão sobre a divulgação e circulação do *capital cultural* publicizado por *agentes* e instituições. Ao lado dessa noção conceitual, o conceito de *representação* (CHARTIER, 1988) nos permitiu

entender a mobilidade desses (as) *agentes*, por meio de suas produções e os processos de legitimação que se impõem neste debate, no que tange ao Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio em relação à ERER, tal como já enfatizado em linhas anteriores.

Recorremos à literatura especializada para subsidiar nossa reflexão em relação a estudos sobre perfis de autores(as) acadêmicos, dentre os quais, sublinhamos a reflexão de Maria Bohn (2003), em investigação sobre o perfil de autores (as), na qual analisa suas características nos artigos publicados no ano de 2001, em quatro revistas brasileiras da área de Educação, evidenciando que *os pesquisadores* congregam o maior volume dessas produções, e as *parcerias* são constituídas no âmbito interno das instituições que as produzem. Outros aspectos relevantes consistem na identificação das *autocitações*, bem como que os *meios eletrônicos* são privilegiados no conjunto das produções analisadas; e, por fim, que a *ciência da informática* dialoga pouco com outras áreas do conhecimento.

Em 2004, o estudo sobre gêneros femininos no Brasil, de autoria de Débora Diniz e Paula Foltran, analisara o perfil das autoras de artigos publicados na Revista Estudos Feministas, entre 1992-2002. Dentre os achados, as autoras evidenciam a *primazia das mulheres* na autoria daquelas publicações, e que mais da metade delas eram Cientistas Sociais que investigavam temáticas diversas, como: *Ciências Sociais e Cultura; Linguagem, Literatura, Religião e Filosofia; e História e Mudanças Sociais*. As autoras também ponderam que 12% da empiria analisada fora produzida por mais de uma autora.

Os estudos de Maria Bohn (2003) e Luis Campos, João Feres Júnior e Fernando Guarnieri (2017) se coadunam em relação ao dado relativo ao volume majoritário de publicações *de pesquisadores*. Esse último estudo aponta que, de 895 textos publicados na Revista Dados, no período compreendido entre 1966-2015, 67,4% são de autoria masculina; entretanto, enfatizam que a porcentagem de autoria feminina tem crescido ao longo dos anos.

No *campo* da ERER, Wilma Coelho e Cleverton Quadros, em 2018 – em estudo sobre Estado da Arte e *formação de professores (as) e a ERER* – chegam a um resultado diferente dos trabalhos anteriormente citados. Neste estudo, *as pesquisadoras* assumem a dianteira no quesito produção em ERER, com percentual de 68% da empiria analisada. Tal resultado se aproxima do estudo de Débora Diniz e Paula Foltran (2004), na dimensão relativa à autoria feminina, embora tratem de temáticas distintas. Em estudo de 2020, em parceria com Waldemar Oliveira Júnior, reiteram a premissa assinalada pelos estudos em 2004 e 2018, no que concerne à assinatura majoritária feminina: 56% da autoria da produção analisada concentra-se com as *pesquisadoras*.

Por certo, como podemos perceber, este não é o primeiro estudo que se dedica a elaborar o perfil de autores (as) de trabalhos acadêmicos. O resultado dos estudos mencionados acima favorece na compreensão em relação aos meandros de produções com foco no perfil de autores (as). Esta reflexão se inspira nesses caminhos já trilhados, mas encaminha a especificidade da ERER no Ensino Fundamental e Médio.

## Perfil dos (as)Autores (as): gênero, formação, coautoria, região, nível de atuação e grupos de pesquisa

Dos 156 artigos levantados, verificamos a primazia das autoras na escrita dos artigos. Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, 51% dessas produções são assinadas por autoras, e 49% por autores. No que tange ao Ensino Médio, 60% de produção feminina e 40% masculina. Esses dados divergem dos resultados do estudo de Bohn (2003) e Campos, Feres Júnior e Guarnieri (2017). Em relação a esse último, ao considerar que as autorias femininas se ampliariam, os estudos posteriores demonstram que os autores estavam corretos. Os estudos de Coelho e Quadros (2018) e Coelho e Oliveira Júnior (2020) revelam que o gênero feminino representa a maioria na publicação de produções científicas sobre ERER, confirmando a previsão de Campos, Feres Júnior e Guarnieri (2017), de que nos próximos anos as pesquisadoras aumentariam sua produção.

A partir da empiria, inferimos que a maioria daqueles (as) que produzem sobre Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio são Mestres (as) e Doutores (as) (50% e 46,90%, respectivamente), conforme ilustra o Quadro 1, em relação à formação dos (as) agentes que produzem a discussão da temática em tela.

Quadro 1 – Formação dos (as) autores (as) de artigos sobre ERER e EF (anos finais) e EM – 2015-2020 (%)

Formação	Anos Finais do Ensino Fundamental (EF)	Ensino Médio (EM)
Doutorado	50%	46,90%
Mestrado	33%	32,4%
Especialização	4%	5,5%
Graduação	9%	10,4%
Graduando (a)	4%	5,5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa produzida pelas autoras, com base no currículo lattes, no período de agosto de 2020 -junho de 2021.

Os indicadores relativos à formação revelam que esses (as) autores (as) estão vinculados (as) à Educação Superior e pesquisam sobre a Educação Básica. Observamos, assim, a relevância e a interlocução conferida por esses (as) autores (as) à Escola Básica para o entendimento sobre a etapa que antecede o ingresso nas universidades. Essa produção conforma um *campo de força* para o fortalecimento do *campo* no sentido *bourdieusiano*, mas, neste caso, nos referimos à ERER em todos os seus níveis e etapas. Tal fortalecimento se concretiza mediante o encaminhamento da subversão do racismo e do preconceito, na medida em que as dimensões envolvidas naqueles níveis de ensino são estudadas e problematizadas.

Além da interlocução entre Universidade e Escola Básica engendrada por meio das produções sobre a ERER nos artigos levantados, outro componente que os conforma reside no exercício das coautorias nas produções científicas levantadas. A esse respeito, Fernando Serra e Manuel Ferreira (2015) ponderam acerca do *aumento e melhoria* quando da produção em coautoria, sobretudo quando os papéis são definidos de acordo com as competências de cada um (a). Para os autores, o êxito da publicação em coautoria encontra-se na relação do trabalho

com pessoas que se gostam, que tenham intimidade e cujos interesses e agendas de preocupações acadêmicas confluem.

No Quadro 2, observamos este exercício presente em expressivo contingente dos artigos, os quais foram produzidos em coautoria: seja naqueles que contemplam a ERER e anos finais do Ensino Fundamental (67,91%), sejam nos relativos à ERER e Ensino Médio (69,3%). São índices que se distanciam do que fora constado em 2004, por Diniz e Foltran, cujo estudo indicava a prevalência de autoria isolada.

Quadro 2 – Coautoria dos artigos sobre ERER e EF (anos finais) e EM – 2015-2020 (%)

Coautoria	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
Doutor (a) e Mestre (a)	43,63%	46,2%
Doutores e Doutoradas	20%	13,5%
Doutor (a) e Graduado (a)	5,45%	9,70%
Mestre (a) e Graduando (a)	3,63%	1,9%
Mestre (a) e Graduado (a)	3,63%	7,70%
Doutor (a) e Graduando (a)	--	1,90%
Doutor (a) e Especialista	5,45%	5,80%
Mestres e Mestras	--	3,80%
Mestres (as), Graduandos (as) e Especialistas	--	1,9%
Mestres (as) e Especialistas	--	1,9%
Doutor (a), Mestre (a), Graduado (a) e Graduando (a)	1,81%	--
Graduado (a) e Graduando (a)	1,81%	--
Doutor (a), Mestre (a) e Graduado (a)	5,45%	1,9%
Especialistas e Especialistas	1,81%	--
Doutor (a), Graduado (a) e Graduando (a)	1,81%	1,9%
Doutor (a), Especialista e Graduado (a)	--	1,9%
Não identificados	5,52%	--
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa produzida pelas autoras, com base no currículo lattes, no período de agosto de 2020 - junho de 2021.

Em consonância com as afirmações de Fernando Serra e Manuel Ferreira (2015) acerca do aumento e da melhoria da produção em coautoria, os nossos resultados se perfilam ao que os autores sublinham. Contudo, alguns outros aspectos se desdobram em nosso estudo: em primeiro lugar, o expressivo volume de trabalhos sobre ERER em coautoria; e, em segundo lugar, a interlocução havida entre os (as) autores (as) e coautores (as) – em diversos estágios de formação e titulação –, que pode expressar a disposição de incorporação de expertises distintas, de campos diferentes, ainda que estejam em um mesmo campo de conhecimento, mas em espaços de formação e perspectivas diferenciados.

Para ilustrar os distintos espaços de formação, convém situarmos o (a) leitor (a) no que diz respeito à região dos (as) autores (as) dos artigos analisados. Averiguamos que a maioria das produções sobre o Ensino Médio está localizada na região Nordeste (27,6%). Em estudo de Marcela Conceição e Wilma Coelho (2020), as autoras ressaltam uma ampliação dos programas de pós-graduação nessa região e, por conseguinte, na temática da ERER e Educação Básica.

No que concerne aos estudos relativos à região Norte, Wilma Coelho e Carlos Aldemir Silva (2016) asseveram que o número de programas de pós-graduação em Educação nas universidades dessa região tem crescido, afirmando que a produção intelectual dos (as) docentes que integram esses programas concretiza o investimento iniciado há três décadas, o qual demonstra a ampliação daquela produção no âmbito da região Norte. Embora concordemos com essa afirmação, esse crescimento ainda não prosperou ao ponto de ultrapassar a produção de outras Regiões, ainda que reconheçamos as especificidades regionais e institucionais as quais concorrem, entre outros fatores, para o volume desigual de produção e as disparidades regionais.

Otávio Sidone, Eduardo Haddad e Jesús Mena-Chalco (2016) destacam essas disparidades regionais no que tange à publicação, situando a região Sudeste na dianteira no volume de produções no Brasil. Os números não deixam dúvidas. Nesse sentido, vale o alerta de Paolo Nosella (2010) de que a pós-graduação no Brasil tem seu nascedouro na região há quase 60 anos. Além desses fatores, existe o volume distinto<sup>4</sup> de instituições federais distribuído entre as regiões brasileiras impactando, por conseguinte, no número de cursos de graduação, de pós-graduação, linhas e projetos de pesquisa, e as consequentes publicações deles advindas.

Quadro 3 – Região dos(as) autores(as) sobre ERER e EF (anos finais) e EM – 2015-2020 (%)

Região	Anos Finais do Ensino Fundamental (EF)	Ensino Médio (EM)
Norte	12%	5,6%
Nordeste	20%	27,6%
Centro-Oeste	17%	18,6%
Sudeste	34%	21,3%
Sul	17%	22,1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>95,2%<sup>5</sup></b>

Fonte: Dados da pesquisa produzida pelas autoras, com base no currículo lattes, no período de agosto de 2020 - junho de 2021.

O Quadro 3 demonstra, a partir de nossas inflexões, que neste estudo, as ponderações dos estudos anteriormente mencionados refletem o resultado da produção na construção dos dados que ora realizamos: a região Norte conforma 17,6% das produções; o Centro-Oeste com 35,6%; o Sul com 39,1%; o Nordeste com 47,6%; e o Sudeste com 55,3%.

Distinções se apresentam também em relação ao nível de atuação dos (as) autores. A maioria se concentra no Ensino Superior, representando a possibilidade de interlocução com a Educação Básica. As produções materializam a relevância dessa interlocução, na medida em que os estudos relativos à “realidade concreta” da escola assumem centralidade nos processos formativos encaminhados no âmbito das instituições de Ensino Superior. No que tange à inserção dos (as) autores (as) da Educação Básica, inferimos que os documentos expressam aquilo que Donald Schön (2000) denominou de *pensar a prática*, pois esses (as) agentes têm produzido sobre dimensões concernentes ao seu fazer de sala de aula.

<sup>4</sup> Número de Universidades Federais por Região: Norte, 11; Nordeste, 20; Centro-Oeste, 8; Sudeste, 19; e Sul, 11.

<sup>5</sup> 0,7% representam uma autoria em âmbito internacional e 4,1% correspondem aos autores cujos artigos não foram localizados.



Quadro 4 – Nível de atuação dos (as) autores (as) sobre ERER e EF (anos finais) e EM – 2015-2020 (N)

Nível de Ensino	Anos Finais do Ensino Fundamental (EF)	Ensino Médio (EM)
Ensino Superior	98	70
Ensino Tecnológico	4	38
Educação Básica	43	14

Fonte: Dados da pesquisa produzida pelas autoras, com base no currículo *Lattes*, no período de agosto de 2020 - junho de 2021.

O processo proposto por Schön (2000), encaminhado pelos (as) autores (as) que integram a Educação Básica e produzem a literatura aqui examinada, assume relevância, na medida em que consideramos as potencialidades desse movimento para a prática docente. Estudos fortalecem este argumento, já amplamente publicizado nas produções científicas, a exemplo do relato da experiência de Sandro Figueira (2016) sobre processos de pensar coletivamente a prática. No argumento de Figueira (2016), o *fortalecimento* e o desenvolvimento de competências profissionais, seja nos tensionamentos, problematizações de visões, posturas e saberes, se conformam no diálogo entre professores (as) da Universidade e colegas da Escola Básica. Esse movimento do qual fala o autor materializa-se nos estudos em coautoria entre professores (as) da Universidade e seus (suas) orientandos (as) da Escola Básica.

Em continuidade, considerando os (as) autores (as) dos trabalhos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, buscamos informações referentes aos grupos de pesquisa que eles integram. Verificamos que 75,15% dos (as) autores (as) integram grupos de pesquisa e 24,85% não integram, ou não informaram em seus respectivos currículos. Identificamos também os grupos de pesquisas que são integrados por esses (as) autores (as), totalizando 102 grupos de pesquisa, sendo que existem autores (as) que sinalizaram integrar mais de um grupo. Quanto às linhas de pesquisa, 31 se dedicam à temática Étnico-Racial. Acerca dos (as) autores (as) dos trabalhos do Ensino Médio, ao acessarmos nos currículos *Lattes* os grupos de pesquisas que integram, em relação às áreas de concentração e às linhas de pesquisas que são voltadas para a ERER, identificamos que: 49% são integrantes de um ou mais grupos; 46,9% não informaram ou não integram nenhum. No total dos (as) autores (as) integrantes, dos 104 grupos de pesquisa<sup>6</sup>, 25 linhas de pesquisa relacionam-se à ERER, conforme registra o Quadro 5.

<sup>6</sup> Não foi possível localizar 23 grupos de pesquisas pelos seguintes motivos: não possuem registro no diretório do CNPq; não foi possível identificar o grupo, pois o autor ou a autora não informaram a instituição, e *site* com problemas no acesso.

Quadro 5 – Áreas de concentração dos grupos de pesquisas dos (as) autores (as) de artigos sobre ERER e EF (anos finais) e EM – 2015-2020 (%)

Áreas de concentração dos grupos de pesquisa	Anos Finais do Ensino Fundamental (EF)	Ensino Médio (EM)
Educação	48,63%	47%
História	13,33%	8,50%
Geografia	9,52%	--
Linguística	6,66%	12%
Antropologia	1,90%	3,60%
Administração	0,95%	--
Ciências Biológicas	1,90%	--
Direito	2,85%	1,20%
Arquitetura e Urbanismo	0,95%	--
Química	--	2,40%
Sociologia	0,95%	13,30%
Educação Física	1,90%	2,40%
Psicologia	3,80%	2,40%
Demografia	--	1,20%
Filosofia	0,95%	1,20%
Comunicação	--	2,40%
Ciências Sociais	1,90%	--
Internacional	0,95%	2,40%
Grupo Excluído	2,85%	--
Total	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa produzida pelas autoras, com base no currículo lattes, no período de agosto de 2020 - junho de 2021.

Os dados produzidos em relação aos grupos de pesquisa revelam a concentração expressiva na área da Educação, pois alcançam quase 50% do número total de grupos pesquisados, sendo que os mais próximos não chegam a 14% (no caso da História e Sociologia). Esse indicador nos parece promissor, na medida em que há uma relação orgânica entre o que tem sido produzido na Educação Básica (Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio) com o nível de pesquisa desenvolvido por esses (as) autores (as) em algum grau de direcionamento específico. Mas todos estão vinculados à área da Educação. Não se trata de uma produção pontual, incidental. Essas produções vinculam-se a pesquisas realizadas, seja por meio de: projetos institucionais (PIBIC, PIBID); projetos financiados com recursos internos ou externos àquelas instituições de vínculos dos (as) autores (as); seja por relatos de experiências; ou fruto de desdobramentos de pesquisas *stricto sensu*, em nível de Mestrado e de Doutorado.

## Considerações finais

Este estudo ocupou-se com o lugar da ERER no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, e de seus (suas) autores (as), concretizando o perfil de quem produz sobre a temática em tela, na interseção com esses níveis de ensino. Podemos inferir que houve um avanço significativo nas produções sobre essas interseções. Algumas considerações sobre as singularidades foram percebidas neste estudo, e serão descritas a seguir. A primeira

consideração diz respeito à predominância feminina que desponta expressivamente, com maior volume de produções nos documentos analisados.

A segunda consideração relaciona-se à produção regional: a região Sudeste, seguida do Nordeste, aparecem com o maior volume de produções, enquanto o Norte apresenta o seu extremo oposto.

A terceira consideração refere-se à coautoria: as produções relativas ao Ensino Fundamental (anos finais) restringem-se, majoritariamente, a autores da mesma região. No Ensino Médio, ocorre fenômeno diferente, pois há interlocução com outros (as) autores (as), de outras regiões, e de outros países (1,9%), ainda que se mostre uma iniciativa pouco expressiva. Os estudos de Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016) e Souza *et al* (2021), com os quais concordamos, demonstram a potencialidade de se estabelecer produções compartilhadas para ampliação das investigações científicas realizadas (institucionais e intrainstitucionais) não somente entre pares, ou dentro da região, ou do mesmo país, como também entre estudantes de níveis de formação diversos. As afirmações de Lopes e Costa (2012) se concretizaram, na medida em que, neste estudo que ora realizamos, há um expressivo aumento de coautoria interinstitucional, e entre alunos da pós-graduação e seus (suas) orientadores (as), o que, para Lopes e Costa, naquela altura, essa última dimensão ainda se mostrava uma iniciativa tímida. No entanto, assumimos neste estudo, que essa interlocução se mostrou não somente expressiva, mas promissora, uma vez que tal iniciativa amplia a formação de quadros e estabelece uma relação não hierárquica de saberes que têm sido produzidos na Universidade e na Escola Básica. São parcerias que se ampliam na troca de saberes e na horizontalidade de conhecimentos.

A quarta consideração refere-se à importância das interlocuções para a ampliação das discussões e desenvolvimento de pesquisas, principalmente no *campo* da EREER, como uma maior inserção de docentes da Educação Básica no *campo científico*. Há um volume significativo de produções de professores (as) da Educação Básica pesquisando objetos relacionados ao seu cotidiano, tanto no Ensino Fundamental (anos finais), como no Ensino Médio. Parte significativa desses(as) docentes está inserida em programas de pós-graduação *stricto sensu* e as coautorias estão vinculadas a seus (suas) orientadores (as).

A quinta consideração relaciona-se aos (às) docentes atuantes na Educação Superior, e, por conseguinte, nos programas de pós-graduação em Educação. Uma parte tem produzido sobre a Educação Básica, o que parece revelar o comprometimento desse grupo com a EREER, e, por conseguinte, com a possibilidade de subversão do racismo, preconceito e discriminação. Além desses aspectos, inferimos também a expressiva interlocução com professores(as) da Educação Básica, e, sobretudo, fomento a uma formação antirracista dos (as) futuros (as) professores (as) que nesse nível atuarão.

Por fim, reiteramos a relevância da interlocução entre a Educação Básica e a Universidade no trato com a EREER, pois confere a esse diálogo um lugar estratégico na ampliação e encaminhamento de ações pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial que ainda se apresentam nos ambientes escolares. Nunca é demais reiterar a assertiva de Petronilha Silva (2004), com a qual fazemos coro, de que promoção de uma educação cidadã requer participação coletiva, problematização da diferença e reconhecimento da diversidade.

Conhecer quem produz sobre EREER no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio anuncia o avanço nessa “participação coletiva” para pensar e produzir sobre a temática

na Educação Básica, pois só é possível subverter, questionar e propor alternativas quando conhecemos o panorama dessa produção no Brasil, tal qual registramos no percurso deste texto. A diversidade de níveis de formação, de distribuição geográfica dessas pessoas do *campo* da Educação, preocupadas na proposição de estratégias pedagógicas antirracistas, e na interlocução horizontal entre as diversas autorias e coautorias, de distintas formações, parece promissora na ampliação da problematização do racismo e na intencionalidade de visibilizar ainda mais esta temática tão cara à sociedade brasileira.

## Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4/3> . Acesso em: 5 set. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOHN, Maria C. R. Autores e autoria em periódicos brasileiros de ciência da informação. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 18, n. 16, p. 1-19, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n16p1>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 3 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 3 de nov.2021.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para a inclusão da História e Cultura Indígena nos currículos de ensino. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192). Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 4 nov.2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para a inclusão da História e Cultura dos africanos e afro-brasileiros nos currículos de ensino. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 mai. 2020.

CAMPOS, Luiz A.; FERES JÚNIOR, João; GUARNIERI, Fernando. 50 Anos da Revista DADOS: uma análise bibliométrica do seu perfil disciplinar e temático. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 3, p. 623-661, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/wzxNy6LT3QK9M3KkmXn5QBz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Gallardo. Lisboa: Difel, 1988.

CONCEIÇÃO, Marcela S.; COELHO, Wilma de N. B. A discussão das relações étnico-raciais nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste (2009-2016). **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, p. 100-128, out./dez. 2020. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12263>. Acesso em: 1 jul. 2021.

COELHO, Wilma de N. B.; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar B. Educação para as relações étnico-raciais na escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 15, p. 262-280, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3860>. Acesso em: 20 maio 2021.

COELHO, Wilma de N. B.; QUADROS, Cleverton. Formação de Professoras e Professores e Relações Raciais: mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos (2003-2014). In: SILVA, Paulo V. B.; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley A. (Orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018. p. 53-104. Disponível

em: [https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=58](https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58). Acesso em: 1 jul. 2021.

COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Carlos Aldemir F. A produção intelectual docente na pós-graduação em Educação no norte do Brasil: avanços e desafios. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 3, p. 387-399, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.203.12/5610>. Acesso em: 1 jul. 2021.

COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Milena F. Mapeamento das produções atinentes à ERER e Ensino Médio no período de 2008-2018. In: COELHO, Wilma de N. B. *et al* (Orgs.). **Educação Básica e Formação Inicial de Professores: a diversidade e os desafios contemporâneos**. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. p. 128-132. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17t4Lgeka1HYORc172Tz2Rb8mZil4s5GU/view>. Acesso em: 1 jul. 2021.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de N. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77098/44768>. Acesso em: 3 nov. 2021.

COELHO, Mauro C. Diferença e Semelhança. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 85-90.

DINIZ, Debora; FOLTRAN, Paula. Gênero e feminismo no Brasil uma análise da revista estudos feministas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, Número Especial, p. 245-253, set./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000300026/9525>. Acesso em: 1 jul. 2021.

FORTES, Brenda G.; COELHO, Wilma de N. B.; BRITO, Nicelma J. C. Educação das relações étnico-raciais e o Ensino Médio a partir de teses no período de 2003 a 2016. In: COELHO, Wilma de N. B.; BRITO, Nicelma J. C.; SILVA, Carlos A. F. **Escola básica e relações raciais**. Tubarão-SC: Copiart, 2019. p. 19-48.

FIGUEIRA, Sandro T. Entre Histórias e Narrativas Docentes: experiências formativas (com)partilhadas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 58-72, fev./mai. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/14255/17845>. Acesso em: 4 nov. 2021.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 mai. 2021.

LOPES, Alice C.; COSTA, Hugo H. C. A produção bibliográfica em coautoria na área de educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 717-752, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VxXG5RG4Fq5yz6wrDYTDdyt/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

MIRANDA, Cláudia; AGUIAR, Francisco L. de; DI PIERRO, Maria Clara (Orgs.). **Bibliografia Básica sobre Relações Raciais e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MÜLLER, Tânia M. P. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 165-183, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/cwjzvNd8dTSc8wKBfXRn6xh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2021.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 177-203, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6bpF7DL49KGjW436KMfjqM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade [online]**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2021.

ROCHA, Idnelma L. O Ensino fundamental no Brasil: uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/ CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4, 7, 2014, Porto-PT. **Anais...** Porto, 2014. p. 1-15. Disponível em: [https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha\\_GT1\\_integral.pdf](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha_GT1_integral.pdf). Acesso em: 7 jul. 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRA, Fernando A. R.; FERREIRA, Manuel A. S. P. V. Comentário Editorial - A Importância da Coautoria e a Escolha dos Coautores. **Revista Ibero-Americana de Estratégia – RIAE**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1-7, out./dez. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304420403\\_A\\_Importancia\\_da\\_Coautoria\\_e\\_a\\_Escolla\\_dos\\_Coautores](https://www.researchgate.net/publication/304420403_A_Importancia_da_Coautoria_e_a_Escolla_dos_Coautores). Acesso em: 7 jul. 2021.

SIDONE, Otávio J. G.; HADDAD, Eduardo A.; MENA-CHALCO, Jesús P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-31, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/tvBDyptMBFSxRSt3VngySRC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mai. 2021.

SILVA, Paulo V. B.; GOMES, Nilma L.; REGIS, Kátia E. A proposta e seus objetivos. In: SILVA, Paulo V. B.; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley A. (Orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018. p. 21-32. Disponível em: [https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=58](https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58). Acesso em: 1 jul. 2021.

SILVA, Paulo V. B.; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley A. (Orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018. Disponível em: [https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=58](https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58). Acesso em: 1 jul. 2021.

SILVA, Petronilha B. G. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? **Crítica Educativa**, São Paulo, v. 5, p. 10-20, 2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SILVA, Petronilha B. G. Projeto Nacional de Educação na Perspectiva dos Negros Brasileiros. In: UNESCO; Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação (Org.). **Conferências do Fórum Brasil de Educação**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. p. 385-395. v. 1.

SOUZA, Samuel F. M. A. *et al.* Coautoria na produção científica em Programa de Pós-graduação na Forma Associativa: uma análise de Redes Sociais. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0f60/6d765802bf1ddd9ec25581cc006161e4229.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.





# A prática docente no IFTO campus Araguatins: um olhar sobre a práxis da cultura afro-brasileira

## *Teaching practice at IFTO in Araguatins: a look at Afro-Brazilian cultural praxis*

Cássia Maria de Sousa Pereira\*

Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna\*\*

Rivadavia Porto Cavalcante\*\*\*

Weimar Silva Castilho\*\*\*\*

### Resumo

Este estudo tem como objetivo verificar como professores que ministram disciplinas no 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) campus Araguatins compreendem e abordam cultura e temas afro-brasileiros. A pesquisa teve cunho exploratório com abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica e de aplicação de um formulário Google elaborado em onze questões fechadas e uma questão aberta, pautadas em temas relacionados à formação continuada, racismo estrutural, preconceito escolar, presença da temática afro-brasileira em livros didáticos e em sala de aula, participação docente em eventos e conhecimento referente aos marcos legais sobre temática, seguindo-se o modelo da escala Likert. O formulário em questão foi enviado a vinte e quatro professores via Google-Classroom, obtendo, portanto, dezessete respostas. Embora o estudo sinalize para avanços na implementação da Lei n. 10.639/2003 em específico sobre o reconhecimento da temática e compreensão da importância de sua práxis pelos professores em sala de aula, muito ainda é preciso ser feito em termos de ações voltadas para a descolonização do currículo e implementação de ações pedagógicas que superem práticas monoculturais centradas nos princípios do eurocentrismo hegemônico.

**Palavras-chave:** Cultura afro-brasileira. Práticas pedagógicas. Racismo estrutural.

---

\* Especialista em Ensino de Arte pela Faculdade União Cultural do Estado São Paulo (UCESP); Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Palmas, Instituto Federal do Tocantins (IFTO); Professora do IFTO Campus Araguatins, Brasil; E-mail: [cassia.pereira@ifto.edu.br](mailto:cassia.pereira@ifto.edu.br)

\*\* Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP); Professora do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Palmas, IFTO, Brasil; E-mail: [marysenna@ifto.edu.br](mailto:marysenna@ifto.edu.br)

\*\*\* Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professor do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Palmas, IFTO, Brasil; E-mail: [riva@ifto.edu.br](mailto:riva@ifto.edu.br)

\*\*\*\* Doutor em Sistemas Mecatrônicos pela Universidade de Brasília; Professor do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Palmas, Brasil; E-mail: [weimar@ifto.edu.br](mailto:weimar@ifto.edu.br)

## Abstract

This study aims to verify how teachers who teach subjects in the 3rd year Technical Course in Agriculture at IFTO, Campus Araguatins understand and address culture and Afro-Brazilian themes. The research had an exploratory nature with a quali-quantitative approach through bibliographic research and Google form application elaborated on eleven closed questions and an open one, based on themes related to continuing education, structural racism, school prejudice, Afro-Brazilian theme in textbooks and also in classroom, teaching participation in events and knowledge regarding the legal frameworks on the theme, according to Likert scale model. Google form was sent to twenty-four teachers via Google Classroom, obtaining, therefore, seventeen answers. Although the study points out advances of Law 10.639/2003 implementation, specifically on the recognition of themes, understanding and importance of its practice by teachers in classroom, much still needs to be done in terms of actions aimed at decolonizing the curriculum and implementing pedagogical actions that overcome monocultural practices centered on the hegemonic eurocentrism principles.

**Keywords:** Afro-Brazilian culture. Pedagogical practices. Structural racism.

Este trabalho tem como base a análise acerca das discussões sobre cultura afro-brasileira no ensino Médio Integrado de uma instituição de Ensino da Região Norte na visão dos professores. O mesmo busca entender acerca da práxis do professor com a temática em uma visão plural e singular, orientado por vários elementos que configuram a realidade dos afrodescendentes no Brasil. De acordo com Cogo 2010.

A interlocução entre educação e etnia se faz necessária para pensar a democratização da educação, que, enquanto direito social, precisa garantir o direito à diferença e a implementação de políticas públicas que superem as desigualdades sociais e raciais (COGO, 2010, p.18).

Nessa direção, o trabalho buscou fomentar o debate acerca dos afro-brasileiros. Dessa forma, percebe-se que grande parcela da população brasileira é constituída de negros e pardos. Conforme pesquisa, o Brasil é o país que comporta a segunda maior população de origem africana do mundo. 56,10% é o percentual de pessoas que se declaram negras no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE. Conforme o IBGE (2018), dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos.

Os negros que o IBGE define resultam da soma de pretos e pardos, ou seja, a maioria da população. No entanto, esse número ainda não reflete em vários setores da sociedade brasileira, pois percebe-se que os negros ainda são minorias na política, na medicina, nos cargos dirigentes de empresas e de outros setores estratégicos para o desenvolvimento de vários segmentos em destaque no país.

Para Santos (2016), conhecer a história e a identidade dos afrodescendentes no Brasil perpassa pelo caminho político, no qual concluir-se que grande parte da invisibilidade dos negros no país pode ser atribuída no pós-abolição, uma herança que perpassou séculos e até hoje tem suas marcas registradas na realidade do negro no Brasil. Trazer a temática da cultura afro-brasileira no contexto da educação pode ser o caminho para gerar debates significativos. Assim, quebrar as fronteiras do preconceito e tornar visível a importância dessas manifestações torna-se fundamental para entendermos não só nossas origens, mas como podemos mudar essa

realidade apresentada. Porém, não podemos apenas incluir nos currículos os conteúdos de cultura afro-brasileira e história sem que não haja por parte dos docentes uma preparação consciente de sua atuação.

Esta pesquisa teve como foco central debater e visibilizar as manifestações da Cultura afro-brasileira no contexto escolar, e, assim, analisar a implementação das Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008 que definem a inserção da história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares. O debate aqui proposto tem como intenção fazer com que as questões afro-brasileiras despertem para que sejam abordadas no Currículo Escolar e discutam sobre a importância do negro para a constituição da identidade do povo brasileira, e, principalmente, do respeito à diversidade humana, além da abominação do racismo e do preconceito.

Nosso trabalho se justifica pela importância do resgate aos costumes e tradições. Dessa forma, ele busca sensibilizar a população local sobre a influência e a importância que a cultura africana teve e tem ao longo dos tempos em todos os setores da sociedade. Fato esse que contribuirá com o fortalecimento da identidade e da igualdade entre os povos, e far-se-á refletir sobre as diferenças, mostrando que elas existem e são necessárias para que os povos compreendam essa diversidade cultural tão rica e admirada no âmbito internacional.

No entanto, devemos salientar que o foco aqui não é elaborar uma solução para a inclusão da temática em sala de aula. Na visão de Santos (2016, p. 20), “tal feito é impossível”. Concordamos com a visão da autora, e buscamos encontrar caminhos para o embate. Quando traçamos uma linha do tempo sobre os marcos legais que implementam o ensino da temática em sala de aula, visualizamos um grande número de leis, principalmente de 2003 a 2012. Como ação desta pesquisa, o presente artigo traz como objetivo geral identificar como os professores compreendem e abordam a cultura afro-brasileira no contexto da Educação Profissional Tecnológica, correlacionando com os princípios da formação integrada na percepção dos docentes da última etapa do Ensino Médio.

Para buscar alcançar esse objetivo, traçaram-se os seguintes questionamentos: Quais são os desafios e as possibilidades para implementar o ensino da cultura afro-brasileira no contexto do Ensino Médio Integrado? Como os professores visualizam o ensino da temática em sala de aula? Para Menegon (2015), a instituição escolar tem como papel social apoderar-se de elementos culturais que são indispensáveis para entendimento da realidade física, cultural, social, econômica e política. Nessa lógica, as instituições de ensino devem ter como objetivo principal o conhecimento criado e reproduzido historicamente pela sociedade, e esse deve ser semeado, buscando possibilitar a amplificação da visão do sujeito na realidade em que ele é inserido.

Partindo dessa lógica, a pesquisa apresenta os seguintes caminhos para fundamentar-se: entendimento de como a temática da cultura afro-brasileira é abordada no contexto do ensino médio integrado; e os princípios para uma formação integrada com essa temática dialogam com as teorias da aprendizagem e a transposição didática. Propõe-se uma abordagem qualitativa para a investigação proposta, conduzida por meio da análise da literatura e por meio de leituras exploratórias, seletivas, analíticas e reflexivas, para interpretações e inferências com os professores, via formulário.

## **A temática da cultura afro-brasileira no contexto do ensino médio integrado**

Define-se cultura afro-brasileira como um conjunto de manifestações culturais existentes no Brasil, constituída da união de elementos da cultura dos povos africanos trazidos para o Brasil no período colonial, com outras expressões que formam a cultura brasileira, como a europeia e a indígena. Para conceituarmos e conhecermos acerca das manifestações culturais afro-brasileiras, é preciso compreender a formação do povo brasileiro no seu contexto sociocultural. Para isso, recorreremos a diversas fontes. Conforme menciona Cogo (2010, p. 10), “a cultura afro-brasileira é resultante do desenvolvimento da cultura africana no Brasil, abrangendo as influências recebidas de várias etnias que se traduzem em diversas expressões, entre elas a música e a dança”. Com a vinda para o Brasil, os negros africanos trouxeram seu modo de vida, suas crenças, sua culinária, sua arte, seus costumes sociais. No entanto, considerando que a população e a cultura brasileira têm suas origens na matriz africana, muito pouco se conhece, ensina e aprende nas escolas sobre a história da África e cultura afro-brasileira.

Para debatermos sobre a cultura afro-brasileira no contexto do Ensino Médio Integrado, torna-se necessário ressaltar qual a memória que temos do nosso passado, como essa conjuntura reflete até hoje na vida do negro no Brasil, e quais são os princípios para uma formação integral. Nesse embate, vamos corroborar com o pensamento de Ciavatta (2005) e Saviani (2014), quando eles fazem um apelo à formação integrada baseada no princípio de humanização, buscando superar toda a inconsistência e o sofrimento do passado.

Comparar a educação do passado com a de hoje é uma forma de revisitar as memórias que estão presentes no cérebro, e também em documentos, artefatos e outros que são carregados de significados, que contribuem para a construção da identidade individual e coletiva. Para Ciavatta (2005), a escola e o trabalho são lugares de memória. No entanto, para que a escola seja esse espaço de memória, é necessária uma participação ativa de professores de forma inovadora, conteúdos de ensino articulando uma congruência entre a arte, a cultura, o trabalho e a ciência. Nessa direção, fomentar o ensino da cultura afro-brasileira na realidade escolar é uma forma de gerar debates críticos que direcionam para a formação de um cidadão consciente, atuante nas diversas esferas da sociedade. E o professor torna-se um agente essencial nesse processo.

Na visão de Leal (2015), o professor, além de aproveitar as conjunturas relacionadas à diversidade que aparece, deve propiciar debates e atividades diferenciados sobre a temática, pois a riqueza da cultura afro-brasileira facilita momentos de transposições didáticas com práticas pedagógicas que apresentam a metamorfose que o país sofreu ao longo de sua história, e, assim, busca superar o dualismo que perpetua na educação brasileira de diversas formas, favorecendo a sociedade burguesa que defende o monoculturalismo.

Na conjuntura da sociedade burguesa, a ética, a educação e a cidadania demonstram a ideologia burguesa. A educação, no papel de intermediadora entre a ética e a cidadania, deve promover em cada ser o cidadão consciente, ético, singular digno desse tipo de sociedade humanizada (SAVIANI, 2014). Diante desses impasses, mostra-se como caminho uma visão de educação socialista, capaz de combater o preconceito, o racismo, o poder do capitalismo e o monoculturalismo, em prol de uma verdadeira emancipação humana. Para pontuarmos o debate

acerca da Cultura Afro-brasileira, discorreremos algumas abordagens sobre as teorias da educação/aprendizagem idealizadas por Vygotsky, Ausubel e Novak e apresentadas por Moreira (2011), Camejo e Diez (2016), Camillo e Medeiros (2018).

Nessa conjuntura, pontuamos a necessidade de uma aprendizagem mediada, ancorada nos princípios da teoria da aprendizagem por mediação, que engloba os elementos sociais, culturais e históricos para a interligação entre uma formação omnilateral e a cultura afro-brasileira. Segundo Camillo e Medeiros (2018, p. 96), “é o próprio grupo cultural quem fornece as representações e o sistema simbólico, ao interagir com o outro, o indivíduo vai interiorizando as formas culturalmente construídas, as mesmas que possibilitam as relações sociais”. Essa teoria torna-se necessária, pois permite a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, uma aprendizagem significativa e inclusiva. O aluno aprende com os grupos sociais dos quais ele faz parte, sua realidade deve ser o suporte para o ensino em sala de aula.

Para que o trabalho com a cultura afro-brasileira no contexto da educação seja significativo, corroboramos com elementos da aprendizagem significativa de Ausubel, fundamentados nos trabalhos de vários autores, os quais supõem elementos essenciais para uma formação integrada pluricultural. Camejo e Diez (2016) propõem o seguinte para teoria da aprendizagem significativa:

Evidentemente, o ensino baseado em os princípios de Aprendizagem Significativa, poderia produzir interações cognitivas substantivas e não arbitrarias entre estes materiais educacionais potencialmente significativas, e os subsuncores da estrutura cognitiva do aprendiz, construindo diversos tipos de aprendizagens (CAMEJO; DIEZ, 2016, p. 78).

Buscamos referência na teoria da aprendizagem significativa, tentando construir um alicerce sólido para abordar a importância dos debates gerados em torno da cultura afro-brasileira em sala de aula. Essa teoria apresenta inúmeras interfaces para a aprendizagem, busca inovar, sair dos métodos bancários, da ideia de que o livro didático é a única ferramenta para o ensino. Torna-se essencial partir daquilo que o aluno já sabe, de sua realidade. Complementando o pensamento de Ausubel, apresentamos os cinco elementos da teoria da educação de Novak dissertados por Moreira (2011, p. 168): “aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação”. O autor expõe que qualquer evento educacional deve ser um espaço gerador de conhecimento significativo, e, para que a mesma ocorra, pressupõe a interação entre esses personagens, uma troca de significados, sentimentos e conhecimentos entre docente e discente.

Nesse contexto, direcionamos os fundamentos das teorias da aprendizagem apresentadas para uma interação com as abordagens da Cultura Afro-brasileira no contexto da educação, buscando desmitificar uma estrutura complexa, ancorada na usurpação dos direitos do negro, em que o preconceito e a discriminação de alguns grupos ainda permeiam várias esferas da sociedade brasileira. Nascimento, Silva e Scalabrin apontam o seguinte sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira:

[...] desafio de incluir as matrizes africanas no processo educativo, modificando conteúdos hegemônicos de cunho eurocêntrico no processo de abordagem metodológica do ensino de história e cultura

afro-brasileira e africana exigiu muita luta e resistência pela inclusão de uma concepção de educação descolonizadora e contra hegemônica que se deu a partir dos movimentos sociais, com destaque para movimento negro, como objetivo de uma educação unitária que respeite as diferenças culturais no processo educativo no intuito de garantir um ensino a partir de história e cultura afro-brasileira que abrace as matrizes africanas como pressuposto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas descolonizadoras e de uma concepção ontológica de produção de conhecimento e de cultura (NASCIMENTO; SILVA; SCALABRIN, 2020, p. 7).

Quando analisamos o ensino da história e cultura afro-brasileira no Brasil, compreendemos o longo processo de luta para modificar um pensamento eurocêntrico e hegemônico. Criar e incluir ferramentas para romper com esse pensamento têm sido a luta de grupos que gritam por mudanças e garantia de direitos. O movimento negro contribui com a busca por esses direitos, e a educação tem sido uma ferramenta de luta.

Diante do exposto pelos autores, destacamos a importância de metodologias de ensino descolonizadoras que ofereçam espaço para a inclusão da história e da cultura afro-brasileira para implementar metodologias e para criar espaços de luta e de voz. Acredita-se que a transposição didática pode criar novos nuances para trabalhar a temática de forma mais reflexiva. Um exemplo de metodologias e criação de novos paradigmas foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944, por Abdias do Nascimento, destacando como meta principal combater o racismo que permeava a classe artística e lutar por formação de dramaturgos, diretores e atores negros (MENEGON, 2015). As atividades desenvolvidas no Teatro Experimental Negro contribuíram de diversas formas para combater práticas discriminatórias na esfera da cultura afro-brasileira, usar o palco com o espaço de luta.

Conforme Ferreira (2019), na formação da sociedade brasileira, “o racismo é o cimento” visto como a estrutura que sustenta a esfera social, política e econômica do povo brasileiro. Dessa forma, os conteúdos que abordavam a discriminação racial, essencialmente na realidade escolar, passaram a ser incluídos na pauta da agenda nacional, contribuindo para criar e implementar as leis atuais, mudando a visão do Governo Federal em relação ao ensino da história da cultura africana e afro-brasileira na sala de aula. Partindo dessas mudanças, os professores, hoje, têm em mãos a legalidade por parte das leis e inúmeras ferramentas para fazer uma transposição didática reflexiva em torno da temática. Conforme Chevallard (2013), a Transposição Didática é uma “metodologia” que oferece uma dinâmica que surge do saber sábio (aquele gerado pelos cientistas), perpassando pelo saber a ensinar (saber presente nos livros didáticos), e, assim, chega ao saber ensinado aquele que acontece em sala de aula. Conforme o exposto, o saber parte da esfera científica para a realidade escolar. Segundo Trevisan:

Essa transposição do conhecimento científico com fins de ensino e divulgação não se trata de uma simples adaptação ou uma simplificação do conhecimento, e sim de um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Sendo assim, será possível apresentar, aqui, uma proposta de transposição didática que coloca em relação os saberes científicos surgidos na África (TREVIZAN, 2021, p. 45).

Diante disso, supõe-se que a teoria da transposição didática possa contribuir na construção de metodologias e de caminhos visionários sobre o ensino da temática da cultura africana e afro-brasileira. E, para que aconteça a mudança:

É necessário que o educador tenha em mente que o ensino da História da África e cultura afro-brasileira estão relacionados com os processos de manipulação da memória e as várias tentativas de reconfiguração da identidade em seus diversos matizes” (KRAUS; ROSA, 2010, p. 6).

O estudo da história da África e da cultura afro-brasileira, nas últimas décadas, perpassou por várias mudanças rápidas, na sua maioria divergente, baseada em uma utopia de uma sociedade democrática, plural, diversa, igualitária e inclusiva. Porém, na prática, essa configuração ainda não acontece de forma coletiva. Conforme Santos e Queiroz (2021), a escola como espaço de aprendizagem e emoções tem força para escolher que tipo de educação seguir.

A escola enquanto espaço de desenvolvimento intelectual, emocional, educacional e social vê-se diante de algumas escolhas que nortearão o processo de ensino-aprendizagem: ou opta por uma educação monocultural, mantendo a padronização hegemônica, ou por uma intercultural crítica que traz em seu discurso o diálogo de reconhecimento e valorização das diferenças, refletindo criticamente sobre os tempos e os espaços que são oferecidos na construção de identidades em constante evolução (SANTOS; QUEIROZ, 2021, p. 16).

Nessa direção, o conhecimento do professor sobre a temática, a participação na elaboração de um currículo norteador, na escolha do material didático, a participação em eventos, na formação pedagógica, configura como um norte para sua prática em sala de aula e a valorização da cultura afro-brasileira nas mais diversas realidades.

## Metodologia

O estudo está embasado na abordagem Quali-quantitativa. Conforme Knechtel (2014), esse tipo de pesquisa coleta e interpreta os dados quantitativos de acordo com símbolos numéricos, enquanto a abordagem qualitativa busca analisar e interpretar as características do fenômeno estudado de forma mais sucinta e clara, explorando e descrevendo os fatos, além de possibilitar respostas mais precisas a respeito da investigação do problema, e buscando gerar um debate crítico e reflexivo sobre o discurso. Quanto à sua natureza, a análise proposta é atribuída como aplicada, pois permite obter dados na forma prática para situações específicas. De acordo com os objetivos, a pesquisa é de caráter exploratório. Na visão de Gil (2002), esse tipo de estudo tem como foco apontar caminhos que gerem maior proximidade com o problema, buscando explicitá-lo de forma mais clara, e, assim, criar hipóteses com uma organização flexível, mostrando os vários aspectos com o fato pesquisado.

Em relação aos procedimentos aplicados para o desenvolvimento do estudo, adotamos a pesquisa bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 302), a finalidade é que o pesquisador tenha “contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre

determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma”. Além disso, foi aplicado um questionário com os professores participantes da pesquisa. Conforme Lakatos e Marconi (2001), o formulário é uma das principais ferramentas para pesquisa social, em que o instrumento de coleta de dados permite colher informações diretamente do entrevistado, que, convidado, preenche campos vazios do formulário. A partir daí, podemos colher as informações.

Dessa forma, com a finalidade de entender como acontece o trabalho com a temática da Cultura Afro-Brasileira, aplicou-se um questionário via plataforma *Google Forms*, em formato *on-line*, com os professores do Instituto Federal IFTO – campus Araguatins. A pesquisa foi realizada com os docentes da última etapa do Ensino Médio, no período de 05 a 16 de outubro de 2021. O *campus* Araguatins localiza-se na zona rural do povoado Santa Tereza, Município de Araguatins, região Norte do Brasil.

Iniciou-se a pesquisa com a coleta de dados, através de um questionário via formulário, com professores. O foco da investigação foi a análise da prática pedagógica, em que foram enviados formulários para 24 professores que trabalham em quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, formados em diferentes áreas da Educação Básica e Educação Profissional Tecnológica. Utilizou-se a Escala de Likert para mensurar a opinião dos entrevistados para entender como se dá a práxis da Cultura Afro-brasileira na instituição pesquisada, por meio de questões apresentadas a seguir. Desses 24, obtivemos a resposta de 17 docentes, o que representa 70% do universo da pesquisa:



Tabela 1 – Questões aplicadas aos professores do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária – IFTO, *campus* Araguatins

Afirmativas em Likert	
1.	Possuo conhecimento acerca da Cultura Afro-brasileira.
2.	O racismo é um problema estrutural.
3.	Presenciei algum ato de discriminação no âmbito escolar.
4.	É importante trabalhar com temas que abordem a Cultura Afro-brasileira e os movimentos interculturais.
5.	Você trabalha algum conteúdo especificamente sobre a temática da cultura afro-brasileira em sua disciplina.
6.	Na minha graduação, tive e cursei disciplinas que tratassem da História da África e da Cultura Afro-brasileira.
7.	Particpei depois de formado de cursos, palestras ou eventos que tratasse da temática afro-brasileira em sala de aula.
8.	Conhece as legislações que tratam da inserção da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no ensino.
9.	Há uma formação continuada dos docentes para aplicação dos conteúdos em conformidade com as Leis 10639/2003 e 11.645/2008, que versam sobre a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
10.	Participo de projeto interdisciplinar que envolve a temática do negro no Brasil.
11.	O colegiado que atua auxilia os professores na escolha dos conteúdos a serem abordados em consonância com o estudo do negro no Brasil.
12.	Nos livros didáticos que utilizo têm conteúdos que abordam a cultura afro-brasileira.
Questão aberta	
1.	Se você já trabalhou a temática com seus alunos, qual metodologia utilizou em suas aulas?

Fonte: Autores (2021).

Os dados coletados via formulário *forms*, usando a escala tipo Likert, foram analisados por meio de estatísticas descritivas, utilizando o *software Microsoft Excel* para as questões subjetivas, e análise de conteúdo para a questão aberta. Conforme Silva Júnior e Costa (2014, p. 5), “A escala de verificação de *Likert* consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância”. A escala *Likert* original apresentava um enredo de ser aplicada com cinco pontos, com variável de discordância total até a concordância total. No entanto, na atualidade, existem modelos chamados do tipo *Likert* com variações na pontuação, a critério do pesquisador (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014).

## Resultados e discussão

O estudo realizado com os professores dos 3º anos do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico de Agropecuária IFTO, campus Araguatins, via *Google Forms* forneceu dados que foram confrontados com as bases teóricas e articulados com os objetivos. Criamos inferências que garantiram uma visão e análise mais completa dos enunciados respondidos pelos participantes da pesquisa, visando entender como cada um corrobora sobre a práxis da cultura afro-brasileira em sala de aula.

Dos professores respondentes do formulário, 70,6% (n= 12) são do gênero feminino e 29,4% (n = 5) são do gênero masculino. Do total de professores que responderam o questionário, 64, 7% (n=11) possuem título de Mestre, 21,5% (n = 4) possuem título de Doutor e 11, 8% (n =2), Pós-graduação. Dos dezessete professores participantes, quinze ministram aulas em disciplinas da base comum, e um total de dois ministram componentes curriculares da base técnicas do curso de agropecuária. De acordo com a classificação do IBGE, 64,7% (n = 11) se definem como pardos 29,4% (n = 5), brancos, e 5, 9% (n =1) como negros. Cabe pontuar aqui que foram enviados formulários para vinte e quatro professores, dezessete responderam à pesquisa. Dos professores que não responderam, todos eram do sexo masculino.

Em relação ao nível de conhecimento sobre a Cultura Afro-brasileira, 52,9% (n = 9) afirmaram conhecer, e 47,1% (n= 8) confirmaram conhecer a temática de forma parcial. Nesse contexto, percebe-se que a maioria teve uma percepção ampliada sobre a temática. Com relação à importância de trabalhar a cultura afro-brasileira e os movimentos interculturais, 100% (n= 17) disseram concordar na íntegra. Para esse bloco de afirmativa, nota-se que maioria é conhecedora da temática, e todos concorda e afirma ser importante a abordagem da temática em sala de aula. Gomes (2012) pressupõe não somente conhecer sobre a temática em estudo, implica formar uma consciência pública e legítima “falar” sobre a cultura afro-brasileira e africana, mas não é qualquer fala. É uma voz fundamentada em uma conversa intercultural. E não é qualquer conversa intercultural, é a que aponta caminhos para a emancipação no interior da escola, ou seja, aceita a existência das diferenças, quanto um sujeito atuante e concreto.

Já referente ao trabalho com conteúdos da temática étnico-racial em sua disciplina, 47,1% (n = 8) confirmaram que trabalham 23,5% (n = 4) disseram trabalhar de forma parcial, e 25,4% (n = 5) afirmaram não trabalhar os conteúdos em suas aulas. Nessa assertiva, percebe-se que ainda existe um número bem elevado de docentes que não concorda com a abordagem da temática em sala de aula. Em relação ao contato com a temática da História e da cultura Afro-brasileira na graduação, 64,7% (n = 11) afirmaram não ter contato com a temática, pois

não existia na grade do curso, 23,5% (n = 4) afirmaram ter tido contato os conteúdos durante sua graduação, e 11,8% (n = 2) disseram ter tido de forma parcial.

Conforme Menegon (2015), o docente é o responsável pelo ensino da temática em sala de aula. Entretanto, para ensinar, é preciso saber, conhecer. No entanto, é necessário pontuar que o professor que está em sala hoje na Educação Básica foi formado nas três últimas décadas. Ainda não existia um marco legal que garantisse a valorização das igualdades e das diferenças de cada grupo, principalmente a história e a cultura africana.

Seguindo a mesma direção, no sentido de participar de formação continuada sobre a temática e apoio do colegiado na organização de material, planejamento sobre a temática da cultura afro-brasileira, 70,6% (n = 12) afirmaram ter participado, 11,8% (n = 2) confirmaram ter participado de forma parcial, e 17,5% (n = 3) expressaram não ter participado. Sobre o conhecimento acerca das legislações que normatizam o ensino da história e da cultura Afro-brasileira no ensino, 52,9% (n = 9) relataram ter conhecimento total, enquanto 41,2% (n = 7) disseram participar de forma parcial, pois há capacitações ocasionais, mas nem sempre participam o restante, 5,9% (n = 1), disse nunca ter participado. Nota-se que a maioria já conhece a temática confirmou já ter participado de formação. Como a Lei existe e devem ser cumpridas em todos os níveis da educação, as primeiras ações a serem tomadas pela escola são a capacitação do corpo docente e a aquisição de material adequado para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (KRAUS; ROSA, 2010, p. 7). Nesse ponto, cabe à escola oferecer formação para os docentes, assim como material adequado para a implementação da temática em sala de aula.

Diante da afirmação “Há uma formação continuada dos docentes para a aplicação dos conteúdos em conformidade com as Leis 10639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008)”, que versam sobre a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, somente 11,8% (n = 2) concordaram ter participado totalmente, 52,9% (n = 9) concordaram parcialmente, pois há capacitações ocasionais, apenas, e 35,3% (n = 6) expuseram nunca ter participado. Na visão de Gomes, esse processo vai além do conhecer as leis que implementam a temática, mas entendê-las.

[...] como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular (GOMES, 2012, p. 9).

A publicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 foi o marco legal para a obrigatoriedade do ensino da Cultura Afro-brasileira, concretizando-se como um grande passo na caminhada para o enfrentamento ao preconceito sofrido pelos descendentes africanos. Para Menegon (2015, p. 20), “a partir da existência desta lei, fez-se necessário a presença de atividades objetivando viabilizar o desenvolvimento das temáticas de matriz africana a partir de vivências no âmbito da História e Cultura Afro-Brasileira”. Entende-se que a lei é um ponto importante para fomentar o debate no contexto da educação brasileira, dando voz àqueles que durante

séculos foram silenciados. Além disso, os debates foram importantes para compreendermos as valiosas contribuições dos afrodescendentes para a formação da cultura brasileira.

Considerando a afirmativa colocada no questionário aplicado aos entrevistados: “Participo de projeto interdisciplinar que envolve a temática da cultura afro-brasileira”, 47,1% (n = 8) dos professores concordaram parcialmente, pois conhecem, mas não participam ainda, 35,3% (n = 6) concordaram totalmente, pois conhecem os projetos e participam, enquanto 17,6% (n = 3) afirmaram nunca ter participado, pois não conhecem. Diante das afirmativas apresentadas, percebe-se que a maioria dos professores não participa de projetos interdisciplinares sobre a temática. Conforme Kraus e Rosa (2010, p. 18), “É muito importante debatermos na sociedade, sobretudo na escola, a questão étnico/racial desmistificando o racismo para de essa maneira superarmos a discriminação racial”. Diante do exposto, verifica-se a necessidade de projetos interdisciplinares que abordem o tema de forma coletiva e que façam efeito tanto na escola como na sociedade.

Para complementar, sobre a participação em projetos e em atividades de ação interdisciplinares, questionamos sobre o colegiado auxiliar os professores na escolha dos conteúdos a serem abordados em consonância com a temática da cultura afro-brasileira. A maioria dos docentes, correspondente a 47,1% (n = 8), afirmou ter apoio, 29,4% (n = 5) deles disseram ter o apoio parcial, e 23,5% (n = 4) informaram que não têm apoio do colegiado. No entanto, percebemos que muita coisa precisa ser feita, pois, somando os que informam ter apoio parcial aos que não têm apoio, ainda é um número alto, levando em conta que o apoio da escola, o trabalho coletivo, seria o ponto de partida para implementar ações transformadoras no ambiente escolar. Corroboramos com o pensamento de Nascimento, Silva e Scalabrin (2020), que versa sobre a necessidade de a escola esforçar-se para descolonizar o currículo escolar dos livros didáticos e de ações pedagógicas que se fundamentam em concepções eurocêntricas do ensino de história da África e cultura afro-brasileira, no percurso da história da educação brasileira. Entende-se que o apoio da instituição do colegiado é de suma importância nesse processo.

Ainda em relação as perguntas feitas aos participantes da pesquisa, foi feita a seguinte afirmação: “Se nos livros didáticos que os professores utilizam contêm conteúdos que abordam a cultura afro-brasileira”, do total de respondentes, uma porcentagem de 29,4% (n = 5) afirmou que sim, pois o conteúdo está contido no livro e a abordagem é adequada. 35,3% (n = 6) concordaram de forma parcial, pois o conteúdo está contido no livro, mas a abordagem não é adequada. Já 35,3% (n = 6) discordam totalmente, pois o conteúdo não está contido nos livros. Na visão de Menegon (2015, p. 21), “a presença constante de estereótipos nos materiais pedagógicos e, especificamente, nos livros didáticos e paradidáticos promove a exclusão, e a ‘solidificação’ do negro em lugares estigmatizados pela sociedade”. Diante do exposto, o docente tem em suas mãos o papel de quebrar com esses estereótipos, desenvolvendo em sala de aula debates construtivos, desfazendo as controvérsias que permeiam a realidade dos discentes.

Assim, a fragilidade da formação dos professores acerca da temática, conhecimento sobre os marcos legais que normatizam a abordagem da temática em sala e aula, a não participação em eventos e capacitações, oferece arestas para que o racismo estrutural, tão debatido nas mídias, continue permeando a vida do negro no Brasil. Nesse sentido, apresentou-se a seguinte afirmativa aos participantes da pesquisa e foi pedido que respondesse se

concordavam ou não: “O racismo é um problema estrutural”. 88,2% (n = 15) disseram que concordam totalmente, mas 11,8% (n = 2) disseram concordar de forma parcial. Percebe-se nessa afirmativa que, quanto ao racismo estrutural, os professores, em sua maioria, concordam que o racismo é estrutural, ou seja, uma doença que vem afetando a sociedade brasileira nas suas diversas esferas por vários anos. É uma herança que usurpa os direitos dos afrodescendentes. Para Ferreira (2009) o racismo está presente na sociedade de forma natural, nas ações, hábitos, situações, falas e pensamentos que estão presentes no dia a dia da sociedade brasileira, estimulando, de forma direta e indireta, a discriminação de grupos minoritários. Um ato que afeta severamente e cotidianamente a população negra.

Ao buscar uma luz para desafiar esse tipo de racismo, Santos e Queiroz (2021, p. 1) versam o seguinte: “A escola tem o papel desafiador de tornar professores e alunos agentes multiplicadores de ideias e práticas mais inclusivas dentro e fora dos espaços escolares através de seus currículos prescritivos”. Toda equipe escolar deve desenvolver ações críticas para quebrar as barreiras monoculturais.

Ainda sobre as afirmativas feitas aos entrevistados, apresentou-se mais esta para que opinassem sobre concordam ou não: “Se o professor já presenciou algum ato de discriminação sobre a cultura negra na escola”, 41, 2% (n = 7) disseram já ter presenciado e buscado apoiar a vítima. 41, 2% (n = 7) reafirmaram ter presenciado, mas não ter feito nenhuma intervenção, pois não foi necessário. 17,6% (n = 3) discordam da afirmativa, totalmente, pois nunca presenciaram nada. Para Menegon (2015), na Educação Básica são correntes situações de contenda na coabitação escolar, devido a comportamentos e discursos racistas em meio aos participantes da comunidade escolar. Assim, cabe ao professor intervir com as bases legais de conhecimento sobre as temáticas, para atuar como mediador no combate desse tipo de ação. Toda equipe escolar deve estar atenta, pois, na maioria das vezes, pessoas que sofrem esse tipo de preconceito ficam reclusas diante da situação, seja por medo ou vergonha.

Com vistas a compreendermos as metodologias utilizadas pelos professores para trabalhar a Cultura Afro-brasileira, aplicou-se uma pergunta aberta, conforme Tabela 2, a seguir. Como o presente estudo foi realizado no período da Pandemia da Covid 19, manteve-se contato com os professores via e-mail, perguntando se os mesmos aceitavam o convite para participação na presente pesquisa. Após o aceite desses profissionais participantes no estudo, enviou-se um Formulário Google, disponibilizado no Google Classroom. Não houve assinatura de termo de consentimento livre esclarecido, posto que os professores se dispuseram a participar da pesquisa de livre espontânea vontade, reconhecendo a importância de colaborar com estudos sobre a temática em pauta neste artigo. Para se referir aos participantes do estudo, optou-se pela utilização de números para representá-los, tal como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Metodologia utilizada pelos professores para abordagem com a temática cultural afro-brasileira

<b>Já trabalhou com a temática com seus alunos? Qual a metodologia que você utilizou em suas aulas?</b>	
<b>Professor(a)</b>	<b>Respostas</b>
01	Sala de aula investida.
02	Nunca trabalhei a temática.
03	Não trabalhei ainda.
04	Aula expositiva dialogada, com a exposição de fatos e o incentivo ao debate e a reflexão.
05	Ainda não trabalhei a temática nas aulas de Química.
06	Sim, já trabalhei. A metodologia foi o debate dentro da turma, com temas associado à discriminação na sociedade.
07	Todas
08	Vídeos da temática; Debate usando como foco obras literárias brasileiras, ex; o mulato, o cortiço.
09	Não trabalhei a temática.
10	Textos e Roda de conversa.
11	Nunca trabalhei de forma direta, apenas quando surgem questionamentos esporádicos.
12	Filmes.
13	Só trabalhei o tema de forma transversal na minha disciplina.
14	Procurei trabalhar por meio de metodologias diversas (análise de imagens, contos africanos e etc.) que possam contemplar atividades exploratórias, para que os alunos e alunas possam ter suas percepções anteriores reavivadas para ter consciência de suas próprias vivências, e atividades informativas, atividade de leitura de diferentes fontes históricas com o objetivo de ampliar a reflexão e análise sobre a temática proposta e abordada.
15	Orientei a leitura e discussão do livro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus a fim de suscitar uma reflexão sobre a questão estrutural da pobreza e do racismo no Brasil.

16	Leituras de obras literárias e realização de seminários.
17	Utilizo vídeos, textos e debates em sala.

Fonte: Autores 2021.

Por meio da análise da Tabela 2, constatamos que, dos dezessete professores participantes da pesquisa, quatro declaram que ainda não trabalharam com nenhuma metodologia, não abordaram em suas aulas a cultura afro-brasileira. Enquanto treze afirmaram trabalhar com metodologias diversificadas.

Consta-se que a maioria, no caso os treze professores, trabalha com a temática e usam metodologias diversas. Para Moran (2000), são várias as possibilidades e as metodologias para abordar uma temática e para vivenciar momentos significativos no ato de ensinar e de aprender utilizando-se de diversos meios de comunicação, favorecendo aos integrantes do processo uma aprendizagem dinâmica.

Outro ponto observado foi que os docentes que não utilizam nenhuma metodologia para abordar a temática em discussão são os que ministram aulas da base técnica. Dessa forma, percebe-se que os professores da base comum usam metodologias diversificadas para abordar a temática da cultura afro-brasileira, que, de certa forma, suscitam o debate em sala de aula e contribuem para gerar conhecimento acerca do tema.

Na visão de Chevallard (2013, p. 7), “o conhecimento é o esqueleto no armário. E é precisamente a tarefa da teoria da transposição didática, se puder contribuir de algum modo, revelar o que pode ter dado errado”. Assim, a ferramenta da transposição didática pode ser utilizada pelos professores para as diversas áreas de conhecimento, a fim de buscar desvendar essa estrutura de discriminação que se faz presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, ressaltamos a importância da formação docente, no contexto da cultura afro-brasileira, para apoderar-se de metodologias reflexivas que programem sua prática pedagógica. Ferreira faz apontamentos sobre práticas reflexivas:

A formação docente não se dá apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas por meio de um trabalho permanente de “reflexividade” crítica e de construção de uma identidade pessoal profissional. Ao refletir sobre a sua ação, o docente contribui para a sistematização de novos conhecimentos e, o que é igualmente importante, estimula a autonomia intelectual e consolida a crença na sua possibilidade de profissional capaz de pensar e promover mudanças (FERREIRA, 2009, p. 231).

Entendemos que o professor, enquanto prático-reflexivo, percorre caminhos para uma teoria própria reflexiva de sua prática docente, somando para a organização de novos conhecimentos, um dos pontos-chaves da docência como profissão. Refletir sobre a ação docente é buscar possibilidades para a mudança, é romper as barreiras do preconceito e práticas ultrapassadas.

Diante dos dados apresentados e analisados nesta pesquisa, não podemos deixar de destacar que todo estudo está sujeito a limitações e a deficiências, os quais podemos comungar nesta análise o não contato com os participantes da pesquisa, o cara a cara, a presença em sala junto aos professores, para, assim, compreender melhor sua práxis em sala de aula.

## Considerações finais

Nosso objetivo foi o de identificar a forma com que os professores compreendem e abordam a cultura afro-brasileira no contexto da Educação Profissional Tecnológica, correlacionando com os princípios da formação integrada na percepção dos docentes da última etapa do Ensino Médio, tendo como norte os seguintes questionamentos: Quais são os desafios e as possibilidades para implementar o ensino da cultura afro-brasileira no contexto do Ensino Médio Integrado? Como os professores visualizam o ensino da temática em sala de aula?

Percebemos que 18 anos se passaram após a promulgação da Lei 10.639/2003, mas ainda encontramos muitos obstáculos a serem superados: a falta de conhecimento do docente sobre a temática, a não realização de formação continuada, carência de conteúdo nos livros didáticos, etc.

Diante dos dados pesquisados e explorados, notamos que a maioria dos professores que responderam à pesquisa tem conhecimento da temática, desenvolve atividades com metodologias diversas. No entanto, existem alguns professores que nunca desenvolveram nenhuma atividade com conteúdo da cultura afro-brasileira em suas aulas. Verificamos que o racismo estrutural está presente em sala de aula, pois uma parte dos professores busca meios para combater isso. Entretanto, nem todos intervêm, por não acharem necessário.

Não se trata só aceitar e valorizar a cultura torna-se necessário respeitar as diferenças e romper com certos estereótipos, fomentando a valorização do ser humano, buscando uma cidadania coletiva, independente do gênero, etnia, cor, cultura. Os negros e seus descendentes necessitam de justiça social como pessoas de deveres e de direitos que já deixaram e deixam uma imensa contribuição para a formação da sociedade brasileira.

Este estudo visou ir além da questão obrigatória das Leis, mostrar como é valorizada as diversas etnias inseridas na escola e comunidade local, combatendo o preconceito e a discriminação, incorporando na prática pedagógica ações que estabeleçam o respeito entre os seres humanos, independente de etnia, cor, sexo e crenças religiosas. Através das leituras realizadas e da análise dos dados apresentados na pesquisa, foi possível traçar um panorama sobre o cenário da temática na instituição onde foi realizada a pesquisa e compreender a relevância da mesma para uma formação integrada. Dessa forma, constatamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados.

## Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf). Acesso em 21 de out.de 2021



BRASIL. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_11645\\_100308.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf). Acesso em 22 de out. 2021

CAMEJO, Ivana; DIEZ, Dalia. Aprendizagem Significativa: conceito subjacente da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia. Revista de Investigación, Caracas, Venezuela, v. 40, n. 89, p. 68-89, Sep./Dic. 2016.

CAMILLO, Cíntia Morales; MEDEIROS, Liziany Müller. Teorias da educação [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book: il. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/06/MD\\_Teorias\\_da\\_Educa%C3%A7](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/06/MD_Teorias_da_Educa%C3%A7) .

Acesso em: 16 out. 2021.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Revista de Educação, Ciências e Matemática, v. 3, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/25648/1/Chevallard2013Sobre.pdf> . Acesso em: 13 out. 2021

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

COGO, Denise (org). RS Negro. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5463377-Revista-rs-negro-ler-refletir-debater-pesquisar-criar-recriar.html>. Acesso em: 17 out. 2021.

FERREIRA, C. M. da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 224-239, fev. 2009 Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net/> . Acesso em: 17 out. 2021.

FERREIRA, M. Teresa. O que é o racismo estrutural? Racismo institucional Brasil de direitos. Enfrentamento ao racismo. Disponível em: <https://brasildedireitos.org.br/atualidades/o-que-racismo-estrutural>. Notícia, escrita em 26 ago. 2019. Acesso em: 18 de out. de 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf) . Acesso em: 06 jul. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf) . Acesso em: 13 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de Metodologia Científica. Atualização da edição João Bosco Medeiros. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. Edição do Kindle.

KNECHTEL, Maria do Rosário. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KRAUSS, Juliana S.; ROSA, Júlio C. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. Antíteses, v. 3, n. 6, p. 857-878, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 2 nov. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos da metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEAL, J. M. Souza. Discriminação e preconceito racial em ambiente escolar. 2015. Monografia (Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/52285>. Acesso em: 16 out. 2021

MENEGON, P. Pinheiro. A África está em nós: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2015. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/1509/2/PatriciaPinheiroMenegon.pdf> . Acesso em: 20 out. 2021.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: E.P.U. Ltda. 2. ed. São Paulo, 2011.

MORAN, José Manuel et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

NASCIMENTO, H. H. F.; SILVA, C. R.; SCALABRIN, R. Práticas Pedagógicas na Educação Profissional: o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana no CRMB-IFPA. Revista Pesquisa Prática Educativa, 2020. v. 1, p. 1-21, 2020.

SANTOS, M. Sheron. História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

SANTOS, R. B. R. dos; QUEIROZ, P. P. Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula. Educação, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. e42/1-18, jan./dez. 2021 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao> . Acesso em: 2 nov. 2021.

Cássia Maria de Sousa Pereira; Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna  
Rivadavia Porto Cavalcante; Weimar Silva Castilho.

SAVIANI, Demerval. O lunar de Sapé: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA JÚNIOR, S. D.; COSTA, F. José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. PMKT. Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia (ISSN 2317-0123 On-line), São Paulo, Brasil, v. 15, p. 1-16, out. 2014. Disponível em: [www.revistapmkt.com.br](http://www.revistapmkt.com.br) . Acesso em: 20 out. 2021.

TREVIZAN, Rafael G. A Química das Cores dos Tecidos Africanos: Uma Transposição Didática para Valorizar a Etnociência Africana. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/210942> . Acesso em: 24 out. 2021



*Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 14, n. 33, p. 56-74  
maio/ago. 2022.

# Os Institutos Federais no processo de expansão do ensino superior no Brasil

## *The process of expansion in higher education of Federal Institutes in Brazil*

Adrielly Aparecida de Oliveira\*  
Márcio Pereira da Silva Filho\*\*  
Giselle Abreu de Oliveira\*\*\*  
Rosenilde Nogueira Paniago\*\*\*\*

### Resumo

Este estudo objetiva analisar se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) colaborou para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, especialmente no âmbito da graduação presencial. Metodologicamente, foram analisados dados do Censo da Educação Superior no período de 2006 a 2012. Os resultados apontam um crescimento no número de Instituições de Ensino Superior (IES) em regiões interioranas após a instituição dos IF, já que, em sua maioria, estão localizados nestas regiões. Acerca do número de cursos e matrículas também se observa crescimento, majoritariamente no interior, com destaque para o número de matrículas que cresceu 50,99% nas regiões interioranas, contra 29,71% nas capitais. Em relação ao número de vagas no sistema de ensino superior federal, ressalta-se que aumentaram mais de 96%. Por fim, aponta-se um crescimento contínuo e significativo no número de vagas e matrículas no ensino superior a partir da criação dos IF. De 2009 a 2012, o número de vagas ofertadas e de matrículas nos IF cresceram, respectivamente, 88,04% e 78,94%. Logo, considera-se que os IF contribuíram para a expansão do ensino superior público no Brasil, em especial no interior, o que corrobora para a democratização do acesso ao ensino superior.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Expansão do ensino superior. Interiorização do ensino superior. Institutos federais.

---

\* Especialista em Pedagogia Universitária pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Especialista em Educação a Distância pela FAEL; Mestranda em Educação para o Ensino de Ciências e Matemática pelo IFG - Campus Jataí; Pesquisa sobre Formação de Professores, especificamente sobre a formação do professor pesquisador; E-mail: adrielly-aparecida2010@hotmail.com

\*\* Licenciado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) - Campus Rio Verde, com período sanduíche na Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTIG) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) em Portugal; Estudante dos cursos: técnico em Química e bacharelado em Administração no IF Goiano - Campus Rio Verde e da especialização em Pedagogia Universitária na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); E-mail: mfenhenharyar@gmail.com

\*\*\* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Doutoranda em Educação (Linha de História e Historiografia da Educação) pela Universidade Federal de Uberlândia; Pedagoga na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba-MG; Docente (bolsista) do Curso de Especialização em Pedagogia Universitária, da UFTM; E-mail: giselle.oliveira@ufm.edu.br

\*\*\*\* Possui pós-doutorado e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho; Professora do Instituto Federal Goiano; Coordenadora institucional do Residência Pedagógica. Líder do grupo Educação do IF Goiano; membro do grupo Investigação da Universidade Federal de Rondonópolis; E-mail: rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br

## Abstract

This research aims to analyze the process of expansion in higher education of federal institutes in Brazil, from 2006 to 2012, especially in the context of face-to-face graduation. Methodologically, data from the Census of Higher Education from 2006 to 2012 were analyzed. The results show the growth in the number of Higher Education Institutions in the country towns, because of the creation of Federal Institutes that are practically in these regions. About the number of courses and enrollment, we can see that they grown in the country towns. The number of enrollments grew 50,99% in the country towns and 29,71% in capital cities. About the number of vacancies, they grew 96%. Finally, there has been a continuous and significant growth in the number of vacancies and enrollments in higher education since the creation of the federal institutes. From 2006 to 2012, the number of vacancies and enrollments in Federal Institutes grew by 88.04% and 78.94%, respectively. So, the Federal Institutes contributed to the expansion of public higher education in Brazil, especially in the country towns, and to the democratization of access to higher education.

**Keywords:** Higher education. Expansion of higher education. Higher education in the country towns. Federal Institutes.

## Introdução

O presente artigo discute os resultados de uma pesquisa que abrangeu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), e suas contribuições para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Sabe-se que os IF são instituições complexas, que ofertam cursos técnicos, cursos de formação inicial e continuada, cursos de nível médio, e cursos superiores, porém, para desenvolvimento da pesquisa, optou-se por analisar apenas aspectos relacionados ao ensino superior, especificamente, aos cursos de graduação ofertados de forma presencial. Nesta direção, considera-se que a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil foi favorecida pela criação dos IF, principalmente, em virtude da interiorização destes institutos.

Historicamente, de acordo com Saviani (2010), o acesso ao ensino superior no Brasil destinava-se apenas a uma pequena parcela da população, a elite brasileira. Neste sentido, Oliveira (2017) contribui ao sinalizar que as instituições de ensino superior se localizavam predominantemente nas grandes capitais.

O ensino superior teve uma importante expansão a partir de 1990, principalmente por meio da iniciativa privada, fazendo com que o processo de expansão da educação superior no Brasil corrobora-se para a polarização da educação superior, sendo uma educação para a elite, de caráter propedêutico, voltada para a formação de intelectuais, enquanto para as camadas sociais mais pobres a proposta visava a uma educação de caráter técnico, para suprir as demandas do mercado de trabalho (MALANGE, LIMA, BARBOSA, 2014).

Ressalta-se que um processo de expansão do ensino superior no Brasil ocorreu anteriormente, nos anos de 1960, durante o período da ditadura militar. Pressionado pelo “problema dos excedentes”<sup>1</sup>, a partir da reforma do ensino superior efetivada pela Lei nº 540/1968, o governo passou a intensificar os investimentos na iniciativa privada, a fim de que ela pudesse absorver parte da demanda de candidatos aos cursos de graduação (MARTINS,

---

<sup>1</sup>Em 1960, havia 29 mil estudantes sem vagas no ensino superior, mesmo tendo sido aprovados no processo de ingresso. No ano de 1969, esse número foi elevado para 162 mil (MARTINS, 2009).

2009). Por outro lado, as instituições públicas foram agigantadas, com vistas a se tornarem centros de pesquisa mais modernos, contando com financiamentos de órgãos internacionais e nacionais, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

As vagas nestas universidades públicas, no entanto, estavam voltadas para um seleto grupo de alunos oriundos das elites, com o objetivo de impedir a massificação das universidades federais. Assim, acentuou-se a discrepância entre o ensino ministrado nas instituições particulares, criadas com objetivo de formar profissionais para as demandas do mercado de trabalho, e as instituições públicas, onde se esperava formar a intelectualidade brasileira. As primeiras alinhavam-se a teorias tayloristas para administração e funcionavam como empresas educacionais, enquanto as segundas estavam mais ligadas ao desenvolvimento intelectual e científico (GHIRALDELLI JR, 2009).

Daí a divergência, até mesmo, entre as carreiras de docentes do ensino superior público e do privado. Ressalta-se que a discussão entre ensino público e o ensino privado já estava em voga na década anterior, 1950, quando se pensava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que foi aprovada em 1961. No entanto, esses debates foram cerceados pela ditadura militar, o que permitiu a expansão do ensino privado sem grandes oposições.

Ademais, Dias-Sobrinho (2013) traça diferenças entre os conceitos de educação como bem público e educação como mercadoria. Na visão do autor, a educação pública, em tese, contempla valores éticos e morais na perspectiva da equidade e da igualdade, enquanto a educação como mercadoria, também em tese, presente em parte significativa dos cursos ofertados em instituições privadas, tem o foco no lucro e na construção de uma sociedade marcada pela competitividade e pelo individualismo.

Ainda no sentido da expansão do ensino superior, Barros (2015) pontua que desde 2004 o número de vagas ofertadas em cursos de graduação pela iniciativa privada ultrapassa o número de concluintes do ensino médio. Ou seja, não faltam simplesmente vagas no ensino superior, faltam vagas no ensino superior público, ocasionando a falta de condições de acesso a todos.

Para além, Catani e Oliveira (2007), ao citarem a Constituição Federal de 1988 (CF/88), sinalizam o compromisso do Estado na garantia da educação superior pública de qualidade. No artigo 208, parágrafo V, da referida CF, fica estabelecido que o Estado deve garantir: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996) também menciona a garantia da educação superior pública em seu artigo 4º, parágrafo V (BRASIL, 1996).

Assim, sendo a educação superior muito importante para o desenvolvimento social e humano, tal qual para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, considera-se importante discutir o acesso a este nível de ensino no Brasil, buscando compreender os mecanismos que contribuem para a sua democratização, bem como seus avanços e suas limitações. Nesta direção, a pesquisa busca responder à seguinte questão: A criação dos IF corroborou para a democratização do acesso à educação superior no Brasil? E, ainda, a localização destas instituições contribuiu para a descentralização da educação superior?

Por fim, ressalta-se que, além da questão do acesso ao ensino superior, há ainda fatores importantes relacionados à permanência dos estudantes depois de ingressarem nele,

contudo, este trabalho se propõe a contribuir com estudos relacionados à questão do acesso, ficando as discussões sobre a permanência para pesquisas posteriores. É importante frisar, ainda, que a presente pesquisa não intenta esgotar o tema, cabendo sempre outras análises e olhares para a mesma problemática.

## **A educação superior no Brasil: alguns marcos históricos**

De acordo com Saviani (2010), os anos de 1950 e 1960 foram fortemente marcados pela federalização das Instituições de Ensino Superior (IES) e por movimentos estudantis que reivindicam mais vagas nas universidades públicas, gerando o referido “problema dos excedentes” a ser tratado pelo governo da ditadura militar, especialmente, por meio da expansão do ensino privado. O aumento no número de vagas se fazia necessário, principalmente, por conta do êxodo rural-urbano e da urbanização que se intensificaram naquele período, sendo resultado, também, do crescimento da industrialização. As cidades, sobretudo as do Centro-Sul (Rio de Janeiro - São Paulo - Belo Horizonte), atraíam as populações do campo castigadas pelas secas, más condições de trabalho, escassez de demanda de mão de obra (a máquina começava a fazer o trabalho de muitos homens), dentre outros aspectos. Essas pessoas viam nos centros urbanos oportunidades de trabalho nas indústrias, além de maior acesso a direitos sociais, em especial, à educação (CUNHA, 1983).

Com esta crescente industrialização e urbanização, acontecia um deslocamento nas formas de ascensão social. Se antes as pessoas lutavam para abrir um pequeno negócio que pudesse crescer e garantir a subsistência da família, naquele contexto, com a impossibilidade de concorrer com as grandes indústrias, muitos pequenos empreendimentos faliram. As famílias passaram a enxergar os estudos como uma oportunidade de verem seus filhos melhorarem de vida, ocupando vagas de trabalho nas indústrias e na burocracia estatal. Sobre isso, Cunha (1983) destaca que a burocracia ganhava importância tanto nas indústrias quanto nos órgãos governamentais, à medida que crescia o papel do planejamento, da avaliação e do controle das atividades. Assim, a pressão da sociedade pelo aumento das vagas no ensino superior carregava o anseio de muitos por uma oportunidade de melhorar ou manter certo padrão de vida, sendo que, essa pressão foi um dos fatores que contribuiu para a queda do então presidente da República, João Goulart e, conseqüentemente, corroborou com o golpe militar.

Durante o período militar, os movimentos estudantis se intensificaram, chegando a haver, em 1968, a tomada de diversas universidades por estudantes que implementavam cursos paralelos com autonomia administrativa e pedagógica, já que não concordavam, dentre outros aspectos, com os currículos propostos (GHIRALDELLI JR, 2009). Assim, era inevitável uma reforma universitária, já que a força policial já não podia conter os movimentos estudantis. Neste contexto, foi aprovada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que ficou conhecida como a lei da reforma universitária, possuindo diversos pontos contraditórios, especialmente em relação à concessão de autonomia às universidades e à vinculação mais direta da universidade com o mercado, atendendo aos interesses neoliberais. Na prática, a reforma universitária de 1968 significou a expansão de instituições de ensino isoladas e privadas (SAVIANI, 2010).

De acordo com Dourado (2011), com o fim da ditadura militar no Brasil, em 1985, e a retomada do estado democrático de direito, foi promulgada a Constituição Federal de 1988,

ressaltando a autonomia concedida às universidades. Contraditoriamente, Costa-Filho (2016), acerca da Constituição Federal/88, destaca:

[...] a entrada do projeto neoliberal de (contra)reforma do Estado, que preconizou a redução dos direitos e da função do Estado na esfera social, além da desregulamentação do mercado comercial e financeiro, da privatização do setor público e valorização do setor privado (COSTA-FILHO, 2016, p. 26).

Os anos de 1990 deram continuidade ao projeto neoliberal e à expansão do ensino superior privado. Sobre isso, Catani e Oliveira (2007) trazem que a LDBEN/1996 representa uma reestruturação do ensino superior no Brasil, pois alterou significativamente a identidade das IES, focalizando a educação enquanto mercadoria e facilitando, de forma legal, questões relacionadas à iniciativa privada.

Já no ano de 2001, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para o período de 2001 a 2011. Acerca do ensino superior, o PNE evidenciou a necessidade de políticas de expansão, destacou a ausência da ampliação de recursos a nível federal para este nível de ensino e o foco no processo de avaliação das instituições superiores. Tais elementos contribuíram significativamente para o processo de consolidação do ensino superior privado no Brasil (DOURADO, 2011).

Ainda sobre o processo de expansão do ensino superior, Barros (2015) pontua algumas iniciativas governamentais que foram implementadas pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva nos anos de seu governo (2003 a 2010), tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Para o autor, esses programas vêm exercendo uma importante influência no processo de expansão do ensino superior ao ampliar as vagas para acesso e as condições de permanência dos estudantes, representando, assim, grandes ganhos sociais.

Neste cenário, como mais uma medida de expansão do ensino superior, em 2007, os IF tiveram início, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Inicialmente, este PDE construído em 2007 possuía um prazo de quinze anos para se efetivar em completude, entretanto, acabou por ser descontinuado antes do prazo. De acordo com o PDE, os IF:

[...] constituiriam a materialização do amadurecimento da Rede Federal, que estaria passando por um processo de intensa expansão, verticalização, interiorização, articulação com o ensino regular e interação com o mundo do trabalho (TAVARES, 2014, p. 142).

Contudo, os IF foram legalmente instituídos somente no final de 2008, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. De acordo com a referida lei, os IF ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos de nível superior e educação de jovens e adultos, tendo seus cursos voltados para a realidade social da região.



## Contextualização da criação dos Institutos Federais e sua caracterização

A história dos IF começa muito antes da referida lei de sua criação, já que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica sofreu algumas reorganizações até a atual estrutura. Segundo Otranto (2010), as alterações mais impactantes iniciaram-se em 1959, quando as Escolas Industriais e Técnicas transformaram-se em autarquias, sendo denominadas de Escolas Técnicas Federais. Em 1978, em virtude do crescimento e da evolução da demanda por vagas em cursos de formação profissional, a Escola Técnica Federal de Minas Gerais, do Paraná e a Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro tornaram-se Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), um grande passo no processo de configuração.

Antes da criação dos IF, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possuía um total de 103 instituições, segmentadas em 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFET, 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica e 1 Escola Técnica. No CEFET, havia um total de 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) (OTRANTO, 2010).

Em conformidade com Tavares (2014), o embrião dos IF surgiu em 2007, por meio do já mencionado PDE, que foi ponto de partida para diversas ações e programas de expansão e melhoria da educação brasileira desenvolvidas no governo Lula. A intenção do plano era demonstrar o compromisso do governo federal com a retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio do aumento de vagas, inclusive em cursos superiores, e pela consolidação do ensino federal, que passaria por um processo de crescimento, verticalização e interiorização com a criação dos IF (BRASIL, 2007).

Isto posto, Otranto (2010) informa que as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram reorganizadas e reconfiguradas em IF, passando a ofertar o ensino profissional de nível médio técnico e o ensino superior.

Assim, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União no dia 30 de dezembro do mesmo ano, o então presidente à época, Luiz Inácio Lula da Silva, criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tal lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no sistema federal de ensino, constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) de Minas Gerais e Rio de Janeiro; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Otranto (2010) destaca que a criação dos IF tinha por finalidade ofertar uma educação profissional, científica e tecnológica que atendesse a determinados níveis e modalidades de ensino, incentivando a integração do aluno junto à instituição, bem como a verticalização da educação, uma vez que os IF atenderiam desde a educação básica até a pós-graduação. Portanto, com a Lei nº 11.892/2008, foram instituídas 38 unidades espalhadas pelo Brasil e diversas unidades avançadas, que apresentam uma estrutura diferenciada, pois a sua criação ocorreu também por meio da agregação de outras instituições, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (SILVA, 2014).

De acordo com Silva (2014), os IF têm apresentando uma estrutura *multicampi* e têm interação direta com a região onde estão inseridos, visto que desempenham atividades nos seus contextos regionais, formando pessoas para atuarem nas diversas áreas da economia, com foco

no progresso socioeconômico local, regional e nacional. Assim sendo, os IF estabelecem espaços fundamentais para o crescimento regional, já que são instituições com a intenção de descentralização para os municípios interioranos.

Como os IF têm sua organização pedagógica verticalizada, eles propiciam ao corpo docente a possibilidade de atuarem nos diversos níveis de ensino ofertados, sendo que, desse modo, busca-se a superação das barreiras que separam os níveis de ensino. A organização pedagógica verticalizada representa a variedade de níveis de ensino, pois os IF ofertam cursos desde a educação básica até o nível superior (PACHECO, 2010).

Tavares (2014) acrescenta um ponto importante relacionado à caracterização dos IF, ressaltando que são equiparados às universidades, ou seja, as disposições legais e normativas que tratam das regulações, avaliações, supervisão, organização dos cursos superiores e outros são, de forma geral, as mesmas que regem as universidades.

A estrutura física dos IF, inicialmente, era de 38 institutos, com um total de 314 *campi* espalhados pelo país. Conforme dados referentes ao ano de 2019, obtidos na plataforma Nilo Peçanha, após mais de 10 anos decorridos de sua criação, a quantidade de institutos permanece em 38, porém, o número de *campi* subiu para 599, estes estão presentes em todos os estados. A região Centro-Oeste possui a menor quantidade, contando com 5 institutos e 65 *campi*, já a região Nordeste possui a maior quantidade, totalizando 11 institutos e 209 *campi*. A região Norte tem 73 *campi* ligados a 7 institutos, no outro hemisfério do país, a região Sul possui 6 institutos com 107 *campi*. Por fim, a região Sudeste possui 145 *campi* distribuídos em 9 institutos.

Quanto às vagas ofertadas nos IF, estas devem obedecer ao mínimo de 50% para cursos técnicos, desse modo, a maioria delas são de forma concomitante ao ensino médio. No que diz respeito às vagas no ensino superior, obrigatoriamente, 20% delas devem ser ofertadas para cursos de licenciatura, havendo a possibilidade de oferta de vagas para pós-graduações (PACHECO, 2010).

## **Percurso metodológico**

A pesquisa possui natureza quanti-qualitativa, básica, de tipo descritiva. Nesse sentido, em concordância com Flick (2004) a pesquisa quanti-qualitativa envolve a relação entre natureza quantitativa e qualitativa. Para o autor, a combinação destas diferentes abordagens metodológicas complementa e enriquece a atividade de pesquisa, possibilitando, assim, que pontos obscuros sejam compreendidos. Souza e Kerbauy (2017) contribuem ao sinalizarem a necessidade de se integrar os pressupostos metodológicos da pesquisa quantitativa e qualitativa, rompendo com os dualismos presentes em cada abordagem metodológica.

Como estratégia de pesquisa utilizou-se a pesquisa documental e bibliográfica. Assim, segundo Gil (2002), as pesquisas documentais apresentam diversas vantagens, tais como o baixo custo e o fato de se constituírem em uma fonte estável em relação ao tempo.

Para coleta de dados, foram analisadas informações do Censo da Educação Superior, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), focalizando o número de instituições públicas no Brasil, a quantidade de cursos de graduação presenciais ofertados nestas instituições, o número de vagas ofertadas no ensino superior público e presencial e a quantidade de matrículas nesses cursos.

O período temporal escolhido foi entre 2006 a 2012, visto que os IF tiveram seus primeiros dados registrados no ano de 2009, logo, o recorte foi de três anos antes da instauração dos IF (2006 a 2008) e três anos depois (2010 a 2012), a fim de verificar se de fato os IF corroboraram ou não para a democratização e descentralização do ensino superior público presencial no país. Ressalta-se que os IF foram oficialmente instituídos no final de 2008, ou seja, os reflexos da criação desses institutos são observados a partir de 2009.

Ademais, destaca-se que este estudo foi desenvolvido no âmbito do curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Pedagogia Universitária ofertado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sendo assim o período temporal foi delimitado considerando as condições de tempo para análise dos dados.

O processo de análise efetivou-se pela análise do conteúdo, considerando algumas etapas, conforme aponta Bardin (2019): Pré-análise - fase de seleção e exploração do material; Exploração do material – fase em os pesquisadores se debruçaram na análise dos dados de forma a codificar e decompô-los, e por fim, Tratamento dos dados - fase onde são efetuadas inferências sobre os dados de forma a torná-los significativos e relevantes para o estudo de maneira que consigam responder a questão de pesquisa e atingir os objetivos colocados.

## **O acesso ao ensino superior no Brasil: o que revelam os dados?**

Inicialmente, destaca-se que de acordo com Oliveira (2017), o INEP considera como interior todas as cidades que não são capitais, ou seja, considera o interior de forma homogênea sem levar em consideração as diversidades sociais e econômicas presentes em cidades próximas ou afastadas das capitais. O presente estudo utiliza os dados do INEP para análise e discussão, compreende-se tal elemento como uma fragilidade do estudo, visto as limitações de se considerar todas as cidades que não são capitais de forma uniforme.

Na Tabela 1, é apresentada a quantidade de IES públicas no Brasil, distribuídas nas capitais e no interior, entre os anos de 2006 e 2012, bem como a porcentagem de cada uma em relação ao total de IES públicas no Brasil. Para além, destaca-se que foi apontada a taxa de crescimento nos períodos de 2006 a 2009, 2009 a 2012 e de 2006 a 2012. Ressalta-se, ainda, que a taxa de crescimento nos períodos mencionados é apontada em todas as tabelas presentes neste texto.

Tabela 1 – Número de IES públicas nas capitais e no interior do Brasil

Ano	Capital		Interior		Total de IES públicas
	Quantidade	Representatividade de	Quantidade	Representatividade de	
2006	82	33,06%	166	66,94%	248
2007	83	33,33%	166	66,67%	249
2008	82	34,75%	154	65,25%	236
2009	89	36,33%	156	63,67%	245
2010	91	32,73%	187	67,27%	278
2011	95	33,45%	189	66,55%	284
2012	96	31,58%	208	68,42%	304
Δ % [2006-2009]	8,54%	-	-6,02%	-	-1,21%
Δ % [2009-2012]	7,87%	-	33,33%	-	24,08%
Δ % [2006-2012]	17,07%	-	25,30%	-	22,58%

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior.

Verifica-se por meio da Tabela 1 que, entre 2006 e 2012, foram criadas 56 IES públicas no Brasil, deste total, 42 foram distribuídas em regiões interioranas e 14 nas capitais. Percebe-se, que a distribuição das IES públicas vem crescendo consideravelmente em cidades do interior, além disso, a partir de 2008, observa-se o crescimento contínuo de IES públicas no país.

Durante os anos que antecederam a inauguração dos IF, 2006 a 2009, percebe-se que não houve crescimento do número de IES públicas no Brasil, já que, durante o governo de FHC, muito marcado pelas políticas neoliberais, não houve investimentos significativos no ensino superior público. Inclusive, observa-se na Tabela 1 uma variação negativa em 1,21% no número de IES, tendo mais expressividade nas regiões interioranas, que teve uma variação de -6,02%. Enquanto isso, para as capitais, a variação foi de 8,54%, o que revela um deslocamento de IES das regiões interioranas para as capitais.

Na contramão, nos anos que sucederam a criação dos IF, percebe-se uma expansão no número de IES públicas localizadas em regiões do interior. No intervalo de 2009 a 2012, verifica-se que a expansão do número de IES foi maior nas cidades interioranas, com uma variação de 33,33%. Enquanto isso, ao olhar os dados referentes às capitais, percebe-se um crescimento abaixo do interior, 7,87%. Infere-se então um crescimento mais representativo de IES públicas em regiões interioranas após a criação dos IF.

Ao analisar a taxa de crescimento de IES públicas no país entre 2006 e 2012, período total analisado, percebe-se uma variação de 22,58%, sendo o maior crescimento no interior dos estados, que sofreu uma expansão de 25,30% contra 17,07% nas capitais.

Nesta perspectiva, Silva (2015) enfatiza que a criação dos IF contribuiu para a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil, corroborando para sua democratização, em

razão destas instituições se estabelecerem, principalmente, em regiões interioranas e não nas capitais, habitualmente, grandes centros.

A Tabela 2 aborda o número de cursos de graduações presenciais em IES públicas nas capitais e no interior do Brasil por localidade, a representatividade deste número em relação ao total de cursos, e a taxa de crescimento em três diferentes períodos, sendo o período que antecedeu a instituição dos IF, o período que sucedeu a instituição dos IF e o período total em análise neste estudo.

Tabela 2 – Número de cursos de graduação presenciais em IES públicas nas capitais e no interior do Brasil

Ano	Capital		Interior		Total
	Quantidade	Representatividade	Quantidade	Representatividade	
2006	1.793	27,38%	4.756	72,62%	6.549
2007	1.861	28,21%	4.735	71,79%	6.596
2008	1.931	28,51%	4.841	71,49%	6.772
2009	2.742	33,33%	5.486	66,67%	8.228
2010	2.945	33,39%	5.876	66,61%	8.821
2011	3.005	32,08%	6.363	67,92%	9.368
2012	3.107	29,89%	7.287	70,11%	10.394
Δ % [2006- 2009]	53,93%	-	15,34%	-	25,64%
Δ % [2009- 2012]	13,31%	-	32,83%	-	26,32%
Δ % [2006- 2012]	73,28%	-	53,22%	-	58,71%

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior.

Ao analisar a representatividade do número de cursos de graduação presenciais em IES públicas nos anos em análise, verifica-se que este sempre foi maior no interior, com momentos de queda entre 2009 e 2011. Contudo, sem diferenças significativas ao longo de 2006 e 2012.

Para além, a taxa de crescimento do quantitativo de cursos possibilita análises importantes em relação ao processo de expansão do ensino superior: o número de cursos cresceu, entre 2006 e 2012, mais de 50% em relação ao quantitativo de vagas anterior à criação dos IF, o que pode demonstrar que a criação deles corroborou para o processo de expansão e interiorização do ensino superior público no país. A concentração de cursos em IES públicas do interior é nítida, tendo, no ano de 2012, mais de 70% do total de cursos de graduação presenciais em IES públicas no último ano analisado.

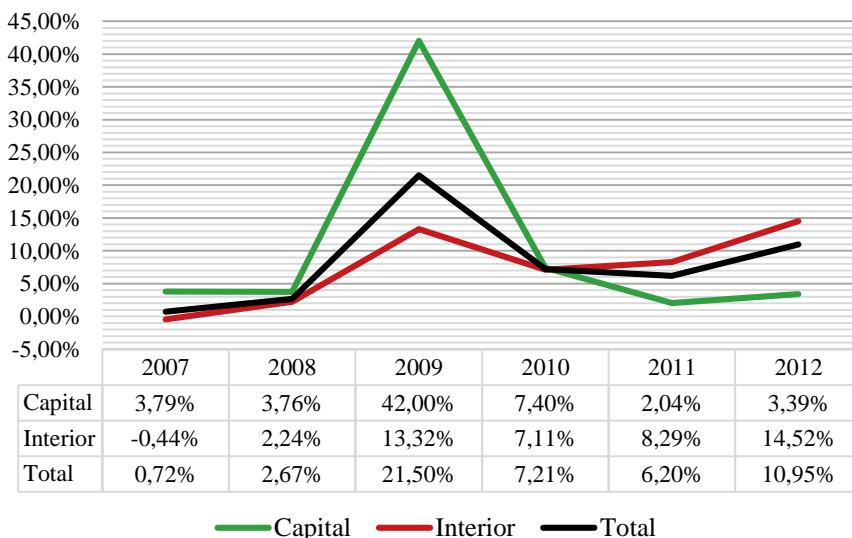
Nota-se que, entre 2006 e 2012, o número de cursos ofertados aumentou significativamente, sendo que, em 2012, havia 10 mil, ante um pouco mais de 6,5 mil em 2006. No que diz respeito ao crescimento do número de cursos ofertados em IES públicas, entre os anos de 2009 e 2012, o maior percentual esteve nas IES do interior, 32,83%. Enquanto isso, no mesmo período citado anteriormente, a quantidade de cursos na capital foi de 13,31%.

No período de 2006 a 2009, percebe-se um crescimento no número de cursos de graduação presenciais nas capitais de 53,93%, nitidamente maior do que nas regiões interioranas no mesmo período, que cresceram apenas 15,34%. Ao observar os anos que intercorrem após a instituição dos IF, 2009 a 2012, verifica-se uma inversão nesta situação, já que, neste período, o número de cursos de graduação presenciais cresceu 32,83% no interior, contra um crescimento de 13,31% nas grandes capitais. Infere-se que o impacto da criação dos IF na distribuição de cursos de graduação no país foi nítido. Contudo, ao se analisar o período total em recorte neste estudo, 2006 a 2012, observa-se um crescimento acentuado nas capitais.

Dentro deste contexto, Malange, Lima e Barbosa (2014) apontam que o processo de democratização do acesso ao ensino superior emerge a partir dos contextos regionais e sociais, possibilitando a inserção de uma variedade sociocultural presente em cursos de nível superior.

Para uma análise de crescimento anual do número de cursos de graduação presenciais em IES públicas nos anos em recorte, foi elaborado o gráfico na Figura 1 abaixo com a taxa de crescimento do número de cursos de graduação presenciais em IES públicas a cada ano.

Figura 1 – Taxa de crescimento do número de cursos de graduação presenciais em IES Públicas no Brasil



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Ao observar a Figura 1 percebe-se um pico na taxa de crescimento, justamente em 2009, ano em que os cursos de graduação do IF foram efetivamente instituídos. Neste período verifica-se um acentuado crescimento de forma geral, tanto nas capitais, quanto no interior, entretanto o crescimento nas capitais é significativamente maior.

Destaca-se que, a partir de 2010 houve um crescimento relativamente maior do número de cursos de graduação presenciais localizados em regiões do interior, o que sinaliza que o processo de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, especificamente

em relação à quantidade de cursos ofertados por meio dos IF vem acontecendo de forma gradativa ao longo dos anos. Verifica-se, então, que o processo de expansão e democratização não acontece de forma repentina, e sim de maneira gradativa, o que sinaliza a importância de manutenção de políticas públicas de acesso ao ensino superior.

Já quanto ao número de vagas, a Tabela 3 apresenta o número de vagas ofertadas em IES públicas, especificamente em cursos de graduação presenciais, nas faculdades federais, estaduais e municipais. Ademais, a tabela apresenta a porcentagem de vagas ofertadas no IF em relação ao total de vagas ofertadas pelo sistema federal.

Tabela 3 – Número de vagas ofertadas em IES públicas no Brasil em cursos de graduação presenciais por tipo de oferta

Ano	Federal				Estadual	Municipal	Total Geral
	Demais IES	IF	Total	Representatividade IF	Total	Total	
2006	144.445	-	144.445	-	125.871	60.789	331.105
2007	155.040	-	155.040	-	113.731	60.489	329.260
2008	169.502	-	169.502	-	116.285	58.251	344.038
2009	187.379	22.857	210.236	10,87%	126.926	56.720	393.882
2010	218.723	29.811	248.534	11,99%	138.318	58.485	445.337
2011	232.023	38.098	270.121	14,10%	152.121	62.701	484.943
2012	240.465	42.980	283.445	15,16%	174.415	81.788	539.648
Δ % [2006-2009]	29,72%	-	45,55%	-	0,84%	-6,69%	18,96%
Δ % [2009-2012]	28,33%	88,04 %	34,82%	-	37,41%	44,20%	37,01%
Δ % [2006-2012]	66,48%	-	96,23%	-	38,57%	34,54%	62,98%

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior.

Analisando a taxa de crescimento do número de vagas ofertadas no ensino público, entre 2009 e 2012, apresentado na Tabela 3 acima, percebe-se que o número de vagas ofertadas nos IF cresceu 88,04%, ou seja, no decorrer dos anos as vagas ofertadas nos IF foram se expandindo significativamente. Ademais, observa-se a representatividade que os IF possuem em relação ao sistema federal, abrangendo em 2012 mais de 15% das vagas destinadas aos cursos de graduação presenciais das instituições federais. Destaca-se também o crescimento contínuo da representatividade das vagas ofertadas no IF em relação ao número total de vagas do sistema federal.

Em contraponto, as vagas nas demais IES federais cresceram apenas 28,33% no mesmo período em questão. Por fim, as vagas nas faculdades estaduais e municipais cresceram 37,41% e 44,20%, respectivamente. Tal análise revela que os IF vêm recebendo importante investimento público, nos anos em recorte, o que possibilita o permanente crescimento do número de vagas ofertadas. Ressalta-se que, em 2019, último ano com dados disponíveis no site do INEP, as vagas ofertadas pelo IF em cursos de graduação presenciais representavam

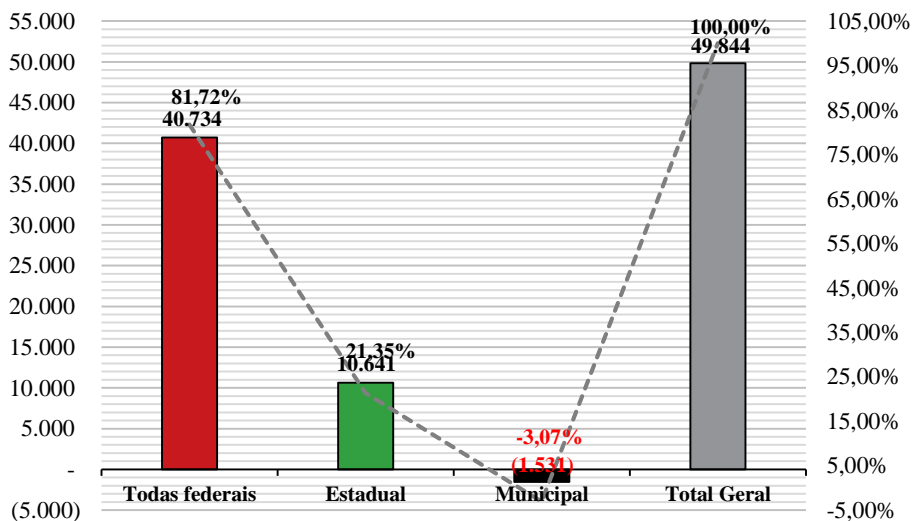
21,68% do total de vagas ofertadas por instituições federais. Ou seja, o IF continua ganhando espaço com o decorrer dos anos.

Observa-se, ainda, que, no período de 2006 a 2009, houve a menor taxa de crescimento do número de vagas em IES públicas dentre todos os três períodos analisados, indicando a relevância dos IF no processo de expansão do ensino superior. Ademais, é notório o crescimento significativo do sistema federal no período total em recorte, de 2006 a 2012, já que o crescimento foi de 66,48%, enquanto os sistemas estaduais e municipais cresceram, respectivamente, 38,57% e 34,54%.

Neste sentido, Costa-Filho (2016, p. 74) colabora ao sinalizar que, possibilitar o acesso de populações interioranas ao ensino superior público proporciona “um relevante papel social não apenas na formação profissional, mas na produção e socialização de conhecimentos”. Ou seja, o acesso ao ensino superior público propicia vivência universitária abrangendo aspectos sociais que extrapolam os indicadores econômicos.

Abaixo está posta a Figura 2, que apresenta de maneira mais clara a diferença do número de vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais em IES públicas, especificamente entre os anos de 2008 e 2009.

Figura 2 – Diferença no número de vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais em IES Públicas Federais no Brasil de 2008 para 2009



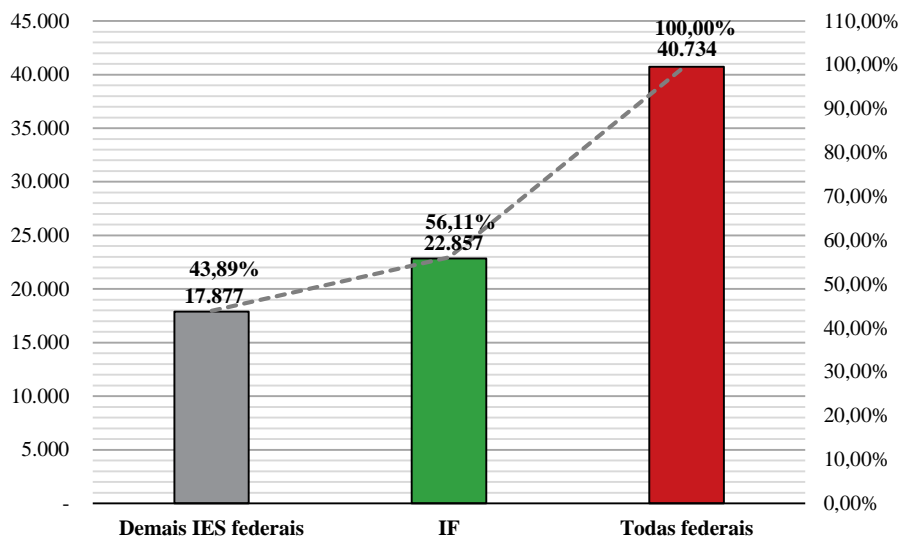
Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Na Figura 2, é possível verificar que no ano de 2009, início da oferta de vagas nos IF, o número total de vagas ofertadas no país em IES públicas era de 49.844 a mais que no ano de 2008, período no qual ainda não havia os IF. Desse total de vagas a mais, 81,72% foram ofertadas no sistema federal, no sistema estadual o percentual foi de 21,35, enquanto isso, nas IES municipais, o número de vagas foi menor em 2009 comparado a 2008, decaiu 3,07%.



Para uma análise específica do sistema federal, foi elaborado o gráfico exposto na Figura 3 representada abaixo, a presente figura destaca o aumento do número de vagas em IES públicas federais entre os anos de 2008 e 2009.

Figura 3 – Novas vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais em IES Públicas Federais no Brasil de 2008 para 2009



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Conforme a Figura 3, das vagas ofertadas nas IES federais, mais da metade (56,11%) foram oferecidas nos IF, o que evidencia a importância que a criação dos IF teve no que diz respeito à democratização do acesso ao ensino superior no país. Analisando as Figuras 2 e 3, verifica-se que os IF ofertaram 45,86% do número total de vagas, reafirmando a sua importância.

A Tabela 4 explicita o número de matrículas no sistema público nos cursos de graduação presenciais por localização, bem como a representatividade, em forma de porcentagem, deste número em relação ao total de matrículas.

Tabela 4 – Número de matrículas em cursos de graduação presenciais em IES públicas nas capitais e no interior do Brasil

Ano	Capital		Interior		Total
	Quantidade	Representatividade	Quantidade	Representatividade	
2006	517.831	42,82%	691.473	57,18%	1.209.304
2007	523.270	42,17%	717.698	57,83%	1.240.968
2008	531.015	41,68%	742.950	58,32%	1.273.965
2009	586.151	43,38%	765.017	56,62%	1.351.168
2010	627.379	42,92%	834.317	57,08%	1.461.696
2011	655.223	41,07%	940.168	58,93%	1.595.391
2012	671.668	39,15%	1.044.084	60,85%	1.715.752
Δ % [2006- 2009]	13,19%	-	10,64%	-	11,73%
Δ % [2009- 2012]	2,55%	-	7,44%	-	5,35%
Δ % [2006- 2012]	29,71%	-	50,99%	-	41,88%

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior.

Ao se analisar a representatividade do número de matrículas realizadas em cursos de graduação presenciais no sistema público, percebe-se que este número, nos anos em recorte, sempre foi maior nas regiões interioranas. Entretanto, nos anos após a instituição dos IF a diferença entre o número de matrículas por localidade foi se intensificando, sendo que, em 2012, 60,85% do número de matrículas estavam acontecendo em regiões do interior.

Como mostra a Tabela 4, enquanto a taxa de matrícula do interior cresceu 50,99% de 2006 a 2012, a taxa de matrícula na capital cresceu 29,71%. Com essas informações, compreende-se que as vagas ofertadas nos IF contribuíram para a expansão e a interiorização do sistema federal de ensino, uma vez que o número de matrículas atingiu números expressivos. Porém, ressalta-se que, após a criação do IF, de 2009 a 2012, o número de matrículas cresceu apenas 7,44% no interior e 2,55% na capital.

A análise acima revela que o processo de expansão demanda tempo, ou seja, a implantação dos IF não acontece de forma imediata e pontual, revelando que há um processo de desenvolvimento gradativo e que as políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior precisam de continuidade.

Dando seguimento às análises, a Tabela 5 mostra o número de matrículas ofertadas em cursos de graduação presenciais de IES públicas no Brasil no sistema federal, estadual e municipal, bem como a porcentagem em relação ao total de matrículas nos IF em comparação com o total de matrículas no sistema federal.

Tabela 5 – Número de matrículas em cursos de graduação presenciais em IES públicas no Brasil por rede de oferta

Ano	Federal				Estadual	Municipal	Total Geral
	Demais IES	IF	Total	Representatividade IF	Total	Total	
2006	589.821	-	589.821	-	481.756	137.727	1.209.304
2007	615.542	-	615.542	-	482.814	142.612	1.240.968
2008	643.101	-	643.101	-	490.235	140.629	1.273.965
2009	698.114	54.733	752.847	7,27%	480.145	118.176	1.351.168
2010	765.362	68.572	833.934	8,22%	524.698	103.064	1.461.696
2011	844.069	83.017	927.086	8,95%	548.202	120.103	1.595.391
2012	887.263	97.939	985.202	9,94%	560.505	170.045	1.715.752
Δ % [2006-2009]	18,36%	-	27,64%	-	-0,33%	-14,20%	11,73%
Δ % [2009-2012]	27,09%	78,94 %	30,86%	-	16,74%	43,89%	26,98%
Δ % [2006-2012]	50,43%	-	67,03%	-	16,35%	23,47%	41,88%

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior.

Observando a Tabela 5 percebe-se um crescimento contínuo do número de matrículas no sistema federal em cursos de graduação presenciais nos anos em recorte. Por outro lado, apesar de na totalidade os sistemas estaduais e municipais também apresentarem um crescimento, estas instituições apresentam momentos de queda no número de matrículas entre 2008 e 2009, exatamente no ano de instituição dos IF. Percebe-se, então, entre 2008 e 2009, um deslocamento do número de matrículas do sistema estadual e municipal para o sistema federal de ensino.

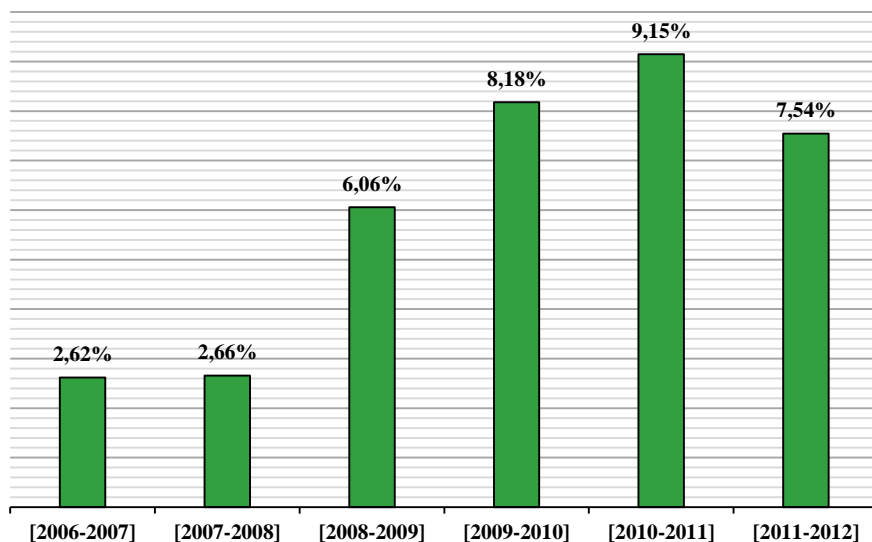
Ademais, percebe-se um crescimento significativamente maior no sistema federal entre 2006 e 2012, sendo que neste período o sistema federal cresceu 50,43% contra 16,35% de crescimento no sistema estadual e 23,47% no municipal. Por fim, destaca-se o crescimento do número de matrículas nos IF, já que, entre 2009 e 2012, o número de matrículas nestas IES cresceram 78,94%, sendo o maior crescimento dentre as IES públicas, tendo grande importância para o processo de democratização do ensino superior público no país.

Ao se comparar os dados da Tabela 4 e da Tabela 5, entre 2006 e 2012, percebe-se um crescimento expressivo no número de matrículas no interior e nos IF, o que, mais uma vez, sinaliza a contribuição dos IF no processo de interiorização do acesso ao ensino superior público.

Para além, a representatividade do número de matrículas no IF em relação ao sistema federal veio crescendo ao longo dos anos em recorte, já que, em 2009, 7,27% do número de matrículas do sistema federal estavam centradas no IF, enquanto em 2012 esse número passou para 9,94%. Tais dados revelam um crescimento representativo dos IF.

A Figura 4 apresenta a taxa de crescimento do número de matrículas em cursos de graduação presenciais em IES públicas a cada ano do período em análise neste texto, 2006 a 2012.

Figura 4 – Taxa de crescimento do número de matrículas em cursos de graduação presenciais em IES Públicas no Brasil



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

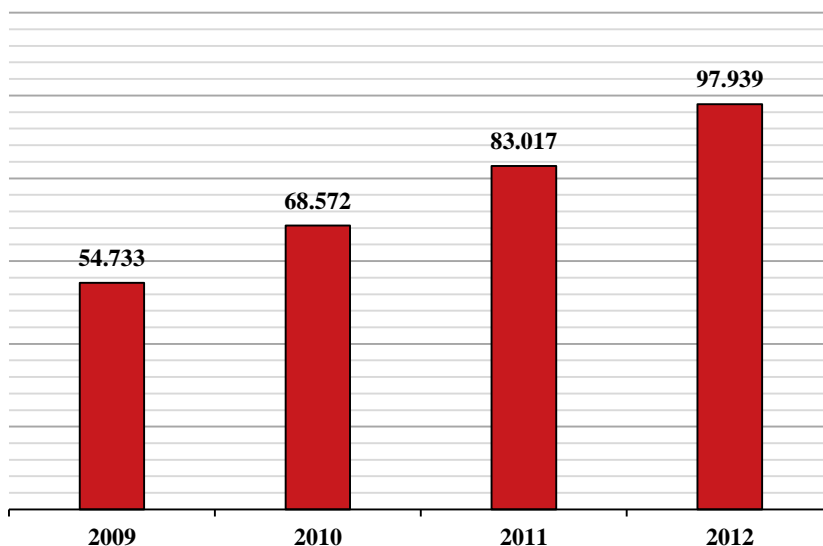
Na Figura 4, verifica-se que a taxa de matrículas em IES públicas no país cresceu no período analisado, exceto no ano de 2012, que decaiu em comparação ao ano anterior. Esse dado não significa que o número de matrículas não cresceu entre 2011 e 2012, como é possível observar na Tabela 5, significa que o crescimento não foi tão significativo comparado aos outros anos em análise neste estudo.

As causas dessa queda no crescimento não foram investigadas a fundo, no entanto, tem-se como hipótese que, durante esses anos, o cenário político na rede federal estava instável, o que ocasionou o Movimento Nacional de Paralisação dos Servidores Federais em meados de 2012. O movimento resultou em uma paralisação de pouco mais de três meses e foi aderido por quase a totalidade das instituições de ensino superior públicas federais. Participaram da paralisação todos os Institutos Federais e 57 das 59 universidades. A instabilidade do cenário pode ter causado certo receio nas pessoas em ingressarem nas instituições de ensino (G1, 2012).

Como apresentado acima, aconteceu um salto entre 2008 e 2009, precisamente no ano em que o IF foi instituído. Desse modo, como os IF têm a premissa de descentralização do ensino público, o crescimento expresso acima proporcionou acesso ao ensino superior em regiões interioranas, atendendo às populações mais afastadas das regiões metropolitanas, favorecendo e contribuindo com o local onde os IF foram inseridos.

Ademais, observa-se um crescimento expressivo no número de vagas, principalmente de 2010 para 2011, 2 anos após a implementação dos IF, ou seja, a instituição dos IF provocou um crescimento acelerado no número de vagas na rede pública. Sendo a localização dos IF predominante no interior, pode-se sinalizar a contribuição dos IF para a expansão da educação profissional, científica e tecnológica nessas regiões.

Figura 5 – Número de matrículas em cursos de graduação presenciais nos IF (2009-2012)



Fonte: Elaborada pelos autores.

Como já discutido anteriormente, o número de matrículas nos IF foi crescendo consideravelmente ao longo dos anos. Ao analisar o gráfico acima, constata-se essa informação de forma mais enfática com números absolutos, sendo possível observar que 43.206 novas matrículas foram realizadas entre 2009 e 2012 nos IF. De forma mais atual, em 2019, foram realizadas 201.025 matrículas no IF, sendo que, este número representa 16,02% do total de matrículas realizadas no sistema federal de educação superior.

Nesta perspectiva, Saviani (2010) defende o crescimento de IES públicas ao apontar:

as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil. Seus cursos possuem, pois, qualidade nitidamente superior aos das instituições particulares. Assim, a expansão das vagas nas universidades públicas, se acompanhada proporcionalmente da ampliação das instalações, das condições de trabalho e do número de docentes, acarretará a formação de um número maior de profissionais bem qualificados (SAVIANI, 2010, p. 15).

## Considerações finais

Tendo em vista os dados apresentados, infere-se que os IF contribuíram e possibilitaram o ingresso à educação superior pelas populações que estavam afastadas dos grandes centros urbanos, possibilitando, assim, um processo de interiorização do ensino superior público no Brasil.

A expansão física, o número de vagas ofertadas e as matrículas efetivadas ao longo dos anos, após a instituição dos IF, sinalizam sua contribuição na expansão e na democratização do ensino superior, em especial, dos cursos de graduação, tendo potencial para alcançar um público antes distante dos grandes centros que, historicamente, concentravam as instituições superiores. Além disso, os dados sinalizam o crescimento contínuo dos IF no Brasil, tanto em relação ao número de cursos, quanto em relação à quantidade de vagas ofertadas e matriculadas efetivadas, evidenciando a notoriedade e o impacto dos IF para a população e também para o governo, visto que, tal crescimento demanda investimentos públicos.

Por fim, certos de que este estudo não pode esgotar a temática, indicam-se possibilidades de estudos futuros para melhor compreensão da problemática posta aqui: Quais políticas públicas estão sendo desenvolvidas no âmbito dos IF para a permanência dos estudantes? A expansão do ensino superior aconteceu em qual tipo de interior, nas cidades mais próximas ou mais afastadas das capitais? Existem diferenças entre os tipos de cursos de graduação ofertados no interior e nas capitais?

Além disso, pode-se analisar se houve expansão das matrículas nos IF após o período em recorte nesta pesquisa, o que pode contribuir para melhor compreensão da temática.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. Lisboa: Edições 70, 2019.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: Limites e possibilidades. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública nº 002**. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. , DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Educação Superior. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã; 2007, p. 1-13.

COSTA-FILHO, Evandro Soares. **Expansão e democratização da educação superior:** Uma avaliação dos impactos do REUNI no curso de Serviço Social da UFPB. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica:** o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

DIAS-SOBRINHO, José. Educação superior: Bem público, equidade e democratização. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBP**, v. 27, n. 1, p. 53-65, 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 jul. 2021.

G1. Greve nas federais faz 3 meses com impasse entre governo e professores, São Paulo, 17 ago. 2012. **G1.** Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/greve-nas-federais-faz-3-meses-com-impasse-entre-governo-e-professores.html>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MALANGE, Fernando Cezar Vieira; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; BARBOSA, Valci Aparecida. Políticas de expansão e democratização da educação superior: Um estudo de caso. In: Encontro de Pesquisa em Educação/CO - ANPED - FORPRED Centro Oeste, 12, 2014, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED/FORPRED Centro Oeste, 2014.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2021.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. A interiorização do ensino superior no Rio Grande do Sul. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 81-96, 2017.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. **RETTA**, Seropédica, RJ, 2010, v. 1, n. 1, p. 89-108. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. 28 p. Natal: IFRN, 2010. ISBN 978-85-89571-68-5. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidades. **Póesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SILVA, Leonardo Thompson da. Política de educação e território: A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil e suas escalas de ação. **I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do território**. Porto Alegre: Letra1, p. 654-665, 2014. Disponível em: <https://www.editoraleta1.com.br/anais-congeog/arquivos/978-85-63800-17-6-p654-665.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Leonardo Thompson da. A política de expansão das instituições federais de ensino e seus aspectos locacionais no território brasileiro. In: V Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2015, Coimbra, Portugal. **V FORGES: Autonomia e os Modelos de Governo e Gestão das Instituições de Ensino Superior**. Coimbra, Portugal: FORGES, 2015. v. 01. p. 1-11.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

TAVARES, Moacir Gubert. **A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil: O caso do IFC - Câmpus Rio do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1167>. Acesso em: 10 ago. 2021.





# **A interferência de um programa de liderança para mulheres e gestão da diversidade de gênero: o caso de uma empresa do ramo financeiro**

*The interference of a leadership program for women and gender diversity management: the case of a financial company*

Gisele Gomes\*  
Jacinta Sidegum Renner\*\*

## **Resumo**

Este artigo aborda a gestão da diversidade de gênero nas organizações e o objetivo esteve centrado em analisar, a partir da percepção dos gestores de uma empresa do setor financeiro, a interferência de um programa de liderança para mulheres na gestão da diversidade de gênero na organização. A pesquisa se caracteriza como aplicada, de caráter descritivo, com análise e discussão de dados sob o paradigma qualitativo. Os instrumentos consistiram em uma entrevista semiestruturada e observação participante. O grupo de participantes foi composto por oito pessoas com cargos de alta liderança da empresa. Os resultados das narrativas dos participantes indicaram a criação de duas categorias: a) diversidade de gênero na gestão da empresa – conselhos de administração; e b) diversidade e inclusão para além do programa de liderança para mulheres. Verificou-se que a direção da empresa em questão teve ingerência na inclusão e intencionalidade de trazer mulheres para os Conselhos de administração em todas as unidades da empresa uma vez que estas encontram-se em menor número que os homens. Ficou evidente que o debate acerca do programa de liderança para mulheres trouxe à baila a possibilidade de abordar a propositiva da diversidade e da inclusão em um escopo mais abrangente.

**Palavras-chave:** Conselho de administração. Diversidade de gênero. Programa de Liderança para Mulheres.

---

\* Doutoranda e Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale, Brasil; E-mail: gisele@giselegomes.co

\*\* Doutora e mestre em Engenharia de Produção com ênfase em Ergonomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora/pesquisadora e do Programa Doutorado e Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale; É líder do Grupo de Pesquisa em Design da Universidade Feevale; E-mail: jacinta@feevale.br

## Abstract

This article addresses the management of gender diversity in organizations and the objective was to analyze, from the perception of managers of financial company, the interference of a women's leadership program in the gender diversity management within the organization. The research is characterized as applied, descriptive, with analysis and discussion of data under the qualitative paradigm. The research instruments had been consisted of a semi-structured interview and participant observation. Eight people with senior leadership positions who work in different units and regional centers in Brazil participated in the survey. From the participants' narratives, two categories have been created: a) gender diversity in the management of the cooperative - boards of directors, and b) diversity and inclusion beyond the women's leadership program. The results indicated that there was interference in the participation of women in boards of directors, which is, the translation of the intention of bringing more women to the management of the organization, however the initiative to implement the program goes beyond the theme of women in management. There were evidences that the women's leadership program brought up the possibility of addressing the proposition of diversity and inclusion beyond the program, in a broader scope, aiming to include other minor groups in the organization.

**Keywords:** Gender diversity. Board of Directors. Women's Leadership Program.

## Introdução

Segundo o IBGE (2018), no Brasil, as mulheres representam um contingente de 52% da população e ocupam aproximadamente 50% das posições de trabalho formais. Contudo, Teow et al (2019) mencionam que as mulheres trabalhadoras nos 33 países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ainda enfrentam desafios e desigualdades significativas nos ambientes de trabalho, a disparidade salarial persiste e as mulheres ainda estão sub-representadas na liderança corporativa, com as mulheres respondendo por apenas um em cada cinco assentos nos conselhos das maiores empresas de capital aberto da OCDE. No Brasil, de acordo com Valente (2019), a taxa de ocupação de conselhos de administração por mulheres é de 16%, e que, para além do percentual de participação de mulheres na alta liderança, ainda suscita o debate em relação a necessidade de criação de um ambiente inclusivo para a efetiva atuação das mulheres nessas posições. Para Madalozzo et al (2010), um dos pontos centrais da análise econômica sob a ótica feminista diz respeito à participação das mulheres no mercado de trabalho.

Ao adentrar na perspectiva de gênero, identificam-se questões-tensões do universo do trabalho nas esferas das masculinidades e feminilidades, em especial no que tange à participação das mulheres não apenas no mundo do trabalho formal, mas sim no paradoxo da concentração da maior parte das mulheres em posições hierárquicas inferiores, com menor remuneração e múltiplos obstáculos à promoção na carreira (COLLING; TEDESCHI, 2015). Sohn (1991) afirma que, ao contrário do que parte da literatura afirma, o trabalho feminino não constituía exceção até meados do século XX, mas que a condição feminina era vista como uma barreira para o trabalho intelectual e, conseqüentemente, em posições de liderança e de poder.

Segundo Mishra, Mishra e Sarangi (2020), o avanço das mulheres e a consequente igualdade de gênero têm implicações significativas para a formação do capital humano, aumento da produtividade do trabalho, criação de empregos, redução da pobreza e desenvolvimento socioeconômico e humano em geral. Portanto, o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável não seriam possíveis sem o empoderamento das mulheres e a

igualdade de gênero. Cabe destacar que o tema relativo à igualdade de gênero subjaz um escopo mais amplo denominado diversidade e inclusão e desponta como pauta em todo o mundo. No Brasil, o advento da globalização rompeu fronteiras culturais e físicas e vem alterando o processo de democratização da sociedade, trazendo um novo olhar aos direitos civis e promoção de igualdade de oportunidades para as pessoas em diferentes esferas do corpo social.

A gestão da diversidade é um processo destinado a criar e manter um ambiente de trabalho positivo, sendo que as semelhanças e diferenças dos indivíduos são valorizadas. A literatura sobre gestão da diversidade tem enfatizado principalmente a cultura organizacional: o seu impacto na abertura da diversidade; as práticas de gestão de recursos humanos; os ambientes institucionais e contextos organizacionais para pressões, expectativas, requisitos e incentivos relacionados à diversidade; as práticas percebidas e resultados organizacionais relacionados ao gerenciamento da diversidade dos funcionários; e várias outras questões (PATRICK; KUMAR, 2012).

E é justamente a gestão bem-sucedida da força de trabalho cada vez mais diversificada de hoje, um dos desafios globais mais importantes enfrentados pelos líderes corporativos. A diversidade da força de trabalho não é um fenômeno transitório: é a realidade de hoje e está aqui para ficar. Sociedades homogêneas tornaram-se heterogêneas, e essa tendência é irreversível. No entanto, os problemas de gerenciar a força de trabalho diversificada de hoje não decorrem da heterogeneidade da própria força de trabalho, mas da dificuldade de gestores corporativos de compreender completamente sua dinâmica, despojando-se de seus interesses (MOR BARAK, 2016).

Nesse sentido, o programa de liderança para mulheres é um conjunto de ações realizadas com mulheres associadas em uma empresa do mercado financeiro, com finalidade educativa, que busca promover a equidade de gênero, ao empoderar as mulheres para que elas possam participar da gestão em todos os níveis da organização, liderando, empreendendo e promovendo o desenvolvimento sustentável no sentido econômico, social e ambiental do modelo de negócio. Ainda, tem por objetivo macro, desenvolver lideranças para a governança da empresa e para a sociedade (FUNDAÇÃO EMPRESA, 2020).

O foco do estudo de caso sob a perspectiva da liderança feminina, decorre principalmente do fato de uma das autoras ser Embaixadora da Rede Global de Mulheres Líderes, programa surgido nos Estados Unidos com o objetivo de alavancar a participação de mulheres em instituições do mercado financeiro. Portanto, desde 2016, esta autora vem somando experiências e vivências em fóruns de lideranças em organizações.

Isto posto, o presente artigo tem por objetivo analisar, a partir da percepção dos gestores de uma empresa do setor financeiro, a interferência um programa de liderança para mulheres na gestão da diversidade de gênero na empresa.

## **Percurso metodológico**

Esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, de caráter descritivo, com análise e discussão de dados sob o paradigma qualitativo. A pesquisa descritiva propõe-se a descrever características de determinado fenômeno envolvendo o uso de técnicas como coleta de dados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Consoante Minayo (2002), a pesquisa qualitativa busca responder a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não

pode ser quantificado e que está permeado de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes que correspondem a zonas profundas das relações.

Quanto aos procedimentos técnicos, este é um estudo de caso com observação participante, que é a pesquisa realizada por meio do contato direto do pesquisador com o seu objeto. O estudo de caso ocorreu em uma empresa do mercado financeiro brasileiro (optou-se pela não identificação). Participaram da pesquisa oito pessoas com cargos de alta liderança que atuam em diferentes sucursais regionais no Brasil. O dimensionamento do grupo de participantes foi baseado em Thiry-Cherques (2009), que sugere a realização de oito entrevistas, correspondentes ao mínimo de seis recomendadas, acrescidas de mais duas necessárias à confirmação da saturação e, um máximo, de 15 entrevistas. As narrativas decorrentes da percepção da pesquisadora e da observação participante foram descritas em um diário de campo e abarcam dados oriundos do contato direto com os participantes por meio de reuniões quinzenais, eventos de liderança e debates que ocorreram desde 2016 até o início da pandemia de COVID-19 em 2020. Em relação aos apontamentos do diário de observação da pesquisadora, os participantes citados a partir dessas informações foram denominados como deuses e deusas da mitologia grega.

O principal instrumento de pesquisa foi uma entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista foi elaborado com a finalidade de compreender, sob a perspectiva de gestores de um sistema de cooperativas de crédito, o processo de constituição do Programa de Liderança Feminina e as motivações organizacionais que levaram a essa iniciativa. Para validação do roteiro de entrevista, foi realizado um teste-piloto com dois participantes para verificar se as perguntas estavam claras e compreensíveis.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021 de forma virtual síncrona. Foram realizadas videochamadas com cada participante devido às normas de distanciamento social em virtude da pandemia de COVID-19. As entrevistas foram previamente agendadas e a abordagem inicial se deu por meio de troca de informações via aplicativos de mensagens. Antes de dar início às entrevistas, foi enviado o Termo de Compromisso para Utilização de Dados (TCUD), que se encontra no Apêndice C e, após assinado pelo presidente da empresa, foram iniciadas as entrevistas. Foi enviado por e-mail a todos os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo conteúdo foi detalhadamente explicado no início da entrevista. As entrevistas foram gravadas e transcritas com a anuência dos entrevistados. Cabe destacar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Feevale.

Inicialmente, os resultados das entrevistas foram categorizados. Minayo (2002, p. 70) menciona que as categorias são criadas a fim de que sejam elaboradas classificações, na qual agrupamos elementos, ideias ou expressões atinentes a conceitos e “esse tipo de procedimento de modo geral pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa”. Assim, para efetuar a categorização, foi realizada: a) a leitura do material; b) a decomposição do material em partes; c) a separação por categoria; d) a descrição do resultado das categorias e, e) a inferência nos resultados. Por fim, foi realizada a triangulação dos dados, que implica em uma análise que contempla os dados coletados, a fundamentação teórica e o olhar do pesquisador (MINAYO, 2002).

## Resultados e discussão

No que tange aos resultados, são expostas, inicialmente, algumas características do perfil do grupo de colaboradores. Foram entrevistadas lideranças da empresa que representam as cinco sucursais regionais da organização, contemplando assim a âmbito nacional. Todos os participantes são os responsáveis institucionais pelo programa de liderança feminina em suas respectivas sucursais, cabendo ressaltar que todos os colaboradores da pesquisa são do sexo masculino, o que reflete as relações de gênero na empresa foco do estudo.

Os achados encontrados por meio da análise das entrevistas foram classificados e resultaram na criação de duas categorias: a) a inclusão de mulheres nos Conselhos de Administração, apresentando interferências do programa de mulheres líderes na empresa; e b) a diversidade e a inclusão para além do programa, que discorre sobre as possibilidades de incursionar sobre outros temas atinentes à diversidade para além das questões de gênero.

### Inclusão de mulheres nos Conselhos de Administração

As narrativas oriundas das entrevistas possibilitaram a análise sobre a interferência do programa de liderança feminina na gestão da diversidade de gênero na organização e contribuíram na compreensão sobre a diversidade de gênero e a gestão nas sucursais da empresa, em especial no que tange à participação de mulheres nos Conselhos de Administração. Segundo o relato do Participante 8, o programa de liderança para mulheres “iniciou um movimento de integrar mais mulheres na nossa gestão da empresa”. Cabe ressaltar que as expressões gestão e liderança são usadas de forma intercambiável e buscam traduzir a participação das mulheres em posições de poder decisório. Para o Participante 3, o programa: “a cada dia criando mais tração para se transformar numa frente corporativa em algo que a empresa vai patrocinar como forma de ampliar a presença feminina nas decisões da empresa” e, no intuito de elucidar a informação relativa à representação feminina nos espaços decisórios, a narrativa do Participante 6 ilustra a realidade de sua cooperativa:

Os cargos de liderança em nossa empresa eram de 87% masculino e só 13% de mulheres. E, a partir daí, 44% dos associados da organização são mulheres, estamos falando de quase meio a meio no número de associados e só 13% de mulheres em cargos de conselho de administração e conselho fiscal, certo? Aí perguntava, por que é que não temos mais mulheres ocupando cargos de liderança em nossa empresa? Decidimos mudar esse cenário (P6).

Nessa mesma linha, o Participante 8 relata que o Conselho de Administração de sua sucursal é composto por quatro mulheres e por três homens; e que ele entende que a diversidade e o programa de liderança para mulheres tiveram um impacto positivo na organização, afirmando que “para nós foi fantástico, pena que nós criamos ele recém, em 2018, devia ter sido lá atrás, mas eu acho que chegou em muito boa hora e vai ter bons frutos daqui para frente”. A Participante Hera, conselheira desta sucursal, relatou em uma reunião que participar do programa e de grupos de networking com outras mulheres lhe deram encorajamento para se posicionar nas reuniões do Conselho de Administração. Ainda, para o Participante 1, o

programa de liderança para mulheres tem se mostrado como uma iniciativa “que tem um objetivo claro, primordial, aumentar o número de mulheres nos cargos de liderança na empresa”. Nesse contexto, é importante ressaltar que as palavras *mulheres*, *liderança* e *cargos* estejam escritas de forma clara e não subjetiva, para que o propósito do programa não se perca.

Nessa trajetória e vivência junto a essas mulheres, pude perceber que muitas vezes homens e mulheres quiseram abordar a liderança como algo imaterial e abstrato, no intuito de trazer mulheres, mas sem que elas fossem, de fato, incluídas ou que tivessem poder decisório. Recordo-me que, durante a construção do objetivo e propósito de existência do programa – que é uma iniciativa que envolve mulheres associadas e visa promover a equidade de gênero, empoderando as mulheres para que possam participar na gestão em todos os níveis da organização, muitos colaboradores responsáveis pela avaliação do tema se mostraram contrários a deixar clara a presença de mais mulheres na gestão, sugerindo que isso ocorreria de forma orgânica e natural, embora, em uma reunião, o Participante 1 afirmou que “mas se for para tomar chá e fazer um encontro para debater temas atinentes ao universo feminino, as mulheres podem se reunir fora da empresa” (Diário de observação da pesquisadora, 2019).

Sobre esses desafios, Galinski et al (2015) mencionam que há evidências empíricas que revelam que a diversidade traz benefícios materiais para as organizações, comunidades e nações, mas que a grande dificuldade diz respeito à inclusão dos grupos minorizados em questão. Mencionam ainda que essa dificuldade pode ser proveniente do entendimento tanto de homens, quanto de mulheres. A Participante Atena relatou que, recentemente, enquanto membro do programa de liderança para mulheres, foi convidada a participar das tratativas de lançamento do programa em uma sucursal da empresa, e que várias mulheres pediram para retirar do objetivo do programa as palavras empoderamento e participação na gestão, porque acharam palavras muito fortes. Para Atena, além de desconfigurar o objetivo do programa de liderança para mulheres, a narrativa dessas mulheres expõe a falta de entendimento sobre o tema relacionado à importância da igualdade de gênero para sociedades mais prósperas. Para Atena “foi um balde de água fria e me feriu ver tantas mulheres se posicionando de forma contrária ao nosso propósito” (Diário de observação da pesquisadora, 2019). Levando em conta essas narrativas, entendo como importante equalizar o papel da gestão da diversidade nas organizações, bem como a contextualização do significado das palavras empoderamento e liderança.

Mor Barak (2016) destaca que, na última década, o campo da gestão da diversidade floresceu de uma área de prática nascente para uma especialização crescente em organizações empresariais, governamentais e sem fins lucrativos. A maioria das organizações globais agora tem pessoas em cargos executivos responsáveis pela diversidade, e o termo inclusão foi introduzido e muitas organizações têm áreas específicas denominadas *Diversidade e Inclusão*, ou *D&I* de forma abreviada. Assim, o princípio basilar do local de trabalho inclusivo é que a inclusão se relaciona não apenas à própria organização, mas também deve ser aplicada aos círculos em expansão que são relevantes para a vida da organização: a comunidade local, a esfera nacional mais ampla e o contexto global.

A narrativa do Participante 3 demonstra essa visão de uma liderança inclusiva:

Há muito que eu penso que a aproximação do tema liderança não deixa de ser uma forma da empresa rever seus métodos. Hoje o processo de gestão é muito mais complexo, e aí a gente pensa numa empresa preconceituosa que vai dificultar a vida do próprio líder, começa a não entender como é que funciona as decisões que a gente tem que tomar, a centralidade do associado. Então a aproximação com o tema gênero também é um pedido de evolução da nossa própria gestão, do jeito que as pessoas administram a empresa (P3).

Tendo em vista o debate acerca da liderança, entendo como importante abordar de forma breve o seu conceito, para o qual não existe uma única definição. Para Day e Antonakis (2012), a liderança é um fenômeno complexo e multifacetado e Turano e Cavazotte (2016) afirmam que o estudo sobre liderança permite um melhor entendimento das dinâmicas sociais e das realizações coletivas. Assim, conforme Schein (2009), a liderança é um fenômeno fundamental na criação de valor nas empresas, em especial, nas áreas de gestão e administração de negócios.

Cabral e Seminotti (2009) apresentam liderança como a capacidade de influenciar pessoas e se deixar influenciar por estas em uma dinâmica de vivências e influências recíprocas. Os autores evidenciam, para além da dimensão individual da liderança, uma perspectiva mais complexa de rede na qual o “indivíduo-líder” é ao mesmo tempo produtor e produto em um ambiente de interações e criação de novos sujeitos, subjetividades e intersubjetividades no qual é construído o significado da liderança em uma organização. Teixeira (2013) sustenta que, historicamente, os homens têm predominado em posições de liderança nas organizações o que não necessariamente lhes confere maior vantagem competitiva, pois há características essenciais em um bom líder que estão ligadas aos atributos femininos da liderança.

Outro ponto a deslindar diz respeito à participação da organização no contexto global. Cabe ponderar que a adesão da empresa ao Pacto Global da ONU em 2019 e que exigências de mercado vêm, de alguma forma, alterando a configuração da gestão da diversidade de gênero na empresa, uma vez que a globalização torna mais intensa a exposição à diferença e mais complexa a diferenciação social (RIBEIRO, 2008). Os debates a respeito da diversidade são partes constitutivas de qualquer sistema social, em especial, naqueles sistemas inseridos em dinâmicas de crescimento e expansão, para tanto, o Participante 3 citou o olhar de alguns organismos transnacionais em relação à participação de mulheres em assentos dos conselhos de administração:

No Banco Mundial, a gente faz negócios com o Banco Mundial, um dos itens da avaliação deles é o número de mulheres na liderança, pode afetar o custo do dinheiro que eu tomar, seu eu não tiver práticas claras e com dados o dinheiro que eu estou tomando fica mais caro (P3).

Em consonância com essa narrativa, o Participante 2 complementou sobre o fato de haver um Conselho da holding responsável por todas as sucursais, ou seja, a última instância da liderança da empresa e que, para alcançar posições nesse conselho, a empresa precisa trabalhar o tema da diversidade de gênero em suas sucursais, o que foi expresso da seguinte forma: “quando a gente tiver um número significativo, um número maior, eu acho que a gente

vai ter mais massa crítica de mulheres, e para esse futuro chegar, a gente tem que começar logo com isso”. O Participante 2 ainda complementou sobre um banco japonês que concedia taxas mais baratas caso houvesse mulheres nos conselhos de administração da empresa.

Ao analisar o cenário da participação de mulheres em posições de liderança no Brasil e no mundo, a representação de mulheres em Conselhos é a taxa mais baixa de todas as esferas de liderança. No Brasil, segundo Valente (2019), o percentual de mulheres em Conselhos de administração é de 16% e, em âmbito global, as mulheres representam apenas 10% dos assentos em Conselhos de Administração. Sobre a participação de mulheres em conselhos de administração, Terjesen, Couto e Francisco (2015) conduziram um estudo acadêmico que analisou empiricamente 3.876 empresas públicas em 47 países a respeito de um amplo conjunto de mecanismos de governança corporativa e concluíram que empresas com mais conselheiras mulheres têm melhor desempenho de mercado e de retorno sobre ativos. Ademais, evidenciaram que as empresas que se preocupam com a independência do conselho, bem como aquelas que atuam em ambientes mais complexos, têm maior probabilidade de ter conselhos com equilíbrio de gênero. Nesse sentido, visando a uma maior presença de mulheres em conselhos, alguns países trabalham na perspectiva de estabelecimento de cotas, em especial no que tange às empresas públicas ou com participação acionária de governos e, por exemplo, países como Noruega, Finlândia, França e Canadá já estabeleceram cotas mandatórias para mulheres em conselhos de administração de empresas públicas.

Na empresa estudada, o programa de mulheres líderes é entendido como uma iniciativa de gestão da diversidade de gênero, cuja adesão é realizada de forma livre e de acordo com a estratégia de cada sucursal. Para o Participante 2, trata-se de uma construção em que: “nós procuramos identificar o processo de liderança e não de cota, uma política de cotas a gente entende que não é por aí o caminho, você tem que conquistar, é muito mais a conquista. Então vejo mais ou menos por aí”. Endossando essa narrativa o Participante 8 relatou:

Olha, desde a primeira vez que falaram de participação de mulheres ou não sei o quê, eu falei assim, se você me vier colocar um projeto ou uma proposta que vai ter cota, eu nego no mesmo instante, eu não patrocino, eu não aceito, porque eu acho que cota para mim é a maior burrice do mundo. Porque hoje nós temos, por exemplo, se você me disser que eu vou entrar numa faculdade porque eu sou branco, mas eu tenho uma cota, porém branco e um outro de outra cor fica fora por minha causa, e talvez é muito mais inteligente do que eu, na minha testa está escrito que eu sou um burro, sabe? Nesse sentido, não, é sério, nesse sentido eu não concordo com cotas (P8).

Observa-se que essa mesma narrativa está presente em outros relatos de participantes que se mostram contrários ao estabelecimento de cotas em relação à participação de mulheres em esferas decisórias. O Participante 8 acredita ainda que as oportunidades estão postas e basta que as pessoas saibam aproveitá-las. Embora se posicione contrário às cotas, o Participante 8 é Presidente da única sucursal de toda a empresa com um conselho formado majoritariamente por mulheres. O conselho de sua cooperativa conta com a participação de quatro mulheres e de três homens, sendo a única subsidiária de toda a empresa que contabiliza mais mulheres do que homens no conselho de administração. Para o Participante 8, a sucursal vem preparando pessoas, independentemente do gênero, para ocupar os cargos de liderança, e que ele mesmo, de forma pessoal, realizou eventos em muitas comunidades, conscientizando homens e



mulheres da importância de ambientes mais diversos, com mais complementaridade e com maior participação de mulheres na organização. Na mesma linha de pensamento, o Participante 1 expôs que não gosta do termo cotas, pois entende que há uma intencionalidade de:

[...] querer se aproveitar de muitas vezes da sua deficiência para se favorecer, de aproveitar a diversidade, digamos assim, diante de uma condição física ou de gênero, para tentar tirar proveito de forma desproporcional. Ou seja, porque eu tenho essa condição eu preciso ter cota, eu preciso ter isso, não, não é isso, eu acho que o tema tem que vir à mesa, eu acho que o programa de mulheres líderes é um dos melhores exemplos dentro da empresa para a gente tocar isso (P1).

Pontuamos aqui uma inflexão, fruto de observação participante, que a maior parte das lideranças da organização tem um posicionamento contrário à adoção de práticas de ações afirmativas de gênero. Recentemente, em um evento organizado nacional organizado pela empresa, a Presidente de uma sucursal disse que nunca sofreu nenhum tipo de preconceito ou dificuldade por ser mulher e que, bastam as mulheres levantarem a mão, se interessarem e se candidatarem, para acederem às posições de liderança, portanto não há necessidade de ações afirmativas, e que, embora sua sucursal tenha aderido ao programa de mulheres líderes, seu foco não são mulheres feministas e que o termo empoderamento está mal-empregado. Pessoalmente, enquanto pesquisadora do tema e também como Embaixadora da Rede Global de Mulheres Líderes, entendo que esse posicionamento não reflete a realidade da organização, que conta com 104 líderes homens e apenas três líderes mulheres, existindo de forma clara uma lacuna de gênero em cargos de liderança. Dados do IBGE (2018) apontam que as mulheres têm, inclusive, maior formação que os homens, o que demonstra que elas vêm se preparando para atuação no mercado de trabalho.

Em primeira instância, no intuito de abarcar as narrativas acerca das cotas, nos reporta a pensar as lideranças da organização bem como grande parte da sociedade brasileira acredita que a meritocracia pode responder às demandas por participação mais equânime de grupos minorizados em nossa sociedade, mas a mesma problemática se identifica em relação a questões étnico-raciais. Munanga (2004) aborda a questão apontando para a necessidade de um entendimento amplo em relação a quem necessita de cotas em uma perspectiva interseccional, na qual raça, classe, sexo e religião se cruzam. Há, por assim dizer, a falta de um entendimento mais global e profundo de nossas bases estruturantes tanto em relação a gênero quanto a raça, daí a presença no país tanto do chamado machismo estrutural (HINTZE, 2020) quanto do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

No que tange à questão do mérito, apresenta-se o paradoxo da meritocracia, que tenciona explicar a persistência de disparidades associadas a gênero e raça em muitas organizações na atualidade. Seu argumento é de que, quando os gestores entendem a meritocracia como um caminho plausível e justo, tornam-se menos vigilantes em relação a suas ações individuais, o que pode acarretar em decisões tendenciosas involuntariamente. Além disso, por terem a ideia de estar operando com base na justiça social não realizam autoavaliações para descobrir quaisquer vieses demográficos ocultos. Sendo assim, para além da perspectiva pessoal dos gestores, há que se levar em consideração a forma como as instituições operam em relação aos meandros de poder em todas as esferas da sociedade (FOUCAULT, 1979).

Sob a ótica da administração ainda não há consenso acerca da adoção de cotas, mas um entendimento de que a participação de mulheres nos conselhos melhora a performance financeira e a dinâmica interpessoal. Para Merchant (2011), cotas tendem a indicar *tokenismo*<sup>8</sup>, e que, se as lideranças do conselho não estiverem convencidas da importância da igualdade de gênero nas dinâmicas de gestão, as mulheres tendem apenas a ocupar um assento sem serem de fato incluídas. Atesta, ainda, que, em países como a Noruega, um dos primeiros a implementar cotas, as mulheres indicadas para os conselhos foram apontadas como menos preparadas. Por fim, para ela, as cotas tratam os sintomas, mas não a doença em si. Gertsberg, Mollerstrom e Pagel (2021) apresentam estudos que indicam que mulheres indicadas por cotas, e que tiveram um trabalho de preparação prévia por parte de seus *sponsors* têm a mesma performance que seus colegas homens.

Benouri, De Amicis e Falconieri (2020) apresentam um estudo comparativo relativo ao impacto sobre as características do conselho face às regulamentações obrigatórias *versus* consultivas em relação às cotas de gênero. A experiência de três países europeus França e Itália (regime obrigatório) e Reino Unido (regime consultivo) indicou que, embora a porcentagem de mulheres nos conselhos Women on Board (WoB) geralmente aumente após a introdução da regulamentação, esse efeito é mais forte em regimes obrigatórios. Ainda, apontaram que a qualidade do conselho, medida por vários indicadores como tamanho, ocupação, qualificações e independência, geralmente melhora mais em regimes obrigatórios.

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC) lançou em 2020 a agenda positiva de governança, que convoca empresas a se posicionarem frente aos desafios do mundo atual. Na agenda, consta um capítulo sobre a importância do tema diversidade e inclusão; contudo o IBGC redigiu uma carta de opinião na qual posiciona-se contrário à adoção de cotas para mulheres em conselhos de administração tanto no contexto de empresas públicas como em empresas privadas.

Com base nesses dados, contribuo com minha percepção construída com base em minhas vivências na Rede Global de Mulheres Líderes em relação à inclusão das mulheres nas dinâmicas decisórias. No meio empresarial, há uma frase atribuída à Vernã Myers (2019), Vice-Presidente de Inclusão da Netflix, que diz: “diversidade é convidar para a festa e inclusão é tirar para dançar”. É imprescindível formar uma base de mulheres, mas, igualmente, importante é deixar que elas consigam participar de forma efetiva e sejam respeitadas nesses espaços. Endossando o imperativo da inclusão, Kakabadse (2015) constata que um número muito pequeno de mulheres em assentos no conselho causa um impacto pouco significativo. Nesse sentido, o Participante 8 trouxe o relato de sua percepção em relação à inclusão de mulheres e a interação com seus pares:

Olha, nós temos aquela assinatura com o pacto da ONU lá, mas já conseguimos assim então, de certa forma, pelo menos em parte, mas isso é só uma parte, isso não quer dizer que nós somos belos e formosos e às vezes tu tem quatro mulheres ali, isso não diz tudo. Então nós temos que ter essa igualdade de gênero em todos ambientes, em todos os nossos pronunciamentos, sabe? Em todo momento, você tem que ser

---

<sup>8</sup> A expressão tokenismo foi vista pela primeira vez em 1962 em um artigo de Martin Luther King, intitulado: “The Case against ‘Tokenism’”, publicado no mesmo ano pelo The New York Times. Refere-se à utilização simbólica de indivíduos para dar uma representatividade, para passar uma imagem progressista de uma organização ou de um projeto que incorpora um número mínimo de membros de grupos minoritários somente para gerar uma sensação de diversidade ou igualdade. Porém, não existe um esforço real para incluir essas minorias e dar-lhes os mesmos direitos e poderes do grupo dominante.

seu patrocinador, por exemplo, desse pacto na igualdade de gênero, então dar essa oportunidade, vejo assim em todos os momentos. E assim: não, agora a mulher é tudo o homem não é nada, eu acho que assim, nós temos que ser realmente iguais para todos, o papel é igual, para todos tem o mesmo direito, mas para todos tem a mesma responsabilidade e vamos fazer isso juntos, eu acho que isso vai valorizar muito o nosso andar e a nossa cooperativa daqui para frente (P8).

Percebo que, para além da diversidade e seu aposto que é a inclusão, a sociedade e as organizações carecem de um entendimento amplo sobre diversidade de gênero e sobre como gerir diferentes realidades. A funcionária de uma cooperativa de crédito, responsável pela implementação de programas junto às comunidades, relatou que o Presidente de sua cooperativa disse não ver necessidade de implantar o programa de liderança para mulheres, pois já possui duas mulheres em seu conselho de administração, ou seja, possui um percentual de 20%. Perguntei a essa funcionária se as conselheiras de administração tinham voz e vez nas reuniões do colegiado, e ela me informou que não, que os pleitos dessas conselheiras nunca eram aprovados. Pelo que observei, nessa mesma linha, outras cooperativas já se mostraram contrárias à implantação do programa de liderança para mulheres por não verem necessidade de abordar o tema da equidade de gênero ou ainda por já contarem com uma ou duas mulheres em seus conselhos.

De acordo com estudos (PADGETT, 2014), é imprescindível que haja um número mínimo de mulheres nos conselhos de administração para que sua participação seja efetiva e não meramente simbólica. Para Walton (2021), existe o chamado poder das três, no qual uma mulher representa um *token*, duas trazem representatividade e três formam uma voz, o que, enquanto pesquisadora participante, observei como realidade em muitas narrativas de lideranças da empresa.

Ainda sobre o estabelecimento de cotas, recordo-me que, em uma reunião da Rede Global de Mulheres Líderes, o Participante Zeus afirmou se mostrar contrário às cotas por acreditar que a cota nunca será de 50% em um Conselho, mas que boas práticas de gestão podem levar a esse número. Ainda sobre a questão de cotas, o Participante 6 declarou não ter uma opinião clara sobre o tema:

[...] é importante a gente ajudar que as mulheres galguem, porque também não adianta assim, cota, eu até hoje eu não sei se vale, se você perguntar: vale a pena cota ou não?, eu já tive posições assim pessoas falando a favor e contra. Hoje ainda eu não tenho uma opinião formada, mas a gente não optou pela criação de cotas, a gente optou por curso, capacitação e que essas mulheres ascendam a cargos de gestão por sua capacidade, foi por isso que nós optamos ir por esse caminho. Então, é isso que a gente quer: mulheres capacitadas que ajudem na gestão, eu acho que a gente está conseguindo, devagarzinho a gente está conseguindo (P6).

Em alguns movimentos empresariais, têm-se evitado utilizar o termo “cota” e prefere-se a aplicação da palavra “metas” no intuito de se avançar com a pauta da diversidade de gênero de forma mais fluida. Contudo, percebo entraves estruturais em nossa sociedade, em especial em relação à polarização e ao binarismo de pautas tidas como mais progressistas. Para Derrida

(2009), o pensamento binário está permeado na rede de poder predominante nas sociedades ocidentais, atribuindo às pessoas valores de acordo com hierarquias e relações de poder, criando, assim, modelos reguladores de subjetividade pautados na oposição entre o masculino, racional e completo e o feminino, incompleto. Isso significa dizer, então, que independentemente de adoção de cotas ou de metas, o poder subjetivo dos sujeitos em cargos de poder tende a determinar as escolhas organizacionais.

Sobre a questão da adoção de metas na gestão da diversidade de gênero na organização, embora assinante do Pacto Global, a empresa não tem nenhuma meta formal estabelecida. Endossando essa afirmação, o Participante 3 trouxe a seguinte narrativa:

O pacto global, ele é bem amplo, ele tenta pegar as pessoas pelos princípios e deixa muito livre as ações, missões etc., esse é um parêntese. Quando a gente decidiu não ter esse número, "nós seremos X por cento mulheres entre as coordenadoras de núcleo e nos conselhos", a decisão foi ainda não ter este número porque quando a gente coloca meta tem gente que fica de fora, tem gente que acha pouco, tem gente que acha muito. No estágio que a gente está, a gente quer comprometimento, eu quero primeiro assim, "cara, vamos botar a empresa a se comprometer que vai melhorar esse número? Vamos, isso para a gente está nessa etapa da discussão, logo ali na frente eu acho que vai ficar inevitável, vai ser inevitável a gente ter números (P3).

Percebo que a definição de metas em relação à igualdade de gênero em todas as esferas decisórias da empresa ainda é uma estrada em construção. À vista disso, para o Participante 2, a mudança mais significativa foi de fato a institucionalização do programa de liderança para mulheres, ou seja, a migração de uma iniciativa isolada de algumas sucursais para um Programa formal da Fundação da empresa:

E aí no decorrer foi amadurecendo, foi ganhando mais corpo, foi se aprimorando e culminou com a institucionalização, mas eu acho que mais do que a institucionalização do programa pela fundação, foi possível determinar um objetivo claro desse programa, que é trabalhar, aumentar a igualdade de gênero nas lideranças da empresa. Isso não estava tão definido tão claramente, talvez se tangenciava o assunto, tinham vários outros objetivos, cada cooperativa colocava formar mulheres para o cooperativismo, mais mulheres em impacto regional, mas na verdade faltava aquele ponto crucial, aquele objetivo claro e eu acho que isso que a gente conseguiu mais do que institucionalizar baseado em toda a experiência adquirida pelas cooperativas (P2).

Em suma, percebo que houve um incremento de mulheres em posições de liderança na empresa, e que esse debate transversal acerca da participação das mulheres depende de fatores humanos, por parte de homens e mulheres, da estrutura organizacional e de movimentos da sociedade brasileira e mundial. Para o Participante 8: "isso tem de ser construído com o tempo, não é assim de uma hora para outra, porque você também muito bem sabe que a governança ainda é complexa, não é tão simples". Ou seja, em uma organização complexa, parte do mundo VUCA – volátil, complexo, incerto e ambíguo (RODRIGUES, 2018), existem diversas instâncias a serem contempladas para o início de um processo de transformação.

Assim ponderamos que o entendimento do escopo macro da inclusão e diversidade e suas diversas interseções podem auxiliar nesse movimento de compreensão da complexidade do tema. Na sequência, apresento a categoria que discorre sobre o programa ser entendido como o início do processo de conscientização para outras questões que compõem a diversidade.

## **Diversidade e inclusão para além do Programa de Liderança para Mulheres**

Na organização estudada, os participantes citaram o programa de liderança para mulheres como uma iniciativa que inaugurou o debate acerca de boas práticas relacionadas à diversidade e inclusão enquanto um escopo mais abrangente e que envolve outros grupos minorizados para além das mulheres. Afora o programa com foco em mulheres, atualmente a empresa trabalha também com jovens - questão geracional, e algumas sucursais iniciaram um Comitê de Inclusão e Diversidade - abarcando pilares como PcDs, LGBTQIA+, religião entre outros.

Para o Participante 2, um ponto a destacar é que o programa de liderança para mulheres “passa a ser líder desse movimento de inclusão e diversidade, para mim o programa é por assim dizer o carro-madrinha”. Nessa mesma linha, o Participante 7 trouxe o seguinte relato:

[...] o programa está nos ajudando a abrir os olhos para a diversidade, sabe? Eu acho que ele é uma alavanca, sabe, para nós. Porque ainda bem, sabe, que nós temos esse programa, porque está nos ajudando a abrir os olhos para a diversidade em todos os aspectos (P7).

Assim, se percebe que a organização, a partir do programa, passou a enxergar como importante o olhar para outros públicos. Na minha concepção, mesmo partindo do público mulheres, se for incluído um olhar interseccional, teremos outros pilares da diversidade contemplados. Mendes (2004) retrata a diversidade por meio de um modelo teórico contemplando dois grandes grupos: a evolução temporal e a percepção visual. Nessa matriz, são considerados **aspectos** como gênero, etnia, conformação física, idade e nacionalidade. Bem como atributos relativos a valores tais como: background socioeconômico, religião, ideologia política, personalidade e habilidades cognitivas e motoras, e esses atributos perfazem a identidade social e cultural dos indivíduos, sendo classificadas como afiliações pessoais, que têm significativa influência nas experiências de vida das pessoas e se caracterizam como fatores cruciais (COX JR., 1991).

Neste contexto, Cox Jr. (1991) enfatiza que “o eu” não é determinado apenas pelas identidades de grupo, mas que várias identidades de grupo desempenham um papel na maneira como nos definimos, bem como na maneira como os outros nos veem. Velho (1994) destaca que, nas sociedades complexas moderno-contemporâneas, a constituição de identidades ocorre por meio de um jogo intenso e dinâmico de papéis sociais que tem relação com experiências e interações distintas em função de contextos, situações e papéis diversos e que, a partir do olhar da gestão da diversidade de gênero, outros temas surgirão. Nesse contexto, o Participante 3 apresentou a seguinte narrativa:

O programa de liderança para mulheres é a ação mais concreta da inclusão e da diversidade que a gente tem na empresa hoje, e acho que vai ser o grande motor do tema inclusão e diversidade na organização por muito tempo. Por uma coisa que eu falei bem no início, que eu acho que é o mais óbvio, da inclusão e diversidade. É aquilo que não encontra barreiras culturais tão grandes, até tem, mas as pessoas têm um certo constrangimento de admitir, então é até mais fácil que ninguém hoje tem coragem de dizer: “não, eu sou machista”, fica feio, mas o cara dizer que não gosta de gay, bom, daí depende do ambiente (P3).

Levando em consideração essa asserção, se entende que o debate sobre a diversidade e a inclusão pela perspectiva construída a partir de gênero pode oferecer um caminho menos tortuoso, tal como o Participante 6 apontou: “o programa de liderança para mulheres irradia sabe? Ele parece que começa a trazer mais assuntos juntos, é tipo um ímã, sabe? Ele começa a trazer esses pontos para perto”. Segundo Mor Barak (2016), a abordagem pelo prisma da gestão da diversidade, em especial nos negócios globais de hoje, é bastante diferente da legislação de direitos civis e dos programas de ação afirmativa de outrora. A gestão da diversidade passou a ser entendida como uma alavanca positiva no ambiente corporativo em termos de negócios e busca o gerenciamento da diversidade e do entendimento das diferenças para o um melhor resultado organizacional (PATRICK; KUMAR, 2012).

Embora essa abertura para outros temas esteja ocorrendo ainda, torna-se necessário um olhar interseccional, que pode ter como início o marcador gênero e impactar tanto o perfil de mulheres participantes do programa de liderança para mulheres, bem como ser o ponto de partida para a inclusão de outras intersecções. O conceito de interseccionalidade surge a partir da crítica feminista negra em relação a leis e práticas antidiscriminação direcionadas às vítimas do racismo patriarcal, expondo a necessidade de se contemplar a inseparabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do cis-heteropatriarcado, na qual as mulheres negras acabam por ser atingidas repetidas vezes pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, considerados modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019). Nesse contexto, o Participante 6 trouxe o seguinte relato:

Agora a questão do assunto do público negro, por exemplo, a entrada deles para nós também é muito natural isso, sabe? A gente não tem nenhuma, só que para nós é natural, só que a discussão não acontece em torno disso, só que eu vejo que com o assunto diversidade, isso está começando a criar mais força a partir do programa. Então eu acho que ainda bem que a gente deu esse passo, porque eu acredito que vai facilitar muito também sobre a questão do homossexualismo, também que eu acho que isso é algo que também para nós é muito tranquilo não vejo problema nenhum quanto a isso. Só que para mim pode ser, mas daqui a pouco pode ter pessoas que tenham alguma restrição, ou esse assunto pode ser algo meio velado também, que o programa também pode trazer com facilidade a discussão (P6).

Enquanto pesquisadora participante, recordo-me de um evento realizado no ano de 2017 com a participação de várias sucursais na qual não tivemos na audiência nenhuma participante com fenótipo negro. Mas, para o Participante 7, o programa de liderança para mulheres pode auxiliar na dinâmica de entendimento sobre a temática da diversidade:

Ela complementa, ela colabora para que a gente experimente entrar nesse assunto e que a gente também tenha coragem de aprofundar mais ainda. Então é, digamos assim, um primeiro passo, é uma primeira entrada onde vai talvez escancarar, talvez abrir o olhar, nos iluminar coisas que não estamos enxergando de forma que possamos aprofundar, aprofundar nessa temática, na temática do respeito, do cuidado, de olhar a diversidade de uma forma realmente evoluída. Ainda é muito novo para a gente, é muito assim fácil a gente escorregar, a gente fazer algum comentário inadequado, então o nível de consciência, ele vai ser exigido por um patamar diferente do que foi o costume dos últimos anos, das últimas décadas (P7).

Entendo ser importante destacar que a análise da gestão da diversidade nas organizações pode ser realizada por meio de uma abordagem relacional considerando-se diversos fatores. Assim, as teorias de Layder (1993) e Bourdieu (1998), por exemplo, que preconizam que a abordagem deve contemplar três níveis: macronacional, meso ou intermediário e micro, a fim de compreendermos o trabalho e o trabalhador em uma conjuntura holista e interdependente. Em âmbito macronacional, a abordagem relacional abarca estruturas e instituições nacionais tais como legislação vigente, política econômica e social, e cultura, e de que forma esses fatores podem influenciar as formas de discriminação no que tange a trajetória profissional, de modo que:

Os contextos socioculturais e jurídicos estão intimamente ligados com os processos organizacionais e os desfechos individuais para a igualdade de oportunidades. [...] Organizações geralmente reproduzem, em vez de inventar, as hierarquias históricas que prevalecem na sociedade em geral. (SYED; ÖZBLIGIN, 2009, p. 2438-2441)

O nível meso ou intermediário abrange relações que ocorrem nos ambientes organizacionais e envolvem comportamentos individuais ou grupais. Nesse nível, são considerados os processos organizacionais, os ritos e comportamentos que contemplam, por exemplo, questões de gênero e raça (SYED; ÖZBLIGIN, 2009). Segundo os autores, é nesse nível que ocorrem as interlocuções das oportunidades de trabalho no âmbito social e individual e nas quais são construídas as lógicas da gestão da diversidade nas organizações. No nível micro, são consideradas questões atinentes à individualidade, à identidade e às aspirações, bem como a interseccionalidade e as experiências advindas do contexto social. Syed e Özbilgin (2009) expõem que, embora haja os outros dois níveis, cada indivíduo possui recursos e expedientes para responder à demanda do ambiente de trabalho e externo.

Essa gestão da diversidade abarca para além do marcador gênero e do objeto deste estudo, que foi o programa de liderança para mulheres, o debate de outras intersecções de gênero, mas, também, de raça, classe, orientação sexual e outras.

## Considerações finais

Esta pesquisa tencionou analisar, a partir da percepção dos gestores de uma cooperativa de crédito, a interferência do programa de liderança para mulheres na gestão da diversidade de gênero em uma empresa. Com base nas entrevistas realizadas, foi possível verificar que houve um aumento na participação de mulheres nos conselhos de administração em algumas sucursais que implantaram o programa, ou seja, houve a tradução da intencionalidade de trazer mais mulheres para a gestão das cooperativas de crédito. Contudo, por ser um programa em constante transformação, há, ainda, um caminho a ser percorrido no que diz respeito à intencionalidade de um maior número de sucursais em aderirem ao objetivo de ter mais mulheres nas esferas decisórias das cooperativas e à própria implementação do programa de liderança para mulheres.

Nesse sentido, pode-se inferir, que a institucionalização do programa de liderança para mulheres pela Fundação da empresa forneceu um direcionamento estratégico claro e sistêmico sobre o programa de liderança para mulheres em relação ao seu objetivo, que é ter mais mulheres na liderança. Tanto o programa de liderança para mulheres quanto o entendimento do que é gestão da diversidade, em especial no que tange à participação de mulheres nos conselhos, são iniciativas e decisões estratégicas consultivas e não compulsórias. Isto significa que não há estabelecimento de cotas ou metas numéricas formais, entretanto, o olhar de organismos transnacionais e a adesão ao Pacto Global podem contribuir com a implementação de metas futuramente.

Para além do tema mulheres na gestão, verifiquei que o debate acerca do programa de liderança para mulheres trouxe à tona a abordagem propositiva da diversidade e da inclusão em um escopo mais abrangente, objetivando contemplar outros grupos minorizados e, ainda, inserido do marcador gênero, abarcar um perfil mais diverso de mulheres.

Com relação à abordagem e ao percurso metodológico, torna-se relevante mencionar que a pesquisa incursiona por um universo de possibilidades a partir das narrativas e entendimentos que, ao mesmo tempo em que são subjetivos, são de uma objetividade pungente. E é nesta mesma subjetividade que subjazem os indivíduos em relação a suas decisões estratégicas frente às organizações e à vida.

## Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENNOURI, M.; DE AMICIS, C.; FALCONIERI, S. 2020/02/01. Welcome on board: A note on gender quotas regulation in Europe. 10.1016/j.econlet.2020.109055 *Economics Letters*.

BOURDIEU, P. **Practical reason: on the theory of action**. 1. ed. Cambridge: Polity Press, 1998.



CABRAL, P. M. F.; SEMINOTTI, N. A dimensão coletiva da liderança. **Cadernos IHU Ideias**, v. 7, n. 120, 2009.

COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015, 682 p.

COX JR., T.; BLAKE, S. Managing diversity: implications for organizational competitiveness. **Academy of Management Executive**, v. 5, n. 3, p. 45-57, 1991.

DAY, D. V.; ANTONAKIS, J. The nature of Leadership. 2. Ed. **SAGE Publications**, Inc., 2012.

DERRIDA, J. A Escrita e a Diferença. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FUNDAÇÃO EMPRESA. **Documento da empresa**. Elaborado em 2019 pela Fundação Sicredi. Porto Alegre.

FUNDAÇÃO EMPRESA. **Informação recebida por e-mail**. 2020. Disponível em site interno do Sicredi.

GALINSKY, A.D.; TODD, A.R.; HOMAN, A.C.; PHILLIPS, K.W.; APFELBAUM, E.P.; SASAKI, S.J.; RICHESON, J.A; OLAVON, J.B.; MADDUX, W.W. Maximizing the gains and minimizing the pains of diversity: a policy perspective. *Perspectives on Psychological Science* 2015, Vol. 10(6) 742–748., SAGE Journals: 2015.

MISHRA, P. K.; MISHRA, S. K.; SARANGI, M. K. Do Women's Advancement and Gender Parity Promote Economic Growth? Evidence from 30 Asian Countries. **Millennial Asia**, vol. 11, 1: pp. 5-26., SAGE Journals: 2020.

GERTSBERG, M.; MOLLERSTROM, J.; PAGEL, M. Gender quotas and support for women in board elections. NBER Working Paper Series. **National Bureau of Economic Research**. Cambridge: Feb. 2021.

HINTZE, H. (org). Desnaturalização do machismo estrutural na sociedade brasileira. **Série Estudos Reunidos**, v. 82, 1. ed., Jundiaí: Paco Editorial, 2020. 140p: il.;21 cm.

IBGE. 2018. PNAD Contínua. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios**, 2018. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,51%2C7%25%20de%20mulheres>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

KAKABADSE, N. K. et al. Gender Diversity and Board Performance: Women's Experiences and Perspectives. **Revista HR Science Forum**. 06 February 2015.

- LAYDER, D. **New strategies in social research**. 1. ed. Cambridge: Polity Press, 1993.
- MADALOZZO, R. et al. Participação no mercado de trabalho e no trabalho doméstico: homens e mulheres têm condições iguais? **Estudos Feministas**, Florianópolis, 18(2): 547-566, maio-agosto/2010.
- MENDES, R. H. Desmistificando os impactos da diversidade no desempenho das organizações. **Anpad** – 418, 2004.
- MERCHANT; N. Quotas for Women on Boards are Wrong. **Harvard Business Review**. Sep. 01, 2011
- MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.
- MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.
- MISHRA, P. K.; MISHRA, S. K.; SARANGI, M. K. Do Women's Advancement and Gender Parity Promote Economic Growth? Evidence from 30 Asian Countries. **Millennial Asia**, vol. 11, 1: pp. 5-26., SAGE Journals: 2020.
- MOR BARAK, M. **Gerenciando a diversidade**. Publicações SAGE. Edição do Kindle, 2016.
- MUNANGA; K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista. **Estudos Avançados** 18 (50), 2004.
- MYERS, V. **Diversidade e Inclusão**. 2019. Disponível em: <<https://beiacarvalho.com.br/2019/02/beia-carvalho-palestrante-diversidade-e-inclusao-ou-inclusao-e-diversidade/>> Acesso em: 08 jun. 2020.
- PADGETT, C. Variety is the Spice of Life – and Boardrooms. Discussion Paper. ICMA Centre, Henley Business School, University of Reading: Oct. 2014.
- PATRICK, A. P; KUMAR, V. R. Managing Workplace Diversity: Issues and Challenges. **SAGE Open**, April – June 2012: 1-15.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, G. L. Diversidade cultural enquanto discurso global. Desigualdade & Diversidade: **Revista de Ciências Sociais da Puc-Rio, Rio de Janeiro**, n. 2, p. 199-233, jan./jun. 2008.
- RODRIGUES, V. **Líder Ágil, Liderança Vuca**: Como liderar e ter sucesso em um mundo de alta volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade. E-book. 2018.

SCHEIN, E. H. **Cultura Organizacional e Liderança**. São Paulo, Atlas, 2009.

SOHN, A. M. Entre duas guerras. In: PERROT, M.; DUBY, G.; THÉBAUD, F. **História das mulheres no Ocidente**. O Século XX. Porto: Edições Afrontamento, 1991.

SYED, J.; ÖZBILGIN, M. F. A Relational framework for international transfer of diversity management practices. **The International Journal of Human Resources Management**, v. 20, n. 12, p. 2435-2453, dez. 2009.

TEIXEIRA, S. **Gestão das organizações**. 3 ed. Lisboa: Escolar Editora, 2013.

TEOW; J. et al. Women in work Index 2019: Turning policies into effective action. **PWC**: Mar. 2019.

TERJESEN, S.; COUTO, E. B.; FRANCISCO, P. M. Does the presence of independent and female directors impact firm performance? A multi-country study of board diversity. **Journal of Management & Governance**, 2015.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT**, n. 3, p. 20-27, 2009. Disponível em: <[http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Edicoes/Revista\\_PMKT\\_003\\_02.pdf](http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Edicoes/Revista_PMKT_003_02.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2019.

TURANO, L. M.; CAVAZOTTE, F. Conhecimento científico sobre Liderança: uma análise bibliométrica do acervo do The Leadership Quarterly. **RAC**, Rio de Janeiro. V. 20, n. 4, art. 3, pp. 434-457. Jul/Ago, 2016.

VALENTE, L. Panorama Mulher: um estudo por Talenses. People that matter. A presença de mulheres em cargos de liderança nas organizações do Brasil. INSPER, Edição 2019.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose**: Antropologia das sociedades complexas. Zahar. Edição do Kindle, 1994.

WALTON, D. Overdue Change? How women impact on boardroom dynamics and why boards need it? Disponível em: <<https://theglasshammer.com/2015/04/overdue-change-how-women-impact-on-boardroom-dynamics-and-why-boards-need-it/>>. Acesso em: 3 abr. 2021.



# O “racismo à brasileira” no futebol: contextos, desafios e alternativas para mitigar esse preconceito

*The "racism to the Brazilian" in football: contexts, challenges and alternatives to mitigate this prejudice*

Edilson Medeiros de Oliveira\*  
Otávio Nogueira Balzano\*\*  
João Alberto Steffen Munsberg\*\*\*  
Gilberto Ferreira da Silva\*\*\*\*

## Resumo

Este artigo trata do racismo estrutural – o “racismo à brasileira” – no futebol, partindo do seguinte problema: quais as razões e como essa questão se desenvolve no futebol? Com este trabalho, objetivamos: a) analisar os efeitos – na visão de profissionais de Educação Física (EF) – de práticas e posturas que contribuem para o “racismo à brasileira” – racismo estrutural – no futebol; e b) propor alternativas e apresentar indicadores para uma proposta de ensino do futebol que contribuam para mitigar o “racismo à brasileira” no clube de futebol e no ensino do futebol em EF nas Instituições de Ensino Superior (IES). Quanto à metodologia, participaram da pesquisa dezessete profissionais de EF, utilizamos como instrumentos, a entrevista semiestruturada, o diário de campo, a análise documental, e a observação participante. Para análise dos dados e discussão dos resultados, utilizamos a análise crítica de discurso (ACD) de Van Dijk como uma metodologia na perspectiva decolonial. Constatamos que o racismo estrutural é uma herança colonial e está naturalizado na sociedade brasileira. Para a diminuição desse preconceito, concluímos que as instituições educacionais e os clubes de futebol podem, de forma colaborativa: a) divulgar e condenar publicamente os casos de discriminação; b) desenvolver ações informativas e educacionais que visem erradicar essas ações que tanto mancham nossa sociedade; c) enfatizar a formação humana, incluindo temáticas como formação de jogadores, preconceitos e dificuldades no futebol; e d) promover formação de sujeitos capazes de compreender, intervir e transformar a realidade.

**Palavras-chave:** Futebol. Racismo estrutural. Herança colonial. Decolonialidade.

---

\* Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Secretaria de Educação do Ceará, Brasil; E-mail: [edilsonmedeirosfla@hotmail.com](mailto:edilsonmedeirosfla@hotmail.com)

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) Unilasalle, Brasil; E-mail: [otaviobalzano@yahoo.com.br](mailto:otaviobalzano@yahoo.com.br)

\*\*\* Doutor em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE); Líder do GPEI Unilasalle, Brasil; E-mail: [prof.jasm@gmail.com](mailto:prof.jasm@gmail.com)

\*\*\*\* Doutor em Educação pela UNILASALLE; Líder do GPEI Unilasalle, Brasil; E-mail: [gilberto.ferreira65@gmail.com](mailto:gilberto.ferreira65@gmail.com)

## Abstract

This article deals with structural racism – "racism to the Brazilian" – in football, starting from the following problem: what are the reasons and how this issue develops in football? With this work, we aim to: a) to analyze the effects – in the view of Physical Education (EF) professionals - of practices and postures that contribute to "brazilian racism" – structural racism – in football; and b) propose alternatives and present indicators for a proposal for soccer teaching that contribute to mitigate "racism to the Brazilian" in the football club and in the teaching of soccer in EF in Higher Education Institutions (HEIs). Regarding the methodology, seventeen professionals of de participated in the research, we used as instruments, semi-structured interviews, field diary, documentary analysis, and participant observation. For data analysis and discussion of results, we used Van Dijk's critical discourse analysis (ACD) as a methodology from a decolonial perspective. We found that structural racism is a colonial heritage and is naturalized in Brazilian society. To reduce this prejudice, we conclude that educational institutions and football clubs can collaboratively: a) publicly disclose and condemn cases of discrimination; b) develop informative and educational actions aimed at eradicating these actions that so tarnish our society; c) emphasize human training, including topics such as player training, prejudices and difficulties in football; and d) to promote the formation of subjects capable of understanding, intervening and transforming reality.

**Palavras-chave:** Football; structural racism; colonial heritage; decoloniality.

## Introdução

Esse trabalho é um recorte da tese de doutoramento intitulada “O ensino do futebol na perspectiva decolonial: desgastando a produção de sujeitos “pés de obra” – da formação na educação superior aos clubes esportivos” (BALZANO, 2020).

Teorizar sobre o racismo no futebol brasileiro não é uma tarefa fácil. Em uma cultura que se tem forte influência escravocrata, manifestada, dentre outros setores, através de uma mídia racista, em que muitas pessoas, inclusive pessoas negras, estão convencidas de que suas vidas não são experiências complexas e, portanto, não merecem reflexões. E, principalmente, quando quem está escrevendo não é e nem se considera de origem afrodescendente, pois não sente, literalmente na pele, as mazelas e os preconceitos racistas históricos e diários que sofre uma parcela significativa da sociedade brasileira.

Neste aspecto, reporta-se ao que Cusicanqui (2010) chama de “geopisteme”<sup>9</sup> quando a autora faz uma crítica aos intelectuais latino-americanos ao escreverem “pelos” indígenas latino-americanos, ou como Gayatri Spivak (1998) coloca em seu livro “Puede El subalterno hablar?”<sup>10</sup>, que intelectuais ocidentais acreditam que podem representar o povo subalterno e falar por eles. Neste sentido, não se tem a pretensão de escrever “pelos negros”, e sim de escrever “com”<sup>11</sup>, no futebol. Entende-se que se está numa posição que permite argumentar a respeito da temática, pois a vida destes falantes foi e é marcada pelo futebol, tanto no meio esportivo como acadêmico.

9 Ver CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. p. 53-76. Disponível em: <https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>.

10 Ver SPIVAK, G. S. “¿Puede el subalterno hablar?”, *Revista Colombiana de Antropología*, n. 39, n. especial de 2003, p. 257-364; también en español en *Orbis Tertium* (Argentina), año III, n. 6, 1998.

11 Utiliza-se a palavra “com”, pois não se pretende escrever “pelos” negros, até porque não se tem condições para isso. Escreve-se “com” para manifestar solidariedade e repúdio ao racismo no futebol, bem como gratidão por todos os conhecimentos que os “negros” ensinaram por meio do futebol.

Em um mundo globalizado, raízes do colonialismo – sistema típico da modernidade – ainda permanecem vivas na sociedade. Mesmo após o processo de descolonização de países ao redor do mundo, as marcas da colonização existem e ainda se reproduzem. E o esporte – notadamente o futebol –, um dos mecanismos da modernidade, também transmite e sustenta essas heranças coloniais. Apesar do futebol ser um esporte democrático em sua essência, sendo praticado por pessoas no mundo inteiro, traz à tona uma série de problemas. Em se tratando de Brasil, um dos maiores problemas é o racismo estrutural<sup>12</sup> sofrido por jogadores de futebol, profissionais de Educação Física (EF), imprensa, treinadores, alunos de EF, agravando-se em relação à população negra em geral.

Sobre esse problema, a identificação das razões e como essa questão se desenvolve, é fundamental entendermos como o futebol pode ser útil no processo de descolonização das heranças – o racismo estrutural – da modernidade. Nesse sentido, com este trabalho, objetivamos: a) analisar os efeitos – na visão de profissionais de EF – de práticas e posturas que contribuem para o “racismo à brasileira” – racismo estrutural – no futebol; e b) propor alternativas e apresentar indicadores para uma proposta de ensino do futebol que contribuam para mitigar o “racismo à brasileira” no clube de futebol e no ensino do futebol em EF nas Instituições de Ensino Superior (IES).

O texto está estruturado em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, apresentamos as decisões metodológicas da pesquisa com ênfase na entrevista semiestruturada, o diário de campo, a análise documental, e a observação participante. No segundo tópico, demonstramos os resultados e analisamos, respaldados pela análise crítica de discurso (ACD) de Van Dijk (2013; 2018), na visão dos profissionais de EF, as práticas e posturas que contribuem para o racismo estrutural no futebol e no ensino do futebol nas IES-EF. Além disso, apresentamos alternativas propostas pelos profissionais de EF para mitigar esse preconceito. No terceiro tópico, apresentamos indicadores para minimizar o “racismo à brasileira” nos clubes de futebol e nos cursos das IES-EF.

## Decisões metodológicas

Ao optarmos por uma metodologia decolonial<sup>13</sup>, buscamos nos aproximar da realidade da América Latina, que requer outras visões de mundo capazes de lidar com as crises da modernidade, levando em consideração os conhecimentos e experiências das culturas locais. Nesse sentido, apoiamos-nos em conceitos de Fals Borda (1973, p. 9):

---

12 Racismo estrutural é a naturalização de ações, hábitos, situações, falas e pensamentos que já fazem parte da vida cotidiana do povo brasileiro, e que promovem, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial, um processo que atinge tão duramente – e diariamente – a população negra.

13 Aderimos à opção decolonial porque acreditamos que ela seja epistêmica, isto é, ela se desvincula dos fundamentos genuínos de conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por um desvincular epistêmico não queremos dizer abandono do que já foi institucionalizado por todo o planeta. Pretendemos ressignificar o conhecimento da história imperial do ocidente dos últimos cinco séculos, em que pessoas, conhecimentos, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades e outros foram racializados/marginalizados. A opção decolonial significa – entre outros sentidos – aprender a desaprender, já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial.

[...] trabajar arduamente con nuestros materiales y realidades, tratando de articular nuestras respuestas con fórmulas, conceptos y marcos de referencia de aquí mismo [...] fortalecer la investigación autónoma e independiente de los hechos sociales, estimulando el pensamiento creador y la originalidad.

Fals Borda propõe um pensamento sobre a região, elaborado na própria região, preocupado em interpretar e dar soluções próprias e originais aos principais dilemas sociais e políticos da América Latina.

O estudo foi realizado em três IES que possuem cursos de EF, na Região Metropolitana de Porto Alegre, e em três clubes de futebol do Rio Grande do Sul. A escolha dessas instituições visou atender interesse deste pesquisador, considerando que, nesses locais, tivemos facilidade de acesso, face ao bom relacionamento profissional com os coordenadores das instituições. Neste sentido, nos reportamos ao escritor Umberto Eco (2006), no seu livro “Como se faz uma tese em ciências humanas”, quando descreve que uma tese deve ser viável, compatível com as possibilidades do pesquisador em relação a tempo, local, tema, problema, entre outros.

Para preservar a identidade das IES-EF, adotamos as seguintes designações: IES1, IES2 e IES3. Já as instituições esportivas, os Clubes de Futebol (CF), além de estarem localizados no Estado do Rio Grande do Sul, deveriam possuir: profissionais formados ou que estejam cursando EF; equipe sub-16/17 que participe de campeonatos na categoria; equipe principal que participe da série A do campeonato gaúcho de futebol; e comissão técnica específica para a categoria sub-16/17<sup>14</sup>. Para preservar o nome dos clubes de futebol, adotamos como identificação: CF1, CF2 e CF3.

Participaram da pesquisa dezessete profissionais de EF, assim distribuídos: três professores de EF de IES que ministram ou ministraram disciplinas de futebol; três coordenadores de EF que ministram ou ministraram a disciplina de futebol na IES; quatro treinadores da categoria sub-16-17 de CF; três preparadores físicos da categoria sub-16/17 de CF; dois coordenadores técnicos dos CF que trabalham com a categoria sub-16/17; e dois coordenadores gerais das categorias de base dos CF. Para preservar a identidade das instituições e dos profissionais de EF participantes da pesquisa, utilizamos letras e números para identificá-los. Letras para designar a função do jogador, seguidas do local de trabalho – IES ou CF. Utilizamos números para diferenciar as instituições.

A seguir, relacionamos instituições e profissionais: CoEF-IES1 – coordenador de Educação Física da Instituição de Ensino Superior 1; PF-IES1 – professor de futebol da Instituição de Ensino Superior 1; CoEF-IES2 – coordenador de Educação Física da Instituição de Ensino Superior 2; PF-IES2 – professor de futebol da Instituição de Ensino Superior 2; CoEF-IES3 – coordenador de Educação Física da Instituição de Ensino Superior 3; PF-IES3 – professor de futebol da Instituição de Ensino Superior 3; CGCB-CF1 – coordenador geral das categorias de base do clube de futebol 1; CoT-CF1 – coordenador técnico das categorias sub-16 e sub-17 do clube de futebol 1; TF17-CF1 – treinador da categoria sub-17 do clube de futebol

---

<sup>14</sup> Escolhemos profissionais de instituições esportivas que trabalham com a categoria sub-16/17, porque, a partir desta faixa etária, os treinos se tornam diários e têm uma maior cobrança do clube no âmbito da *performance* futebolística. Outra justificativa é porque no Brasil a Constituição Federal (1988) proíbe que menores de 14 anos trabalhem e, dos 14 aos 16 anos, somente como aprendizes. Portanto, qualquer projeto de prática do esporte promovido por clubes com participação de menores de 14 anos deve possuir caráter educacional, evitando a seletividade e a hiper competitividade, como disposto na Lei Pelé (BRASIL, 1998) e na Nova Lei Pelé (BRASIL, 2011), em seu artigo 3º inciso I.

1; PF17-CF1 – preparador físico da categoria sub-17 do clube de futebol 1; TF16-CF1 – treinador da categoria sub-16 do clube de futebol 1; PF16-CF1 – preparador físico da categoria sub-16 do clube de futebol 1; CoT-CF2 – coordenador técnico da categoria sub-17 do clube de futebol 2; TF17-CF2 – treinador da categoria sub-17 do clube de futebol 2; CGCB-CF3 – coordenador geral das categorias de base do clube de futebol 3; TF17-CF3 – treinador da categoria sub-17 do clube de futebol 3; PF17-CF3 – preparador físico da categoria sub-17 do clube de futebol 3.

Nesta pesquisa, dividimos os participantes em dois conjuntos, a partir da orientação profissional/social/cultural, ou seja: participantes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física – IES-EF – (Conjunto I) e participantes do clube de futebol (Conjunto II). Os participantes da pesquisa foram convidados a responder às seguintes perguntas: “Você entende que existem preconceitos – racismo – no futebol? Se sim, como?”. “Se existem preconceitos, como os profissionais de EF podem contribuir para a diminuição desses no futebol?”

Para a análise dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas; diário de campo; observação participante – a relação estudante/professor/técnico/preparador físico e as situações extras que apareceram no decorrer das observações; análise documental – as propostas das IES-EF e as ementas das disciplinas de futebol. Em relação aos clubes, consideramos as propostas para as categorias de base.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética de duas IES de EF, via plataforma Brasil. A primeira foi a IES3: CAAE – 19579019.2.0000.5307; Parecer n. 3.622.692: O pesquisador atendeu a todas as recomendações do Parecer n.º 3.568.544. A segunda foi IES1: CAAE – 19579019.2.3001.5308; Parecer n.º 3.751.358: O projeto foi aprovado conforme a Resolução n.º 466/12 do CNS.

## Resultados e análise dos dados

Em vista da dificuldade de uma metodologia decolonial, e observando, na literatura, propostas híbridas<sup>15</sup> para pesquisas nessa perspectiva, identificamos na ACD (Análise Crítica de Discurso) sócio cognitiva<sup>16</sup> de Teun A. Van Dijk uma proposta de análise de dados alinhada com nossa pesquisa. Assim, nos propomos a analisar criticamente como é tratado o preconceito racismo no futebol, na universidade e no clube, através de uma análise social, cultural e política dos professores/pesquisadores. Segundo Van Dijk, Medeiros e Andrade (2013), a ACD não fornece um método pronto para o estudo dos problemas sociais, mas enfatiza que, para cada problema social, é necessário fazer escolhas e selecionar as estruturas mais relevantes a serem analisadas no estudo de um problema social.

O racismo no futebol foi um dos preconceitos mais destacados nos discursos do Conjunto I, em que os participantes enfatizaram o pequeno espaço dos negros nos cargos de poder no futebol. “No futebol, têm muitos preconceitos, como racismo” (PF-IES2). [...] “Um dos maiores preconceitos no futebol é com profissionais negros, principalmente os técnicos e a

<sup>15</sup> Ver Carvalho Filho *et al.* (2015).

<sup>16</sup> A pesquisa em ACD está, frequentemente, interessada em estudar discursos ideologicamente enviesados, bem como as formas pelas quais tais discursos polarizam as suas representações do “nós” (endogrupo) e do “eles” (exogrupo). Em ambos os níveis de análise do significado – o local e o global –, frequentemente podemos verificar uma estratégia geral de “representação-positiva-de-si” e de “representação-negativa-do-outro”, em que as “nossas coisas boas” e as “coisas ruins dos outros” são enfatizadas, e as “nossas coisas ruins” e as “coisas boas dos outros” são minimizadas. (VAN DIJK; MEDEIROS; ANDRADE, 2013).



“retaguarda”, preparador, treinador de goleiro, dirigentes” (CoEF-IES1). [...] “Nos programas de TV de futebol, para ser apresentador tem que ser branco, homem e bonito” (CoEF-IES1). [...] “Numa reportagem, apareceu que dos 20 clubes da série A do futebol brasileiro apenas dois técnicos são negros, o problema não é a quantidade. A questão são o número de oportunidades, se tu ofereceres oportunidade para todos desde a escola. Se ofereceres oportunidade de formação pessoal para todos, isso não vai mais acontecer” (CoEF-IES3).

Acreditamos que o preconceito de cor seja uma das heranças mais fortes da lógica modernidade/colonialidade. Segundo Quijano (2007), a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados com base na ideia de raça, ou seja, uma suposta distinção na estrutura biológica, passou a situar uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Para o autor, essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento característico das relações de dominação. Foi, a partir do século XVI, que surgiram os discursos que hierarquizavam as raças e possibilitaram criar adjetivos que indicavam a suposta inferioridade dos negros de forma idiossincrática e homogeneizante. Conforme Munanga (1988), o negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de mentalidade pré-lógica. No máximo, foram reconhecidos nele os dons artísticos ligados à sua sensibilidade de animal superior. Relacionamos a descrição de Munanga com o discurso do Conjunto I: “O maior preconceito é com os negros, mas isso é contraditório, pois o maior jogador do mundo é negro” (CoEF-IES1). Nessa linha, para Rosenfeld (1993), entre os estereótipos “positivos”, os negros seriam talentosos para a música, para a dança, para o esporte, ou qualquer outra atividade que a emoção sobrepujasse a razão. Ainda na mesma direção, segundo Giulianotti (2002), os atletas de futebol negros, quando selecionados nas equipes/escolas, têm menos chances de compartilhar das brincadeiras e da camaradagem dos colegas de equipe brancos. Para o autor, os estereótipos raciais sobre as habilidades atléticas e a baixa inteligência dos negros continuam durante a seleção do time.

O “futebol moderno”, como parte do processo modernidade/colonialidade (PIZARRO, 2014), sendo uma das estruturas sociais modernas, também carrega o preconceito do racismo em suas entranhas. Mesmo considerando que o racismo que está enraizado no Brasil é uma herança do colonialismo e uma das formas de domínio social, cultural e econômico das elites brancas, o racismo não é inato, mas aprendido (VAN DIJK, 2018). Além da família, dos amigos, da escola, o futebol também é um dos locais que aprendemos a ser racistas. Como exemplo, Giulianotti (2002) considera que os casos de discriminação acontecem desde o processo de seleção dos atletas para a formação das equipes. Conforme o autor, para atletas não-brancos, a experiência do racismo começa na escola. Os professores esperam um nível acadêmico relativamente limitado dos estudantes negros, tacitamente conscientes de que suas oportunidades de trabalho são pequenas. O currículo é modificado para maximizar sua habilidade esportiva natural. Conforme Vieira (2001), outra forma de segregação racial está no tratamento entre, torcedores, jogadores, dirigentes e treinadores, adjetivos como macaco, crioulo, gorila, nego, são comuns no futebol. Para o autor, muitos nem consideram os apelidos discriminatórios. Ou seja, o racismo, às vezes, é tão estrutural, que não é identificado nem pelas próprias vítimas. Neste sentido, algumas observações no Conjunto I realizadas na pesquisa demonstraram essa realidade.

Durante a observação realizada na IES3, dia 16/11/2019, verificamos que, na sala de aula, existe um cartaz sobre o racismo colado no quadro, porém, o professor disse que não

trabalha essa temática nas suas aulas de futebol. Na aula prática observada na IES1, dia 21/11/2019, o preconceito foi percebido no vocabulário utilizado pelo professor com os estudantes. Ele utiliza uma linguagem típica mundo do futebol. Exemplos: “Te liga, nego!”; “Não perde tempo, meu galo.”; “Não complica a vida.”; “Faz a bola andar, nego!”; “Perna de subir no ônibus.”; “Te apresenta, nego!” O professor chamava de “nego” tanto estudantes brancos como negros. Já em outra observação do dia 21/11/2019, também na IES1, um aluno começou a brincar com a bola e o professor chamou sua atenção: “Larga a bola aí, negão!”, pois estás prejudicando o outro grupo. Os estudantes levavam os materiais para o local da aula prática e depois os recolhiam e levavam de volta para a sede da instituição. O professor disse: “O negão, leva o material pra mim.” Ao organizar um churrasco com os estudantes da disciplina, falou: “O negão, não esquece de comprar o carvão”. O curioso foi que, para todos os estudantes que ele se dirigiu dessa forma, nenhum era negro (DIÁRIO DE CAMPO).

Essa forma de falar e não entender como preconceito, parecendo ser uma forma de expressão sem maldade, para Damo (2002), é o “racismo à brasileira” ou racismo sutil que está impregnado na sociedade. Na mesma direção, para Pereira e White (2001) essas atitudes correspondem aos “Abeces”<sup>17</sup> em relação aos negros – tradição popular –, que a sociedade fala, muitas vezes sem maldade, mas que indicam uma visão de mundo que sustenta a supremacia do grupo dominante de brancos com apoio da Igreja e do Estado, sobre os negros. Para os autores, os Abeces não são chistes inocentes – eles criam significados psicológicos e sociológicos com intuito de desqualificar o outro e criar um discurso de dominação. Segundo Van Dijk (2018), esse discurso de poder da elite branca é aprendido nas conversações, nos livros, nas histórias diárias, no cinema, no jornal, nos programas de TV e, para nós, também no futebol. Como exemplo de racismo no futebol, pouco comentado pela sociedade do futebol, é a constatação de Vieira (2001): a rara presença de goleiros e técnicos negros na seleção brasileira. Colaborando com a pesquisa, Imbiriba (2003) destaca que, quanto aos técnicos, cuja cor da pele denuncia, no mínimo, ancestrais trabalhadores, apenas dois foram admitidos no comando da seleção: Gentil Cardoso, em 1957, e Wanderley Luxemburgo, que não se considera negro ou pardo. Também é importante lembrar que poucos árbitros de origem negra apitam na primeira divisão do futebol brasileiro. Outro caso, pouco relatado pela imprensa brasileira, refere-se à falta de dirigentes negros, no comando das equipes de ponta do futebol brasileiro. Mais um exemplo de racismo com jogadores negros no futebol é apontado por Giulianotti (2002): os técnicos de futebol e a mídia tendem a concluir que os jogadores negros possuem qualidades erráticas – habilidade natural –, enquanto que os jogadores brancos têm habilidades mais controladas. Como exemplo, os jogadores africanos e sul-americanos são vistos no Ocidente, como “mágicos e irracionais”. Os clubes europeus contratam esse tipo de jogador para trazer algo de “imprevisível” para sua equipe, um toque de exotismo para quebrar as defesas organizadas cientificamente pelos ocidentais. Esse modelo de racismo exposto por Giulianotti é um exemplo de “racismo às avessas”, conforme Soares (1998).

Entendemos que o combate ao racismo deve ser prática comum nas aulas de futebol nos cursos de EF. Acreditamos que a modalidade deve ser utilizada como tema gerador, proporcionando a possibilidade para a reflexão e que novas atitudes/ações, sejam tomadas sobre os preconceitos que circundam no futebol. Outra questão relevante, para tratarmos nas

---

17 “Abeces” – “A coisa da preta”, “Negro de luva, só mecânico”, “Tinha que ser negro”, “É coisa de negro”, “Esse é negro branco”, entre muitos outros.

disciplinas de futebol, é a importância da contribuição do afrodescendente nesse esporte. A população ainda desconhece a cultura e a história negra, pois ela está ausente na prática pedagógica escolar, principalmente na EF. Mas, a contribuição importantíssima do afrodescendente na construção do Brasil foi reconhecida e deu origem a uma lei federal na área da Educação, nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que dispõe em seu Art. 26-A§ 2º: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.” (BRASIL, 2005). Além disso, enfatizamos que é obrigação do professor de EF destacar a contribuição afrodescendente, valorizando e divulgando os processos históricos da resistência negra, desencadeada pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, principalmente em relação ao futebol. O resgate da autoestima do afrodescendente passa pelo professor de EF, que poderá mostrar, através do futebol, que ele possui valores culturais tão fundamentais, tão ricos, quanto os de quaisquer outras culturas, e, desta forma, estará combatendo e denunciando o racismo sutil institucionalizado na sociedade.

Entendemos também que o estudante-atleta precisa conhecer, respeitar e valorizar a digna história do afrodescendente/classes populares para com o futebol brasileiro. Desta forma, estará consciente de quanto o afrodescendente foi e é importante na cultura esportiva desse país, não aceitando e repudiando atitudes racistas cometidas nesse esporte. Acreditamos assim, que, ao tomar atitudes, nesse sentido, contribuirá para diminuir o conceito de sujeitos “pés de obra” verbalizado pela sociedade do futebol, e estará contribuindo para um “outro” olhar a respeito dessa classe.

Um aspecto relevante nos discursos do Conjunto II, a respeito do racismo, refere-se à visão quase imperceptível dos participantes em relação a esse preconceito no futebol, que denominamos de racismo estrutural, uma ação mais branda e muitas vezes não o enxergamos. Essa forma de racismo tende a ser ainda mais perigosa por ser de difícil percepção. Trata-se de um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas enraizadas em nossos costumes que, direta ou indiretamente, promovem a segregação e/ou o preconceito racial. Sobre o tema, as falas do Conjunto II foram as seguintes: “Eu não vejo racismo aqui, mas lá fora com as torcidas tem muito” (CGCB-CF1). [...] “O preconceito racial me chama muito atenção, embora ele já esteja intrínseco no futebol, isto é, eu entendo que as pessoas não fazem para agredir, já é natural tu estereotipar as pessoas pela cor, raça, região” (CGCB-CF3). [...] “Aqui é uma cidade alemã, mas eu nunca vi preconceito na prática, mas eu sei que tem em outros lugares” (CT-CF2). [...] “Ainda tem um pouco a questão do racismo, mas aqui é muito pouco, eu acho que as pessoas estão conseguindo lidar melhor e respeitando o espaço do outro” (TF17-CF1). [...] “A nível de racismo no futebol acredito que seja mais de cunho individual, ou briga entre torcidas” (TF16-CF1). [...] “A gente sempre diz que o futebol tem uma ética própria em relação a questão do preconceito” (PF16-CF1). [...] “Eu noto que muitos meninos negros não se reconhecem negros, e que muitos meninos morenos se reconhecem brancos, existe um auto preconceito” (PF16-CF1). [...] “Tive muitos treinadores chamavam todo mundo de “negão”, era natural para eles, mas, quando tu usas uma palavra desse porte, ela pode não ter a mesma conotação para todo mundo” (PF17-CF1).

Observamos, nesses discursos, que os participantes sabem que existe o racismo, mas para eles este é uma coisa individual e entre as torcidas é uma manifestação que faz parte do futebol, considerada natural no relacionamento entre eles. Esses discursos são exemplos do

racismo estrutural que assola a sociedade brasileira. O racismo é histórico no dia a dia dos brasileiros, levando muitas pessoas a não enxergar ou não entender que suas ações são de cunho racista. Fazendo uma análise dos discursos com o viés do preconceito, muitos dos participantes não se deram conta da discriminação racial sutilmente oculta em suas falas e que, infelizmente, é banalizada e considerada como uma “brincadeira”.

Constatamos, nos discursos anteriores, que mais uma vez, ao não abordar ou ter uma “outra” postura a respeito dessas situações de racismo – que parecem ser irrelevantes no “mundo do futebol” – estamos contribuindo para a produção de sujeitos “pés de obra”. Ao não conscientizarmos os profissionais do futebol e os jovens atletas de que essas ações não são “brincadeiras”, colaboramos para que no futuro esses atletas não se manifestem e nem repudiem os casos de racismo, tão frequentes no futebol. Desta forma, continuamos formando jogadores/pessoas funcionais, sem poder de reflexão e criticidade, desconhecedores do valor, do exemplo e da influência que possuem e representam para a sociedade. Entendemos que seja incumbência de uma formação “outra” revelar os processos de dominação, de opressão que ainda existem – denunciar a colonialidade e formar para a leitura do mundo (FREIRE, 1977). Continuar com o mesmo modelo de formação no futebol é continuar tornando os jovens atletas sujeitos “pés de obra”, é seguir impondo-lhes a visão fragmentada da realidade.

Sustentamos que a pior forma de racismo é a velada, pois as pessoas têm atitudes racistas sem considerar como tal. Neste aspecto, Eiras (2019) considera que o racismo está localizado nas mídias, revistas ou livros, espaços em que vamos encontrar representações que reforçam a imagem da negritude de forma inferior em relação à população branca. O caso mais recente de racismo estrutural ocorreu no dia 12/5/19, com o goleiro Sidão, que teve uma fraca atuação e levou três gols em uma partida válida pelo Campeonato Brasileiro. Com isso, o atleta foi eleito como o “Craque do Jogo”, prêmio concedido pela Rede Globo, por uma votação em massa feita por internautas com o claro intuito de ridicularizar sua atuação na partida.

Esse modelo de racismo, existente no Brasil, desenvolveu-se particularmente pelo mito da democracia racial<sup>18</sup>. Segundo Amaro (2015), esse pensamento sociológico tendeu a minimizar, ou mesmo a rejeitar, a forte discriminação racial no *status* socioeconômico dos indivíduos no Brasil, cristalizando a ideia de que o preconceito racial era uma herança cultural do passado escravocrata. Desta forma, diante da ausência de hostilidade racial contra os negros, tornou-se recorrente acreditar e difundir que no Brasil não há desigualdade racial, e sim que os negros são pobres porque são acomodados e preguiçosos. Esse discurso da elite, criando mitos e estereótipos, instaurou-se na consciência da opinião pública e passou a justificar as injustiças sociais. O mito da democracia racial esconde o racismo e reforça a exclusão dos negros na sociedade. Segundo Santos (1999 *apud* Amaro, 2015), a democracia racial, além de obscurecer a verdade sobre as relações étnicas e raciais, também cria falsas consciências e aliena o indivíduo negro, naturalizando o racismo. Para a autora, um dos efeitos mais sinistros dessa ideologia é a pouca ou a nenhuma percepção do racismo pelas suas vítimas. As constantes repetições dos estereótipos de inferioridade vão sendo, gradualmente internalizados, o que resulta em desagregação individual e desmobilização coletiva. Como exemplo dos discursos dos participantes e da influência do mito da democracia racial, ainda muito presente na

---

<sup>18</sup> A origem mais forte e sociologicamente descrita do mito da democracia racial aqui no Brasil advém dos escritos do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, em seu livro “Casa-Grande & Senzala”, escrito em Portugal e publicado no ano de 1933. Essa obra foi precursora da noção de democracia racial no Brasil, com relações harmônicas interétnicas que mitigariam a influência social do passado da escravidão no Brasil, que, segundo Freyre, fora menos segregadora do que a norte-americana. (SOARES, 1998).

sociedade brasileira, verificamos nas observações da nossa pesquisa, muitas incidências de racismo estrutural ou velado.

Nesse sentido, na observação realizada no CF2, dia 30/10/2019, constatamos que o professor grita muito com os estudantes/atletas durante o treino. Para um pai que estava assistindo ao treino, isso é necessário: “Nessa idade tem que gritar, senão os guris tomam conta.” O treinador chama alguns meninos por apelidos: “O Negão!”, “O Alemão!”, “O Negão, joga sério!” Os colegas e as mães também o chamam pelo apelido de Negão: “Toma Negão, essa bolada!”, “O Negão, vai para o time do meu filho!”, “O Negão merece jogar no time, ele é o que mais se esforça.” A situação se repete na observação no CF1, dia 27/11/2019. Os atletas falam muitos palavrões entre eles durante o treino ao se cobrarem. Chamam um colega de Nequinho, outro de Negão, outro de Ceará, outro de Alemão, e outro de Café. O técnico e o preparador físico também chamam os atletas por apelidos: Nequinho, Negão, Café, Alemão e Ceará. Em nova observação no CF2, dia 05/12/2019, a linguagem é a mesma, carregada de estereótipos: “O pai!”, “Se mexe aí no meio, pai!”, “O Negão!”. Quando ocorreu uma jogada violenta entre os atletas, um pai comentou: “Na próxima, senta a mão nos cornos dele. Se fosse comigo eu dava no meio.” “Futebol é assim. Eu já falei para ele que é muito bobinho para jogar bola. Futebol tem que ser malandro, tem que usar o corpo com força.” (DIÁRIO DE CAMPO).

Constatamos, nessas observações, que o preconceito racial, de tão assimilado que está na sociedade, pode até passar despercebido. Em muitos casos, o locutor nem sempre tem claro o que está falando, tampouco que está reproduzindo rótulos racistas, pois age por mera repetição de um discurso que ouve há décadas, cristalizado em sua memória. Se grande parte da população pratica esse racismo estrutural, por negar ou desconhecer o contexto de discriminação étnica ao qual os negros foram e são submetidos, essa visão deve-se, em grande parte, à ideia errônea, veiculada nacionalmente, de que o Brasil é o país da miscigenação e da democracia racial, onde a escravidão foi mais branda que em outros países, onde os negros foram integrados à sociedade, convivendo harmoniosamente com os seus antigos algozes.

Apresentamos, a seguir, alternativas, na perspectiva dos profissionais de EF, para minimizar os preconceitos – no caso específico, o racismo no futebol – ainda marcantes em decorrência da colonialidade:

- Nós trazemos para dar palestras aqui na instituição muitas pessoas da área do futebol. Tivemos uma palestra sobre racismo no futebol com o árbitro Márcio Chagas. (CoPF/IES3).

- Aproveitamos situações de preconceito que ocorrem no futebol, e trazemos para debates na aula, principalmente sobre o racismo. Em uma das aulas, levei um artigo sobre racismo e fizemos um debate e depois um trabalho sobre o assunto do artigo. (PF/IES3).

- Nós vamos levar alguns meninos para uma palestra sobre racismo no futebol na PUC. (CG/CI).

- Nós mostramos aqui no clube para nossos atletas, que tivemos vários jogadores negros que se destacaram e levaram o nome do clube para história. (PF2/C1).

- No dia a dia de maneira informal, a gente traz esse tema, falamos de exemplos de atletas negros e brancos que estão em destaque, para não fomentar mais essas diferenças. (PF2/C1).

- Pretendo futuramente trabalhar com a temática de gênero e raça nas minhas aulas de futebol, trazendo pessoas para falar sobre esses assuntos com os estudantes, pessoas

capacitadas que pesquise sobre esses temas e pessoas do meio do futebol, como o treinador Roger Machado. (PF/IES2).

- A gente tenta trazer muito para eles, situações que aparecem na TV, a respeito de racismo, que atleta não estuda e é chamado de burro, de atletas que se aposentaram e não souberam administrar o dinheiro, tudo isso a gente traz e mostra para os atletas o que é certo e o que é errado. (T1/C1).

Sabemos que ainda existe um longo caminho a trilhar para que os casos de preconceito e discriminação deixem de existir. Afinal, eles são reflexos de uma sociedade preconceituosa e racista. Sustentamos que tantos os clubes quanto as instituições de ensino devam divulgar e condenar publicamente os casos de discriminação, bem como desenvolver ações informativas e educacionais que visem erradicar essas ações que tanto mancham nossa sociedade.

## **Indicadores para mitigar o “racismo à brasileira” no futebol em instituições de ensino e clubes esportivos**

Em relação aos indicadores para que o futebol possa ser um mecanismo decolonial para mitigar os preconceitos – racismo – no futebol, ainda marcantes em decorrência da colonialidade, entendemos que uma proposta de ensino do futebol nessa perspectiva deveria começar pela “desconstrução do conceito de ‘racismo às avessas’” (SOARES, 1998), utilizado pelo autor, para evidenciar como mais um dos mecanismos de subjugação protagonizados pela elite branca.

O “racismo às avessas” consiste nas representações positivas, atribuídas aos afro-brasileiros no espaço do futebol, que contribuem para a afirmação e a manutenção de hierarquias sociais. O elogio ao negro, no período posterior à abolição da escravatura, está cheio de ambiguidades. Sua integração no espaço do futebol – e em outras esferas da sociedade (samba, capoeira, exército) – teria como efeito perverso a delimitação dos seus lugares de atuação e, também, a forma como os negros foram integrados à sociedade brasileira. Nesses espaços sociais, os desempenhos dos afro-brasileiros seriam louváveis e contribuiriam para a manutenção de hierarquias (ABRAHÃO, 2006). Os afrodescendentes seriam diferenciados por valores positivos, mas, ainda assim, diferenciados. As representações dos afrodescendentes aproximam-se da identidade do futebol brasileiro e da crença na existência de potencialidades que se materializariam pelo extraordinário desempenho das atividades que requerem apenas o uso do corpo<sup>19</sup>.

Conforme Brasil (2003), há algo mais no jogador afro-brasileiro/classes populares do que a sua formação cultural no samba e na capoeira levada para dentro do campo, numa partida. O autor destaca o “conjunto de inteligências” que vemos em ação num jogo de futebol – o que não quer dizer que jogadores de futebol usem a cabeça apenas para cabecear, pelo contrário –, a rapidez de raciocínio distingue os craques. Ainda para o autor, quando falamos que o povo brasileiro recriou o futebol com o seu conjunto de inteligências vivenciadas na sua formação étnico-cultural, essas estão demonstradas na manifestação de tudo ao mesmo tempo: mestiçagem, capoeira, samba, malandragem, barroquismo, inteligência para o jogo, entre

---

<sup>19</sup> Ver Balzano; Munsberg; Silva (2020).

outros. Em outras palavras, as expressões culturais identificadas com a cultura afrodescendente foram traduzidas e transformadas em técnicas no campo de futebol e na vida. Conforme Brasil (2003), esses fatores geram um atleta técnico, inteligente e habilidoso. Capaz de encontrar soluções para as tarefas/problemas inerentes ao jogo com rapidez, precisão e economia de energia.

Em efeito, na intenção da desconstrução do conceito e da prática do “racismo às avessas”, relacionamos o futebol recriado pelo povo brasileiro (BRASIL, 2003) com a habilidade da ginga dos capoeiras (RUFINO, 2015), onde também encontramos saídas para as arapucas que obstruem nossas liberdades. Neste sentido, Rufino (2015, p. 79) traz o conceito de “rolê epistemológico” para exemplificar os espaços que devemos buscar para “jogar” no cotidiano colonial.

A noção de *rolê epistemológico* inspira-se nas sabedorias da capoeira para propor ações de desvio e avanço. Imprime, nesse sentido, a lógica do jogo. Os rolês caçam tempos/espaços para a prática das virações, esquiva-se, rola-se de um lado para o outro, finge que vai, mas não vai e aí se dá o bote, certo, eis que o *cruzo* então acontece. O *rolê* é ao mesmo tempo o movimento de desvio, de fuga, de ganho de espaço e de montagem de estratégias para a operação de golpes. A lógica do jogo não presume a aniquilação do outro com que se joga, mas permite a sedução, o destronamento, o drible e o golpe. *Se tentar me prender, eu giro; pronto escapuli, já estou do outro lado!* Assim, o conceito encarna as manhas do jogo de corpo para praticar no campo dos conhecimentos outras virações que potencializem a prática das frestas.

Nesse sentido, o que responderá acerca da nossa capacidade de invenção no confronto com a dominação do poder/ser/saber são as nossas invocações, incorporações e *performances* orientadas por um outro senso ético/estético. Acreditamos que assim como a capoeira, o futebol também possa se transformar em uma ação decolonial.

Ainda nessa perspectiva, sendo o futebol um contexto complexo, é necessário que o jogador seja capaz de solucionar problemas. Mas é, na formulação de uma organização não austera e nos planos de resolução dos problemas estabelecidos pelos treinadores que reside a magnitude da criatividade. Conforme López e Navarro (2008 *apud* Casarín, 2011), a criatividade deve ser entendida pela complexidade, por meio da interação individual e coletiva com o ambiente específico. Esta tendência enaltece a importância da capacidade de interagir, inovar, resolver problemas, assumir riscos, em contextos marcados por mudanças constantes de ações que requerem divergência e modificações de pensamento. Para o jornalista, e escritor Rodrigues Filho (2003) foi o jogador afro-brasileiro – aqui caracterizando os jogadores de classes populares – que imprimiu um estilo próprio de magia e arte no futebol, diferente das formas arcaicas do jogo de bola, de sua descendência inglesa.

Futebol é um jogo de cognição e não só de execução. Não podemos cair na ilusão do “basta saber fazer” para termos sucesso nos diversos e distintos confrontos que ocorrem durante os 90 minutos e na vida. Precisamos pensar sobre o que se estamos fazendo mesmo quando não há tempo para pensar. É necessário captarmos e selecionarmos as informações relevantes de forma rápida; é preciso conscientizarmo-nos e decidirmos rapidamente para que os mecanismos de tomada de decisão e execução sejam também rápidos, eficazes e eficientes.

Foi também essa inteligência que os atletas afrodescendentes trouxeram para a prática do jogo. Como não valorizar? A desvalorização pode ter vindo porque “muitos” não sabem fazer igual.

É preciso que a sociedade – todas as raças – dê importância a esse conhecimento, isto é, “potencialize e dê confiabilidade as classes populares”, pois foi através da criatividade destas classes que o futebol virou uma paixão nacional e admirada no mundo. Neste sentido, representará sempre uma possibilidade de superação para aqueles que, na prática esportiva, ascendem e transcendem graças ao talento e às qualidades ímpares de um grande jogador.

Entendemos que, nas aulas EF, tanto na escola como na universidade, também podemos “desgastar” o pensamento hegemônico universal e a violência epistêmica. É nas aulas de EF que ações podem ser realizadas para o desvelamento e combate ao “racismo às avessas” que persiste na sociedade do futebol. Mas, para que esse processo seja efetivo, depende da atuação ativa do profissional de EF com seu público alvo, os estudantes. O profissional, nas suas aulas, deve considerar a formação do estudante enquanto indivíduo, conhecedor de seus direitos e deveres, dentro e fora do campo de jogo. Acreditamos que o professor de EF possa, em suas aulas, produzir uma alternativa “outra”, construindo uma posição de combate ao “racismo às avessas” no futebol, alicerçado pelo “pensamento decolonial”, isto é, valorizando o conhecimento do afrodescendente no futebol como uma episteme importante para a cultura. Entendemos que o professor deva valorizar os conhecimentos científico e popular de forma análoga, mostrando que a produção de ambos não está relacionada à cor, pois Machado de Assis e Pelé são negros, Zico e Carlos Drummond de Andrade são brancos. Consideramos que o professor, ao não tratar desta forma, continuará mantendo as relações de diferença praticadas pela colonialidade – negros com habilidades motoras e brancos com habilidades intelectuais –, sendo essa um “conhecimento maior” que os diferencia.

## Considerações finais

Sabemos que ainda existe um longo caminho a trilhar para que os casos de preconceito e discriminação deixem de existir. Afinal, eles são reflexos de uma sociedade preconceituosa, mormente machista e racista. Sustentamos que tanto os clubes quanto as instituições de ensino devam divulgar e condenar publicamente os casos de discriminação, bem como desenvolver ações informativas e educacionais que visem erradicar essas ações que tanto mancham nossa sociedade.

Nesse sentido, é importante ressaltar a contribuição cultural e social do futebol na formação da sociedade brasileira, em especial, valorizando a participação das camadas populares e da mulher no desenvolvimento desse esporte. Assim, além da escola, as instituições de educação superior – em específico o curso de EF –, podem: valorizar e ampliar a carga horária da disciplina de futebol no seu currículo; selecionar profissionais capacitados nesse desporto; proporcionar infraestrutura adequada à sua prática; e, além da formação técnica, enfatizar a formação humana, incluindo temáticas como formação de jogadores, preconceitos e dificuldades no futebol. Acreditamos que a universidade e a escola necessitam se aproximar dos clubes, visando ao compartilhamento do conhecimento, em uma “via de mão dupla”.

Nos clubes, em articulação e de forma colaborativa com as instituições de ensino, acreditamos em um modelo de trabalho paralelo de formação esportiva e pessoal/humana de atletas da base. Nessa direção, propomos que os clubes de futebol contratem profissionais



especializados, principalmente na área de EF, para aprimorar a formação dos atletas nos clubes e na escola. Profissionais que trabalhem questões de cidadania – além da *performance* de campo –, um trabalho direcionado para formação integral dos jovens (durante e pós etapa futebolística), estimulando o aprendizado de outra língua, abordando questões sobre preconceito no futebol, de economia doméstica, de investimentos, de uma postura adequada perante as mídias e de valorização da imagem junto ao público, indicando livros e filmes – re-ensinar a ler, ver e interpretar – que contribuam para a formação social, cultural e política dos atletas.

Em síntese, constatamos que o racismo é uma herança colonial e está naturalizado na sociedade brasileira. E, para mitigar as práticas desse preconceito, concluímos que as instituições educacionais e os clubes de futebol podem, de forma colaborativa: a) divulgar e condenar publicamente os casos de discriminação; b) desenvolver ações informativas e educativas que visem diminuir esses atos, ressaltando a contribuição cultural e social do futebol na formação da sociedade brasileira e valorizando a participação das camadas populares e da mulher no desenvolvimento desse esporte; c) enfatizar a formação humana, incluindo temáticas como formação de jogadores, preconceitos e dificuldades no futebol; e d) promover formação de sujeitos capazes de compreender, intervir e transformar a realidade.

Acreditamos em um modelo epistêmico “outro” de ensino de futebol, na universidade e no clube; um modelo que forme futuros profissionais de EF e estudantes-atletas dentro e fora das quatro linhas do campo de jogo, criando condições para que possam, de forma crítica, experimentar modos “outros” de exercitar e aprender, em um ato existencial que valorize no todo a existência humana, o “sentipensar”<sup>20</sup>. Dito de outro modo, propomos uma formação de sujeitos capazes de compreender, intervir e transformar a realidade em busca de vida boa, digna e justa para todos.

## Referências

ABRAHÃO, B. O. L. **Uma leitura do “racismo à brasileira” a partir do futebol**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEF, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2006.

AMARO, S. **Racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BALZANO, O. N. **O ensino do futebol na perspectiva decolonial: desgastando a produção de sujeitos “pés de obra” – da formação na educação superior aos clubes de futebol**. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2020. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade La Salle, Canoas/RS, 2020.

BALZANO, O. N.; MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. da. El pensamiento decolonial como una alternativa al “racismo inverso” en el fútbol. **Praxis & Saber**, v. 11, n. 27, set. 2020.

---

20 Sentipensar indica o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento. É a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergirem em um mesmo ato de conhecimento o sentir, o pensar e o agir. (MORAES; TORRE, 2004).

Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10376>. Acesso em: 6 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 9.615, de 24 de março de 1998. **Lei Pelé**. Brasília, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9615consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9615consol.htm). Acesso em: 2 mar. 2018.

BRASIL. Ministério do Turismo. Secretária Especial da Cultura – Artigos. **Futebol: barroco-mestiço**, por Antônio Risério. 2003. Disponível em: <http://cultura.gov.br/273760-revision-v1/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Lei nº 12.395, de 16 de março 2011. Altera as Leis nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e nº 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; revoga a Lei nº 6.354, de 2 de setembro de 1976; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 mar. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/WskLZV>. Acesso em: 24 maio 2019.

CARVALHO FILHO, V.; FERNANDES, F. K.; MAGALHÃES, A. W. C.; IPIRANGA, A. S. R. Engajando Administração aos Estudos Decoloniais: um panorama atual e os principais desafios para a área. In: SEMEAD, 18, 2015, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo, Brasil: FEA-USP, 2015. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/18semead/resultado/trabalhosPDF/951.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

CASARÍN, R. V. Criatividade: uma dimensão imperativa para um futebol de qualidade. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, Año 16, n. 157, s. p., jun. 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd157/criatividade-para-um-futebol-de-qualidade.htm>. Acesso em: 8 jul. 2020.

CUSICANQUI, S. R. Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. Disponível em: <https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.

DAMO, A. S. **Futebol e identidade social: uma leitura antropológica das rivalidades entre torcedores e clubes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

ECO, U. Como se faz uma tese em ciências humanas. 20. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

EIRAS, R. R. W. Raça, futebol e a contracultura da modernidade no Brasil: o enaltecimento da humildade como marcador racial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 19, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <http://www.sbs2019.sbsociologia.com.br/site/anais2?AREA=41>. Acesso em: 14 maio 2020.

FALS BORDA, O. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. México: Nuestro Tiempo, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GIULIANOTTI, R. **Sociologia do futebol**: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

IMBIRIBA, L. O futebol e a atualidade do racismo. **Revista A Nova Democracia**. Ano II, n. 12, agosto de 2003. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-12/1047-ofutebol-e-a-atualidade-do-racismo>. Acesso em: 19 maio 2019.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de La. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

PEREIRA, E. de A.; WHITE, S. F. **Brasil**: Panorama de interações e conflitos numa sociedade multicultural. Rio de Janeiro, Afro-Ásia, 2001.

PIZARRO, J. O. Decolonialidade e futebol: a quebra da lógica periferia-centro. Trabajo presentado en el Quinto Congreso Uruguayo de Ciencia Política, “¿Qué ciencia política para qué democracia?”, Asociación Uruguaya de Ciencia Política, 7-10 de octubre de 2014. **Docplayer**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6519065-Decolonialidade-e-futebol-a-quebra-da-logica-periferia-centro-1.html>. Acesso em: 14 maio 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

RODRIGUES FILHO, M. **O negro no futebol brasileiro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

ROSENFELD, A. **Negro, macumba e futebol**. São Paulo: Edusp, 1993.

RUFINO, L. Exu e a pedagogia das encruzilhadas: sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo. In: Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação, 8, (jun. 2015). 12 p. Disponível em: [https://www.academia.edu/17491602/Exu\\_e\\_a\\_Pedagogia\\_das\\_Encruzilhadas\\_Sobre\\_conhecimentos\\_educa%C3%A7%C3%B5es\\_e\\_p%C3%B3s-colonialismo](https://www.academia.edu/17491602/Exu_e_a_Pedagogia_das_Encruzilhadas_Sobre_conhecimentos_educa%C3%A7%C3%B5es_e_p%C3%B3s-colonialismo). Acesso em: 01 de julho de 2020.

SOARES, A. J. **Futebol, raça e nacionalidade**: releitura da história oficial. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

Edilson Medeiros de Oliveira; Otávio Nogueira Balzano  
João Alberto Steffen Munsberg; Gilberto Ferreira da Silva.

SPIVAK, G. S. “¿Puede el subalterno hablar?”, **Revista Colombiana de Antropología**, n. 39, n. especial de 2003, p. 257-364; también en español en *Orbis Tertium* (Argentina), año III, n. 6, 1998.

VAN DIJK, T; MEDEIROS, B. W. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O. A. Análise crítica do discurso multidisciplinar: um apelo em favor da diversidade. **Linha d'Água**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 351-381, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/65164>. Acesso em: 14 abr. 2018.

VAN DIJK, T. A. (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

VIEIRA, J. J. **Paixão nacional e mito social**: a participação do negro no futebol, profissionalização e ascensão social. Tese (Doutorado de Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.



*Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 14, n. 33, p. 115-131  
maio/ago. 2022.

# Gamificação no ensino infantil: um exemplo de aplicação

## *Gamification in preschool: an application example*

Tauller Augusto de Araújo Matos\*  
Jardelino menegat\*\*

### Resumo

Este artigo discute a utilização de jogos na Educação Infantil, mais especificamente sobre o método intitulado gamificação. Inicialmente, faz-se uma abordagem bibliográfica com embasamento teórico de autores como Vygotsky, Piaget e Benjamin, entre outros que fundamentam a utilização de brincadeiras e jogos educacionais, bem como as atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Um método que faz uso dos elementos e dinâmica dos jogos, mas necessariamente não é jogado como o *game*, é a gamificação. Assim apresenta-se o conceito de gamificação e como ela pode contribuir para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste estudo é correlacionar as teorias dos autores supracitados de forma a impulsionar a gamificação como meio propulsor no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, por meio de uma pesquisa empírica, descritiva e exploratória construiu-se um exemplo prático de como o professor pode criar o seu primeiro projeto de gamificação para o ensino infantil. Após analisar a teoria e navegar pelo exemplo prático, é possível verificar a gamificação como instrumento mediador para potencializar a aprendizagem e o comprometimento dos alunos.

**Palavras-chave:** aprendizagem. Engajar. Lúdico. Game. Brincadeira.

### Abstract

This article discusses the use of gamification in early childhood education. Initially, it is made a bibliographic approach with theoretical foundations from authors such as Vygotsky, Piaget, Benjamin and others who defend the use of educational games and a recreational activities in teaching-learning process. The gamification is a method that uses elements and dynamics of games, but it is not necessarily played as a game. Thus, such a concept can contribute to the engagement of students in teaching-learning process. As objectives of this study, we correlate the theories of this authors to promote gamification as a means of promoting the teaching-learning process. In this context, through empirical, descriptive and exploratory research, have a practical example of how the teacher can create his first gamification project for early childhood education. After of to analysis the theory and to present a practical example, it possible to verify this concept as a mediating instrument to enhance the learning and commitment of students.

**Keywords:** Learning. Engage. Ludic. Game. Joke.

---

\* Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Uberlândia; Doutorando no programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Petrópolis, Brasil; Head de Qualidade e Acreditação e Coordenador dos cursos superiores de tecnologia do Centro Universitário de Valença; E-mail: tauller@yahoo.com.br

\*\* Doutor em Educação pela Universidade La Salle, Canoas, Brasil; Doutor em Administração pela Universidad de la Empresa, do Uruguai; Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro; Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil; E-mail: jardelino.menegat@lasalle.org.br

## Introdução

Com o avanço da tecnologia cada vez mais exponencial, este fenômeno provocou o surgimento de gerações, tais como *baby boomers*, *geração X*, *geração Y*, *geração Z* e *alpha*. Essas gerações são classificadas pelo ano de seu nascimento e, conseqüentemente, a relação dessas gerações com a tecnologia também se dá de maneiras distintas. Independentemente de haver consenso em relação às datas de nascimento de cada geração, há variações de acordo com a fonte estudada, e alguns fatos são importantes de serem destacados, a saber: cada geração possui características próprias e formas diferentes de adquirir conhecimento e cada uma delas interage com a tecnologia da sua forma específica. Conhecer as peculiaridades dessas gerações torna-se útil para pensar no projeto pedagógico da escola.

Como um dos objetivos deste artigo é apresentar o uso da gamificação no ensino infantil, focaremos na geração Alpha<sup>1</sup>, que são as crianças nascidas a partir de 2010. Esta geração apresenta como principais características a espontaneidade e autonomia, o poder de adaptação muito acelerado, a interação com a tecnologia desde o nascimento, e são movidas pelos estímulos sensoriais, sobretudo visuais, graças às mídias digitais repletas de imagens, como o *Instagram*, *Snapchat* e *TikTok*.

Elas também possuem características próprias para aprender, como a obtenção de informações por meio de diferentes formas de comunicação (*youtube*, realidade virtual, jogos). Também possuem uma forma de aprendizado mais horizontal e prezam por um ensino personalizado, sob medida e que favoreça o ensino que contemple situações do seu cotidiano e que traga desafios para elas.

Portanto, soluções que fogem do convencional e que abrangem diversos sentidos são ideais. Estratégias de realidade aumentada, realidade virtual, games e construção de conhecimento são as mais eficientes para este grupo.

Apesar de estes estudos focarem na geração atual, a importância de contextualizar o aprendizado e fazer uso do lúdico para o melhor desenvolvimento das crianças vem sendo discutido há anos por Kishimoto (1998) e Piaget (1973), que trazem contribuições para este tema ao abordar que a educação e a ludicidade devem se unir para a concretização do aprendizado escolar.

Por isso, é fundamental que o educador infantil compreenda esta demanda e faça uso de brincadeiras e jogos como ferramentas para a aprendizagem das crianças. Assim, o professor deve propiciar ambientes adequados que oportunizem situações diferenciadas, divertidas e práticas, que estimulem e engajem os alunos do processo de ensino aprendizagem.

Neste contexto, um método que tem ganhado destaque é a gamificação. O objetivo da gamificação é motivar as pessoas para que elas alterem seus comportamentos, desenvolvam habilidades ou estimulem a inovação. As pessoas sentem inspiração de várias maneiras diferentes. Um modo de motivá-las é apresentar-lhes desafios práticos, encorajá-las à medida que atingem novos níveis e mantê-las emocionalmente envolvidas para atingir o melhor resultado. E é isso que a gamificação proporciona. Em sua essência, a gamificação gira em torno de envolver as pessoas em um nível emocional e motivá-las a alcançar metas estabelecidas.

---

<sup>1</sup> Para saber sobre as gerações e suas formas de aprender, acesso o e-book criado pelo DotGroup disponível em: <https://dotgroup.com.br/conteudo-util/as-geracoes-e-suas-formas-de-aprender/>

A partir destas constatações, surge a seguinte questão: Como melhorar a participação dos alunos no processo de aprendizagem do ensino infantil? Para tentar responder a este questionamento, traçamos como objetivo deste trabalho descrever as implicações do uso da gamificação como instrumento mediador para potencializar a aprendizagem e o comprometimento dos alunos, utilizando a revisão sistemática da literatura.

Portanto, a organização deste artigo se dá da seguinte maneira: inicialmente, o jogo na Educação Infantil é apresentado na seção 2; na seção 3 apresentamos o conceito de gamificação; na seção 4 é demonstrado um exemplo de como construir um projeto de gamificação no ensino infantil. Por fim, na seção 5 são feitas as considerações finais e elencadas algumas perspectivas para outros trabalhos.

## O jogo na educação infantil

Para Pimenta (1986, p. 41), “as brincadeiras por muito tempo foram consideradas sem importância ou sem seriedade. Brincar é um recurso importante de que se valem principalmente as crianças para lidar com o mundo fantasmático”. Pimenta (1986, p. 46) ainda cita que “a brincadeira tem um lugar, tem um tempo e tem uma função muito importante: preparar a criança para um relacionamento social”.

Michel Foucault traz uma reflexão importante sobre como as escolas utilizam suas técnicas disciplinares como mecanismos de aprisionamentos e padronização dos corpos dos indivíduos quando diz que

O espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; [...], cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra. [...] Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2010, p. 141-142).

Observa-se que a padronização criada nas escolas tende a modelar os indivíduos tratando todos do mesmo modo, como se todos aprendessem da mesma forma. Corroborando com Foucault, Rocha (2000) nos fala dos espaços disciplinares e mostra-nos que a escola está entre eles.

Esses espaços realizam a fixação e permitem a circulação, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos, mas também melhor economia do tempo e dos gestos. Inicialmente, estes dispositivos disciplinares e disciplinadores – que regulam e delimitam os permitidos e os não permitidos espaços a serem utilizados – foram pensados para manter sob controle mais fechado as populações, através das prisões, dos patronatos e das polícias. Da mesma forma, com o passar do tempo, dispositivos disciplinares de controle mais aberto

foram sendo ajustados às novas exigências sociais, como, por exemplo, a família, as agremiações e acima de tudo, a escola. (ROCHA, 2000, p. 122).

Ao pensarmos na característica da geração Alpha, que é a de ser independente e curiosa, e relacioná-la ao modelo de controle das escolas supracitado por Foucault e Rocha, é possível identificar uma das causas da desmotivação do aluno no processo de ensino e aprendizado aplicado nas escolas atualmente. Assim, o brincar é uma forma de sair dessa rotina e formação dos “corpos dóceis” de Foucault.

Para Vygotsky (1998, p. 62), o brincar surge na situação imaginada que é criada pelas crianças quando realizam seus desejos, reduzindo suas tensões e acomodando conflitos e frustrações.

Portanto, para ele, uma das funções básicas do brincar é proporcionar que a criança aprenda a resolver situações conflitantes na vivência cotidiana. Assim ela será capaz de fazer uso de habilidades como a observação, a imitação e a imaginação.

Benjamin (1984, p. 71) sabiamente diz: "sabemos que a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como brincar outra vez".

Em seus estudos, Santos (2002) relata o significado da palavra ludicidade, que vem do latim *ludus* e significa brincar. Desta forma, menciona a ludicidade como sendo

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento. (SANTOS, 2002, p. 12).

Assim, o brincar não é somente brincar. É algo sério, pois faz parte da cultura da criança e de seus direitos. Segundo Winnicott,

[...] a brincadeira é a melhor maneira de a criança comunicar-se, ou seja, um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. Brincando, a criança aprende sobre o mundo que a cerca e tem a oportunidade de procurar a melhor forma para integrar-se a este mundo que já encontra pronto ao nascer. (WINNICOTT, 1975, p. 78).

Nas brincadeiras, a criança é colocada diante de desafios para além de seu comportamento diário, e pode levantar hipóteses para tentar solucionar problemas propostos pelos adultos e pela realidade em que está inserida. De acordo com Ventura (2010, p. 6), a criança desenvolve sua imaginação, constrói relações reais e elabora regras de organização e convivência, construindo uma consciência da realidade, vivenciando uma possibilidade para modificá-la.

Pensando no desafio e no despertar da curiosidade da criança, trazemos os conceitos dos jogos como forma de brincar. Os jogos empolgam e motivam as pessoas há milhares de anos. Huizinga (2014) cita que o jogo deveria vir antes da própria cultura do homem e o define como



É uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e toma-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão. (HUIZINGA, 2014, p. 97).

É possível perceber que ao jogar, a princípio o jogador não está preocupado em aprender ou desenvolver alguma habilidade intelectual. Na verdade, os jogos não têm esse objetivo. Mas, de forma indireta, a aprendizagem está nas ações ou regras do jogo e acontece por meio de motivações e estímulos.

Em França (2016), é enfatizado que estudantes se recusam a fazer lições, leitura de textos densos, memorizar conteúdos e realizar atividades convencionais por não se sentirem estimulados, porém, diante de games ou jogos simples, mostram-se interessados e atraídos pelos desafios propostos, principalmente se forem apresentados de forma eletrônica no computador, num jogo ou em uma atividade de disputa.

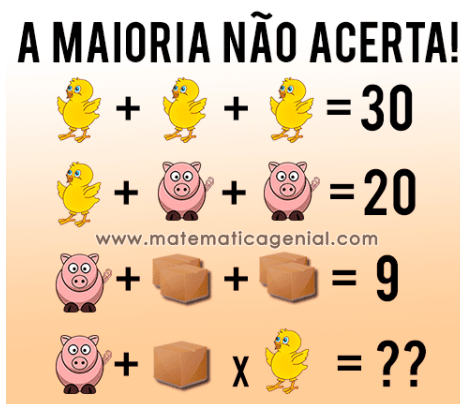
Houve uma mudança com relação à visão da aplicabilidade de games na educação. Durante muito tempo, jogos eram considerados vilões e atrapalhavam a formação do aluno, sendo assim, em muitas situações só eram liberados para as crianças após realizarem suas atividades convencionais do colégio. Hoje é possível considerar a utilização de jogos na educação como um suporte lúdico e atraente que está de acordo com a necessidade da geração atual de alunos. A Pedagogia descobriu que jogar é coisa séria para as crianças, e com os games também foram desvendadas as diversões que motivam e contribuem para os diferentes estilos de aprendizagem. Os jogos podem se adequar a quaisquer disciplinas com os recursos tecnológicos atuais, mas claro, lembrando que é sempre necessário possuir um planejamento para serem utilizados de forma eficaz e com resultados explícitos (FRANÇA, 2016).

Um recurso que faz uso das técnicas dos games e que pode ser utilizado para o engajamento dos alunos é a gamificação. Assim, na próxima seção, apresentamos este conceito.

## **Gamificação**

Provavelmente, de forma intuitiva, as pessoas conhecem ou utilizam este conceito. Diante disso, pode-se pensar em algumas situações: Quantas vezes as pessoas foram desafiadas nas redes sociais para resolver problemas extremamente complexos em que 99% delas erram? A Figura 1 exemplifica este desafio.

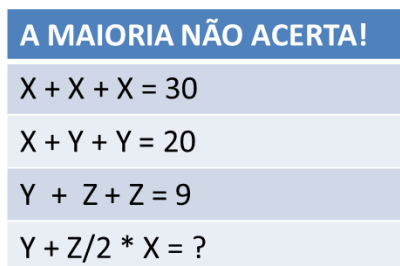
Figura 1 – Desafio de lógica matemática lúdico



Fonte: [www.matematicagenial.com](http://www.matematicagenial.com) (2021)

Quando desafiada, a pessoa tenta resolver o problema e, caso encontre o resultado correto, ainda compartilha o desafio com outras pessoas. Entretanto, ela também realizaria o mesmo desafio se este fosse apresentado como exposto na Figura 2?

Figura 2 – Desafio de lógica matemática tradicional



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Será que este tipo de desafio também faria sucesso e seria compartilhado por milhares de pessoas? Muito provavelmente não. A imagem apresentada na Figura 2 exibe o modo como a maioria dos alunos aprende este conteúdo na escola. Entretanto, ambas as imagens (Figura 1 e Figura 2) representam o desenvolvimento dos mesmos conceitos, sendo a Figura 1 mais “divertida”. Nesta situação, é fácil perceber que nos envolvemos melhor com as atividades quando estas são propostas de uma maneira mais divertida. Este é um dos objetivos da gamificação na sala de aula.

A gamificação, como será apresentada a seguir, possibilita uma mudança comportamental das pessoas em relação às atividades a serem desenvolvidas. No geral, as pessoas querem e entendem a importância de realizar determinada tarefa, mas têm dificuldade em superar obstáculos por diversos motivos. Nestas situações, a gamificação pode trazer motivações e estímulos necessários. Existem aplicações como vigilantes do peso e alcoólicos anônimos, que fazem uso de elementos essenciais da gamificação, como a colaboração. Afinal,

com o trabalho em equipe se torna mais fácil atingir o objetivo final e reconhecimento por meio das medalhas ou insígnias que simbolizam as conquistas.

Indiretamente, o professor já aplica muitos conceitos da gamificação sem saber estar fazendo isso, como a criação de uma avaliação, por exemplo. Nela são criadas regras, atribuídos pontos a cada questão e se pensa no nível de dificuldade de cada uma delas. Além disso, também se leva em consideração outras fases para compor essa avaliação, como trabalhos em grupo ou individuais para o fechamento da nota do semestre. A partir da nota final, o professor atribui um conceito que pode ser uma nota de 0 a 10 ou uma escala de conceitos da letra “A” até a letra “E”. Nesta descrição, são utilizados conceitos de gamificação tais como pontos e *badges* (que são etiquetas, medalhas ou insígnias dadas aos participantes da gamificação quando cumprem alguma atividade).

Cabe observar que não há nada de novo em motivar as pessoas com insígnias. Elas sempre existiram. Escoteiros e bandeirantes usam estes distintivos há mais de cem anos. Organizações militares, por sua vez, também concedem medalhas há séculos. A gamificação pode agregar a rotina docente à transformação deste raciocínio em um processo mais leve, contextualizado, imersivo e propositivo, ou seja, mais lúdico. Assim, as notas podem ser transformadas em pontos de experiências, conceitos podem ser transformados em *badges* que podem ser colecionados, tanto digitalmente quanto fisicamente.

As atividades podem ser transformadas em missões. Desta forma, ao completá-las é possível ganhar moedas (termo utilizado na gamificação para premiação), e, a partir disso, os alunos passam a obter alguma vantagem, como eliminar uma alternativa de uma pergunta de múltipla escolha ou então o direito de consultar a internet durante uma atividade em que não era permitido. Também se pode aumentar o tempo do intervalo ou de uma aula de Educação Física (premiações coletivas) (EUGENIO, 2020).

A partir deste ponto, podemos entender que a gamificação faz uso de ferramentas específicas, que ajudam a resolver problemas e melhorar o aprendizado, e motivam ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos.

De acordo com Kapp (2012 p. 125), a gamificação é “o uso das mecânicas baseadas em jogos, da sua estética e lógica para engajar as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas em contextos de não jogos”.

Para Eugenio (2020, p. 59), gamificação é “uma estratégia que usa os elementos, o pensamento e a estética dos jogos do mundo real, visando à modificação do comportamento das pessoas”.

Já Burke (2015, p. 16) traz o conceito estabelecido por Gartner que o define como “o uso de *design* de experiências digitais e mecânicas de jogos para motivar e engajar as pessoas para que elas atinjam seus objetivos”.

Os conceitos apresentados abordam a questão da motivação das pessoas como consequência da gamificação por meio da mecânica de jogos, tais como pontos, distintivos ou placares, e por meio de um método, que, no jogo, é a jornada que os jogadores terão que percorrer utilizando-se de elementos como a sequência dos passos do jogo, o reconhecimento do ambiente e a decodificação do roteiro. Por meio destes conceitos de jogo, a gamificação consegue atingir o seu objetivo que é motivar as pessoas para que elas alterem seus comportamentos, desenvolvam habilidades ou estimulem a inovação.

A gamificação deve construir uma série de desafios que engajem os jogadores em um nível emocional e os motive a alcançar metas que sejam significativas.

O conceito de gamificação na educação “incorpora a experiência dos jogos eletrônicos à Pedagogia para tornar as aulas mais atraentes e lúdicas, e unificar a teoria e a tecnologia em todas as modalidades de ensino” (FRANÇA, 2016, p. 13).

Como analisa Mattar (2010), para promover o aprendizado um game deve ser centrado no aluno. Isto significa que ao criar uma gamificação na educação o professor deve pensar em estar sempre incentivando o aluno a progredir no ambiente do jogo durante os diversos desafios propostos. A flexibilidade e a autonomia da aprendizagem são estimuladas, pois o aluno organiza o jogo da maneira que preferir. Com isso, o aluno tem a ideia de que ele é espontaneamente responsável pelas decisões relacionadas à metodologia de construção do seu aprendizado.

Alves (2015, p. 2) afirma que a “utilização de atividades lúdicas e gamificadas geram o engajamento de públicos de diferentes perfis e idades, pois o engajamento está diretamente ligado à relevância dos conteúdos, às pessoas e à forma como a aprendizagem é motivada”.

É importante destacar que a gamificação não se restringe ao uso de jogos prontos, tanto analógicos como digitais, em sala de aula. Entender o conceito dessa forma é subestimar o poder de transformação real da gamificação, que tem mais a ver com o comportamento humano e a Psicologia do que com jogos e diversão. A gamificação tem compromisso com o lúdico, mas está longe de defender que seja somente por meio disso que as pessoas são motivadas e se engajam em uma proposta. Enfim, a gamificação mira o comportamento dos alunos.

Outro ponto importante é entender que a gamificação na educação não trata de transformar a sala de aula em um lugar de puro entretenimento, muito menos em uma *lan house* em que os alunos apenas jogam e se divertem. A gamificação aplicada à educação tem como objetivo motivar os estudantes por meio da linguagem dos jogos, valorizando a intencionalidade pedagógica do professor.

Cabe esclarecer o que não é gamificação. O termo tem sido utilizado, em alguns momentos, de forma incorreta. Muitos professores ao fazerem uso de recursos de tecnologia da informação (TIC), tais como *Google forms*, *Microsoft forms*, *Mentimeter*, *Kahoot*, *Plickers*, jogos educativos, dentre tantos outros, citam estarem fazendo uso da gamificação, porém, são coisas distintas. Quando são utilizados jogos para facilitar o processo de aprendizagem, na verdade está ocorrendo a aprendizagem baseada em jogos. Essa metodologia ativa é fabulosa, eficaz e deve ser celebrada como as conquistas obtidas pela gamificação.

Piaget, Vygotsky e Wallon defenderam em suas teorias a importância da educação mediada por jogos, visando ao desenvolvimento pleno das crianças. Porém, a gamificação utiliza elementos e dinâmica dos jogos como níveis, progressões e pontuações de forma lúdica, em ambientes analógicos ou virtuais de aprendizagem, ou seja, ela é desenhada com elementos de games, mas não é jogada necessariamente como game.

## **Construção de um projeto de gamificação**

A gamificação não necessariamente necessita de recursos de tecnologia para ser aplicada. É possível utilizá-la de forma analógica. O professor pode construir uma narrativa como elemento de contextualização e atribuição de objetivos e propósitos. Porém, um fator importante da gamificação é o *feedback* imediato. Quando joga, o aluno tem resposta imediata

do seu erro, o que faz com que aprenda com este erro para que na próxima tentativa não o cometa novamente.

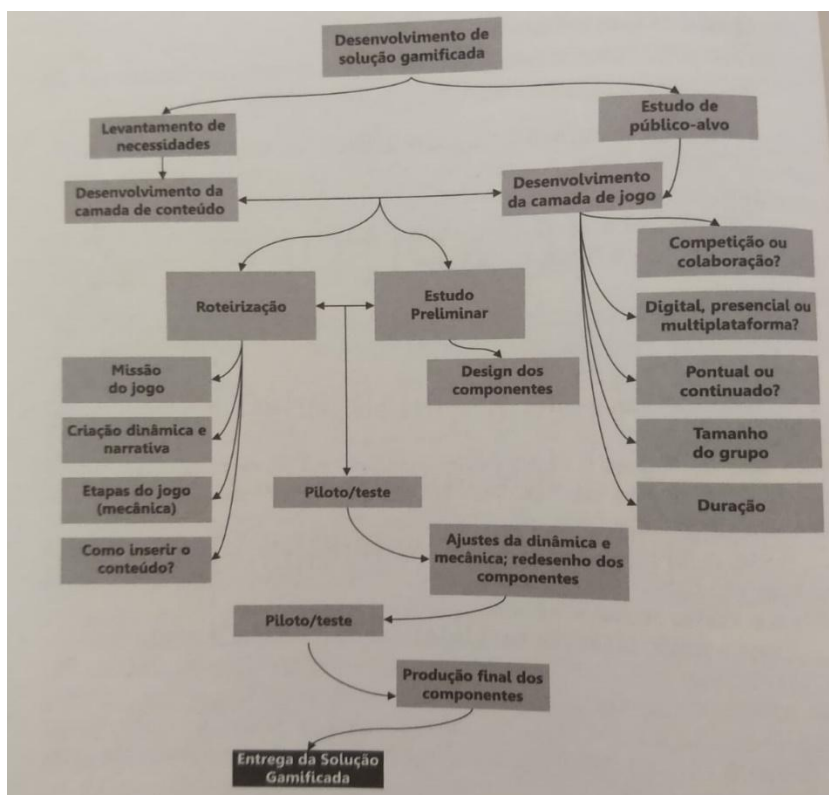
Outro desafio, dependendo do tamanho da turma, é o gerenciamento destas informações, ou seja, o controle das moedas e *badges* recebidos pelos alunos. E posteriormente o controle das trocas destas moedas pela premiação pré-estabelecida pelo docente.

Assim, neste caso, a tecnologia seria um auxílio ao professor para reproduzir de forma mais contundente a estética, o pensamento e os elementos de jogos em sala de aula, mas também é importante destacar que não é trivial ou indispensável, pois, na maioria dos casos, a tecnologia entra como suporte para facilitar e agilizar o processo.

Não há necessidade de *gamificar* todo o conteúdo ou todas as experiências de aprendizagem. O ideal é que o professor mescle estratégias focando nos potenciais da aprendizagem. A gamificação incentiva o aluno a progredir no conteúdo, motiva a ação e reforça o conhecimento e o comportamento desejados.

A seguir, é apresentado um roteiro para criação de uma solução de aprendizagem gamificada.

Figura 3 – Roteiro para uma solução de aprendizagem gamificada



Fonte: Borges (2020).

O primeiro passo é o levantamento da necessidade com o desenvolvimento de camada de conteúdo. Neste ponto faz-se a tentativa de completar a frase: “ao fim do método gamificado

o aluno deverá ser capaz de...”. A partir disso, inicia-se a fase de estudo do público-alvo com o desdobramento para a etapa do desenvolvimento da camada de jogo, que consiste na definição do método que será utilizado. Assim, devem ser respondidas perguntas como: se o processo será competitivo (alunos disputam entre si de forma individual), colaborativo (podem atingir metas coletivas) ou misto (com premiações individuais e coletivas); deve-se verificar a forma de aplicação, se será presencial, digital ou híbrido. E, por fim, em quantos momentos/fases irá ocorrer a gamificação.

No próximo nível do roteiro, encontram-se as fases de roteirização e estudo preliminar. O roteiro é a peça-chave da gamificação, portanto, quando se pensa sobre isso é importante pensar na mecânica e na dinâmica. Em relação à dinâmica do game, deve-se criar a narrativa, ou seja, uma história cujos protagonistas sejam os próprios alunos; gerar a missão da atividade para definir como se dará a progressão (as etapas que se sucedem); e criar as regras e restrições. Com relação à mecânica, inclui-se a decisão de como o conteúdo será utilizado durante a interação, quais serão os desafios, os recursos e como se dará o encerramento do jogo.

Definida a roteirização, passa-se para o estudo preliminar e design dos componentes. É a hora de definir se a gamificação será analógica ou digital e quais recursos dos games serão utilizados no processo: tabuleiro, avatares, dados, placar, moedas, badges etc.

Para que o processo ocorra da melhor forma possível, Borges (2020) sugere que seja feito um teste no modelo apresentado. Recomenda-se testar o piloto duas vezes pelo menos antes de aplicá-lo, captar o feedback dos usuários do teste e ajustar os pontos necessários. Assim, validada, a solução gamificada está pronta para ser aplicada.

## **Exemplo no ensino infantil**

Entende-se que é possível fazer gamificação acessível a todos sem fazer uso da tecnologia. Para isso, será tomado como base um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o ensino infantil.

Como levantamento de necessidade e desenvolvimento da camada de conteúdo será utilizado o seguinte tema da BNCC: campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação” - (EI03EF03). Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações para identificar palavras conhecidas. Feito isso, o próximo passo consistiu no diagnóstico do público-alvo: crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Encerrado o primeiro processo, foi iniciado o desenvolvimento da camada de jogo, no qual se definiram os seguintes critérios: a competição será de forma coletiva, presencial, alocada ao longo de 1 dia e os grupos formados por 5 alunos.

O passo seguinte consistiu na construção da roteirização. Definido o roteiro do jogo sobre dinossauros, os alunos interpretam a figura de paleontólogos que desvendam os segredos dos dinossauros. A missão consiste em identificar nas revistas temas e ilustrações de acordo com a instrução do professor. As regras (dinâmica e narrativa) definidas são: na aula o professor explicará sobre as principais espécies de dinossauros (carnívoro, onívoros e herbívoros) em 3 etapas, uma para cada tipo de espécie, e em seguida os alunos procuram nas revistas imagens que representem o tema abordado pelo professor. Para isso, serão computados os pontos individuais de cada aluno e o somatório da equipe.

Ao final de cada fase o grupo vencedor recebe uma medalha de especialista em dinossauros carnívoros, onívoros ou herbívoros (de acordo com a fase), e os demais colegas são condecorados com a medalha *conhecedor dos dinossauros carnívoros, onívoros ou herbívoros*, também de acordo com a fase. Ao final da competição o grupo vencedor recebe a medalha de paleontólogo e os demais colegas da turma recebem a medalha *amigo dos dinossauros*. Portanto, ao final da gamificação, todos os alunos recebem 4 medalhas.

Sobre o *design* dos componentes, definiu-se que o professor anotará a pontuação dos grupos no quadro. Assim, será utilizado um placar para computar as moedas obtidas por cada grupo ao longo da gamificação. Serão atribuídos *badges* referentes a cada fase (especialista em carnívoros, onívoros e herbívoros) e para a equipe vencedora será dada a grande medalha de paleontólogo.

## Considerações finais

Este artigo fez menção a teóricos importantes da sociedade, que demonstraram como o brincar e o lúdico são importantes para o desenvolvimento da criança.

A aula tradicional está literalmente em jogo ou em xeque, e um dos motivos que levam a esse emparedamento pode ser o seu formato inadequado e pobre com relação a instrumentos que propiciam o engajamento por parte dos alunos. Para exemplificar, foi apresentado um roteiro de uma aula com uso de gamificação para a Educação Infantil.

A gamificação não é algo novo. Por meio deste estudo foi possível verificar que mecânicas de jogos são utilizadas há muito tempo para envolver e motivar as pessoas. Pessoas inspiradas são capazes de atingir seus objetivos e a gamificação é mais um meio de motivar as pessoas.

Além disso, a gamificação provoca o envolvimento e o aumento da motivação nos estudantes, favorecendo maior proximidade entre o educando e o conteúdo, unindo o ato de aprender com o entreter. Ou seja, aprender de forma intuitiva e dinâmica.

É importante destacar que, apesar de citar um exemplo de aplicação em um projeto isolado, a gamificação não é para ser utilizada de forma isolada, mas sim é recomendado o seu uso de forma processual e completa em todo o trajeto educacional.

Os estudos apresentados reforçam que a gamificação incentiva o aluno a progredir no conteúdo, motiva a ação e reforça o conhecimento e o comportamento desejados.

Como trabalho futuro, pretende-se aplicar esta aula e demais oportunidades de gamificação em uma turma do ensino infantil para analisar o resultado alcançado.

## Referências

ALVES F. **Gamification** – como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2 ed. São Paulo: DVS, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BORGES, Raquel. Afinal, o que é e como aplicar gamificação? In: Loiola. Valdez. **A era exponencial exige**. São Paulo, SP: Literare Books International, 2020, p. 9-16.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias; tradução Sieben Gruppe. São Paulo/SP: DVS Editora, 2015.

EUGENIO, Tiago. **Aula em jogo**: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo, SP: Évora, 2020.

FRANÇA, A. S. **Game, Web 2.0 e mundos virtuais em educação** [recurso eletrônico] / Alex Sandro de França. – São Paulo, SP: Cengage, 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HUIZINGA J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva. 2014.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3 Ed. São Paulo: Cortez 1998.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1973.

PIMENTA, Arlindo C. **Sonhar, Brincar, Criar e Interpretar**. Editora Ática S.A. São Paulo. 1986.

ROCHA, C. F. O espaço escolar em revista. In: VEIGA-NETO, A. **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. Universitário/UFRGS, 2000, p. 117-142.

SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENTURA, M. M. S. **Atividades lúdicas**: jogos e brincar promovem o desenvolvimento do pensar da criança. Revista do Professor. Porto Alegre. n. 103, p.05-08, jul./set. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.





# Mulheres imigrantes e suas representações em *podcast*: debates sobre gênero, xenofobia e *insights* interseccionais

*Immigrant women and their representations in podcast: debates on gender, xenophobia and intersectional insights*

Irlanda Pires de Sá Sousa\*  
Fabiana Pinto de Almeida Bizarria\*\*  
Flávia Lorenne Sampaio Barbosa\*\*\*  
Meirejane Cardoso Gomes\*\*\*\*

## Resumo

O artigo visa analisar representações sociais de mulheres imigrantes, por meio de narrativas exibidas na plataforma de mídia *podcast* ‘Mulheres Imigrantes’, sobre a lente das representações sociais e, ainda, considera as interseccionalidades derivadas das relações de poder. Com suporte em abordagem processualista, a pesquisa apreendeu narrativas de 15 episódios, considerando especificamente dinâmicas excludentes e xenofóbicas sob o prisma da tríade gênero, raça e classe, questões que historicamente fazem eco à virada decolonial. Como resultado das narrativas foram definidas as categorias empíricas ‘Preconcepções Estruturais’, ‘Naturalização’, ‘Subalternidade’, ‘Reificação’, ‘Vulnerabilidades’, ‘Violências’, ‘Medo e insegurança’, ‘O não enfrentamento’ e ‘Resignificação’. A discussão avançar na compreensão da migração de mulheres, sobre a lente das representações sociais considerando as interseccionalidades, mais enfaticamente derivadas das relações de poder no que tange ao gênero e à imigração de origem ‘periférica’. Pesquisas futuras podem analisar representações da mulher diante da imigração em função do contexto de crise, o que pode ampliar as encruzilhadas interseccionais das imigrações, possivelmente quando estas envolvem não a busca voluntária visando ampliação dos estudos, com debates sobre classe ou classificação social e questões raciais.

**Palavras-chave:** Subalternidade. Retificação. Classe. Raça.

---

\* Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Professora de contabilidade, do Instituto Federal do Piauí (IFPI); Membro do Núcleo de Pesquisa em Processos Organizacionais e Tecnologia (NuProTec/IFPI) e NUPEGEP/UFPI; E-mail:

\*\* Doutora em Administração pela Universidade de Fortaleza, Estágio Pós-Doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual do Ceará; Professora do curso de Administração da Faculdade Luciano Feijão (FLF) onde lidera o Grupo de Pesquisa CNPq Trabalho e Gestão das Organizações; Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública na UFPI (Mestrado Profissional); E-mail:

\*\*\* Doutorado em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Docente do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública e do Programa de Pós-graduação em Administração Pública (PROFIAP), ambos da UFPI, nível mestrado profissional; Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa NUPEGEP, vinculado ao curso de Pós-graduação em Gestão Pública da UFPI, e do grupo de pesquisa intitulado “Trabalho e Gestão das Organizações” em parceria com a Faculdade Luciano Feijão (FLF); coordenadora, no âmbito da UFPI, da aplicação do Estudo Mundial sobre Empreendedorismo junto aos Estudantes Universitários do Brasil (GUESSS Brasil); E-mail:

\*\*\*\* Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do curso de Serviço Social da Faculdade RATIO.

## Abstract

The article aims to analyze social representations of immigrant women, through narratives exhibited in the podcast media platform 'Immigrant Women', through the lens of social representations and also considers the intersectionalities derived from power relations. With support in a processualist approach, the research apprehended narratives from 15 episodes, specifically considering exclusionary and xenophobic dynamics under the prism of the triad gender, race and class, issues that historically echo the decolonial turn. As a result of the narratives, the empirical categories 'Structural Preconceptions', 'Naturalization', 'Subalternity', 'Reification', 'Vulnerabilities', 'Violence', 'Fear and insecurity', 'The non-confrontation', and 'Re-signification' were defined. The discussion advances the understanding of women's migration, through the lens of social representations considering intersectionalities, most emphatically derived from power relations regarding gender and immigration of 'peripheral' origin. Future research may analyze representations of women when faced with immigration in light of the crisis context, which may broaden the intersectional crossroads of immigrations, possibly when these involve not voluntary seeking aimed at broadening studies, with debates on class or social classification and racial issues.

**Keywords:** Subalternity. Rectification. Class. Race.

## Introdução

As migrações sempre ocorreram, e, com a globalização, estes movimentos migratórios se intensificaram, desde as que configuram-se como 'forçadas', a exemplo dos refugiados, e a 'voluntária', que envolve motivações variadas para que pessoas busquem residir em outras regiões ou países. Dados da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas (UN DESA), que elabora periodicamente o relatório *International Migrant Stock* (2020), relevam importante crescimento da migração desde a década de 1990 até os anos de 2020, quase duplicou em números totais.

Com o aumento dos fluxos migratórios internacionais, é cada vez mais frequente nos países receptores, denúncias de situações de assédio e xenofobia, sendo esta descrita como "atitude, preconceito ou comportamento que rejeita, exclui e, frequentemente, diminui pessoas com base na percepção de que são estranhas ou estrangeiras relativamente à comunidade, à sociedade ou à identidade nacional" (OIM, 2009, p. 80). Além da xenofobia, as migrações femininas envolvem outro processo de violação, relacionado às questões de gênero, estando os conceitos relacionados, bem como o racismo e o sexismo se cruzam como dois sistemas de exclusão e dominação (FISCHER; DAHINDEN, 2017).

O fenômeno da feminização nas dinâmicas migratórias tem sido relevante. De acordo com Morokvasic (1984), as mulheres foram, durante muito tempo, vistas como dependentes passivas, limitando-se a seguir seus maridos, companheiros ou familiares que emigraram. As migrações femininas autônomas estão em ampliação, as mulheres migram sozinhas ou acompanhadas de filhos, na busca de melhor qualidade de vida ou para fugir do empobrecimento em seu país de origem. Em geral, são mulheres que saem de seus países em função da falta de oportunidades, da violência e opressão no próprio núcleo familiar e comunitário, assim como a vontade de se emancipar e realizar sonhos (DUTRA, 2013).

Os padrões socialmente definidos à mulher impõem desafios adicionais. Dutra (2013), por exemplo, reconhece que estão associados às normas de conduta à mulher imigrante, o *status* migratório, a origem social, a cor da pele, a prática (ou não prática) de uma determinada

religião e a nacionalidade. A desigualdade relacionada ao poder, ainda, derivados dos eixos “classe, raça e gênero” (SCOTT, 1990) impõe narrativas, discursos e representações sobre a mulher migrante que mobilizam investigações sobre o fenômeno.

A feminização das migrações impulsionou mudança de paradigma nos estudos sobre o assunto, com a inclusão, a partir dos anos 1970, das questões de gênero e suas interseções, anteriormente ofuscadas por análises do processo migratório de teor masculino (ASSIS, 2004), ao passo que muitas pesquisas não considerem a dimensão política da categoria gênero (Neves, 2011). Essas migrações, portanto, assumem representações sociais relacionadas ao gênero, à classe, à raça, operando de forma interseccionada, no que tange à exclusão e subalternização desse público (CRENSHAW, 1991). Abordagem interseccional, ainda, contribui para entender as estruturas de opressão e dominação, ampliando a sensibilização à justiça social, como defende De Vries (2020), na perspectiva da cidadania global.

As migrações femininas também estão envolvidas em processos genderizados, ou seja, estão “imbuídas de concepções de poder desniveladas e legitimadoras de ações que visam garantir a continuidade do sistema patriarcal” (NEVES, 2007, p. 621). No contexto do patriarcado, uma ideologia paternalista é crucial porque desarma a resistência ao gênero desigualdade ao moldar sutilmente as percepções de quais são e devem ser os papéis sociais das mulheres. Em outras palavras, os sistemas de crenças paternalistas fornecem o mel proverbial que é usado para atrair pessoas desfavorecidas. grupos a aceitarem sua subordinação (SIBLEY; OSBORNE, 2016)

Assim, a mulher como ator social adentra a produção econômica do país acolhedor para assumir serviços de assistência, cuidados a idosos e domésticos em espaços laborais em que vigoram a informalidade na contratação, parca fiscalização e explorações com jornadas de trabalho prolongadas e/ou sem pagamento de hora extra (MARQUES; GOIS, 2011). As mulheres, nesse processo, representam importantes vítimas de controle por parte do Estado, segregação laboral, relações trabalhistas abusivas, lógicas de servidão, discriminação étnico-racial, isolamento e o preconceito (BERTOLDO, 2018).

Os saberes e significados que mobilizam os discursos e as práticas sociais colocam o sujeito mulher em posição vulnerável (AMANCIO, 2004), e ganha maior dimensão quando a migrante parte de países ‘periféricos’, afrodescendentes ou mulheres historicamente à margem da sociedade (Redin, 2020), imprimindo-lhe um estatuto subalterno. A produção de estereótipos e estigmatização decorrentes, carregam representações essencializadas e naturalizadas: as mulheres brancas europeias construídas como Maria/mães/esposas/virgens e as indígenas, negras, mestiças construídas como Evas/pecadoras/prostitutas (STOLKE, 2006).

Pesquisas, como, por exemplo, a de Prado *et al.* (2021), sobre manchetes da *web* jornalismo brasileiro sobre notícias relacionadas à imigração feminina venezuelana de 2016 a 2019, evidencia representações dessas mulheres como pessoas à margem do contexto social, associando-as exclusivamente à pobreza, à marginalização, à criminalização e, principalmente, à prostituição, perpetuando concepções sobre desigualdades sociais de gênero e da xenofobia.

Sobre imigração brasileira em Portugal, Machado (2009) afirma que as mulheres brasileiras são representadas com estereótipos ‘alegre’ e ‘sensual’, repercutindo em seu processo de inserção laboral no país receptor. Em relação às mulheres latino-americanas na Espanha Juarez (2014), evidenciou o papel central dessas mulheres na sobrevivência das famílias; na construção e produção de novos significados sobre ser mulher; a sua concepção de

vida, as relações sociais e a vida a dois. Tais significados são determinados pelas expectativas e condições em que o processo de migração ocorre, assim como a sua inserção laboral.

Representações associadas à mulher imigrante, portanto, desafiam a expressão das capacidades frente às situações que exigem reinvenção, como a empreitada de e/ imigração (MATOS; TRUZZI; CONCEIÇÃO, 2018). Mesmo com a expansão dos estudos, a temática demanda investigações em função da complexidade da interação gênero-raça-etnia, a resistência aos discursos genderizados e de padrão colonial, e o padrão heteronormativo (BUTLER, 1990), que desafia outras possibilidades representações, como mulheres cisgênero ou transgênero, entendendo que “Cis, trans: antes de tudo metáforas”, que referenciam “pontos de referência, dois extremos numa dada divisão do mundo, entre eles uma grande variedade de assuntos e casos fronteiriços” (RODOVALHO, 2017, p. 365, 239).

As representações sociais atribuídas às mulheres são parte da construção da identidade desse público (MORAES, 2012), associadas à configuração histórica do papel atribuído socialmente e definem categorias de classificação, a exemplo de ‘as moças de família - a mulher para casar’, ‘o destino sagrado da maternidade’ e, ‘educadas para servir’ (PINTO, 2015). Nesse sentido, como ressalta Araújo (2005) as diferenças de gênero são construções sociais, sugerindo que o processo de transformação das relações de gênero pode contribuir com novas interrogações sobre o tema.

Essas transformações podem, inclusive, serem observadas em plataformas de mídias sociais, considerando a abertura de espaços para debates sobre temas variados, com a possibilidade de ampliação de vozes das minorias sociais. A pesquisa de Malmberg e Panti (2020), por exemplo, ao estudar representações sobre gênero a partir da plataforma de mídia Youtube, informa que por meio das mídias pode-se acessar o contexto sociocultural entrelaçado às práticas cotidianas de minorias marginalizadas.

Ante esse contexto, o artigo visa analisar representações sociais de mulheres imigrantes, por meio de narrativas exibidas na plataforma de mídia *podcast* ‘Mulheres Imigrantes’. A mídia é gerida pela brasileira Barbara dos Santos, imigrante em Sidney, Austrália, com conteúdos que abordam desafios e conquistas de imigrantes em várias partes do mundo, sobretudo na Austrália e na Europa. Para tanto, a pesquisa apreendeu narrativas em 15 episódios, reconhecendo o *podcast* como fonte de evidências para a pesquisa, a partir de experiências de pesquisas apresentadas por Howard-Sukhil, Wallace e Chakrabarti (2021), Vasquez Heilig et al. (2021) e Lundström e Lundström (2021), ou, especificamente em análises sobre gênero, como em Moten, (2021) e Hoydis (2020).

## **Teoria das Representações Social, Gênero e Interseccionalidade**

Ao empreender análise sobre representação social associada à mulher imigrante, considera-se essencial reunir esforços para compreender significados para representação social, e, ainda, debate relacionado ao gênero. Como ressalta Sanabria (2018) o campo de estudo que empreende análises de natureza ‘compreensiva’ no campo dos estudos organizacionais, o construtivismo e o construcionismo abrangem um leque de possibilidades, em particular em consideração ao contexto latino-americano.

Por representação em abordagem compreensiva e qualitativa sobre representações sociais, entende-se posição diversa da concepção dominante, em visão funcional, sistêmica e

estrutural (GIOIA; PITRE, 1990). Assim, em consideração plural, ou perspectivas construcionistas (PC) (SANABRIA, 2018) situa visão que, também abriga possibilidades de compreensão do ‘social’ alternativo ao *mainstream* dos estudos organizacionais, acolhendo definição para as representações sociais de natureza processual, a partir de elaborações cognitivas ou produções simbólicas construídas para dar sentido à realidade e ordená-la, implicando ideologias, e relações de poder, como ressalta Copete e Yeison (2007) em pesquisa sobre representações sociais em contexto latino-americano.

Em referência à Moscovici (1979), Copete e Yeison (2007) compreende que as representações sociais estão relacionadas à discursos que implicam em relações de poder, disputas de sentidos, questões raciais e éticas, posto que as elaborações de sentido sobre a ‘realidade’ envolve crenças e concepções em movimento nos ordenamentos da sociedade, ou ordem social, cultural, simbólica, espiritual e epistêmica (COPETE; YEISON, 2007)).

Assim, a pesquisa conforme abordagem apresentada por Copete e Yeison (2007) portanto, confere sentido ao que Sanabria (2018) demanda como epistemologias e diversidade para o campo dos estudos organizacionais, inclusive em atenção às questões indígenas ou do ‘sul’ em referência ao contexto histórico social da virada decolonial, em referência à, por exemplo, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) e Rodríguez, Mandiola, Pulido, e Giraldo (2017), ou centro-periferia, a partir da leitura de Westwood, Jack, Khan, e Frenkel (2014). Conforme Chávez Preisler (2021), representações sociais conferem sentido à abordagem decolonial, inclusive sua pesquisa considera a dimensão gênero a partir das representações associadas.

Dessa forma, as representações sociais envolvem preparação para ação e rede de relações com base em concepções sobre aspectos compartilhado no cotidiano, contribuindo com a perpetuação de ‘dados’ sentidos atribuídos à fenômenos da realidade, impregnando comunicações e interpretações derivadas (MOSCOVICI, 1979). A representação, assim, coordena classificações que geram compreensão sobre o mundo, levando às justificativas e legitimações, como, por exemplo, diferenciações sociais (ABRIC, 2001). Importa salientar, todavia, que a dimensão processual deve ser conferida, ao passo que Sanabria (2018) lembra que além acessar ‘dadas’ configurações representacionais, é preciso investir em ‘como’ estes sentidos foram construídos, assumindo visão de Czarniawska (2003)

Ao pesquisar publicações sobre TRS e mulher, uma busca de artigos indexados na base *Web of Science* (WoS), do *Institute for Scientific Information* (ISI) tendo como filtro temporal os anos de 1945 a 2021, com coleta realizada em 22 de junho de 2021, utilizando-se a palavra “*Social Representation*” mostrou que dos 10 artigos da base com maior volume de citações na base, a quarta pesquisa citada é a de Campbell, Muncer e Coyle (1992) intitulado “*Social Representation Of Aggression As An Explanation Of Gender Differences - Preliminary-Study*”. No artigo, argumenta-se que nas representações sociais da agressão, as mulheres acreditam em um modelo expressivo (em que a agressão é resultado de uma falha de autocontrole) e os homens um modelo instrumental (em que a agressão representa o exercício de controle sobre os outros). Tal leitura, ainda da década de 1990, representa a atenção que Sanabria (2018) suscitou.

Decorre, então, que as representações são derivadas da diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos e da maneira como os processos sociais são concebidos e construídos pelos sujeitos/atores sociais, portanto, que permite a reprodução e estabilidade desses processos (MOSCOVICI, 2007). Joffe (2003) afirma que a TRS “mapeia os processos pelos quais as

forças socioculturais, históricas e específicas do grupo se sedimentam nas experiências internas, como o “nós” fica contido nas respostas do ‘eu’”(p. 60, tradução nossa)<sup>22</sup>.

Jovchelovitch (2011) defende que as representações sociais possuem um espaço no campo pessoal que dá forma ao social, ao mesmo tempo, em que cria a matriz sociocultural e histórica do sujeito psicológico. Com isso, as representações sociais transitam em espaços de poder que configuram assimetrias e classificações que precisam ser consideradas e repensadas, face às repercussões sociais delas derivadas. Por isso, a autora argumenta que ao estudar as representações sociais, deve-se fazer mais do que a listagem de sentidos verbalizados sobre objetos, mas uma tentativa de abranger todo o enredo do jogo representacional e sua complexidade em esferas públicas.

Antunes, Carvalho Neto, Souza e Santos, (2018), por exemplo, discute representações de homens executivos em relação às mulheres em função de liderança. Os resultados sugerem representações relacionadas a um maior comprometimento e esforços das mulheres; menor lealdade à empresa; menor centralização e menor poder (ou exercício de) de decisão. Além disso, são representadas como emocionalmente mais frágeis e passivas; e precisam adotar uma postura mais agressiva para negociar (ANTUNES; CARVALHO NETO; SOUZA; SANTOS, 2018).

Conforme Brasil e Cabecinhas (2018), as representações sociais da história desempenham um papel importante na definição da identidade de grupos nacionais e supranacionais, como a América Latina, e também influenciam as relações intergrupais atuais. Países da região latino-americana passaram por longos períodos de exploração durante seus processos coloniais, argumentamos que isso pode influenciar a forma como os indivíduos interpretam e (re)constróem as memórias de eventos passados que são relevantes para a história de seu grupo (BRASIL; CABECINHAS, 2018).

Assim, compreender a lógica dessas representações amplia o leque de oportunidades de pesquisas sobre TRS, ao passo que define definições historicamente perpetuadas sobre gênero representadas e compartilhadas. Enfrentamento dessa dinâmica envolve as relações de poder, inclusive em perspectiva interseccional, quando envolvem dinâmicas semelhantes as ruas que se entrecruzam, configurando eixos de subordinação ou subalternização, como se observa na tríade raça, gênero e classe (CRENSHAW, 2002, 2004). Essa abordagem, conforme Couto, Honorato e Carrieri (2021) é parte importante para os estudos decoloniais no campo dos estudos organizacionais, compreendendo que as hierarquias de natureza política, econômica, cultural, racial e de gênero, por exemplo, são o lado mais sóbrio da modernidade.

No Brasil, por exemplo, as mulheres enfrentam desafios associados a essas representações, inclusive em função da desigualdade racial, assédio no transporte público, violência social e doméstica e desigualdade no mercado de trabalho são os que aparecem com mais intensidade (ODS, 2020). Quando a representação envolve a mulher imigrante, Bertoldo (2018) informa haver importantes desafios para o processo migratório desse público, desde o controle por parte do Estado, segregação laboral, relações trabalhistas abusivas, lógicas de servidão, discriminação étnico-racial, isolamento e o preconceito. Assim, compreende-se que a mulher imigrante assume maior desafio frente à interseccionalidade, em que o poder compreendida como resultados de relações sociais demanda análises sobre a interseção de

---

<sup>22</sup> Maps the processes whereby sociocultural, historical and group-specific forces become sedimented in inner experiences, how the ‘we’ becomes contained in the responses of the ‘I’.

‘diferenças’ e como, por exemplo, elas representam e perpetuam desigualdade ou igualdade (PISCITELLI, 2008)

Conforme o Comitê para Eliminação da Discriminação Contra as Mulheres - CEDAW da Organização das Nações Unidas - ONU (2005, p. 04), para entender as formas específicas em que as mulheres são afetadas, é necessário examinar a migração sob a perspectiva da desigualdade de gênero, papéis tradicionais das mulheres, desequilíbrio de gênero no mercado de trabalho, a prevalência generalizada da violência de gênero e a feminização da pobreza e migração laboral globalmente.

Dutra (2013) afirma que muitas mulheres são impulsionadas a emigrar em busca de trabalho na fuga do desemprego, de condições de precariedade, ou até mesmo por falta de reconhecimento. Outras pela necessidade de capacitação, por se sentirem discriminadas pelas diferenças salariais, pela segregação ocupacional, e outras vulnerabilidades enfrentadas em determinadas origens sociais. Contudo, mudar de país nem sempre é garantia de todos os direitos, muitas enfrentam no país de destino situações de discriminação, e, ainda, por atos xenofóbicos.

Assim, a pesquisa visa avançar na compreensão da migração de mulheres, sobre a lente das representações sociais e, ainda, considera às interseccionalidades derivadas das relações de poder (CRENSHAW, 2002, 2004; PISCITELLI, 2008), no que tange ao gênero, no caminho de Chávez Preisler (2021). Para tanto, confere-se abordagem processualista em que além da representação social ‘dada’, busca-se apreender sentidos do ‘como’ essas representações (SANABRIA, 2018) suscitam dinâmicas excludentes e xebofóbicas sob o prisma da tríade gênero, raça e classe, questões que historicamente fazem eco à virada decolonial (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; RODRÍGUEZ; MANDIOLA; PULIDO; GIRALDO, 2017).

## Metodologia

A pesquisa, com suporte em estudo documental e observacional (BAUER; GASKELL, 2002), de abordagem qualitativa e natureza compreensiva (MINAYO, 2014), visa investigar representações sociais associadas à mulher imigrante, com suporte em narrativas do *podcast* denominado ‘Mulheres Imigrantes’, destinado às mulheres que compartilham experiências de imigração. Para evidenciar a utilização dos conteúdos da plataforma como dados de pesquisa, recorre-se à leitura e compreensão das análises realizadas por Howard-Sukhil, Wallace e Chakrabarti (2021), Vasquez Heilig et al. (2021) e Lundström e Lundström (2021), Moten, (2021) e Hoydis (2020), que, torna-se, ainda, mais relevante quando a investigação busca a representação social.

O *podcast* do estudo, funciona com episódios quinzenais, gravados a partir de outubro de 2020, com relatos de mulheres, a maioria brasileiras, sobre os desafios e conquistas por ser mulher imigrante, que viveram situações cotidianas durante o processo de imigração, e compartilharam histórias sobre o autoconhecimento, aventuras, indecisões, propósitos, veganismo, mudanças, inclusão, despedidas, estabilidade, sustentabilidade, voluntariado, impacto, imigrantes, narrativa, leveza, realidade, desafios, transformação, mãe imigrante, potência, resiliência, conquistas, desejos, possibilidade, conexões, evidências, em diversos países pelo mundo, entre eles Austrália, Portugal, Estados Unidos, Canadá e Alemanha.

Realizou-se escuta e análise dos 27 episódios publicados de outubro de 2020 a dezembro de 2021, considerando as categorias analíticas: gênero e xenofobia e categorias emergentes relacionadas às questões representacionais associadas ao tema. Dos 27 episódios, 15 foram selecionados e transcritos na íntegra, reunindo aproximadamente 15 horas de áudio, conforme quadro 1, ressaltando relação entre questões relacionadas à gênero e situações de xenofobia e desafios da tríade gênero, raça e classe, levando à *insights* interseccionais, vivenciadas pelas mulheres entrevistadas.

Quadro 1 – Episódios escolhidos com suporte nas as categorias analíticas: gênero e xenofobia

<b>Podcast 1;</b> Introdução com Bárbara dos Santos; 17min27seg	<b>Podcast 2;</b> Autoconhecimento com Ana Xavier; 43min05seg	<b>Podcast 3;</b> Aventuras com Mônica Plaza; 54min16seg
<b>Podcast 4;</b> (In)Decisões com Camila Dayan; 59min18seg	<b>Podcast 5;</b> Propósito com Marcella Bade; 57min49seg	<b>Podcast 7;</b> Mudanças com Julia Harger; 01h02min29seg
<b>Podcast 8;</b> Inclusão com Ana Paula Deodato; 01h06min24seg	<b>Podcast 10;</b> Estabilidade com Danielle Aquino; 59min32seg	<b>Podcast 11;</b> Sustentabilidade com Debora Duarte; 01h02min34seg
<b>Podcast 13;</b> Impacto com Priscila Menezes; 01h02min16seg	<b>Podcast 14;</b> Imigrante com Camila Almeida; 01h08min35seg	<b>Podcast 16;</b> Leveza com Alessandra Yokota; 01h06min56seg
<b>Podcast 20;</b> Busca com Júlia Bier; 01h23min53seg	<b>Podcast 25;</b> Possibilidades com Fernanda Belmiro; 01h40min28seg	<b>Podcast 27;</b> vidências com Cássia Gallas; 01h20min40seg

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para categorização na perspectiva de Minayo (1992), para estabelecer classificações e relações. A autora recomenda o desenvolvimento de categorias prévias à coleta de dados, formadas por concepções mais gerais e abstratas, denominadas analíticas; e, na sequência, as que emergem dos dados, mais específicas e concretas, definidas como empíricas. Essa categorização prévia, segundo Brooks, Cluskey, Turley, e King, (2015), devem ser provisórias, redefinidas ou removidas se não se revelarem úteis ao longo da análise dos dados.

Por fim, importante compreender que esse processo de categorização de aproxima do exercício conceitual, ao passo que conceito pode ser definida como “unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria”, ou seja, procedimentos mentais, hierarquizados, que reproduzem uma concepção a respeito da realidade, por isso a necessidade de apreendê-los, analisá-los e defini-los (MINAYO, 2014).

Minayo (1992) sugere que as categorias sejam analisadas com suporte em análise de conteúdo hermenêutica-dialética, ao situar a fala dos atores sociais em relação ao contexto, para melhor compreender as narrativas. Sugere que essa análise seja desenvolvida em níveis: (i) primeiro nível, que envolve as determinações fundamentais (conjuntura socioeconômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado); e (ii) segundo nível, que corresponde ao encontro do pesquisador com os fatos na pesquisa, ou seja, com as comunicações individuais, as observações, dentre outros. Por fim, Minayo (1992) propõe que uma terceira etapa seja



desenvolvida, a da análise final, que envolve a articulações entre os dados e as teorias, e, também as categorias analíticas e empíricas.

O percurso da análise de conteúdo, ainda, considera ser os dados de natureza documental, considerando transcrição de áudios de episódios de *podcasts*. Assim, recorre-se aos passos definidos por Bauer e Gaskell (2002, p. 362): (i) escolher um referencial teórico e aplicá-lo ao objeto empírico; (ii) selecionar um referencial de amostragem com base no tempo ou no conteúdo; (iii) selecionar um meio de identificar o objeto empírico no referencial de amostragem; (iv) construir regras para a transcrição do conjunto das informações - visuais e verbais; (v) desenvolver um referencial de codificação baseado na análise teórica e na leitura preliminar do conjunto de dados, que inclua a análise da estrutura narrativa e do contexto, bem como das categorias semânticas; (vi) aplicar o referencial de codificação aos dados, transcritos em uma forma condizente com a translação numérica; (vii) construir tabelas de frequências para as unidades de análise, visuais e verbais; (h) aplicar estatísticas simples, quando apropriadas; (i) selecionar citações ilustrativas que complementem a análise numérica. Após uma análise e identificação das categorias de análise, o *podcast* analisado foi observando as respostas das entrevistadas às perguntas: ‘o que te levou a sair do Brasil/África’, e, ‘quais desafios você enfrentou por ser mulher ou imigrante?’, a regra para a transcrição do conjunto de informações foi a identificação de respostas com relatos de dificuldades em virtude do gênero ou discriminação por ser de outra nacionalidade (xenofobia).

## Apresentação dos dados

Considerando análise dos áudios selecionados para o estudo, o quadro 2 reúne segmentos de narrativas por episódio, considerando temática abordada. Além disso, consta no quadro as categorias empíricas atribuídas, considerando a leitura das transcrições dos áudios.

Quadro 2 – Trechos das entrevistas apresentadas no Podcast “Mulheres Imigrantes”

Id.	Segmento da narrativa	Categoria Empírica
<b>Tema Episódio - INTRODUÇÃO</b>		
B.S	[...] mas agora quando eu paro para lembrar de tudo o que eu já vivi nesses 14 anos, tive diversos <b>desafios por ser mulher e imigrante e também, vários, por ser brasileira.</b>	Memória e Ressignificar
B.S	[...] depois arranjei um trabalho como bartender e eu absolutamente <b>odiava quando alguém me perguntava de onde eu era,</b> principalmente se era um homem, pois muitas vezes o comportamento desse cliente mudava assim que eu dizia que eu era brasileira [...] muitas pessoas têm uma “pré” concepção da mulher brasileira que é fácil que já vai conseguir ter algum, alguma relação com ela.	Ser imigrante brasileira Violência sexual
B.S	Já tive muitas vezes homem interrompendo a reunião e de eu ter que [...] falar você me interrompeu e eu gostaria de terminar o que eu estava tentando falar ou de alguma outra pessoa tentar explicar o que eu estava querendo dizer.	Negação do espaço de fala

<b>Tema Episódio – AUTOCONHECIMENTO</b>		
A.X.	[...] eu estava dentro do banheiro falando com a minha amiga, também funcionária na época do bar, e a gente estava falando em português, porque é nossa língua no banheiro, e aí ela falou ela reclamou a senhora reclamou, falou vocês estão falando português Vocês vêm para cá estão falando português se não é para falar língua volta pra onde vocês vieram e tal [...]	Negação da língua-cultura Subalternização do uso da língua - identidade
A.X.	[...] ser imigrante, isso, essas situações que sendo imigrante a gente é obrigada a enfrentar [...] isso é um desafio que imigrar te traz [...]	Naturalização da condição de imigrante
A.X.	Por vezes não é fácil ser uma mulher viajante sozinha [...] seria mais fácil ser homem [...] na questão da segurança.	Insegurança – Ser mulher
A.X.	[...] foi um super desafio por ser mulher e, acima, ainda mais ser mulher branca e loira [...] E eu lembro disso, eu lembro das pessoas falando tu é completamente louca tu vai para um dos países com maior índice de estupro do mundo e tu vai sozinha.	Violência sexual – Mulher, banca e loira Enfretamento - Loucura
<b>Tema Episódio - AVENTURAS</b>		
M.P.	[...] aqui na Austrália por ser um país multicultural [...] por conta da cultura dos outros países, nem tanto dos australianos, não por conta deles, mas existem outras culturas que realmente os homens não respeitam a posição da mulher [...] assim que estava começando também criar meu portfólio, eu fiz uns trabalhos para algumas empresas de outras nacionalidades que realmente não me respeitavam [...] até por conta da nacionalidade [...] até você entender que aquilo não é porque você é, não burra, mas você tem menos conhecimento [...] é por causa da nacionalidade da pessoa, a pessoa já tem aquele preconceito enraizado na cabeça dele, então você não tem muito o que fazer.	Culturas que não respeitam – Mulher; Nacionalidade  Descrédito – Inferior
<b>Tema Episódio - (IN) DECISÕES</b>		
C.D.	[...] eu já estava há quatro anos numa mesma posição lá no trabalho [...] 4 anos no mesmo cargo no Brasil e com várias promessas de um fim de promoção e que nunca acontecia. [...] eu sofri bastante sexismo quando eu trabalhei na empresa de eventos, muito, o meu chefe o dono de lá ele era, ele tratava muito mal as mulheres, muito mal, tanto que no começo da empresa dele ele não contratava mulheres era só homens e alguns clientes começaram a pedir para que fossem mulheres. E foi quando ele começou a contratar mulheres, ele tratava a mulher muito mal sabem [...] os meninos, os gays principalmente, usavam aquelas calças que se ele se agachar, assim, rasgava. Mas as mulheres não podiam ter uma calça colada, entendeu? Eram umas coisas assim absurdas. [...] é um negócio surreal. Então teve várias coisas nesse sentido de porque, porque eu sou mulher e também ele tratava outras mulheres dessa maneira sabe. Então [...] era sempre assim, entendeu? Tinha muita diferença onde eu mais sofri por ser mulher.	Diferenças de gênero e Promoção no Trabalho  Vestimentas – Negação da Identidade e violência sexual

<b>Tema Episódio - PROPÓSITO</b>		
M. B.	Por ser mulher, no meu primeiro emprego aqui eu fui trabalhar numa farmácia só tinha homens, os donos, e eles eram de uma cultura, assim, bem digamos, machistas. [...] tipo está conversando com ele um deles virar para mim falar a Marcela por que você não tenta trabalhar como representante de vendas farmacêutica porque nessas vagas, ele falou exatamente assim, super natural, porque nessas vagas não precisa nem falar inglês nem precisa saber nada não é só chegar lá bem arrumada e consegue. Então você mulher bonita você vai conseguir [...] e o que não é verdade porque eu sei que é representante de vendas tem que ser tem que saber falar tem que saber se impor.	Diferença e inferioridade intelectual Reificação – A mulher que não precisa pensar, apenas corpo.
<b>Tema Episódio - MUDANÇAS</b>		
J.H.	Eu fui assediada já, no trabalho. [...]. Então a mulher imigrante aqui, ela por muitas vezes, ela era vista enfim pelo homem daqui, homem branco australiano, que tem poder aqui, ela é vista como uma pessoa vulnerável. É uma disparidade de poder muito grande nas relações, porque afinal, a mulher imigrante a gente não sabe, muitas, muitas mulheres, a gente não sabe a situação delas lá na casa, no país, no país de origem. Muitas vieram para cá, de lá, para fazer dinheiro para mandar para a família, outras vieram para estudar [...] então acho que de forma geral a sociedade vê como uma pessoa mais vulnerável, então acaba acontecendo essas situações. Eu passei por isso foi muito horrível, foi muito nojento [...] já tá atrás e vulnerável, já não conhece seus direitos como trabalhadora, já fica com medo da imigração, esse chefe que me assediou além de tudo ele me pagou muito mal [...] Ele me pagava 300 dólares pra trabalhar sete dias, eu trabalhava sete dias por semana. [...] Então assim a gente já não conhece os nossos direitos já é bom estar à mercê mercê de passar por esse tipo de coisa.	Vulnerabilidade da mulher imigrante – legitima as situações de violência.  Medo da Imigração Direitos trabalhistas
<b>Tema Episódio - INCLUSÃO</b>		
A.P. D.	[...] mas aí, sendo imigrante na Austrália acabo igualando ali, então a gente deixa de sofrer machismo aqui [...] mas vamos sofrer um pouquinho de xenofobia ali [...] Eu fiquei chocada, assim, porque passei por uma violência, fui atrás da segurança, uma coisa que eu acho legal que o segurança geralmente leva muito a sério, acabam botando a pessoa para fora [...] ainda assim os caras acham que eles têm o direito de chegar lá e te importunar, tocar o seu corpo porque você é mulher e acho que foi uma das piores coisas que eu já passei aqui...	Mulher, Corpo, Toque....
<b>Tema Episódio - ESTABILIDADE</b>		
D.A.	Eu passei por situações do tipo, [...] “ué mas você não é brasileira?”... Quando eu falei pro cara que eu não tava convidando ele pra entrar na minha casa e dormir na minha cama comigo. [...] a gente ser tratada dessa forma pela nossa, pelo nosso background e também pelo lugar de onde a gente vem [...]	Ser brasileira – vulnerabilidade

<b>Tema Episódio - SUSTENTABILIDADE</b>		
D.D.	[...] mesmo falando a mesma língua e mesmo até não sendo de pele negra, havia um pouco de racismo e Preconceito de ser de uma ex colônia, vindo da África, então, eles me olhavam, não todo mundo lógico, mas era um pouco sentido isso, aí então não me senti em casa, não era um país que eu achei que era meu, então sempre quis muito voltar para o meu país para tá bem [...] aqui eu vejo muito aqui na Austrália que muitos brasileiros passam por isso né, com essa ideia aqui ainda tá boa mas eu quero estar no meu país [...] não quero mais me sentir estrangeira, não quero mais sentir essa repulsa que às vezes a gente sente [...] os russos são conhecidos por uma cultura bem machista né, e aí o cara fala na minha cara “lugar de mulher é em casa lavando louça”.	Racismo e xenofobia pelo olhar Sentir-se estrangeira Sentir repulsa Lugar de mulher é...
<b>Tema Episódio - IMPACTO</b>		
P.M.	A gente sofre muito abuso. Eles falam até, há volta pra índia [...] me falam volta pra Melbourne, eu tenho certeza que você veio de lá...	Sentir-se expulsa
<b>Tema Episódio - IMIGRANTE</b>		
C.A.	[...] dois problemas muito óbvios pra mim, o primeiro era o estereótipo da brasileira imigrante que é hiper sexualizada que é que vem pra cá pra catar marido, ou que é objeto do desejo dos outros ao invés de ser só uma questão individual que merece respeito...	Estereótipo da brasileira imigrante sexualizada
<b>Tema Episódio - LEVEZA</b>		
A.Y.	Então eu sofri muito no meu primeiro ano eu tive experiências que não foram legais de preconceito de xenofobia, uma coisa que na hora a gente não percebe, que eu só descobri, que só entendi depois [...] eu cheguei a escutar por exemplo "aí o, pessoal do seu país não trabalha direito, sabe, tudo devagar". Então esse tipo de coisa você vai escutando falarem, não, se a pessoa talvez conheceu uma pessoa lá errada, ah, não, acha que deu errado com alguém. Mas aí se percebe que realmente não é aquilo, sabe, eu acho que o preconceito é uma coisa muito difícil de lidar, muito, e para mim foi muito difícil [...] porque a minha nacionalidade é uma das coisas mais importantes para mim e eu tenho muito orgulho de ser brasileira, então, escutar aquilo...	Trabalho de menor qualidade em menor quantidade Orgulho de ser brasileira Minha nacionalidade é importante para mim

<b>Tema Episódio - BUSCA</b>		
J.B.	<p>Acho que eu tinha uma consciência muito grande da dificuldade de ser cientista e ser cientista no Brasil ainda por cima em e mulher será só para dar um perigo a mais ali. Então eu tinha muito medo, insegurança e noção de que seria muito difícil eu tinha noção do meu ambiente, por mais que eu tivesse feito Unicamp que é das melhores universidades do Brasil eu sabia que não ia ser fácil.</p> <p>Eu gostava muito e hoje a minha relação com a gastronomia mudou muito porque eu acho que eu carrego ainda um pouco de trauma na profissão que é uma profissão muito difícil, muito machista, sofreu muito preconceito, muito abuso dentro da cozinha e acho que. Foram coisas que foram determinantes também para minha saída é repensar as minhas escolhas e me firmar com muita segurança na ciência de volta. Então eu sofria muito disso tanto por ser brasileira quanto por ser mulher. Então falavam que eu estava com calcinha fio dental e falavam que eu estava sem calcinha [...] e falava assim “nossa, mas não é possível que no Brasil toda mulher tem esse quadril”</p>	<p>Consciência dos desafios - medo e insegurança</p> <p>Ser cientista brasileira</p> <p>Ser cientista brasileira no Brasil</p> <p>Gênero e escolha profissional</p>
<b>Tema Episódio - POSSIBILIDADES</b>		
F.B.	<p>Por ser mulher aqui em Portugal a gente passa muito, aqui ainda tem uma visão muito antiquada da mulher brasileira prostituta que vem aqui roubar homens portugueses, é tipo impressionante [...] quando eu cheguei aqui tava sozinha, aí tava saindo com uma pessoa do tinder [...] um cara de Portugal e a maneira como ele falou da gente é muito depreciativa, não é intencional, sê vê que tem coisas que não são intencionais, mas ainda é muito enraizado a maneira como eles nos veem, aqui com mulheres, então, assim, eu particularmente passei por uma situação assim mais constrangedora que foi no trabalho. Eu tava no ambiente, naquele momento tinha só homens eram 5 homens e só eu de mulher e eu ouvi uma piadinha[...] riram e eu só olhei e falei assim gente, respondi qualquer coisa e saí, mas dentro da minha mente aquela piada foi feita por ser mulher, e eu acredito muito por ser imigrante, talvez se eu fosse uma mulher portuguesa naquele momento eu não teria ouvido a mesma piada, que eu ouvi, então assim é muito sutil algumas coisas aqui ainda é muito é realmente estrutural, você ver que é estrutural ...</p>	<p>Manifestações não intencionais – fruto de uma dada representação</p> <p>Mensagens sutis</p> <p>Preconceito estrutural...</p>
<b>Tema Episódio - EVIDÊNCIAS</b>		
C.G.	<p>[...] desafios para fazer amigos. Foi muito difícil, mesmo estudando, mesmo tendo uma turma fechada no mestrado em que a gente era obrigada a conviver todos os dias. Eu tinha um amigo no primeiro semestre inteiro, que era o único outro imigrante, que era o Aurélio que era da Venezuela [...] eu levava meu chimarrão pra aula eles faziam piadinha do meu chimarrão, eles faziam piadinha do jeito que eu falava, eles diziam que eu era muito desrespeitosa para chamar a professora de você...</p>	<p>Integração e Socialização</p>

Fonte: dados da pesquisa

## Discussão dos resultados

Para a discussão, novo quadro 3 foi elaborado, para melhor delimitar as categorias empíricas para a discussão e alguns fragmentos de análise. Para a pesquisa, essas categorias serão consideradas à luz das representações sociais.

Quadro 3 – Categorias empíricas e fragmentos de análise

<b>Categoria Empírica</b>	<b>Fragmentos de análise</b>
Preconcepções Estruturais Naturalização Subalternidade Reificação Vulnerabilidades Violências Medo e insegurança O 'não' enfrentamento Ressignificação	Memória e Resignificar
	Estereótipo da brasileira imigrante sexualizada
	Violência (s) – corpo e vestimentas, língua e nacionalidade, gênero e adjetivações – branca e loira – desafios identitários...
	Subalternidade
	Preconceito estrutural – naturalização da condição de imigrante.
	Consciência do preconceito e a vivência do medo e da insegurança de ser...
	Enfrentamento entendido como loucura
	Preconceito estrutural e variações culturais nacionais
	Resultados da Subalternidade – estigmas relacionados ao trabalho à capacidade intelectual/ cognitiva
	Reificação – mulher corpo, mulher bonita, que não precisa pensar
	Resultados da Subalternidade – vulnerabilidades sociais e o medo da imigração; direitos trabalhistas
	Violência exercida pelo olhar: sentir-se estrangeira, sentir repulsa, nojo, sentir-se expulsa.
	Preconceito estrutural – naturalização das atribuições de trabalho adequadas à homens e mulheres, bem como qualidade e quantidades relacionadas.

Fonte: dados da pesquisa

Observou-se por meio da análise dos *podcast* que as mulheres imigrantes compõem uma representação social, pois sua diversidade, comportamentos e feitos podem ser tomados como ponto de partida com o objetivo é descobrir como esse grupo de mulheres podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade (MOSCOVICI, 2007).

Pontes (2004) afirma que o imaginário ocidental de um Brasil feminino e sexualizado foi amplamente vinculado ao imaginário europeu da colonização, enfatizando a nudez indígena a devassidão e, no corpo negro, objeto de realização de desejos; assim foi formada a mitologia brasileira, 'inventada' na simbologia de um Brasil feminino e cordial, representada na contemporaneidade, contribuindo com narrativas e práticas convergentes com essa ideia de 'mulheres brasileiras'.

As entrevistadas ressaltam um atributo construído socialmente e referenciado à mulher brasileira, ser como 'fácil', mobilizando atitudes vigilantes por parte das mulheres, considerando que essa representação 'dócil', permite que os homens as abordem de maneira

indiscriminada. A mulher, nessa dinâmica, objeto de desejo e de acesso legitimado pela representação associada, é concebida de maneira reificada.

As mulheres representam a maneira como lidam com os desafios da migração a partir de questões que consideram estruturais, quando discutem sobre ser mulher e ser imigrante. Definem haver duplo movimento discriminatório, e, ainda, impõe à mulher brasileira, pela representação dócil associadas, à configuração naturalizante, que a classifica e hierarquiza, bem como define comportamentos esperados. Nesse processo, impõe-se a condição da subalternidade. A língua foi um fator de diferenciação, ou melhor, de inferiorização por parte das pessoas nativas do local; em Portugal, conforme relatos das mulheres, os brasileiros são taxados de não saberem falar o português correto, ‘não falam português, falam brasileiro’.

As representações sociais racial-hierárquicas, quando associada ao contexto histórico, político e cultural do mundo global, sugere novas representações derivadas no modelo centro, semi-periferia e periferia, por meio da divisão do mundo em Norte e Sul, que, mediante processos imperiais, situa os povos colonizados (Sul) e os colonizadores (NORTE (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGEL, 2007; RODRÍGUEZ; MANDIOLA; PULIDO; GIRALDO, 2017). A maior parte dos imigrantes provém de países considerados periféricos e a interação desses imigrantes nos países-centros, refletem as diferenças entre desiguais e a ‘naturalização da subalternidade’, que implica na desvalorização do trabalho por ser mulher e, ainda, por ser de origem latina, ou sociedade ‘inferior’ (RODRÍGUEZ; MANDIOLA; PULIDO; GIRALDO, 2017).).

Compreende-se nessa discussão que gênero representa uma definição cultural relacionada à formação identitária, em que corpo e subjetividade configuram maneiras de estar no mundo e lidar com ele, são construções sociais. Jovchelovitch (2011), nesse caminho, defende ao afirmar que as representações sociais possuem um espaço no campo pessoal que dá forma ao social. Assim, gênero também representa uma forma de domínio político onde o poder é exercido de maneira desigual (SCOTT, 1990) e, nesse sentido, variados relatos no *podcast* evidenciam que as diferenças sugerem vulnerabilidades e abordagens violentas, no caminho da impossibilidade de defesa ante à representação associada à mulher, e, mais, à mulher brasileira.

Ser ‘fácil’, ‘dócil’, naturalmente ‘inferior’ por ser mulher, conferem representações que atravessam decisões relacionadas à vida laboral nos países receptores, bem como ‘aceitação’ de relações trabalhistas desiguais (ARAÚJO, 2005). O domínio e poder exercidos nessas relações, impõem à imigrante salários inferiores e atividades profissionais compatíveis com essas representações, aceitando-as como inerentes, ou como necessárias. Mesmo que a mulher compreenda criticamente a posição subalterna da condição vivenciada, a imigração revela desafio à possibilidade de resistência, ante à sobrevivência, “o imaginário é o real” (MAFFESOLI, 2001).

Nesse sentido, a maneira da mulher lidar com a representação social e historicamente construídas envolve o não enfrentamento relatados no *podcast*, posto que a naturalização associada, muitas vezes, imprime comportamentos com compartilhamentos de normas de conduta, que, no contexto de análise, sugere assimilação acrítica da condição subalterna (SPIVAK, 1990). O reconhecimento, ainda, demanda mobilizações das representações e visões de mundo, que exigem reflexões com impactos na maneira de conceber e representar o mundo e as relações sociais e de poder decorrentes (JOVCHELOVITCH, 2011).

O enfrentamento envolve desafios importantes, quando as representações perpetuadas impõem expectativas de condutas, ou frustrações quando não atendidas, o que se deriva da pesquisa de Antunes, et al., (2018). Para tal enfrentamento, ainda, torna-se necessária a ressignificação para elaboração de novas representações sociais que configurem outras maneiras de conceber a mulher e, ainda, a imigrante.

As relações trabalhistas abusivas, lógicas de servidão, discriminação étnico-racial, isolamento e o preconceito apontados no estudo de Bertoldo (2018) são recorrentes nos episódios estudados, ao passo que as desigualdades apresentadas não envolvem apenas a condição da imigração, mas, muito, em função de ser mulher. Os relatos também sugerem que as relações de gênero, inclusive, mobilizam o interesse pela imigração, em função de expectativas romantizadas sobre a busca de sucesso, ou ‘ganhar a vida’ em países do Norte. Conforme Dutra (2013), entre outros motivos que impulsionam as mulheres a emigrar, está a falta de reconhecimento em seu país de origem. A autora argumenta que mudar de país nem sempre é garantia dos direitos, muitas enfrentam no país de destino situações de discriminação em razão do gênero e por atos xenofóbicos.

Apesar do CEDAW - ONU (2005) defender que conhecer as representações e os papéis histórica e socialmente atribuídos às mulheres seja necessário para entender as repercussões para a mulher, é importante reconhecer que a representação não está necessariamente associada à natureza das tarefas atribuídas às mulheres, mas a condição de inferioridade e de ‘não’ exercício de poder, a elas conferido, retratando concepções patriarcais. Isso pode ser observado na situação da mulher na cozinha, diferente de mulher sendo ‘chefe’ de cozinha e, ainda, mulher cientista diferindo da mulher ‘chefe’ ou ‘coordenadora’ científica.

As vivências das mulheres imigrantes nos países receptores estão fortemente condicionadas por sua situação social nos países de origem, por marcadores de identidade como raça, etnia e classe social, repercutindo em encruzilhadas interseccionais (CRENSHAW, 2002, 2004). Os relatos no *podcast* situam narrativas de mulheres consideradas da ‘classe média’, com motivações à imigração relacionadas aos estudos, por meio da experiência de intercâmbio. Muitas já tinham a segunda língua, o inglês, e o ensino superior, com fenótipos próximos dos países acolhedores. Essas observações delimitam que desafios relacionados à classe social e à etnia, por exemplo, são questões de menor referência nos relatos.

Essas mulheres fazem parte da imigração escolarizada, com grande capital social e com maiores chances de alcançar níveis menos vulnerabilizados como a maioria de mulheres imigrantes. Mesmo assim, essas mulheres reportam contextos de xenofobia e desigualdades de gênero, associados aos grandes desafios do mundo contemporâneo que traz no seu escopo, antigos problemas de um universo branco e patriarcal.

## Considerações finais

Na perspectiva de analisar representações sociais de mulheres imigrantes, por meio de narrativas exibidas na plataforma de mídia *podcast* ‘Mulheres Imigrantes’, visando avançar na compreensão da migração de mulheres, sobre a lente das representações sociais considerando as interseccionalidades derivadas das relações de poder, no que tange ao gênero, a pesquisa transcreveu e analisou 15 episódios.



Das narrativas foram definidas as categorias empíricas ‘Preconcepções Estruturais’, ‘Naturalização’, ‘Subalternidade’, ‘Reificação’, ‘Vulnerabilidades’, ‘Violências’, ‘Medo e insegurança’, ‘O ‘não’ enfrentamento’ e ‘Resignificação’.

Em torno das representações relacionadas às categorias empíricas, as mulheres evidenciam que as representações conferem uma dinâmica ‘estruturante’ à imigrante, no sentido da definição, *a priori*, do que a mulher pode (ou não) fazer nos países, com ênfase para as atividades laborais. Essa dinâmica de pré-concepções, ou representações sociais compartilhadas historicamente, envolve a naturalização de características inerentes à mulher e ao imigrante, incluindo sua origem ‘centro’, ‘semi-periferia’ ou ‘periferia’.

Da ideia de estrutura e naturalização, observa-se a reificação, em função da representação da mulher brasileira ‘fácil’, ‘dócil’, ‘acessível’, impõe-se à imigrante a legitimação da violação por meio da intimidação em função da sexualização dessa representação, conferindo medos e inseguranças às mulheres nas relações sociais estabelecidas. O não enfrentamento, no que lhe concerne, pode sugerir a assimilações dessas representações e desafios para dar significados diferentes do que são historicamente compartilhados sobre ser mulher e, ser mulher imigrante de país ‘periférico’.

Com os episódios do *podcast* foi possível observar a diversidade das mulheres imigrantes, analisando as atitudes e fenômenos para tentar contribuir com a construção de um mundo estável e previsível, mediante o mapeamento dos processos pelos quais as forças socioculturais, históricas e específicas dessas mulheres se sedimentam em experiências internas (MOSCOVICI, 2007; JOFFE, 2003). Pelo fato de as mulheres convidadas a falar no *podcast* serem de classe média, com escolaridade superior e que buscam a migração para estudar. Assim, aspectos relacionados à classe e questões de raça são menos evidenciadas, sendo mais ressaltados os desafios voltados à diferença de gênero e à xenofobia.

Considerações relacionadas à classe das imigrantes participantes da plataforma, definem desafios da pesquisa. Ampliar compressão sobre representações associadas à mulher considerando, ainda, sua classe, ou classificação social, e, ainda o debate racial, pode ampliar as encruzilhadas interseccionais das migrações, possivelmente quando estas envolvem não a busca voluntária visando ampliação dos estudos ou trabalho, mas condições sociais de crise, em que a migração ocorre forçadamente.

## Referências

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In.: D. Jodelet (Ed.), **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ. 2001.

AMÂNCIO, Lígia. **Aprender a ser homem: construindo masculinidades**, Lisboa: Editora Livros Horizonte. 2004.

ANTUNES, C. V.; CARVALHO NETO, A.; SOUZA., C. P. L.; SANTOS, C. M. M. O Que eles Pensam Sobre elas? Representações Sociais da Mulher Executiva. **Revista Alcance**, v. 25, n. 3, p. 349-365. 2018.

ARAÚJO, M. de F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, v. 17, n. 2, p. 41-52. 2005.

ASSIS, G. **De Criciúma para o mundo: rearranjos familiares e de gênero nas vivências dos novos migrantes brasileiros**. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia) – Unicamp Campinas, São Paulo, 2004.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, RJ: Vozes. 2002.

BERTOLDO, J. Migração com rosto feminino: múltiplas vulnerabilidades, trabalho doméstico e desafios de políticas e direitos. **Revista Katálysis**, v. 21, n. 2, p. 313-323. 2018.

BRASIL, J. A.; CABECINHAS, R. Social Representations of Latin American History and (Post)Colonial Relations in Brazil, Chile and Mexico. **Journal of Social and Political Psychology**, v. 5, n. 2, p. 537-557. 2018.

BROOKS, J.; MCCLUSKEY, S.; TURLEY, E.; KING, N. The Utility of Template Analysis in Qualitative Psychology Research. **Qualitative research in psychology**, v. 12, n. 2, p. 202–222. 2015.

BUTLER, J. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. Nova York, Londres: Routledge. 1990.

CAMPBELL, A.; MUNCER, S.; COYLE, E. Social representation of aggression as an explanation of gender differences: A preliminary study. **Aggressive Behavior**, v. 18, n. 2, p. 95–108. 1992.

CASTRO-GÓMEZ, E. S. R. Grosfoguel (Eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar. 2007.

CHÁVEZ PREISLER, C. Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. **Clio & Asociados**. La historia enseñada, 2021, 33, Julio-Diciembr. 2021.

COPETE, M.; YEISON, Arcadio. Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación. Diálogos sobre educación. **Temas actuales en investigación educativa**, v. 8, n. 15, p. 00008. 2017.

COUTO, F.; HONORATO, B. E. DE F.; CARRIERI, A. de P. The decolonizing future of organization studies. **Ephemera: Theory & Politics in Organization**, v. 21, n. 4, p. 57–88. 2021.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: Intersectionality, identity, politics and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, p. 1241-1299. 1991.

Irlanda Pires de Sá Sousa; Fabiana Pinto de Almeida Bizarria  
Flávia Lorene Sampaio Barbosa; Meirejane Cardoso Gomes.

CRENSHAW, K. W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, ano 10. 2002.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem. 2004.

CZARNIAWSKA B. Forbidden Knowledge: Organization Theory in Times of Transition. **Management Learning**, v. 34, n. 3, p. 353-365. 2003.

DE VRIES, M. Enacting Critical Citizenship: An Intersectional Approach to Global Citizenship Education. **Societies**, v. 10, n. 4, p. 91. 2020.

DUTRA, D. **Migrações femininas contemporâneas**. Os desafios e as singularidades. Tema: Migrações femininas contemporâneas. Publicação do CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios de Brasília. 2013.

FISCHER, C.; DAHINDEN, J. Gender representations in politics of belonging: An analysis of Swiss immigration regulation from the 19th century until today. **Ethnicities**, v. 17, n. 4, p. 445-468. 2017.

GIOIA, D. A.; PITRE, E. Multiparadigm perspectives on theory building. **The Academy of Management Review**, v. 15, n. 4, p. 584–602. 1990.

HOWARD – SUKHIL. C.; WALLACE, S.; CHAKRABARTI, A. Developing Research through Podcasts: Circulating Spaces, A Case Study. *Digital Humanities Quarterly*. **Digital Humanities Quarterly**, v. 15, n. 3. 2021.

HOYDIS, J. Introduction: New Waves – Feminism, Gender, and Podcast Studies. **Gender Forum- An Internet Journal for Gender Studies**, v. 77, p. 1-12. 2020.

JOFFE, H. Risk: from perception to social representation. **The British journal of social psychology**, v. 42(Pt 1), 55–73. 2003.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes. 2011.

JUAREZ, L. G. **Estudo etnográfico sobre a experiência vivida pela mulher latina como imigrante trabalhadora na cidade de Alicante**, Espanha. Tese de doutoramento, Universidade de Alicante, Espanha. 2014.

LUNDSTRÖM, T. P.; LUNDSTRÖM, M. Radical-Nationalist Podcasting under a Post-Fascist Condition. **Fascism**, v. 10, n. 1, p. 186-201. 2021.

MACHADO, I. J. de R. **Cárcere público**. processos de exotização entre Brasileiros no Porto. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. 256pp. 2009.

*Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 14, n. 33, p. 144-165  
maio/ago. 2022.

- MAFFESOLI, M. “O imaginário é uma realidade”, **Revista FAMECOS**, n. 15, p. 74-82. 2001.
- MALMBERG, M.; PANTTI, M. Migrant Youths and YouTube Entertainment: Media Participation in Post-Migrant Finland, **Culture Unbound**, v. 12, n. 2, p. 275–292, 2020.
- MARQUES, J. C.; GÓIS, P. **A emergência das migrações no feminino**: feminização das migrações de (e para) Portugal e suas consequências sociopolíticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2011.
- MATOS, M. I. S.; TRUZZI, O.; CONCEIÇÃO, C. F. Mulheres imigrantes: presença e ocultamento (interiores de São Paulo, 1880-1930). **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 35, n. 3. 2018.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo – Rio de Janeiro, HICITEC-ABRACO. 1992.
- MINAYO, M.C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisas qualitativas em saúde. São Paulo (SP): Hucitec, 2014.
- MORAES, E. Ser mulher na atualidade: a representação discursiva da identidade feminina em quadros humorísticos de maitena. In.: TASSO, I.; NAVARRO, P., (org.). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas**. Maringá: Eduem. pp. 259-285. 2012.
- MORAKVASIC, M. Birds of passage are also women. **International Migration Review**, v. 77, n. 1, p. 7-25. 1984.
- MOSCOVICI, S. **Les representations sociales**: um concepto perdido. Publicado originalmente em: El psicoanálisis, su imagen y su publico. Buenos Aires: Huemul. 1979.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.
- MOTEN, C.M. Creating During Crisis: The Development of the Black HERstory 101 Podcast. **Journal of Women's History**, v. 33, n. 3, p. 157-161. 2021.
- NEVES, A. S. A. das As mulheres e os discursos As mulheres e os discursos genderizados sobre o amor: a caminho do “amor confluyente” ou retorno ao mito do “amor. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 336. 2007
- NEVES, S. Gênero e Ciências Sociais ...ou quando a Ciência também é política. In.: NEVES, S. (org.). **Gênero e Ciências Sociais**. Castelo da Maia: Edições ISMAI. 2011, p. 15-24.
- ODS – Os desafios das mulheres na atualidade. **Estratégia ODS**, 2020. <https://www.estrategiaods.org.br/article/os-desafios-das-mulheres-na-atualidade/>.

ONU – Comitê para Eliminação da Discriminação Contra as Mulheres. Recomendación general nº 26 sobre las trabajadoras migratorias. enero 2005. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2012/8337.pdf?view=1>.

OIM – Organização Internacional para as Migrações. Direito internacional da migração: glossário sobre migrações. Genebra: Organização para as Migrações, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fpublications.iom.int%2Fsystem%2Ffiles%2Fpdf%2Fiml22.pdf&clen=1862705&chunk=true>

PINTO, F. N. de S. **Duas faces da mulher contemporânea**: carreira e maternidade. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2015.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, 2008.

PONTES, L. Mulheres brasileiras na mídia portuguesa, **Cadernos Pagu**, v. 23, p. 229-256. 2004.

PRADO, M. M.; NEVES, A. P.; ALBUQUERQUE, N. Xenofobia e violência de gênero: uma análise de manchetes veiculadas no webjornalismo brasileiro sobre mulheres venezuelana. **RIDH/Bauru**, v. 9, n. 1, p. 319-334. 2021.

REDIN, G. (org.) **Migrações internacionais** [recurso eletrônico]: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil / organizadora Giuliana Redin. – Santa Maria, RS : Ed. UFSM. 2020.

RODOVALHO, A. M. Cis By Trans. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 1, p. 365-373. 2017.

RODRÍGUEZ, J. K.; MANDIOLA, M.; PULIDO, H. C.; GIRALDO, A. L. Estudios decoloniales del management y las organizaciones: avances, desafíos y prospectos. Cuadernos de Administración, Invitación a publicar, Número Especial, 1-1. romântico”. **Estudos feministas**, v. 15, n. 3, p. 609-627. 2017.

SANABRIA, M. Las perspectivas constructivistas en el campo de los estudios organizacionales. **Psicoperspectivas**, v. 17, n. 3, p. 112-130. 2018.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 15 n. 2, p. 5-22. 1990.

SIBLEY, C. G.; OSBORNE, D. Ideology and Post-Colonial Society, **Advances in Political Psychology**, 37, Suppl. 1. 2016.

SPIVAK, G. Pratical Politics and the Open End. In: **THE POST-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues**. New York: Routledge. 1990.

Irlanda Pires de Sá Sousa; Fabiana Pinto de Almeida Bizarria  
Flávia Lorene Sampaio Barbosa; Meirejane Cardoso Gomes.

STOLKE, V. O Enigma das Intersecções: Classe, 'Sexualidade', Sexo, Sexualidade. A Formação dos Impérios Transatlânticos do Século XVI ao XIX. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n. 1, p. 15-42. 2006.

VASQUEZ, H. J; JAMESON BREWER, T.; AMBER, K. K.; SANCHEZ, M. A Digital Ethnography of Teach For America: Analysis of Counternarrative From the Truth For America Podcast. **Urban Education** (Beverly Hills, Calif.), v. 56, n. 4, p. 610-39. 2021.

WESTWOOD, Robert; JACK, Gavin; KHAN, Farzad; FRENKEL, Michal. **Core-Periphery Relations and Organisation Studies**. 2014.



*Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 14, n. 33, p. 144-165  
maio/ago. 2022.

# Acesso à justiça em tempos de pandemia: a experiência do Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Tratamento de Conflitos do TJRJ

## *Access to justice in times of pandemic: the experience of the permanent Nucleus of Consensual Methods of Conflict Treatment of TJRJ*

Claudia Maria Ferreira de Souza\*  
Sergio de Souza Salles\*\*

### Resumo

Com o advento da pandemia e das consequentes medidas e protocolos de saúde adotados para a proteção da população, todo o sistema de justiça que vinha avançando ao longo dos anos na implementação de medidas para romper as barreiras de acesso à justiça foi fortemente impactado, conforme se depreende do Relatório CNJ Justiça em Números 2021 e das estatísticas do NUPEMEC TJRJ. O presente estudo pretende contribuir para a análise do referido Relatório e dos dados do NUPEMEC TJRJ, demonstrando a rápida adequação das atividades do judiciário mediante a implementação de trabalho remoto e disponibilização de plataforma de videoconferência para realização de audiências e sessões de mediação/conciliação propiciou a continuidade da prestação jurisdicional. Ao mesmo tempo, reflete-se sobre os limites do acesso à justiça em tempos de pandemia em função das desigualdades e restrições de uso e acesso aos meios tecnológicos para a resolução online de controvérsias (ODR).

**Palavras-chave:** Acesso à justiça. Resolução de conflitos. NUPEMEC. TJRJ.

### Abstract

With the advent of the pandemic and the consequent measures and health protocols adopted for the protection of the population, the entire justice system, which had been advancing over the years in the implementation of measures to break the barriers of access to justice, was strongly impacted, as it is clear from the CNJ Report Justice in Numbers 2021 and the statistics of NUPEMEC TJRJ. The present study intends to contribute to the analysis of the Report and the data from NUPEMEC TJRJ by demonstrating the rapid adequacy of the judiciary's activities through the implementation of remote work and the availability of a videoconferencing platform to hold hearings and mediation/conciliation sessions. At the same time, it reflects on the limits of access to justice in times of pandemic due to inequalities and restrictions of use and access to technological means for online resolution of controversies (ODR).

**Keywords:** Access to justice. Conflict treatment. NUPEMEC. TJRJ.

---

\* Mestre em Mediação e Negociação de Conflitos pelo Institut Universitaire Kurt Bosch – AR; Mestranda em Direito pela Universidade Católica de Petrópolis, Brasil; Psicóloga, Mediadora, Coordenadora do Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos do TJRJ; E-mail: cmfsouza@tjrrj.jus.br

\*\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Pró-Reitor na Universidade Católica de Petrópolis, Brasil; E-mail: sallesfil@gmail.com

## Introdução

O acesso à justiça é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 5º, inciso XXXV, assegura expressamente que “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”. A dimensão fundamental do acesso à justiça como “o mais básico dos direitos” foi expressa por Cappelletti e Garth, ressaltando a necessidade de tornar efetivos os direitos constitucionais proclamados. (CAPPELLETTI; GARTH, 1988)

Em artigo que analisa as barreiras de acesso à justiça, Maria Tereza Sadek (SADEK, 2014) aponta que, apesar da garantia do acesso à justiça na Constituição, na prática, as portas do judiciário ainda são inacessíveis para significativa parte da população, dificultando a busca pela realização dos direitos e a construção da cidadania.

Ao propor soluções para transpor os problemas de acesso à justiça, definidas como “ondas renovatórias” desse movimento, Cappelletti e Garth (1988) mencionam a ampliação da assistência judiciária aos hipossuficientes, a representação jurídica para os interesses “difusos” e coletivos e, a terceira onda, chamada de “enfoque de acesso à justiça”, que reúne as anteriores, ultrapassando-as de forma articulada e compreensiva para alcançar a realização desse direito social básico sobre o qual se assentam todos os demais.

Segundo Sadek (2014), a terceira onda desse movimento de ampliação do acesso à justiça envolve a simplificação de procedimentos no interior da justiça estatal, e também a criação e admissão de meios extrajudiciais de resolução de conflitos e a incorporação de procedimentos não adversariais tanto no interior do Poder Judiciário como fora dele.

O interesse crescente por um novo enfoque de acesso à justiça alia-se a uma nova concepção da cultura jurídica menos impositiva e beligerante pois está agora mais voltada para a efetivação dos direitos humanos e fundamentais com especial atenção ao acesso substantivo à justiça. Salles e Faza (2020, p. 83) sustentam que a conciliação e a mediação visam justamente realizar o projeto do Estado Democrático de Direito de valorização da democracia participativa e da cidadania pelo Poder Judiciário, contribuindo para a humanização dos conflitos.

Esse novo enfoque de acesso à justiça, entendido não apenas como acesso ao judiciário, mas, sobretudo, como o acesso a uma ordem jurídica justa (WATANABE, 2016), de forma célere e efetiva, ou seja, um acesso qualificado que propicie aos indivíduos o tratamento adequado dos conflitos, vem sendo adotado pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro por meio da implantação da Política Judiciária de Tratamento adequado dos conflitos, introduzida pela Resolução n.125/2010 do CNJ, que traz essa nova proposta de um Poder Judiciário prestador de serviços de resolução de conflitos que atendam aos anseios da comunidade. (LAGRASTA, 2016)

Para Sadek (2014), a efetivação do acesso à justiça se dá quando o resultado seja alcançado em um período de tempo razoável. Temos então que a morosidade do judiciário na solução dos conflitos impacta a realização do acesso à justiça e o conceito de eficiência do judiciário, considerando que esse é fruto do reconhecimento pela sociedade de sua capacidade de absorver e tratar os conflitos de forma célere e eficaz, administrando efetivamente as imensas e diferenciadas demandas que se lhe apresentam.

O relatório do CNJ Justiça em Números demonstra que o judiciário vem, ao longo do tempo, investindo na melhoria de estrutura em termos de instalações, pessoal e



equipamentos, sem esquecer a necessidade de fomentar a adaptação dos operadores jurídicos a uma mudança de cultura e mentalidade para lidarem com as novas realidades dos fatos e conflitos contemporâneos. Essa mudança de paradigma vem sendo construída a partir da humanização do processo civil e da utilização dos meios alternativos de resolução de conflitos, com o objetivo de alcançar uma resposta processual que realmente trate adequadamente o litígio (SPLENGER; SPLENGER NETO, 2012).

Com vistas a ampliar o acesso à justiça e oferecer uma multiplicidade de meios para tratar os conflitos, o Código de Processo Civil (Lei 13.105/2015) trouxe o incentivo à solução consensual dos conflitos estampada no artigo 3º, que em seu § 2º prevê que o “Estado promoverá, sempre que possível, a solução consensual dos conflitos” e, no § 3º, que a “conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por magistrados, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial”.

O Código de Processo Civil se ocupa com os métodos consensuais especificamente nos artigos 165 a 175, determinando a criação de centros judiciários de solução consensual de conflitos, confirmando que conciliadores e mediadores judiciais são auxiliares do juiz e estabelecendo a obrigatoriedade de inscrição em cadastro do CNJ e dos Tribunais dos conciliadores, mediadores e câmaras privadas de conciliação e de mediação.

A Lei de Mediação (Lei 13.140/2015) dispõe sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública, consolidando a legitimidade da prática da mediação mediante sua regulamentação e fomento.

Assim, somando-se à Política Judiciária de tratamento adequado dos conflitos, inaugurada pela Resolução CNJ 125/2010, o CPC e a Lei de Mediação consolidam o arcabouço normativo da proposta de mudança de paradigma, na qual os sistemas de heterocomposição e autocomposição se acoplam formando o subsistema autocompositivo, instituindo na prática o modelo Multiportas de Acesso à Justiça, cujo conceito é disponibilizar várias opções de mecanismos de tratamento de conflito, dando primazia à solução consensual.

Seguindo esse conceito, o Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, responsável pela proposição de iniciativas que estimulem e viabilizem práticas autocompositivas nos moldes da Resolução CNJ 125/2010, reúne atualmente 33 Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs), unidades onde se realizam as sessões de mediação e conciliação e credenciou 22 câmaras privadas de resolução de conflitos, que englobam a realização de arbitragem, mediação e conciliação e compõem, juntamente com os CEJUSCs, uma multiplicidade de instâncias de acesso à justiça.

Todo esse subsistema foi fortemente impactado pela declaração de pandemia da OMS em março de 2020, que obrigou governantes e autoridades a adotarem ações em linha com os protocolos de saúde e proteção à população, dentre as quais a medida adotada pelo TJRJ de suspender as audiências por 60 dias para evitar a circulação de 40 mil pessoas que frequentam diariamente as instalações do judiciário fluminense.

Com o objetivo de manter o compromisso com a prestação e eficiência no atendimento às pessoas que buscavam o judiciário para resolver seus conflitos, sem descuidar das medidas para evitar a disseminação do Covid – 19, que impuseram dramáticas modificações na rotina de trabalho de servidores e mediadores, o judiciário implementou uma série de

regulamentações, especialmente para amparar famílias e empresas em situação de dificuldade decorrente dos impactos da pandemia na economia e nas relações interpessoais.

Mudanças que já estavam em curso foram aceleradas em razão da necessidade de adaptação, como a utilização da inovação tecnológica para garantir a prestação jurisdicional. Como toda crise traz em si uma oportunidade, o momento propiciou o avanço na disponibilização das plataformas de resolução de conflitos online, conhecidas pelo termo ODR (online dispute resolution), consolidando-as como ferramenta adequada para resolver conflitos de interesses, e também plataformas de videoconferência, permitindo às partes, ainda que distantes, a possibilidade de dialogar e participar ativamente da resolução de seus conflitos.

Os mediadores contaram inicialmente com a disponibilização da Plataforma Emergencial de Videoconferência e Atos Processuais Cisco Webex, cedida pelo CNJ entre abril e dezembro de 2020. Em sequência, o TJRJ disponibilizou a plataforma Teams, em utilização pelo NUPEMEC e CEJUSCs para a realização de sessões de mediação e conciliação, bem como para a realização das Oficinas de Parentalidade.

Foi necessário todo um esforço de capacitação de mediadores e pessoal administrativo para adequar o uso das plataformas ao formato de interação da mediação. No entanto, não foram disponibilizados outros equipamentos para uso dos colaboradores em regime de trabalho remoto, tais como notebook, webcam, modem 4G, headset, microfone e celulares.

Nesses termos, o presente trabalho pretende analisar as iniciativas adotadas pelo Conselho Nacional de Justiça e pelo Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos - NUPEMEC TJRJ, e seus impactos na garantia de acesso à justiça a partir das estatísticas e regramentos da legislação específica sobre o tema, especialmente com foco na solução dos conflitos familiares e de empresas em dificuldade.

O texto se organiza nas seguintes partes: a primeira, aborda a utilização das plataformas de videoconferência para realização das sessões de mediação/conciliação sempre na perspectiva de oportunizar o acesso à justiça. Em seguida, analisa-se a experiência do Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos - NUPEMEC TJRJ frente aos impactos advindos da pandemia e as medidas adotadas para garantir a continuidade do atendimento ao cidadão e o acesso à justiça.

## **A utilização das plataformas de videoconferência e a resolução online de controvérsias (ODR) como formas de acesso à justiça durante a pandemia**

O Fórum multiportas é um modelo multifacetado de resolução de conflitos idealizado pelo professor emérito da Faculdade de Direito de Harvard, Dr. Frank Sander. Apresentado primeiramente em 1976, na Pound Conference (cf. WALLACE, 1982), como uma forma inovadora de tratamento dos conflitos por direcionar os processos que chegam ao tribunal para serem tratados pelo método de resolução de conflitos mais adequado, trazendo celeridade e efetividade na prestação jurisdicional, o modelo multiportas serviu de referência para a implantação da Política Judiciária de tratamento adequado dos conflitos inaugurada pela Resolução CNJ 125/2010, que instituiu a política pública da consensualidade, assegurando a todos o direito à solução dos conflitos por meios adequados à sua natureza e peculiaridade, e

atribuiu aos agentes do judiciário a responsabilidade por sua implementação e execução, determinando a todos os tribunais a criação dos Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMECs) e instalação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs).

O Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, seguindo a normativa do CNJ, criou o NUPEMEC pela Resolução TJ/OE nº 23/2011, com a atribuição de implementar a Política Judiciária de Tratamento Adequado dos Conflitos de Interesses no âmbito estadual, instalou 33 CEJUSCs e credenciou 22 câmaras privadas de conciliação e mediação<sup>1</sup>.

Com efeito, todo esse sistema autocompositivo desenhado para a prática presencial foi impactado pelas medidas de enfrentamento da pandemia de covid-19 tomadas pelos governantes e autoridades logo após a declaração de Pandemia pela OMS em março de 2020, seguida pela publicação pelo Conselho Nacional de Justiça da Portaria n. 52, de 12 de março de 2020, estabelecendo medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus – covid-19 e por outros atos relativos ao acompanhamento, à regulamentação e à supervisão das medidas de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus, conforme Portaria CNJ n. 53/2020, e ao estabelecimento de regime de plantão extraordinário para uniformizar o funcionamento dos serviços judiciários para garantir o acesso à justiça durante o período emergencial (Resolução CNJ n. 313/ 2020).

Seguindo a premissa de orientar as atividades judiciárias na vigência da pandemia, o TJRJ publicou atos recomendando aos magistrados coordenadores de CEJUSCs relativamente à realização de audiências e sessões de mediação e conciliação não presenciais durante o período da pandemia (Recomendação NUPEMEC nº 01, 21 de maio de 2020) e o Ato Normativo Conjunto TJ/CGJ nº08/2020, autorizando a realização de sessão de mediação através do sistema de videoconferência nas Varas de Família da Comarca da Capital.

Importante ressaltar que a autorização para a realização de sessão de mediação e conciliação por videoconferência já havia sido regulamentada pelo Código de Processo Civil e pela Lei de Mediação (13.140/15), no entanto, a implementação de sistemas específicos para uso pelos CEJUSCs não havia sido normatizado o que só ocorreu a partir da edição da Resolução CNJ 358 de 02/12/2020, que regulamentou a criação de soluções tecnológicas para a resolução de conflitos pelo Poder Judiciário por meio da conciliação e mediação, determinando que os tribunais deverão, no prazo de até 18 (dezoito) meses a contar da entrada em vigor, disponibilizar sistema informatizado para a resolução de conflitos por meio da conciliação e mediação (SIREC). Nesse contexto, o TJRJ firmou convênio com a Pontifícia Universidade Católica (PUC – Rio) para desenvolver plataforma de resolução de conflitos com uso de inteligência artificial (IA), voltada especialmente para resolver conflitos na esfera consumerista e de conflitos com baixo grau de complexidade.

O uso da tecnologia para manter o funcionamento do judiciário e a adaptação das plataformas para a realização de sessões de mediação/ conciliação durante o período de pandemia da covid-19 denotam a necessidade de avançar na implementação de medidas para adotar ferramentas tecnológicas que possibilitem o acesso à justiça. Com esse pressuposto, o CNJ lançou o “Programa Justiça 4.0 – Inovação e efetividade na realização da Justiça para todos” que tem, como objetivo, promover o acesso à Justiça, por meio de ações e projetos

---

<sup>1</sup> Os dados podem ser consultados em: <http://www.tjrj.jus.br/web/quest/camaras-privadas>

desenvolvidos para o uso colaborativo de produtos que empregam novas tecnologias e inteligência artificial.

As premissas do programa são propiciar “o diálogo entre o real e o digital para o incremento da governança, da transparência e da eficiência do Poder Judiciário, com efetiva aproximação com o cidadão e redução de despesas” (Resolução CNJ 358/2020), com ações para implantação do Juízo 100% Digital, Balcão Virtual e Plataforma Digital do Poder Judiciário, possibilitando ampliar o grau de automação do processo judicial eletrônico com o uso de Inteligência Artificial (IA).

Para alcançar esses resultados o Programa Justiça 4.0 prestará auxílio aos Tribunais para aprimorar os registros processuais no DataJud (Cf. Resolução CNJ 331/2020) e para a implantação da plataforma Codex, com o objetivo de alimentar o Datajud de forma automatizada e transformar em texto decisões e petições que serão utilizadas como insumo de modelo de IA, com o aprimoramento e disseminação da Plataforma Sinapses, que compartilha modelos de IA.

A resolução de conflitos não poderia se manter alijada desse movimento de automação e incorporação da tecnologia, como já ocorre em larga escala no e-commerce, incorporando sistemas de tratamento de conflitos de forma digital, para tornar acessível à população o acesso a uma solução célere e efetiva, considerando que as diversas iniciativas já adotadas pelos tribunais ainda estão aquém de serem utilizadas em todo o seu potencial, como mencionado pelo presidente da Online Dispute Resolution at Tyler Technologies, Colin Rule (RULE, 2019), em artigo publicado no Oklahoma Bar Journal, no qual alerta que a sociedade está se digitalizando e a justiça não está acompanhando, ressaltando que as ferramentas de ODR podem fazer com que as cortes se tornem mais eficientes e atendam as expectativas dos cidadãos e que cada celular pode tornar-se um ponto de acesso à justiça, tornando-se o fórum multiportas do futuro.

Apresentando um panorama do crescimento da utilização das ODR pelas cortes americanas, Colin Rule (2019) menciona na entrevista que mais de 50 cortes em vários estados americanos utilizam essa ferramenta, e que esse número pode dobrar em 2020. Mencionando palestra do juiz da suprema Corte de Utah, Constandinos Himonas na conferência South by Southwest, Rule ressalta a afirmação do magistrado de que “Justice is a thing, Justice is not a place”, enfatizando que justiça é propiciar uma solução justa para os conflitos, seja ela advinda de uma sentença judicial, ou de um entendimento entre as partes, permitindo que os cidadãos e as empresas participem e se responsabilizem pela resolução de seus conflitos, podendo recorrer ao auxílio de um terceiro facilitador, ou com poder decisório sempre que necessário.

Nessa perspectiva, a experiência prática de utilização de plataformas de videoconferência para a realização de sessões e audiências de mediação/conciliação e a perspectiva da implantação de plataforma de ODR nos Tribunais merece ser examinada.

## **A experiência do Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos do TJRJ frente aos impactos da pandemia e a garantia de acesso à justiça**

### **O uso dos novos meios tecnológicos e a atuação do mediador**

A utilização de videoconferência ou outros meios tecnológicos de transmissão de sons e imagens em tempo real para a realização de atos processuais encontra-se regulamentada pelo art. 236 do Código de Processo Civil<sup>2</sup>, que também autoriza no § 7º do art. 334, o uso dos meios eletrônicos para a realização de sessão de conciliação ou de mediação.

A Lei de Mediação (13.140/15) prevê que “a mediação poderá ser feita pela internet ou por outro meio de comunicação que permita a transação à distância, desde que as partes estejam de acordo.”

A utilização dos meios eletrônicos para solucionar disputas não é um conceito novo, sendo de larga utilização, por exemplo, nas plataformas de e-commerce. Algumas plataformas fazem uso de inteligência artificial e tecnologias como machine learning e algoritmos, que guiam os participantes dentre as opções mais adequadas para a solução de um conflito, e se inserem na definição que Arbix (ARBIX, 2015) faz das ODR como “ a resolução de controvérsias em que tecnologias de informação e comunicação possibilitam às partes em conflito ambientes e procedimentos ausentes em mecanismos tradicionais de resolução de disputas.” Outras utilizam recursos de videoconferência para facilitar e assistir às formas tradicionais de resolução alternativa de disputas como a mediação e a conciliação, podendo ser adaptadas às necessidades específicas dessas abordagens.

Diante da suspensão das atividades presenciais no TJRJ em consequências das diretrizes sanitárias de distanciamento social, a urgência do momento indicava a necessidade de expandir o acesso *online* como forma de garantir o efetivo acesso à justiça, considerando que grande parte da população possui meios para utilizar a internet e domina um repertório mínimo de habilidades para lidar com essa ferramenta.<sup>3</sup>

Com o objetivo de regulamentar a realização de sessões e audiências de mediação/conciliação *online*, foram editados atos pelo Conselho Nacional de Justiça e pelo TJRJ, como a Recomendação NUPEMEC nº 01, 21 DE MAIO DE 2020, que recomenda aos magistrados coordenadores de CEJUSCs relativamente à realização de audiências e sessões de mediação e conciliação não presenciais enquanto durarem as medidas preventivas à propagação de infecção pelo novo coronavírus – Covid-19, o Ato Normativo Conjunto TJ/ CGJ nº 08/ 2020 que autoriza a realização de sessão de mediação através do sistema de videoconferência nas varas de família da comarca da capital, durante o período de vigência do estado de emergência, provocado pelo covid-19 e o Provimento 36/2020 da Corregedoria Geral da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, que autorizou a realização de audiências de conciliação não presenciais na forma prevista no artigo 22, § 2º, da Lei nº. 9.099/1995 (com as alterações da Lei nº. 13.994/2020).

<sup>2</sup> O Art. 236 do Código de Processo Civil admite “a prática de atos processuais por meio de videoconferência ou outro meio tecnológico de transmissão de sons e imagens em tempo real”

<sup>3</sup> Pesquisa promovida pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil revelou que, em 2020, o país chegou a 152 milhões de usuários – um aumento de 7% em relação a 2019. Com isso, 81% da população com mais de 10 anos têm internet em casa (Cf. LÉON, 2021).

A disponibilização pelo CNJ da Plataforma Emergencial de Videoconferência e Atos Processuais CISCO Webex e pelo TJRJ da plataforma TEAMS para realização das audiências e sessões de mediação e conciliação, além da disponibilização gratuita de plataformas pelas câmaras privadas credenciadas junto ao NUPEMEC TJRJ, propiciaram uma forma direta e eficiente de garantir o acesso à justiça durante a pandemia, trazendo flexibilidade de participação e evitando deslocamentos da população, cuidado primordial dentre as normas sanitárias impostas para a contenção da pandemia da COVID-19.

O uso das plataformas de videoconferência nas sessões de mediação/conciliação viabilizam o diálogo entre partes que se encontram distantes fisicamente, assistidas por um terceiro neutro e sem poder decisório, que atuará como facilitador da negociação, mediante a utilização de ferramentas de comunicação e procedimentos que propiciam a participação e o protagonismo dos envolvidos no conflito na busca de uma solução justa e adequada para todos.

No entanto, a atuação do mediador nas plataformas exige desse profissional o desenvolvimento de novas habilidades, tanto no aspecto do conhecimento e controle da tecnologia, quanto na adaptação do emprego das ferramentas próprias da mediação no ambiente virtual, para que possa conduzir com segurança as interações, inclusive quando necessário oferecer suporte aos participantes das sessões.

Para que os mediadores/conciliadores pudessem atuar nesse novo formato, a Diretoria Geral de Tecnologia do TJRJ (DGTEC) realizou capacitação da qual participaram mais de uma centena de mediadores cadastrados no NUPEMEC, habilitando-os a exercer a condução da sessão com segurança, seguindo os princípios que regem o instituto da mediação. Foi também elaborado um guia para a participação nas mediações online, voltado tanto para mediadores quanto para as partes, orientando quanto a procedimentos e condutas para otimizar as interações.

Certo é que a mediação realizada por meio de videoconferência se insere em um contexto diferenciado e impõe novos desafios para que se estabeleça a necessária conexão entre o mediador e as partes, e dessas entre si, gerando uma relação de confiança entre os participantes da sessão, para que compartilhem informações úteis durante a negociação e se comprometam em empregar esforços para buscar, de forma colaborativa, uma solução para o conflito.

Como nos ensina Almeida (ALMEIDA, 2014), é o acolhimento (*rapport*) do mediador “a ferramenta que constrói um cenário positivo para as narrativas dos participantes”, o que se afigura um desafio ainda maior na mediação *online*. A utilização das técnicas, especialmente as de comunicação e de negociação exigem especial atenção do mediador para que seja garantida a efetiva compreensão do conteúdo da negociação, a participação de todos e a coconstrução de uma solução que contemple necessidades e interesses dos participantes.

A mediação *online* exige do mediador cuidado especial para identificar emoções, valores e sentimentos expressados pelos mediandos, bem como seus anseios e perspectivas em relação ao conflito propriamente dito. Nesse contexto, a atuação do mediador se dá através de diferentes manifestações verbais na coordenação do processo de diálogo, tais como a legitimação, o balanceamento das falas e a formulação de perguntas que promovam a fluidez da interação e auxiliem na identificação do ambiente comunicacional.

Importante ressaltar que independente da natureza da questão trazida à mediação, ou dos meios utilizados na mediação, o mediador está lidando com pessoas vivenciando uma situação de conflito, condição na qual as emoções afloram e percepções podem levar a mal-entendidos, dificultando a negociação. O cuidado ao identificar e expressar as emoções é

fundamental para o sucesso de uma mediação, e o mediador tem a oportunidade de atuar de forma a ajudar as partes a entenderem suas emoções, esclarecerem suas percepções e aprimorarem a comunicação em busca de uma negociação mutuamente satisfatória.

Ainda que identificando os diversos benefícios da utilização das ODRs e das plataformas de videoconferência para a realização das sessões de mediação, e considerando todo o esforço na implementação dessas ferramentas para garantir o acesso à justiça na vigência das medidas de proteção sanitária, não se pode desconsiderar por outro lado o grande número de pessoas que não possui condições adequadas de uso da tecnologia seja por falta de equipamento, por falta de acesso à rede ou por dificuldade no manejo da tecnologia.

Os dados resultantes da pesquisa Cetic-br<sup>4</sup> apontam que o uso de internet cresceu durante a pandemia e o número de usuários no Brasil chega a 152 milhões. No entanto, o acesso à internet é desigual, pois, como aponta a pesquisa, 90% das casas das classes D e E se conectam à rede exclusivamente pelo celular. Quanto ao recorte de renda, a pesquisa assinala que 57% das pessoas com renda de até um salário mínimo não tem acesso à internet, especialmente pelos altos preços do serviço no Brasil. Na mesma faixa de renda, 46% dizem não ter meios de acesso, como celular e computador, acentuando ainda mais a vulnerabilidade de parte da população.

Como assinala Sadek (2014), “sociedades marcadas por elevados índices de desigualdade econômica e social apresentam alta probabilidade de que amplas camadas de sua população sejam caracterizadas pelo desconhecimento de direitos”, o que somado à falta de equipamentos e acesso à rede compromete ainda mais o acesso de um grande contingente da população à justiça.

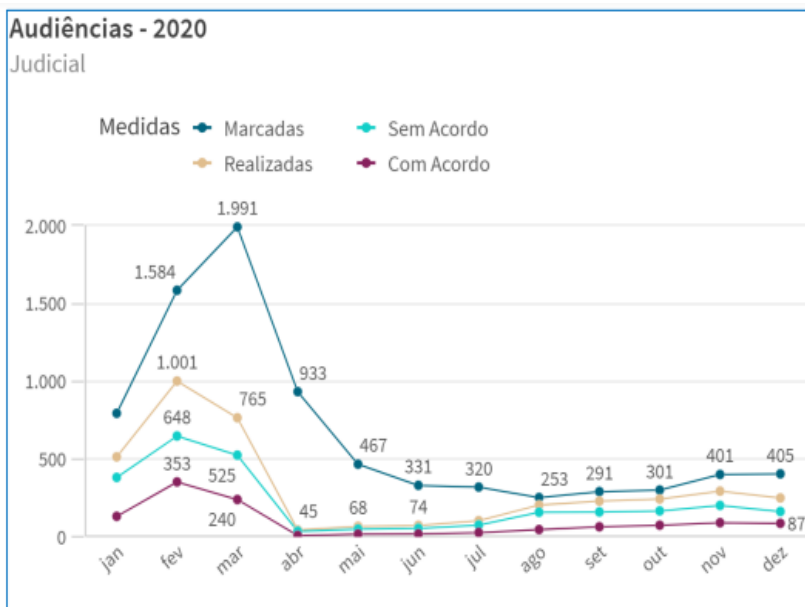
Importante ressaltar que grande parte dos jurisdicionados faz uso da assistência judiciária gratuita<sup>5</sup> por não possuir recursos para pagar as custas, as despesas processuais e os honorários advocatícios, o que, somado à dificuldade de locomoção em razão das medidas adotadas para conter a pandemia e do contingente da população que não tem meios para utilizar as ferramentas tecnológicas disponibilizadas, levou com que o acesso à justiça para os mais vulneráveis fosse fortemente impactado.

O Relatório CNJ Justiça em Números 2021 assinala que houve uma redução de 12,3% na demanda da população pelos serviços da justiça e das concessões de assistência judiciária gratuita, e uma diminuição da série histórica de processos arquivados com assistência judiciária gratuita em relação com o número de habitantes atingindo em 2020 o menor indicador desde 2016. O relatório afirma que tais números foram impactados pela pandemia, resultando uma redução de 30% no total.

Os dados estatísticos referentes às sessões de mediação/conciliação levantados pelo TJRJ demonstram os impactos da suspensão das atividades por 60 dias, pois, como se observa nos gráficos abaixo (Fig. 1.), em março de 2020, das 1.991 sessões agendadas, foram realizadas apenas 765. Já em abril, logo após a suspensão das atividades, das 933 sessões agendadas, foram realizadas apenas 45. O retorno do equilíbrio entre agendamentos e realização de sessões só começa a se dar a partir do mês de agosto, chegando ao final do ano com o resultado da realização de 3.793 sessões com um índice de acordos de 30,69%. Considerando que, em 2019, foram realizadas 10.698, com um índice de acordos de 33%, tem-se uma redução de aproximadamente 60%, embora o índice de acordos não tenha sofrido alteração significativa.

<sup>4</sup> Dados da pesquisa disponíveis em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 08/10/21

<sup>5</sup> No TJRJ, 50% por cento dos processos é beneficiário de assistência judiciária gratuita, conforme informação disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/noticias/noticia/-visualizar-contenido/5111210/5198513>



Fonte: TJRJ Estatística - Dez 2020a

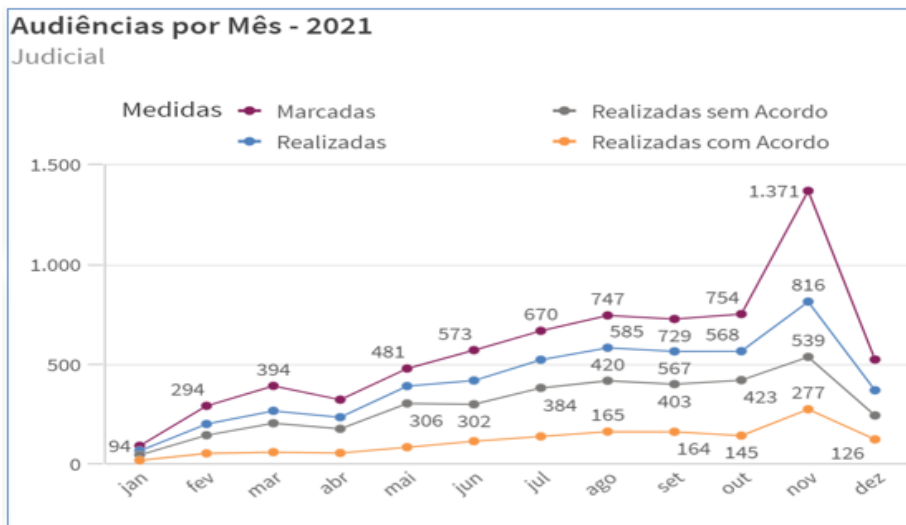


Fonte: TJRJ Estatística - Dez 2020a

Os dados do ano de 2021 obtidos até o mês de setembro (Fig. 2.) trazem um aumento do número de sessões, consolidando a realização de 3.233 sessões, embora o índice de acordo



nas mediações judiciais tenha registrado uma leve baixa, registrando-se 26,51%, enquanto nas pré-processuais tenha sido obtido um percentual de 36,57% de acordos.



Fonte: TJRJ Estatística - Dez 2021.

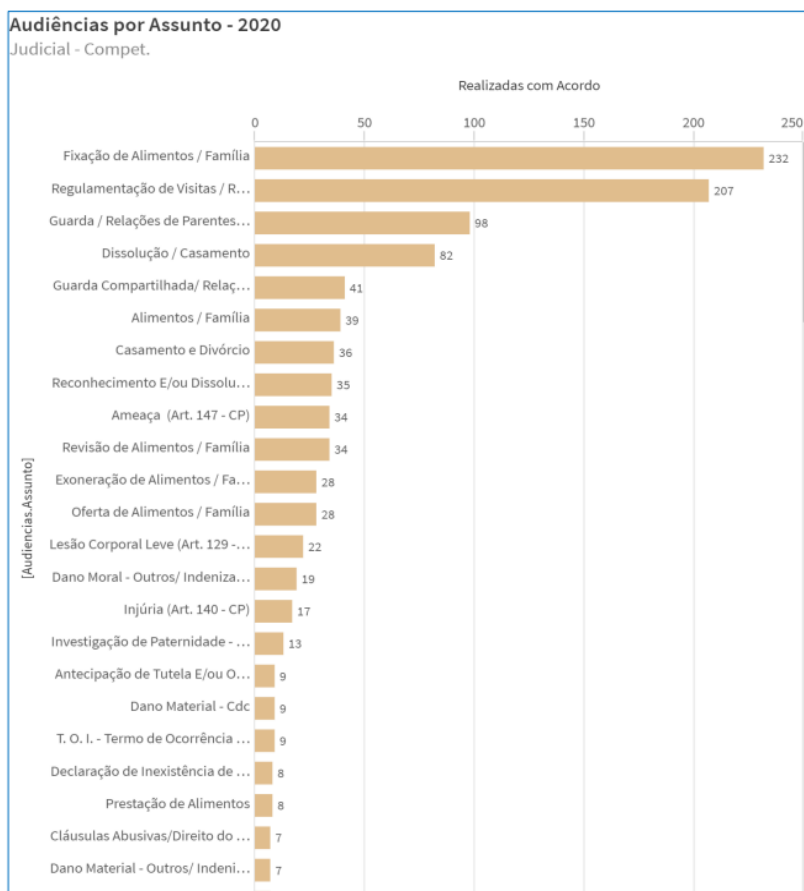


Fonte: TJRJ Estatística - Dez 2021

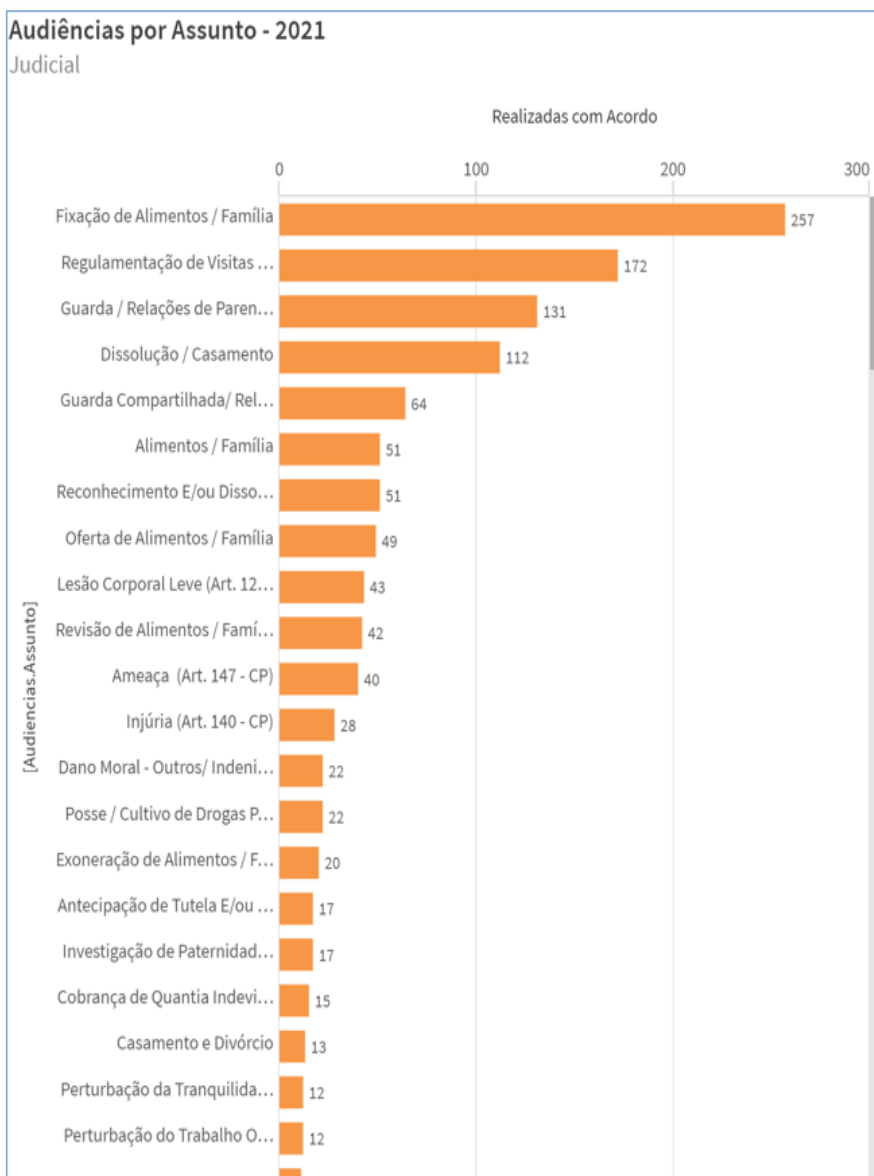
Convém observar que o aumento do número de sessões coincide com a flexibilização das medidas de enfrentamento da situação de emergência decorrente da pandemia, autorizando o retorno parcial das atividades forenses. A identificação de que significativa parcela da

sociedade brasileira não tinha acesso aos meios digitais levou à edição da Recomendação CNJ 101 de 12/07/2021, recomendando aos tribunais brasileiros a adoção de medidas específicas para o fim de garantir o acesso à justiça aos excluídos digitais, descritos no inciso I do art. 1º como: os que não detém acesso à internet e a outros meios de comunicação digitais e/ou que não tenha possibilidade ou conhecimento para utilizá-los.

O levantamento dos dados estatísticos permite avaliar que a utilização das plataformas para realização das sessões de mediação e conciliação diante da situação de emergência provocada pela pandemia da Covid-19 ensejou uma série de desafios ao Nupemec-TJRJ no sentido de promover a adaptação da ferramenta ao modelo dialogal do instituto, capacitação dos profissionais e superação das desigualdades de acesso e manejo da tecnologia pela população, mas foi positiva no sentido de manter o atendimento e propiciar o acesso à justiça, especialmente nos casos envolvendo conflitos familiares, como se observa nos gráficos abaixo (fig. 3), razão pela qual o NUPEMEC TJRJ dedicou especial cuidado ao tema, como veremos a seguir.



Fonte: TJRJ Estatística - Dez 2020



Fonte: TJRJ Estatística - Dez 2021

## **A Mediação e as Oficinas de Parentalidade como instrumentos de pacificação familiar em tempos de pandemia**

Dentre as medidas adotadas para contenção da pandemia da Covid-19, o distanciamento social impactou os relacionamentos e as dinâmicas familiares, tendo sido

*Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 14, n. 33, p. 166-185  
maio/ago. 2022.

noticiado pela mídia o aumento de pedidos de divórcio, da ocorrência de violência intrafamiliar e dos conflitos envolvendo a visitação e a guarda dos filhos, casos que chegaram ao judiciário determinando a necessidade de empreender iniciativas de suporte e orientação para as famílias.

Com a restrição das interações sociais e frente a uma convivência familiar contínua e exclusiva, com a qual as pessoas não estavam habituadas, as rotinas familiares foram alteradas, obrigando os pais a uma participação mais ativa no processo educativo dos filhos, ao mesmo tempo em que muitos passaram a exercer de casa suas atividades laborativas, exigindo adaptação ao uso de tecnologias e compartilhamento de espaço no lar. As atividades de lazer e diversão e o contato próximo entre a família extensa e grupos de amigos, tão importantes para a saúde mental, praticamente deixaram de acontecer por um largo período.

O Ministério da Saúde chamou a atenção de profissionais de saúde e população em geral para o risco de uma epidemia paralela devido aos indícios preocupantes de sofrimento psicológico, dos sintomas psíquicos e dos transtornos mentais. O alerta referenciava que alguns grupos de pessoas podiam responder mais intensamente ao estresse de uma crise, como as pessoas idosas ou com doenças crônicas, profissionais de saúde que trabalham no atendimento à Covid- 19 e pessoas que têm transtornos mentais, incluindo problemas relacionados ao uso de substâncias ou por interrupção de tratamento por dificuldade de acesso<sup>6</sup>. Importante ressaltar que crianças e adolescentes também são afetados pela pandemia, pois, apesar de estatisticamente, serem menos infectadas, acabam sofrendo indiretamente, principalmente em razão da forma como o enfrentamento à pandemia é vivenciado pela família<sup>7</sup>.

O estresse ocasionado pela experiência traumática associada à perda de familiares e amigos, as preocupações com a própria saúde e, para muitas famílias, com a sobrevivência frente ao desemprego e diminuição da renda familiar associados com a mudança de rotina de trabalho ou nas relações afetivas são fatores que podem levar ao surgimento de conflitos, que, se mal administrados, têm potencial destrutivo para as relações, podendo desencadear expressões mais graves de violência verbal, psicológica ou mesmo física, que se tornam mais intensas nos casos em que as pessoas estão distanciadas das redes habituais de apoio e suporte familiar e social.

O desafio para administrar questões acerca das alternativas para manter a convivência com os filhos, considerando os cuidados para evitar expor-se e aos filhos a riscos durante a pandemia, ou a necessidade de readequação das despesas ocasionadas por fatores como desemprego ou redução de jornada de trabalho, são assuntos recorrentes e causadores de conflitos para os pais que não vivem juntos, principalmente quando a comunicação entre eles é deficitária ou inadequada.

Nesses contextos de disputas e desentendimentos familiares, a mediação se evidencia como ferramenta ideal, possibilitando a expressão e a escuta das emoções, percepções, expectativas e necessidades dos familiares em conflito, de forma a esclarecer as questões, e buscar soluções de forma cooperativa, com a ajuda de um mediador, profissional especializado,

---

6 O aumento dos sintomas psíquicos e dos transtornos mentais durante a pandemia pode ocorrer por diversas causas. Dentre elas, pode-se destacar a ação direta do vírus da Covid-19 no sistema nervoso central, as experiências traumáticas associadas à infecção ou à morte de pessoas próximas, o estresse induzido pela mudança na rotina devido às medidas de distanciamento social ou pelas consequências econômicas, na rotina de trabalho ou nas relações afetivas e, por fim, a interrupção de tratamento por dificuldades de acesso. Ministério da Saúde. Saúde mental e a pandemia de Covid-19. Biblioteca Virtual em Saúde. [Bvsms.saod.gov.br](https://bvsms.saod.gov.br). Acessado em 19/10/2021

7 O professor de Psiquiatria da Escola Médica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio), Daniel Monnerat, disse que, apesar de estatisticamente as crianças serem menos infectadas, elas acabam sofrendo indiretamente, primeiro com uma "menor" preocupação dos seus familiares em termos delas estarem com menor fruição, aproveitando menos as rotinas diárias. Segundo, elas acabam sofrendo, indiretamente, por estarem reclusas, mais introspectivas, vivendo uma vida mais caseira porque os pais, por serem adultos, ao cumprirem as medidas de isolamento para não infectarem outras pessoas, ficam mais tempo em casa e isso interfere na socialização dos menores, nas atividades lúdicas, recreativas. "Por tabela, essas crianças acabam, de alguma forma, sofrendo por essa reclusão que se impôs a todos nós pela pandemia da covid-19" (Cf. GANDRA, Alana, 2021).

que conduz a interação de forma neutra, cuidando do equilíbrio na comunicação e auxiliando na negociação das questões, de forma a ampliar o entendimento acerca do conflito e a identificar soluções criativas de benefício mútuo.

A mediação nos assuntos familiares é amplamente aceita e difundida, inclusive no judiciário, sendo recomendada no artigo 694 do CPC, no qual temos que: “Nas ações de família, todos os esforços serão empreendidos para a solução consensual da controvérsia, devendo o juiz dispor do auxílio de profissionais de outras áreas de conhecimento para a mediação e conciliação”, com o intuito de evitar os impactos negativos da adversariedade, e incentivar a solidariedade e a cooperação entre as partes, para que se alcance a pacificação do conflito.

Nesse sentido, foi autorizada pelo Ato Conjunto TJ/CGJ nº8/2020 a realização de sessão de mediação através do sistema de videoconferência nas varas de família da Comarca da Capital, durante o período de vigência do estado de emergência, provocado pelo Covid-19. Em seguida, a Recomendação NUPEMEC 01/2020 orientou os procedimentos para a realização de sessões de mediação/conciliação não presenciais.

Com a possibilidade de oferecer a mediação como forma de resolução de conflitos familiares sem a necessidade do ajuizamento de uma ação, observou-se a procura da população mediante acesso ao Portal do TJRJ, no qual é possível solicitar uma sessão de mediação pré-processual, ferramenta de fácil acesso e bastante utilizada durante os anos de 2020, com o atendimento de 85 casos e 2021, com 125 casos até novembro envolvendo conflitos familiares.

Outra ferramenta utilizada nesses casos foi a Oficina de Parentalidade<sup>8</sup>, programa adotado pela Recomendação 50/2014 do Conselho Nacional de Justiça para auxiliar famílias que enfrentam conflitos relacionados à ruptura do vínculo conjugal a criarem uma relação saudável junto aos filhos.

A Oficina de Parentalidade propõe a reflexão acerca do exercício colaborativo da parentalidade, debatendo questões como a importância da convivência para a manutenção do vínculo, as consequências da alienação parental, a necessidade de preservar os filhos e respeitar seu direito de amar e conviver com seus pais e se utiliza de recursos como vídeos e exercícios, apresentados por um facilitador treinado pelo NUPEMEC para promover a reflexão e mudança de comportamento em prol da pacificação familiar e da saúde e segurança dos filhos.

Em 2021 o formato da Oficina foi totalmente adaptado para a plataforma Teams, sendo disponibilizada aos pais toda última sexta-feira do mês e já atendeu entre março e dezembro 244 famílias.

## **A Mediação na resolução de conflitos empresariais decorrentes da pandemia**

Diante da crise provocada pela pandemia da Covid-19, a previsão de que o país será fortemente impactado nos próximos anos pelos efeitos da queda da atividade econômica, com reflexos no emprego e na cadeia produtiva são referenciadas por pesquisas de órgãos como a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan), que em relação ao Rio de Janeiro estima que a pandemia levará a uma queda do Produto Interno Bruto (PIB) de 4,6% – a maior

---

<sup>8</sup> Informações sobre a Oficina de Parentalidade no Portal do TJRJ.

da série registrada pela entidade desde 2002, com um déficit no orçamento do Estado do Rio de Janeiro de até R\$ 27,4 bilhões – mais de um terço da receita total estimada para 2020.

O relatório “Impactos do Coronavírus na Indústria Fluminense”<sup>9</sup> traz informações de que nove em cada dez empresas estão sendo afetadas negativamente pela crise do novo coronavírus (92,1%) e que, para 38,9%, delas o impacto negativo foi muito intenso. Segundo os dados obtidos, a demanda caiu intensamente para mais de 44% das empresas e oito em cada dez empresas estão com dificuldade para conseguir insumos ou matérias primas além de dificuldades na logística de transporte. Foi também observado também dificuldade para cumprir pagamentos e para obter acesso ao crédito. O principal impacto da crise é a queda do faturamento observado em 71,8% das empresas que participaram da pesquisa.

A Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado do Rio de Janeiro (Fecomércio RJ) também realizou pesquisa com a participação de 558 empresários para identificar junto aos que relataram piora na situação de seus negócios, se essa redução tem relação com o agravamento da pandemia e o aumento das medidas de restrições, sendo que 95,7% dos empresários afirmaram ser esse o principal motivo.

Nos estudos realizados pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan), a retração estimada de 4,6% para o PIB fluminense em 2020 é decorrente, principalmente, das quedas da indústria (-5,3%) e do comércio e serviços (-4,3%). Nesse cenário, é esperado que as empresas em dificuldades procurem nos Tribunais os mecanismos processuais de proteção legal. Espera-se um impacto maior nas médias e pequenas empresas, bem como para autônomos e empresários individuais, setores mais vulneráveis da economia. Não se pode olvidar que as grandes empresas também serão atingidas, uma vez que o sistema produtivo é interdependente e conectado e elas também necessitarão renegociar suas dívidas junto a credores para manter suas atividades.

Nesse cenário, o NUPEMEC TJRJ propôs a implantação de um Sistema Especializado de Recuperação na forma judicial e extrajudicial, com o objetivo de evitar que empresas com dificuldades financeiras encerrem suas atividades e possam continuar funcionando enquanto negociam suas dívidas junto aos credores, sem o risco de terem seus débitos executados, protegendo a cadeia produtiva, o emprego e a capitalização de empresas, com a edição do Ato Executivo TJ 17/2020 que dispõe sobre a implantação de projeto de Regime Especial de Tratamento de Conflitos relativos à renegociação prévia, à recuperação empresarial, judicial e extrajudicial, e à falência das empresas atingidas pelo impacto da pandemia COVID-19 (RER).

O projeto buscou engendrar soluções práticas, rápidas e efetivas para auxiliar as empresas na esteira de soluções previstas na Lei nº 11.101/2005, chamada “Lei de Recuperação Judicial”, utilizando a mediação como ferramenta de facilitação do diálogo e aproximação com os credores para encontrar soluções criativas e seguras para a reestruturação das empresas.

As medidas elencadas tomaram por base o previsto na Recomendação CNJ nº 58/19, que recomendou aos magistrados responsáveis pelo processamento e julgamento dos processos de recuperação empresarial e falências, de varas especializadas ou não, que promovam, sempre que possível, o uso da mediação, mas o foco principal se direcionou na estratégia extrajudicial, importante ferramenta diante da crise pandêmica, considerando os custos, a informalidade e a celeridade da modalidade, com o objetivo de auxiliar a negociação das dívidas diretamente com

---

<sup>9</sup> Pesquisa disponível no site da Firjan.

algumas classes de credores, como bancos, fornecedores e locadores, evitando a excessiva judicialização e a conseqüente sobrecarga do judiciário.

Acertadamente o Conselho Nacional de Justiça reconhece na mediação ferramentas apropriadas para auxiliar o tratamento de conflitos na recuperação judicial, na extrajudicial e na falência do empresário e da sociedade empresária, oferecendo um ambiente seguro e propício para a negociação e realização de acordos, evitando-se a consolidação de um cenário futuro de excessiva judicialização dos conflitos e o conseqüente asoerramento do judiciário, bem como o aprofundamento da crise financeira das empresas essencialmente atingida pelas restrições impostas na contenção da disseminação da pandemia do COVID 19.

A possibilidade de acesso por meio das plataformas de videoconferência apresenta a vantagem de reduzir custos e dar celeridade na obtenção de uma solução negociada para entre empresas e credores, benefícios relevantes aos agentes econômicos, especialmente às pequenas e médias empresas.

Assim, durante o período emergencial foram realizadas 151 mediações entre empresários e credores, com a negociação de dívidas no valor de R\$ 6.913.457,74 (seis milhões novecentos e treze mil quatrocentos e cinquenta e sete reais e setenta e quatro centavos).

## Considerações finais

Capelleti e Garth (1988) apontaram os principais obstáculos para o acesso à justiça e efetivação dos direitos, destacando os problemas de natureza econômica e social e a necessidade de ampliar as formas tradicionais de solução de conflitos.

Com o advento da pandemia e das conseqüentes medidas e protocolos de saúde adotados para a proteção da população, todo o sistema de justiça que vinha avançando ao longo dos anos na implementação de medidas para romper as barreiras de acesso à justiça, foi fortemente impactado, conforme se depreende do Relatório CNJ Justiça em Números 2021 e das estatísticas do NUPMEC TJRJ.

Como se observa dos dados apresentados, a rápida adequação das atividades do judiciário mediante a implementação de trabalho remoto e disponibilização de plataforma de videoconferência para realização de audiências e sessões de mediação/conciliação propiciou a continuidade da prestação jurisdicional, mas ainda assim deixou de alcançar grande parte da população.

Se, ao descrever o quadro brasileiro como inquietante, Sadek (2014) enfatizou o fosso que separa a igualdade prevista em lei da desigualdade na distribuição de renda e no usufruir dos bens coletivos, a pandemia evidenciou uma nova categoria de vulneráveis, a população sem acesso aos meios digitais.

Diante dos desafios impostos pela pandemia, a utilização da tecnologia evidenciou-se como uma excelente opção em uma sociedade cada vez mais digitalizada, demonstrando que não se pode mais prescindir dessa ferramenta na tentativa de promover acesso à justiça e oferecer formas adequadas de resolução de conflitos, mas restou também evidente a necessidade de estimular políticas públicas voltadas para facilitar a entrada e encurtar os caminhos que levam à porta de saída, no sentido de multiplicar e aproximar ainda mais da população instâncias de acesso à justiça.

Iniciativas como a instalação de centros comunitários de mediação, polos avançados de solução de conflitos extrajudiciais nos núcleos de prática jurídica das universidades (PASCES), centros de mediação extrajudiciais nos serviços notariais e de registro (Provimento CNJ 67/2018), e derivar casos para as câmaras privadas de resolução de conflitos fazem parte da política proposta pelo NUPEMEC TJRJ, com o objetivo de abrir as portas e encurtar os caminhos que levam à porta de saída, efetivando o escopo do modelo de justiça multiportas que orientou a Resolução CNJ 125/2010.

Como assinala Sadek (2014), não é tarefa fácil encontrar soluções frente às desigualdades da sociedade, mas essa situação tem que ser enfrentada tanto do ponto de vista de oferecer melhores condições de acesso à tecnologia para a população, quanto na oferta de uma multiplicidade de opções e instâncias de tratamento do conflito, tendo em vista conferir maior efetividade ao acesso à justiça, fortalecer o diálogo e promover a paz social.

## Referências

ALMEIDA, Rafael Alves de; ALMEIDA, Tania; CRESPO, Mariana Hernandez (org.). **Tribunal Multiportas**: investindo no capital social para maximizar o sistema de solução de conflitos no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ALMEIDA, T. **Caixa de Ferramentas em Mediação**. Aportes práticos e teóricos. SP: Dash editora, 2014.

ARBIX, D. **Resolução online de controvérsias** – Tecnologias e jurisdições. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. disponível na biblioteca da USP. SP:

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Azevedo, André Gomma de (org.). **Manual de mediação judicial**. 5. ed. Brasília: CNJ, 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em Números 2021**. Brasília: CNJ, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/09/relatorio-justica-em-numeros2021-12.pdf> Acesso em: 15/12/2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. **Provimento CNJ 67/2018**. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2532> Acesso em: 10/8/2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação CNJ 50/2014**. Disponível em <http://www.tjrj.jus.br/web/guest/institucional/mediacao/oficina-de-parentalidade/cartilha> Acesso em: 5/07/2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução CNJ 358/2020**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/justica-4-0/> Acesso: 10/7/2020

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução CNJ 331/2020**. Acesso em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3428> Acesso: 10/7/2020



\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso: 2/11/2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Institui o Código de Processo Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 março 2015. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm). Acesso em: 21/11/2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015**. Lei da Mediação. Diário Oficial da União, Brasília, 2015c. Disponível em: . Acesso em: 29/11/2021.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. **Resolução TJ/OE/RJ Nº 02/2020**. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/1077812/resolucao-tj-oe-rj-n-02-2020.pdf> Acesso em: 5/07/2020.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. **Estatística 2020a**. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/0/rel-estat-nupemec-2020-290921-%281%29.pdf/f57e790c-d7af-1c7f-147d-f997b50d61f9?version=1.0>. Acesso em: 20/12/2020.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. **Estatística 2021**. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/web/guest/institucional/mediacao/estat%C3%ADsticas1/2021> Acesso em: 20/12/2021.

CAPPELLETTI, M.; GARTH, B.. **Acesso à Justiça**. Porto Alegre: Fabris, 1988.

GANDRA, Alana. Pandemia afeta saúde mental de crianças e jovens, dizem psiquiatras

Reações e sintomas podem ser mais difíceis de serem detectados. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 21 mar. 2021. Saúde, notícia. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-03/pandemia-afeta-saude-mental-de-criancas-e-jovens-dizem-psiquiatras> . Acesso em: 19/10/21.

LAGRASTA, V. F. Objetivos da Política Judiciária Nacional de Tratamento Adequado de Conflitos. In: BACELLAR, R.; LAGRASTA, V. F. **Conciliação e Mediação ensino em construção**. SP: IPAM/ENFAM, 2016, p. 31-42.

LÉON, Lucas Pordeus. Brasil tem 152 milhões de pessoas com acesso à internet: Brasil tem 152 milhões de pessoas com acesso à internet. **Agência Brasil**, 23 ago. 2021. Geral, notícia. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/brasil-tem-152-milhoes-de-pessoas-com-acesso-internet> Acesso em: 30/08/21.

RULE, C. **Using Online Dispute Resolution to Expand Acces to Justice**. Oklahoma Bar Journal, 26, 2019.

SADEK, M. T. A. Acesso à Justiça. Um Direito e seus obstáculos. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 101, p. 55-66, 2014.

SALLES, Sergio; FAZA, Geovana. Conciliação ou mediação? O facilitador diante da complexidade dos conflitos. **Conhecimento & Diversidade**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 25, p. 81-108, jun. 2020. ISSN 2237-8049. Disponível em: <[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/6623](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/6623)>. Acesso em: 22/07/2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v11i25.6623>.

SPLENGER, F. M.; SPLENGER NETO, T.. A crise das jurisdições brasileiras e italianas e a mediação como alternativa democrática da resolução de conflitos. In: SPLENGER, F.; SPENGER NETO, T. (org.). **Mediação Enquanto Política pública: O conflito, a crise da jurisdição e as práticas mediativas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012, p. 9-46.

WALLACE, J. Clifford. Judicial Reform and the Pound Conference of 1976. **Michigan Law Review**, v. 80, n. 4, p. 592-96, 1982. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1288218> . Acesso em: 20/12/21.

WATANABE, K. Política pública do poder judiciário nacional para tratamento adequado dos Conflitos de Interesses. In: BACELLAR, R.; LAGRASTA, V. F. **Conciliação e Mediação ensino em construção**. SP: IPAM/ENFAM., 2016.



# Misión de la Universidad en Ecuador: el buen vivir como propuesta indígena e hispanoamericana

*Mission of the University in Ecuador: the good life as an indigenous and Hispano-American proposal*

Fernando Lara\*

Yullio Cano de la Cruz\*\*

Edgar Efraín Obaco Soto\*\*\*

Ana Luísa Moreira da Silva Fernandes de Sousa\*\*\*\*

## Resumen

La sinergia entre la universidad ecuatoriana y el buen vivir tiene mucho que ofrecer. Abordar esta dinámica requiere adentrarse en el buen vivir y en la tradición indígena. Son cosmovisiones que incluyen un diálogo de saberes y de memoria histórica, que se fundamentan en la dignidad del otro y en el pensamiento crítico, ante el discurso predominante y global de la realidad Occidental. Este proceso requiere de un nuevo modelo antropológico que evidencia diferentes retos. Sin embargo, la propuesta del buen vivir para las universidades ecuatorianas, es actual y pertenece a la tradición hispanoamericana. Actualmente, el ordenamiento jurídico ecuatoriano ha apostado por esta vía de comprender la misión de las instituciones universitarias y su funcionalidad social, investigadora y de contribución al sistema de educación superior en el país, la región y en el mundo. El reto, un proceso de globalización en el que la cultura universitaria del ego predomina.

**Palabras clave:** Universidad. Buen vivir. Diálogo de saberes. Pensamiento crítico. Amenazas.

---

\* Es Doctor Internacional dentro del Programa de Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, España; Pedagogo; Profesor en la Universidad de Granada, España; E-mail: fernandolara@ugr.es

\*\* Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey, Las Tunas Cuba; Profesor Titular Auxiliar a tiempo completo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo; E-mail: ycano@pucesd.edu.ec

\*\*\* Doctor en Educación por la Universidad de Zulia; Profesor Titular auxiliar a tiempo completo (Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede en Santo Domingo – Ecuador). Escuela de Ciencias de la Educación; E-mail: eeobaco@pucesd.edu.ec

\*\*\*\* Doctora Internacional en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, España; Profesora invitada de la Universidade de Algarve; E-mail: analisafsousa@gmail.com

## Abstract

The synergy between the Ecuadorian university and *buen vivir* has much to offer. Addressing this dynamic requires a deeper understanding of *buen vivir* and the indigenous tradition. These are worldviews that include a dialogue of knowledge and historical memory, based on the dignity of the other and on critical thinking, in the face of the predominant and global discourse of Western reality. This process calls for a new anthropological model that evidences different challenges. However, the proposal of "*buen vivir*" for Ecuadorian universities is current and belongs to the Latin American tradition. Currently, the Ecuadorian legal system has opted for this way of understanding the mission of university institutions and their social and research functions, as well as their contribution to the higher education system in the country, the region and the world. The challenge is a process of globalisation in which the university culture of the ego predominates.

**Keywords:** University. "Buen vivir". Dialogue of knowledge. Critical thinking. Threat.

## Introducción

¿Qué hacen las universidades? esta interrogante tan amplia puede ser resuelta desde muchas aristas, sin embargo, en este escrito se busca cuestionar el modelo vigente en el mundo Occidental mediante el cual se crea conocimiento y se educa. Modelo que pretende únicamente valorizar el conocimiento denominado como científico, y en el que las universidades buscan a toda costa ascender en *rankings* internacionales. La producción científica desligada de la responsabilidad con la realidad es estéril. La producción científica por acumulación y cumplimiento de requisitos es inservible. La Universidad, como institución que se concibe en los imaginarios sociales asociada a la libertad y al pensamiento crítico ayer y hoy está amenazada. En Ecuador con el *buen vivir* como propuesta, aparece una oportunidad para revitalizar el significado anteriormente señalado y evidenciar las amenazas existentes.

Frente a esta tradición occidental aparece la propuesta de universidad ecuatoriana, propuesta que se entrelaza con el *buen vivir* y la tradición indígena. Cosmovisiones que incluyen el dialogo de saberes, el respeto a la dignidad del otro y, por ende, respeto a la naturaleza, a su entorno y armonía, la valorización de saberes ancestrales y la constante reflexión que permite mantener memoria histórica y cuestionar la realidad (Lara, 2019a; Lara y Herrán, 2016; Lara y Gerstner, 2016).

El escrito se divide en dos secciones, en la primera se reflexiona sobre la importancia de la universidad ecuatoriana, no solo para lo que puede suponer para Ecuador, sino también para el sistema de educación superior mundial. En la segunda parte se debate respecto del rol de la investigación y la publicación con significado, y se alerta de prácticas que amenazan los pilares propios e históricos de dichas instituciones. Finalmente se ofrecen unas sucintas conclusiones.

## La propuesta ecuatoriana frente al dogmatismo científico

La universidad ecuatoriana si integra el *buen vivir* y su propuesta epistemológica tiene mucho que ofrecer al mundo. El *buen vivir* puede comprenderse desde su modelo antropológico. Ha supuesto grandes controversias a nivel epistemológico, sin embargo, vale la

pena aclarar que esta innovadora propuesta en los ámbitos jurídico, científico y pedagógico, pertenece a un discurso presente en la tradición Hispanoamericana, y ecuatoriana. Igualmente, pensadores Occidentales como Miguel de Unamuno, parte de fundamentos parecidos (Lara, 2019c).

La universidad desde el buen vivir, rescata la cultura de la tradición hispanoamericana, que parte de la reivindicación de una conciencia de especie. La conciencia de especie es ya defendida implícitamente por Juan de Velasco, Jesuita riobambeño que escribió *La Historia del Reino de Quito en la América meridional* (1798). En su estudio defiende el concepto antropológico que apuesta que la persona es integrante de la naturaleza, es decir, apuesta por la realidad verdadera que defendía Zubiri (2005). Se opone de este modo al racionalismo cartesiano que se empeña en separar de su realidad al ser humano. Es víctima del racismo científico que existía en ese momento al consagrar desde esa nueva propuesta epistemológica al ego del ser humano. Dicho racismo planteaba que todo lo que provenía de las razas americanas era inferior frente a lo europeo, en contraposición a esa imperante metodológica científica que abría el paso a un nuevo paradigma epistemológico. En nuestra opinión, discriminaba cualquiera visión de la realidad que no situara al ego del ser humano y su “racionalidad” como punto de partida para jerarquizar la “verdad”. En cambio, Velasco aboga por la defensa de la tradición, una tradición basada en el diálogo de saberes y la pertenencia de la persona a la naturaleza. Esta tradición es defendida por Arturo Andrés Roig cuando habla de conciencia histórica (Roig, 2013).

Así, uno de los elementos fundamentales del modelo del buen vivir es su contraposición a la tradición cartesiana que separa a la persona de la naturaleza. La definición de la persona como integrante de la naturaleza trasciende a una cuestión estética o superficial, pues en ella se colige y justifica el reconocimiento de la naturaleza como portadora de derechos. Estos derechos de tercera generación (De Cabo- Martín, 2012) son de tipo personales. En consecuencia, la naturaleza forma parte de la dignidad de la persona y por lo tanto, los derechos de la naturaleza son derechos personales (Lara, 2019a; Lara, 2019b). Sería totalmente contradictorio decir que la naturaleza no tiene derechos, y, por otro lado, reconocer que nosotros somos naturaleza (Lara y Muñoz, 2021).

Como ejemplo, si tratas bien a tu compañera Erika, significa que también estás tratando bien a los árboles o a los bosques. Si tratas bien a los bosques estarás tratando bien a Erika. En otras palabras, la visión epistemológica que plantea es más compleja de aquella visión en la cual la persona y la naturaleza están distantes entre sí. Implantar esta cosmovisión escapa a una simple teoría, pues se requiere instaurar un compromiso con la realidad perdido. Supone igualmente reconocer otras dinámicas y conceptos fundamentales como son la ecología y la armonía de la realidad universitaria. Esta armonía busca estar presente en la universidad ecuatoriana en la horizontalidad de sus funciones sustantivas de las universidades. En otras palabras, será igual de importante la función docencia, la función investigación y la función vinculación. La preponderancia de una respecto a otra en cualquier norma o instrumento de evaluación sería quebrar con esta racionalidad basada en la ecología (Lara, 2019a).

Para mayor abundamiento, esta racionalidad epistemológica exige que deba existir una armonía en las tres funciones sustantivas. En este sentido una función sustantiva nunca puede imponerse sobre otra, al igual que una cultura no puede imponerse de una manera violenta sobre otra, no solo en el sentido físico, sino como censura “científica”, o en palabras

de Miguel de Unamuno: “cientificista” (Lara, 2019c). Las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación deben respetar este principio de armonía.

No se trata de deslegitimar el conocimiento científico actual, se trata por el contrario de avanzar en una propuesta epistemológica más comprometida con la realidad de la persona. Cosa contraria sería desconocer nuestra propia realidad, y en consecuencia su dignidad (Lara y Jaramillo, 2019; Lara, 2014). El derecho a la educación por lo tanto debe contemplar esta racionalidad. De ahí la necesidad de dotar de significado el diálogo, la horizontalidad, el diálogo de saberes, entre otros conceptos. La imposición cultural existente en la relación con el otro y lo otro es una cuestión controversial que justifica nuestra propuesta. El buen vivir requiere de la cultura diferente, lo distinto es fundamental.

El buen vivir propone un marco epistemológico en el que el diálogo tiene un protagonismo fundamental, pues no solo es conseguir un acuerdo. Supone reconocernos y comprender las diferencias que existen entre nosotros. El principio fundamental que guía el diálogo se basa en el reconocimiento de la dignidad humana. Desde nuestro punto de vista, entendemos el diálogo de saberes en la universidad desde este marco conceptual. De ahí, que la propuesta de investigación, gestión, docencia y vinculación deba integrarlo en sus procesos.

En consecuencia, el pensamiento crítico que se reivindica es hacia la madurez de la persona. Desde esta postura, más allá del acuerdo o el desacuerdo, significa una disposición basada en la madurez como horizonte y guiada por la conciencia (Lara y Vera, 2022). Pues lo principal en consecuencia es aquella disposición tan necesaria en la ciencia como que es definida por estar abierto a cambiar de opinión cuando haya un argumento mejor o un argumento más válido. Karl Popper hablaba de falsacionismo como principio de demarcación, las teorías científicas serán válidas siempre y cuando la realidad empírica pueda ser contrastada, caso contrario puede surgir otra teoría que mejore la explicación o que contradiga la anterior, y esté más acorde con la realidad. ¿No se ha demostrado que el ser humano tiene una responsabilidad enorme como especie integrante de la naturaleza? ¿No nos definimos desde nuestra realidad natural? Se reivindica una posición más acorde con la realidad. Cuando hablamos de pensamiento crítico en la Universidad, nos referimos a la disposición consciente que nos deja la puerta abierta al error. No podemos construir una universidad ecuatoriana del buen vivir si rescindimos de la humildad socrática.

El pensamiento crítico, la calidad a través de la autocrítica y la humildad forman parte del modelo de universidad ecuatoriana. Vuelvo a resaltar la figura de Juan Montalvo como uno de los grandes exponentes de pensadores que recuerdan la vital importancia de esta visión crítica de la realidad. Su legado es propio de aquel que piensa libremente. No hay libertad si no somos respetuosos con nuestra conciencia, con la defensa de la verdad, ¿la Universidad no se debe dedicar a buscar la verdad? ¿Desde cuándo la realidad natural de la persona no es interesante? ¿Nuestra cultura no es necesaria para la institución universitaria? ¿La Universidad se construye por imposiciones epistemológicas o por diálogo de saberes necesariamente horizontal? No es cuestión baladí.

## **Amenazas ante la propuesta ecuatoriana**

Entre los riesgos que nos gustaría abordar es el servilismo. Actualmente tenemos universidades cada vez más serviles, más preocupadas por el número de publicaciones que de

la investigación. La temática y su pertinencia a la sociedad a la que deberían mejorar son orilladas. No se evalúa. Lo que importa es que los escritos sean incluidos en revistas indexadas con ciertos índices, con tales requisitos, etcétera. En este sentido, el profesor o investigador universitario se “vende”, y la universidad comercializa con sus productos. De esta manera, la universidad se vende al poder o a las tendencias en los rankings internacionales, una cadena que culmina con la reproducción exclusiva de cierto tipo de conocimiento guiado por el poder económico de las empresas que se encargan de la indexación. Actualmente se está integrando cada vez más ideología que ciencia. La construcción de la realidad desde una visión egocéntrica del ser humano se abre paso ante la defensa de la realidad verdadera que Zubiri (2005) defiende en la investigación.

Esta situación cuestiona la función social de la propia Universidad, ¿para qué sirve? ¿Para quién sirve? Los profesores y las universidades corremos el riesgo de trabajar fuera de la sociedad, nuestra sociedad, nuestra cultura. Ante las imposiciones realizadas por los gobiernos para la evaluación del profesorado, mediadas por empresas internacionales que globalizan un tipo de conocimiento, que imponen culturalmente unas reglas, nos encontramos con la tendencia a la obediencia sin cuestionamiento de gobiernos, universidades y profesores. ¿Dónde queda el pensamiento crítico? ¿Cuál es nuestro papel en la sociedad? ¿Ha existido algún debate previo al menos para saber si estamos de acuerdo con esa propuesta?

Por otro lado, el profesor que no obedece queda excluido. Se exige publicar atravesando prácticas muy poco éticas. Se fomenta la figura del profesor obediente y normado, cumplidor de la norma. El profesor parece dejar el rol transformador, revolucionario y crítico a los estudiantes. Esta amenaza se puede descubrir e identificar si nos fijamos en nuestra tradición. Así por ejemplo se entiende el rechazo de los jesuitas a la imposición del racionalismo cartesiano que olvida condiciones ontológicas del ser humano características de su realidad natural. El alma, su mística, su subjetividad, su espiritualidad son condiciones de la persona que la tradición hispanoamericana la ha trabajado con pensadores como Juan de Velasco o Juan Montalvo en Ecuador, San Juan de la Cruz, Santa Teresa, Miguel de Unamuno entre otros, sin mencionar poetas y novelistas hispanoamericanos (Lara, 2021).

Cuando hablamos de conciencia y de libertad es fundamental preguntarse por nuestra tradición. El buen vivir forma parte de la tradición indígena e hispanoamericana. Por eso, los jesuitas son expulsados de la América Española. No servían a una nueva epistemología que defiende una racionalidad que justifica en cierta medida el racismo, la esclavitud, la jerarquización cultural, u otras manifestaciones del ego humano. La defensa de la realidad cultural de la persona ligada siempre a la naturaleza será su bastión de lucha. La defensa de la dignidad humana su horizonte. El buen vivir, su propuesta.

Para la universidad, si no se rescata la libertad y la conciencia las acciones de los profesores serán coartadas (Lara, Herrán y Arévalo, 2019). Los docentes se convertirán en esclavos del poder en cualquiera de sus formas. Hay quienes hablan del pensamiento críticos en sociedades colectivizadas mientras explotan sus estados a sus ciudadanos por un sueldo esclavo. Hablan de explotación a los trabajadores, cuando ellos buscan en la realidad concreta superar cualquier infierno que describen. Se utiliza un lenguaje propio para instrumentalizar en el mayor grado posible la conciencia y la libertad de sus ciudadanos. En otro trabajo sería interesante tratar la aquiescencia de estados supuestamente democráticos con estos gobiernos

explotadores de personas, conciencia y libertad. La humillación a la institución universitaria parece que ha venido a quedarse.

Una evidencia es la desvinculación entre las universidades y la realidad, dicho de otra manera, la desconexión entre la esfera académica y la sociedad que la justifica. La profesión, el concepto de profesión está vinculado con la sociedad, pues es la que reconoce la importancia de un rol profesional para una determinada posición en la misma que asegure y mejore la convivencia en ella, y salvaguarde su futuro. La universidad se compromete a avalar con un título la consecución por de las habilidades y conocimientos necesarios para cumplir esa función. La universidad tiene una responsabilidad social.

Ortega y Gasset defiende en su ensayo *La misión de la Universidad* la función social de la institución universitaria. Denuncia los bárbaros científicos, desconectados de sociedad, indolentes ante las necesidades, e incapaces para liderar procesos de transformación que aseguren su prosperidad. A esa desconexión se suma la más dolorosa, esta que viene impuesta por el principio de realidad (Lara, Herrán y Arévalo, 2019). . Numerosos académicos viven en una nube, alejados de la realidad que nos rodea y debe afectarnos. Así mientras se van incrementando la precariedad laboral, la delincuencia y la inseguridad, la pobreza, desnutrición, el creciente nacionalismo y separatismo, la progresividad de la pérdida de cultura democrática en la región hispanoamericana, con España a la cabeza entre otros males, la institución universitaria parece no afectarse, aunque si cada vez más sus integrantes. Un ejemplo palpable de esta incoherencia es cuando se afirma que el ser humano está separado de la naturaleza. Nosotros debemos protegerla como si fuéramos algo diferente. Estamos desconectados de la realidad. Nuestra cultura como recuerda el buen vivir requiere de otro marco epistemológico más respetuoso como la verdad.

## Conclusiones

La propuesta de investigación de la universidad ecuatoriana es para sus fronteras y para el mundo. Está orientada a la universidad en la medida que cuestiona el marco epistemológico actual y propone uno más coherente con la realidad natural de la que somos parte. Se orienta a nuestra pertenencia a la naturaleza, al diálogo de saberes y al pensamiento crítico. Es una oportunidad desde que se ha configurado en el Ecuador un marco constitucional novedoso. Apuesta por esta tradición hispanoamericana como bastión ante la imposición cultural predominante desde la Ilustración, y especialmente en Ecuador desde su independencia. Se defiende un nuevo modelo antropológico coherente con la realidad verdadera.

En esta línea, se cuestiona la hegemonía científica desde ese paradigma, no desechando sus aportes, más bien complementando con dosis de realidad sus fundamentos. En especial, aquellos que apuestan por la dignidad de la persona. A pesar de los procesos de independencia y de varios siglos de construcción de nación y ciudadanía, la evaluación peyorativa sobre prácticas y saberes no occidentales o desapegados al método científico cartesiano continúa vigente. Las valoraciones de inferioridad no fueron desechadas y permanecen (en distinto nivel) en el imaginario, trayendo consigo muchas problemáticas que actualmente nos encontramos en y con el pensamiento hispanoamericano. Por ejemplo, las propias revistas son reticentes a un determinado lenguaje, temáticas o nuevos métodos de



investigación. Esa forma de racismo no ha sido superada y se traduce como colonialismo. En el ámbito científico como colonialidad del conocimiento.

Cuestionar el colonialismo del conocimiento es comprender que el denominado conocimiento científico no debe ser el único conocimiento en el cual la universidad debe centrarse. Cuestionar el colonialismo es ofrecer miradas distintas y alternativas que puedan abordar problemas sociales desde otras perspectivas, y que permitan encontrar soluciones más armoniosas con la naturaleza, con la vida. Se trata de revalorizar aquello que fue suprimido y relegado, pero que bien podría significar mejores alternativas. Hay una serie de saberes populares, espiritualidades y paradigmas de nuestras tradiciones y de nuestros pueblos que son muy interesantes, y que nos definen en Hispanoamérica y en Ecuador. El buen vivir es uno de ellos, tal y como Miguel de Unamuno escribió en el prólogo de las *Las Catilinas* aquella idea de que “España tendrá que reconquistarse desde América”. El buen vivir es una alternativa que bien podría reconquistar a la crisis epistemológica de occidente. En otras palabras, el buen vivir puede recordar a España su compromiso con Hispanoamérica y su valiosa tradición que defiende principalmente la dignidad humana.

El buen vivir rescata la idea de una universidad como ente vivo con capacidad de innovación, de adaptación a las necesidades sociales y de respuesta. Caso contrario estaría condenada a morir. Conocedores de las dificultades que atraviesa cualquier propuesta distinta a la occidental, cabe preguntarse ¿cuál es el futuro de la universidad ecuatoriana? Desde mi punto de vista estamos a tiempo de rescatar los pilares y prácticas que la pueden distinguir, y ser un bastión para una epistemología más coherente con nuestra realidad, la verdad y la tradición hispanoamericana.

Nuestras armas epistemológicas son: la tradición o el espíritu de nuestros pueblos, la conciencia de especie, el diálogo de saberes horizontal, la interculturalidad que se opone a la imposición cultural, una forma de hacer ciencia desde la conciencia, de pensar libremente, un lenguaje de humildad ante el ego, un decir que escucha... Estamos a tiempo de conocernos y valorar nuestra tradición y pasado para dotar de sentido nuestro presente como Antonio Machado aconseja: “podrás conocerte recordando”.

## Bibliografía

- De Cabo- Martín, M. (2012). Dialéctica del sujeto, dialéctica de la Constitución. Trotta.
- Lara, F. (2014). La vida como narrativa: el invisible hilo que da sentido a la historia. Investigaciones fenomenológicas, (11), 251-262.
- Lara, F. (2019a). Amor y pedagogía de Unamuno: Una propuesta para entender la educación del Sumak Kawsay en Ecuador. In Reflexiones pedagógicas contemporáneas.: Hacia una cultura educativa desde la conciencia (pp. 43-58). Comares.
- Lara, F. (2019b). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. Arte, Individuo y Sociedad, 31(1), 9-26.

Lara, F. (2019c). Sumak Kawsay y Educación Inclusiva en Ecuador: una propuesta desde el personalismo. *Acta Scientiarum. Education*, 41, e40274-e40274.

Lara, F. (2021). La educación del buen vivir en Ecuador: contribuciones del humanismo ilustrado. In *Discursos, mujeres y artes:¿ construyendo o derribando fronteras?* (pp. 1328-1345). Dykinson.

Lara, F. L., y Gerstner, R. (2016). Inmigración y el buen vivir en Youtube: una experiencia en clase de ética. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 8(3), 203-222.

Lara, F. y Jaramillo, C. (2019). Necesidades educativas de estudiantes ecuatorianos con discapacidad para una educación del Sumak Kawsay. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (16), 31-45.

Lara, F. y Vera, E. J. (2022). ¿Cómo cuidar a los cuidadores? La urgencia de una educación desde la conciencia. *EN-CLAVES del pensamiento*, (31), 487.

Lara, F., Herrán, A., y Arévalo, H. (2019). Reflexiones pedagógicas contemporáneas: hacia una cultura educativa desde la conciencia. Editorial Comares.

Lara, F., y Herrán, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 18(36), 41-58.

Lara, F., y Muñoz, K. (2021). Buen vivir y enfoque radical e inclusivo de la formación: una nueva epistemología es necesaria. In *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las ciencias sociales* (pp. 2425-2439). Dykinson.

Roig, A. (2013). Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana. Corporación Editora Nacional.

Suárez, R., Eugenio, M., Lara, F., y Motos, D. M. (2019). Examinando el papel de la educación ambiental en la construcción del buen vivir global: contribuciones de la corriente crítica a la definición de objetivos. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo= Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(1), 82-105.

Zubiri, X. (2005). ¿ Qué es investigar. *The Xavier Zubiri Review*, 7, 5-7.



# Algunos hitos en la designación de la comunidad de fe que redacta los escritos juánicos

*Some milestone in the designation of the community of faith that compose the Johannine writings*

Jesús Ignacio Panedas Galindo\*

## Resumen

Desde el siglo XIX, cuando menos, la exégesis bíblica vive un cambio sustancial. En este contexto, el grupo juánico que se transparenta en el texto de san Juan, se convierte en un tema de estudio común. En este trabajo, analizamos algunos autores importantes que ofrecen su visión personal sobre la vida y situación del grupo de creyentes que aparece en los escritos juánicos.

**Palabras clave:** Grupo juánico. Autores principales. Historia.

## Abstract

Since the 19th century, at least, the biblical exegesis experienced a dramatical change. In this context, the johannine group, viewed through the own text of John, becomes a subject of common study. In this paper, we analyze some important authors who contributed their personal vision to the life and situation of the group of believers that appear in the johannine writings.

**Keywords:** Johanne group. Main authors. History

---

\* Doctor en Ciencias para la Familia; Actualmente es director del Bachillerato de la Universidad La Salle Pachuca, México; E-mail: [jpanedas@lasallep.edu.mx](mailto:jpanedas@lasallep.edu.mx)

Durante muchos siglos, la tradición religiosa ha pensado que tanto el cuarto evangelio, como las cartas, como el Apocalipsis, fueron redactados por el discípulo más querido por Jesús. Aun manteniendo la inspiración y la autoridad del discípulo amado, en tiempos relativamente recientes, se han aportado diferentes opciones que consideran de modo diverso a la comunidad del discípulo a quien siguen en su vida de fe.

Nos centraremos en la gran variedad de denominaciones que el grupo, más o menos extenso, ha recibido por parte de los expertos.

## I.1 Denominaciones

Extensa es la lista de las distintas clasificaciones que recibe el grupo de personas entre el que se desarrollaron los escritos que nos ocupan

Por lo general, los distintos autores utilizan dos nomenclaturas principalmente: escuela juánica y comunidad juánica. el termino «escuela juánica» tiene un largo desarrollo. Conforme se fue poniendo en duda, con el paso y adelantos de la investigación, la autoría del evangelio, las cartas y el Apocalipsis por parte del apóstol san Juan, fueron elaborándose distintas hipótesis sobre el autor<sup>1</sup>. Será Ernest Renan en 1863 quien utilice por primera vez el término «escuela de Juan»<sup>2</sup>. Tras él seguirán cantidad de estudiosos defendiendo de alguna manera el término «escuela» y proponiendo nuevos adelantos sobre la primera intuición.

H. Latimer Jackson habla ya en 1919 de un círculo o grupo dentro de la escuela juánica<sup>3</sup>; y Harnack investigará la expresión «nosotros» dentro de las cartas de Juan<sup>4</sup>. Con estos dos nuevos argumentos destacados, posteriormente se creará la expresión «comunidad juánica», como englobante de un grupo incluido en ella llamado escuela juánica<sup>5</sup>. Ambas expresiones serán utilizadas por la generalidad de los estudiosos. e incluso a veces se toman como denominaciones sinónimas.

---

1 Cf. CULPEPPER (1975) 291. En este libro se hace en su primera parte (1-38) una revisión histórica de todo lo que se ha denominado hipótesis de la escuela juánica. En el último apartado da su propia solución (261-290).

2 RENAN (1864) xxiii-xxxiii. Cf. SCHWEITZER (1990) 241-254.

3 JACKSON (1918).

4 HARNACK, citado por R. A. CULPEPPER (1975) 15.

5 «A pesar de un sincero esfuerzo juánico por una democracia de discipulado o seguimiento, inevitablemente algunos habrían estado más próximos históricamente al discípulo amado aun cuando algunos habrán sido más activos en escribir y en dar testimonio. Para este grupo es para el que yo reservo el término de "escuela juánica" dentro de la "comunidad juánica" más amplia», BROWN (1991) 98. Cita el libro de R. A. Culpepper y usa el argumento utilizado por Harnack basado en el término «nosotros». También Ernst KÄSEMANN (1983) 84, habla de la comunidad como un marco general, aunque con otras implicaciones que Brown: «Ahora bien, donde todos son discípulos, hermanos y amigos de Jesús, las diferenciaciones no pueden ser ya decisivas. La relación respecto al Señor domina de tal manera la imagen, que así las diferencias de los individuos pasan a segundo término e incluso los apóstoles sólo caracterizan los comienzos históricos de la comunidad».

Además de estas dos nomenclaturas existen otras muchas más o menos felices, más o menos respaldadas por expertos: «movimiento»<sup>6</sup>, «conventículo»<sup>7</sup>, «secta»<sup>8</sup>, «círculo»<sup>9</sup>, «círculo de discípulos y círculo de comunidades en Asia Menor»<sup>10</sup>...

Todas ellas expresan parte de lo que se considera que fueron las primitivas comunidades juánicas. Es claro y está aceptado por todos, el papel de la comunidad en la elaboración de los escritos juánicos. Las diferencias vienen cuando se trata de definir con más exactitud la verdadera composición y funcionamiento de dicha comunidad o comunidades.

## II. Autores

Como punto final vamos a repasar las teorías de los cinco autores más representativos que usan los métodos diacrónicos y que mayor influencia han tenido en esta última década o quincena de años. Todos ellos han aportado nuevos puntos de luz, pero no hay que olvidar que son deudores de largos años de estudios y elaboraciones de hipótesis sobre el evangelio y la escuela juánica. Los iremos citando por el orden cronológico en el que aparecieron sus obras más interesantes para nuestro propósito. Lógicamente muchos siguen publicando o han publicado hasta hace poco tiempo, por ello nos limitamos al libro más emblemático de su producción.

### II.1 J. Louis Martyn<sup>11</sup>

El objetivo de su obra es encontrar y profundizar en el mundo concreto en el que nace y vive el cuarto evangelio<sup>12</sup>. Su método es bien sencillo. Parte del interés de la Iglesia primitiva por la tradición. Juan no es menos en este aspecto y también usa de estas tradiciones generales, pero añade a estas escenas comunes otras con nuevos personajes. En éstas el papel de Jesús es secundario. Aprovecha Juan estos «alargamientos» para presentar algunos de los temas claves y originales de su evangelio<sup>13</sup>. Este es en líneas generales, el método que utiliza Martyn para intentar encontrar el *Sitz im Leben* de los escritos y de la comunidad de Juan.

---

6 «One problem involves giving these people a proper name. The proposals are many: the Johannine Church, the Johannine Community, or Communities, that Johannine Group(s), the Johannine School, the Johannine Sect, or, quoting a scholar who describes Juan as a "Relikt einer in den Winkel abgedrängten urchristlichen Gemeinschaft". The Johannine group is "eine Konventikel mit gnostisierenden Tendenzen", "eine ecclesiola in ecclesia", "die ersten Zergnisse christlicher Konventi-Kelbildung". These people could name themselves as "brethren", "friends", or "the elect lady and her children". I have chosen a rather vague and broad concept in the title of my paper, the Johannine movement. The closest parallel to this choice of name is the Essene movement as we know it through Philo, Josephus and the Qumran documents», HARTMAN-OLSSON (ed.) (1987) 113.

7 «La comunidad que se sabe regida vitalmente por el Espíritu, puede dejar que en la sombra del apostolado, el oficio y la organización y entenderse a sí misma a la manera de un conventículo que se constituye a través de sus miembros individuales y que se designa como el círculo de amigos y hermanos», E. KASEMANN (1983) 85. Aquí también aparece la denominación de «círculo» reunido bajo las características de los amigos y hermanos.

8 «Thus, the use and meaning of the relationship of love for and hatred toward Jesus in the Fourth Gospel confirm the recent and frequent opinion that the Gospel is a "sectarian" document and the Johannine community a "sectarian" group», SEGOVIA (1981) 258-272, 272. Otros autores utilizan esta denominación, pero con mucha precaución. Habrá que definir primeramente qué se entiende por secta y analizar el carácter sectario del lenguaje que use el grupo y la doctrina del evangelio de Juan. Cf. BROWN (1991) 13-16; 86-88

9 «L. F. O. Baumgarten-Crusius appears to be the first to have used, the idea of a Johannine circle in defense of the "authenticity" of the Gospels», CULPEPPER (1975) 3. A continuación añade una cita literal de los propios autores que dice así: «Gospel genuine [sic]; even if written down by some one else or worked up by some one else than John, this must have been done in John own circle and so early as to be in his mind and tone», 3, nota 13. Cf también CULLMANN (1975).

10 Cf. WENDT (1902) 236. Este autor utiliza los dos términos.

11 Su obra principal es *History and theology in the Fourth Gospel*. Nosotros tenemos la segunda edición, revisada y ampliada de 1979 (Abingdon, Nashville). Ya para estas fechas (1979) Martyn ha publicado en un volumen recopilatorio una serie de artículos en los que profundiza amplia su hipótesis: *The Gospel of John in Christian History*, New York 1978. Este libro, sin duda, es la base de las novedades que ofrece en esta segunda edición de que disponemos. Cf. TUNI (1974) 274-280; BROWN (1991) 165-168.

12 «It did not, however, drop from heaven straight into our time, and while we are all willing, no doubt, to agree that it did not, we must go further and energetically seek to define the particular circumstances in response to which this Fourth Gospel was written», MARTYN (1979) 17. Se puede deducir que la palabra «historia» que aparece en el título no hace referencia a lo opuesto a teológico, sino que más bien se refiere a las circunstancias en las que se escribió el cuarto evangelio.

13 «Thus, by comparing John with the synoptic Gospels we can indeed identify many pieces which are obviously traditional: the preaching of John Baptist... Others could be added... And these are the long discourses, already referred to, which are quite peculiar to John and in which one finds recurring themes not matched in the Synoptics», MARTYN (1979) 21.

Comienza su trabajo con un análisis del pasaje en el que Jesús cura al ciego de nacimiento (*Jn 9,1-7*). En él descubre que la ampliación desea mostrar algo más que lo que hizo Jesús en aquel momento<sup>14</sup>. Como consecuencia de este primer acercamiento enuncia la tesis, no ya la hipótesis, de la obra: el evangelio de Juan ha de ser leído teniendo en cuenta siempre dos niveles distintos: el nivel de la vida de Jesús<sup>15</sup> y el nivel de la presencia poderosa de Jesús en los acontecimientos de la comunidad<sup>16</sup>. El resto de la obra se ocupará en contestar este importantísimo argumento hermenéutico. Pero añade un matiz más. Quiere ver en estos pasajes (*Jn 5 y 9*) las tensas experiencias entre los primeros cristianos y la sinagoga judía. Así como se habla de Jerusalén, templo, Sanedrín... en el pasaje evangélico del ciego; puede también, adivinarse una referencia a la ciudad, barrio judío, *gerousía*...<sup>17</sup>.

Con el principio de los dos niveles y con las luchas contra la sinagoga Martyn construirá los tres períodos por los que atraviesa la comunidad juánica. Una primera parte se desarrolla enteramente en el seno de la sinagoga. Nos encontramos con un grupo de judíos cristianizados (*Christian Jews*) influenciados por misioneros cristianos que les anuncian su encuentro con el mesías. Este primer grupo realmente no tenían conciencia de ser un círculo especial dentro de la sinagoga<sup>18</sup>. Irán recogiendo hecho y dicho s de Jesús en forma de homilias formándose así un rudimento de evangelio.

El segundo período se caracteriza por las tensiones entre el grupo de creyentes en Jesús y la sinagoga. Posiblemente debido a las normas contra los herejes emanadas desde el concilio de Jamnia, comienza a identificarse y a excomulgar a los miembros seguidores de Jesús<sup>19</sup>. Éstos reciben enseguida serios castigos, incluso la pena de muerte. También se concede esta pena a los excomulgados que permanecen predicando entre los miembros de la comunidad judía<sup>20</sup>. Tenemos que hablar entonces, de una comunidad de cristianos incluidos por los judíos (*Jewish Christians*). Todo esto empuja a la comunidad juánica a nuevas formulaciones cristológicas. Jesús es el que viene de arriba y es rechazado por los suyos. El mundo lo rechaza, los que le aceptan son rechazados por el mundo y no son de este mundo, aunque viven en él<sup>21</sup>.

El tercer período se caracteriza por las tensiones entre la comunidad juánica y otros grupos cristianos afines. J. L. Martyn piensa que en el momento de la redacción definitiva del evangelio de Juan están en el escenario de esa época cuatro grupos distintos: Los judíos de la sinagoga, los judíos cristianizados que se avergüenzan de exponer su fe, la comunidad juánica y, finalmente, el grupo de cristianos influidos por los judíos hacia los que el grupo juánico tendía.

14 «...but rather because he wishes to show how the Risen Lord continues his earthly ministry in the work of his servant, the Christian preacher», MARTYN (1979) 30.

15 Al primero lo denomina el autor con la palabra alemana *Einmalig* y confiesa que no es capaz de traducirla al inglés por lo que la usará siempre en alemán. Cf. MARTYN (1979) 29, nota 22. «It is a witness to an *einmalig* event during Jesus' earthly lifetime», MARTYN (1979) 30.

16 «The text is also a witness to Jesus' powerful presence in actual events experienced by the Johannine church», MARTYN (1979) 30.

17 «At least in part, it seems to reflect experiences in the dramatic interaction between the synagogue and the Johannine church. To observe these reflections one needs only to be aware of the two-level stage», MARTYN (1979) 37.

18 «It is important to note that this group did not consider itself to be an entity socially distinct from the synagogue fellowship. Presumably there were some separate meeting for celebrating the Eucharist and also for special teaching. They were Jews, children of Abraham, and yet also disciples of Jesus the Messiah», MARTYN (1979) 65.

19 «The Benediction Against Heretics was employed for detecting such Jews, and they were promptly excommunicated. What had been an inner-synagogue group of *Christian Jews* now became -against its will- a separated community of *Jewish Christians*», MARTYN (1979) 66.

20 «Perhaps they will need to take measures not only against those now within the synagogue who are tempted to embrace the messianic faith, but also against those already excommunicated who insist on evangelizing among the Jewish populace... Therefore a step beyond excommunication was called for, and in light of John 16:2 we have no alternative but to include that this step was the imposition of the death penalty on at least some of the Jews who espoused the messianic faith», MARTYN (1979) 66.

21 En este contexto hay que colocar el capítulo que dedica al Hijo del hombre y también a la importancia capital del Paraclito: «The paradox presented by Jesus' promise that his work on earth will be continued because he is going to the Father is "solved" by his return in the person on the Paraclite. It is, therefore, precisely the Paraclite who creates the two-level drama», MARTYN (1979) 148.

Estas reconstrucciones son ilustradoras, lo difícil será demostrarlas con un texto tan compacto como el del cuarto evangelio. Lo que sin lugar a dudas marca la importancia de Martyn es su lectura de doble nivel del texto. Este principio hermenéutico será seguido por grandes autores posteriores con no pocos resultados.

## II.2 R. Alan Culpepper<sup>22</sup>

Se centra principalmente en la así llamada «hipótesis de la escuela juánica». El objetivo de su obra es definir y delimitar bien cuál es la verdadera realidad de la escuela de Juan, sobre todo, fundamentándose en el análisis previo de distintas escuelas de la antigüedad<sup>23</sup>.

La primera parte de la obra la dedica a una revisión de los estudios que han ido configurando la hipótesis de la escuela juánica. Traza una larga y detallada historia desde Dionisio de Alejandría (primero que notó que el evangelio no pertenecía al apóstol Juan), pasando por innumerables autores, hasta llegar hasta nuestros días. Ve cómo, poco a poco, se va abandonando la idea de Juan apóstol como autor del cuarto evangelio, en favor de la autoría comunitaria.

Después de esta primera presentación del tema va a fijar las características comunes entre todas las escuelas antiguas, esencialmente filosóficas y religiosas. Resume una característica fundamental de cada una de ellas. describe su naturaleza y critica su visión de la vida.

Partiendo del amplio estudio hecho hasta ahora, en el último apartado expone su propia idea de la «hipótesis». Comienza por recoger tres argumentos desarrollados en el capítulo primero que le sirven para apoyar la idea de que la comunidad fue quien escribió los libros juánicos. Estos tres argumentos son: las similitudes lingüísticas y teológicas de los escritos juánicos se explican mejor si han sido escritos por varios autores; los escritos patrísticos que se refieren a Juan y a sus discípulos sugieren que allí existía una escuela; y el uso que la literatura juánica hace del antiguo testamento da pie para decir que el evangelio fue compuesto en y por una escuela, similar a la de Mateo<sup>24</sup>.

El procedimiento que seguirá será el de investigar en las cartas y evangelio de Juan los indicios que precisen la naturaleza de la comunidad o comunidades en las cuales y para las cuales fueron escritos<sup>25</sup>. Como ya queda dicho, analizará la historia y naturaleza de la escuela,

---

22 La obra principal de este autor es *The Johannine school: an evaluation of the johannine-school hypothesis based on an investigation of the nature of ancient schools*. Posteriormente ha seguido publicando artículos sobre el cuarto evangelio y sobre alguno de sus pasajes, por ejemplo véase R. Alan CULPEPPER, «L'Application de la narratologie à l'étude de l'évangile de Jean» y «Un exemple de commentaire fondé sur la critique narrative: Jean 5, 1-18» en Jean-Daniel KAESTLI, Jean Michel POFFET, Jean ZUMSTEIN (edit.), *La communauté Johannique et son histoire. La trajectoire de l'évangile de Jean au deux premiers siècles*, Genève 1990, 97-120 y 135-151 respectivamente.

23 Estudia las siguientes escuelas: pitagórica (39-60), la Academia (61-82), el Liceo (83-100), el Jardín (101-122), la Stoa (123-144), Qumrán (145-170), la casa de Hillel (171-196), la escuela de Filón (197-214), y la de Jesús (215-246). En todas y cada una de ellas mantiene el mismo esquema: primeramente, se fija en la importancia de la escuela, bucea en sus fuentes, investiga su origen, naturaleza e historia, y termina con la influencia que ha tenido la escuela en su ambiente. Esta misma estructura seguirá en la escuela juánica. En las páginas 258-259 recoge nueve características que deben entrar en la definición de lo que es una escuela para los antiguos: «Therefore, if the Johannine community is found to share all or most of these characteristics and is defined by them as the schools studied above are, it too can then properly be called a school», CULPEPPER (1975) 260.

24 Cf. CULPEPPER (1975) 261.

25 De este acercamiento se concluye que las epístolas son posteriores al evangelio: «study of clues to these aspect of the community has persuaded the writer that the epistles were written latter than the Gospel», CULPEPPER, (1975) 263. «Therefore, it is advisable to consider the Gospel as the primary witness to earlier periods of the community's life, the epistles as the primary witnesses to a later period, and the patristic sources as witnesses to second-century traditions about the community», CULPEPPER, (1975) 264. En las páginas 283-286 se detiene en las cartas. 1 Juan se escribiría todavía dentro de la única comunidad; por el contrario en 2 Juan pueden identificarse dos comunidades que participan de la tradición juánica. «For our purposes the most significant thing about the two shorter epistles is that they show that there were several communities wich shared the Johannine tradition», CULPEPPER, (1975) 286.

pero nos centraremos principalmente en las nueve conclusiones a las que llega y que cierran su trabajo<sup>26</sup>:

1. los miembros de la comunidad juánica fueron ante todo discípulos de Jesús, empero también lo fueron del «discípulo amado», el cual les enseñó e interpretó las enseñanzas de Jesús<sup>27</sup>;
2. la comunidad encuentra sus orígenes en el «discípulo amado». El evangelio muestra que fue un personaje histórico;
3. las enseñanzas de este personaje fueron sostenidas porque fueron consideradas como la verdadera y autorizada interpretación de las enseñanzas del Maestro;
4. miembros de la comunidad fueron discípulos o estudiantes de dicho fundador<sup>28</sup>;
5. se destaca la importancia de los escritos como fuente de estudio posterior dentro de la comunidad;
6. la comunidad observó un banquete común;
7. se tuvieron prácticas de admisión y regulación dentro de la comunidad;
8. se mantuvieron distancias respecto al resto de la comunidad;
9. la comunidad desarrolló medios organizativos de asegurar su perpetuidad en el tiempo y en sus miembros<sup>29</sup>.

La obra es de gran interés por la comparación que hace de lo que supone una escuela con el resto de los movimientos contemporáneos que sí son considerados ya como escuelas. Es en realidad, la fijación científica de un término usado desde hacía años. El problema que puede tener es el de las obras que no pueden demostrar todas sus afirmaciones con los textos de Juan. Siempre queda algo a la imaginación o a la deducción.

## II.3 Oscar Cullmann<sup>30</sup>

En lo primero que se centra su obra es en un pequeño repaso a los resultados que los métodos histórico-críticos han obtenido al ser aplicados en la cuestión de la unidad literaria del cuarto evangelio. Concluye esencialmente, con tres posibles soluciones que se han dado para explicar dicha unidad<sup>31</sup>. Estos tres tipos de explicación están habitualmente asociados.

Respecto al tema de las diversas redacciones, parte de los últimos versillos del capítulo 21. Sugiere la hipótesis de que entre uno, o muchos, discípulo(s) de un autor primigéneo, ha(n) publicado el evangelio después de su muerte. En aquellos versillos hay una indicación sobre la existencia del medio juánico<sup>32</sup>. Se constata a pesar de todo, una unidad de estilo, de lengua y, sobre todo, de visión teológica.

26 Cf. CULPEPPER, (1975) 287-289.

27 El carácter de comunidad como una compañía se confirma mediante el uso de los términos «οι φίλοι», «tois adelphous», «maqhtai» y «Koinonía», en distintos escritos. Puede verse un examen más detallado en, CULPEPPER, (1975) 271-279.

28 Se produce por el término «maqhtis», por el uso del plural, por el énfasis del evangelio en la función docente del discípulo amado/Paráclito (cf. CULPEPPER, (1975) 267-270 en las que el discípulo amado cumple el rol del Paráclito), y por la frecuencia en 1 Juan de la frase «lo que oísteis desde el principio».

29 Aquí está el problema de la sucesión en la autoridad tras la muerte del discípulo amado que en 3 Juan se ve problematizada y puesta en duda.

30 La obra principal del autor *La comunidad del discípulo amado. Estudio de la eclesiología juánica*. Además de ella ha sido publicada una recopilación de artículos, de la cual tenemos la versión castellana: *del evangelio a la formación de la teología cristiana*, Salamanca 1972. Cf. también, BROWN (1991) 170-171.

31 "Die Letzten Verse des Kapitels 21 legen selbst die Annahme nahe, daß ein Schüler oder mehrere Schüler des Verfassers das Evangelium nach dessen Tod veröffentlicht haben: ein Hinweis auf die Existenz eines johanneischen "Kreises". In der Tat ist der hier Sprechende verschieden von dem, der das übrige Evangelium geschrieben hat», CULLMANN (1971) 2. En realidad, todo esto supone una crítica a los abundantísimos intentos por conocer el proceso de composición del evangelio y a las hipótesis tan dispares, incluso opuestas, a que ha dado lugar el mismo texto.

32 Cf. CULLMANN, (1971) 2-5. Destacamos sobre todo, lo que más interesa al autor para la hipótesis de medio juánico. «Immerhin halten wir aber fest, was für die Annahme eines "johanneischen Kreises" wichtig ist: der Verfasser hatte Schüler um sich, die bei der Herausgabe und Revision des Evangelium als Redaktoren in Erscheinung treten. Es läßt sich nun



Lo dicho hasta aquí le sirve para llegar al tema de las distintas fuentes que existen en el substrato del evangelio. Aunque prefiere hablar más bien de tradiciones joánicas, que de fuentes propiamente dichas. Admite que el autor del evangelio conocía, por un lado, una tradición común a todos los evangelios<sup>33</sup>, y, por otro lado, se servía de una tradición especial que le interesaba primariamente<sup>34</sup>.

Tras considerar estos temas, expone en tres puntos conclusivos su teoría de cómo fue, probablemente, el proceso de formación del evangelio de Juan:

- a) el autor fue una importante personalidad, que combina la tradición común que tiene con los sinópticos, con una tradición propia y con sus propios recuerdos;
- b) por ello es considerado responsable principal del trazado de la obra tal y como la conocemos;
- c) un redactor, o grupo redaccional, perteneciente al medio juánico, complementará posteriormente la obra<sup>35</sup>.

Sobre el objetivo del evangelista al redactar su escrito se centrará Cullmann en el capítulo II. Primeramente hace una breve recensión de las opiniones de Bultmann y Käsemann. Ambos ponen al evangelio en relación directa con los gnósticos. Cullmann mediante *Jn 20,31* defiende que el evangelista tiene de base a la comunidad de creyentes, y es que se puede entender ese versillo como una afirmación de la fe de los ya creyentes en Cristo.

La tesis que defiende Oscar Cullmann es que el evangelista quiere mostrar en cada evento particular de la vida de Jesús una prolongación de su obra salvífica, de modo continuo y después de su resurrección, en la presencia real de Cristo en su Iglesia<sup>36</sup>. La base teológica de esta afirmación es que la revelación divina tiene su culmen en la vida del logos encarnado. Jesús será el centro de toda la historia de la salvación. En él se unen las revelaciones precedentes y consiguientes de Dios.

Prácticamente desde el capítulo VI hasta el final del libro, se ocupará de la inserción del medio juánico en el cristianismo primitivo, resaltando la dependencia del judaísmo heterodoxo. Pero vayamos por partes.

En el capítulo V, sobre el desarrollo no cristiano del evangelio de Juan y del medio juánico, concluye que el desarrollo de dicho evangelio está marcado por un judaísmo de influencias sincretistas y presente principalmente en Palestina. Cullmann encuentra un gran paralelismo entre *Hech 7* (discurso de Esteban) y el evangelio de Juan (*Jn 4,21-22; 1,14; Ap*

---

weiter zeigen, daß er sich schon vor und während der Abfassung seines Werkes auf eine Gruppe Gleichgesinnter, Vielleicht sogar schriftlicher Aufzeichnungen dieser, stützen konnte. Das führt uns zum Problem der Quellen», CULLMANN, (1971) 5.

33 Aduce dos casos concretos del conocimiento de la fuente común. En *Jn 1,40* Andrés es presentado como hermano de Pedro, siendo así que éste último no ha aparecido aún en ninguna parte del evangelio. En *Jn 3,24*, al afirmar que Juan el Bautista no había sido apresado todavía, parece que corrige expresamente una indicación de los sinópticos. En otros lugares habrá que suponer que el autor ha conocido la tradición sobre la cual se fundan los sinópticos, no tendría necesariamente su referencia en un escrito de los sinópticos

34 Sobre esta tradición B. Noack ha llamado la atención sobre su carácter oral. Cullmann adivina la posibilidad de que ella estuviera ya fijada por escrito, cf. CULLMANN (1971) 8.

35 «1. Der Verfasser, eine starke Persönlichkeit, hat sich sowohl solcher Traditionen bedient, die zu dem gemeinsamen Erbgut des Urchristentums gehören, als auch gewisser Sondertraditionen, schriftlich fixierter oder mündlicher, die aus dem bestimmten Kreise stammen, dem er angehört. Neben Sondertraditionen dürfen hier auch persönliche Erinnerungen des Verfassers nicht a priori ausgeschlossen werden.

2. Er ist verantwortlich für die hauptsächlichlichen Umriss des Werkes, so wie es uns vorliegt.

3. Ein Redaktor oder eine Redaktionsgruppe, die unter dem Einfluß des Verfassers stand und zu dessen Kreis gehörte, hat nach dessen Tode das ganze Werk revidiert, bzw. vervollständigt», CULLMANN (1971) 10.

36 «In den folgender Kapiteln werden wir also weiterhin von der Absicht des Evangeliums als *solchem* und von den übrigen allgemeinen Aspekten des Evangeliums als *solchen* sprechen, obwohl wir wissen, daß es von älteren Traditionen abhängig ist, daß zumindest ein Redaktor, der, welcher das 21. Kapitel hinzugesügt hat, das Werk herausgegeben und revidiert hat. Wir legen uns Rechenschaft ab, daß auch bei einer solchen Reduzierung Fehlerquellen nicht zu vermeiden sind. Sie sind aber weniger grob, als wenn wir a priori eine in ihrer Präzisierung problematische Scheidung als festen Ausgangspunkt nehmen», CULLMANN (1971) 10. En esta misma obra aparecen algunos ejemplos para fundamentar estas afirmaciones en las páginas 10-17.

21,22)<sup>37</sup>. En realidad, se trata de la relación entre un grupo de helenistas en la primera comunidad de Jerusalén, encabezados por Esteban, y el grupo que gira en torno al cuarto evangelio.

Un vínculo estrecho que une a ambos grupos es que los dos se vuelven hacia el judaísmo heterodoxo, centrado principalmente en Samaría. Existe un impulso misionero que instintivamente los orienta hacia allí. Todo ello se explica porque en esta región se habían tenido predicaciones de judíos heterodoxos que rechazaban, entre otras cosas, la obligatoriedad del culto en el templo de Jerusalén. Que Samaría estaba en una situación favorable para el contacto con el cristianismo lo demuestra el éxito de la predicación de Felipe<sup>38</sup>. La evangelización ahí constituye la transición natural hacia la misión entre los paganos.

Los primeros predicadores serán los helenistas, y por *Hech* 8,14 sabemos que el grupo de Juan y de Pedro llegarían tiempo después. Se establece entonces, una relación triangular entre los tres grupos ya mencionados: evangelio de Juan, discurso de Esteban y el judaísmo heterodoxo:

### Judaísmo heterodoxo

#### Discurso de Esteban

#### Evangelio de Juan

La unión de estos tres lados del triángulo sirve solamente para dar fuerza demostrativa a la afirmación de la que anteriormente había partido: parentesco del grupo juánico con el grupo helenista.

Partiendo de estos pocos datos, Cullmann se lanza aventuradamente a una reconstrucción del medio juánico<sup>39</sup>. Debemos tener en cuenta dos corrientes separadas, pero al mismo tiempo relacionadas.

Una primera es el *medio juánico*, el cual mantiene estrecha relación con el judaísmo heterodoxo y, por él, entre otros grupos<sup>40</sup>, con el de Juan Bautista<sup>41</sup>. Esta línea tendría su influencia entre los discípulos de Jesús, formando un grupo de entre ellos poco numeroso y fundamentado en una relación más íntima e interiorizada<sup>42</sup>.

37 Cf. CULLMANN (1971) 45-60.

38 «Ich habe oben betont, daß bereits vor der Missionierung Samaritens die Hellenisten und der johanneische Kreis neben andern heterodoxen jüdischen Elementen samaritanische enthielten und daß dies z. T. den raschen Erfolg der Evangelisation in diesem Lande erklärt», CULLMANN, (1971) 61.

39 «Eine wirklich lückenlose Geschichte der urchristlichen Gruppe, die wir den "johanneischen Kreis" genannt haben, zu skizzieren, ist nicht möglich. Dazu fehlen uns direkte Quellen», CULLMANN (1971) 89.

40 «Wie dem auch sei, erinnere ich auch hier -wie für die Berührung der Stephanusrede mit der samaritanischen Theologie- an die Notwendigkeit, die sich aus dem vorhergehenden Kapitel ergibt, sich nicht auf die freilich besonders in Betracht kommende samaritanische Theologie allein zu beschränken, sondern den gleichzeitigen Einfluß anderer Gruppen und Auffassungen zu erwägen, die dem gleichen Strom des heterodoxen Judentums zugehören: Qumran, Mandäer, Täuferbewegung, jüdischer Synkretismus, Gnostischer Ebionitismus», CULLMANN (1971) 55.

41 «Die johanneische Gruppe ist zum Teil aus der Gemeinschaft Johannes des Täufers hervorgegangen, besonders diejenigen ihrer Glieder, die für die Abfassung des Johannes-Evangeliums in Betracht kommen» CULLMANN (1971) 64.

42 «Wie dem auch sei, es ist wohl nicht abwegig, anzunehmen, daß sich in dem groben Jüngerkreis auch solche befanden, die später in der Jerusalemer Urgemeinde die Gruppe der "Hellenisten" bildeten, wenn wir bedenken, daß diese schon so früh zur Urkirche gehörten. Die schnelle Verbreitung des Christenglaubens erklärt sich besser, wenn sie schon zu Lebzeiten Jesu durch eine Vielfalt von Jüngergruppen vorbereitet war», CULLMANN (1971) 96-97. Debemos adelantar en este momento que Cullmann, basándose en que los discípulos son más que los apóstoles (*Lc* 10,1), admite la posibilidad de distintas tendencias a la que Jesús acomodaría la expresión de su mensaje. Se explica mejor la rápida propagación de la fe en Cristo si ya en vida del mismo Jesús, existía una multiplicidad de grupos entre los discípulos.

Otra corriente sería la de los *helenizantes* que también tienen relación con el judaísmo heterodoxo y que posiblemente sea «anterior» a Cristo<sup>43</sup>. Este grupo se manifestará también en la comunidad de Jerusalén. Entre ambas, hay una estrechísima relación, ya abordada, que culmina con su encuentro en Samaría<sup>44</sup>. Estos dos polos tienen un terreno de encuentro común en tierras samaritanas que es el *judaísmo heterodoxo*.

El movimiento juánico, con el paso del tiempo, irá perdiendo la especificidad de la que tenía conciencia desde un principio en favor de una disolución en la Iglesia grande.

## II.4 Raymond E. Brown<sup>45</sup>

En términos generales puede decirse que, según Brown, los escritos de la comunidad y su visión teológica se van elaborando en constante lucha con otras corrientes y también dentro de ella misma<sup>46</sup>. Seguiremos brevemente el crecimiento de la comunidad en las cuatro fases en que la divide<sup>47</sup>.

La *primera fase* abarca los años 50-80, es la época preevangélica. En ella investiga los orígenes de la comunidad y su relación con el judaísmo de su época. Partiendo del primer capítulo del evangelio se puede deducir que la comunidad juánica comienza en un grupo de judíos<sup>48</sup>. Llega a esta conclusión por la inmensa variedad de títulos cristológicos que se le dan a Jesús en *Jn 1*, y porque se presenta a Juan Bautista como conocedor de la preexistencia de Jesús (*Jn 1,15.30*).

El comienzo de la comunidad juánica es común con el resto de los otros evangelios, lo mismo sucede con los elementos que maneja. Lo que diferencia sustancialmente a Juan de los demás es el desarrollo que hace de dichos elementos<sup>49</sup>. En los capítulos 3 y 4 se observa la introducción de un segundo grupo que cataliza una cristología alta, la cual empieza a profundizarse en el capítulo 5<sup>50</sup>.

El segundo grupo estaría formado por un conjunto de judíos anti-templo que convirtieron a su vez a algunos samaritanos, los cuales aportaron su orientación cristológica particular<sup>51</sup>? La aceptación de este segundo grupo por el primero conlleva una hostilidad de

---

43 «Por otra parte, es necesario admitir que el grupo que el libro de los Hechos llama helenistas ha existido ya antes de Jesús, porque se trata de un grupo judío, que existía desde la primera hora, al momento de la constitución de la comunidad de Jerusalén», CULLMANN (1972) 65.

44 Cf. CULLMANN (1972) 67-77.

45 Aquí nos centraremos a su libro *La comunidad del discípulo amado. Estudio de la eclesiología juánica*, en el que hace una exposición pormenorizada de su teoría sobre el desarrollo de la comunidad juánica.

46 «La mayor parte de esta concepción muestra una comunidad cuya valoración de Jesús fue perfilada por la lucha y su elevada apreciación de la divinidad de Jesús indujo al antagonismo por fuera y el cisma por dentro. Si el águila juánica se remontaba por encima de la tierra, lo hacía con las garras dispuestas para la lucha; y los últimos escritos que han llegado a nosotros muestran a los aguiluchos desgarrándose entre sí por la posesión del nido», BROWN (1991) 23.

47 Brown admite que es posible encontrar la vida de la comunidad subyacente en el relato evangélico. Sin embargo, es consciente de las limitaciones de su método al intentar concretar demasiados detalles. «Si estos ejemplos muestran que uno debe guardarse de hacer deducciones demasiado imaginativas acerca de la historia eclesial de lo que nos dicen los evangelios, se tiene que ser todavía más cauto y prudente al argumentar desde el silencio, es decir, desde lo que los evangelios no nos dicen... Un peligro más en la reconstrucción de la historia de la comunidad a partir de los evangelios es el admitir fuentes preevangélicas no existentes y el determinar la perspectiva teológica del evangelista (y de su comunidad) a partir del modo como él corrigió la fuente», BROWN (1991) 18-19.

48 «J. L. Martyn detecta en 1,35 que la comunidad juánica comenzó entre judíos que se acercaron a Jesús y que le reconocieron sin mucha dificultad como el mesías que esperaban. Pienso que tiene toda la razón y esto cuestiona todas las reconstrucciones de la historia juánica que situarían los orígenes entre judíos heterodoxos, gentiles y gnósticos», BROWN (1991) 28

49 «El hecho de que algunos de los primeros discípulos sean los *dramatis personae* tanto en los sinópticos como en Juan y que los títulos que ellos dan en Juan los conocíamos a través de los sinópticos, Hechos y Pablo, significa que los orígenes juánicos no fueron muy diferentes de los de otras iglesias judías, especialmente de aquellas que se asociarían más tarde en memoria de los doce... la comunidad juánica siguió su propio camino alentada por la promesa de Jesús de que verían cosas mayores, pero sus orígenes no fueron excepcionales... hay que decir que lo distinto es el desarrollo de estas afirmaciones en el cuarto evangelista», BROWN (1991) 28-29.

50 Cf. BROWN (1991) 43-50.

51 «Aceptando estas indicaciones, se puede afirmar que el segundo grupo de la historia juánica constaba de judíos de concepciones peculiares anti-templo que convirtieron a algunos samaritanos y aceptaron algunos elementos del pensamiento samaritano, incluyendo una cristología que no se hallaba centrada en un mesías davídico», R. E. BROWN (1991) 38

todo el medio juánico con los dirigentes de la sinagoga. A partir de los primeros capítulos del evangelio los «judíos» se enfrentan directamente con Jesús<sup>52</sup>. Culminó este proceso con la expulsión definitiva de la nueva comunidad juánica de la sinagoga.

Llegamos así a la *segunda fase* que se sitúa en la época en la que se escribió el evangelio (año 90 d. C., aproximadamente). La expulsión de la sinagoga ya es un hecho, y sus consecuencias asumidas, pero la persecución continúa todavía en estas fechas (*Jn* 16,2-3). La alta cristología persiste y se agudiza debido al roce con otros grupos de cristianos.

Esta segunda etapa se caracteriza por la relación de la comunidad juánica con otros movimientos cristianos y con otros grupos no creyentes. De entre ellos cabe destacar a los que reciben la denominación de «el mundo» (*Jn* 14-17)<sup>53</sup>; a los seguidores de Juan Bautista<sup>54</sup> y a los mismos judíos. De entre los grupos creyentes que se puedan detectar en el evangelio se detiene con los *cripto-cristianos* (cristianos dentro de las sinagogas que ocultan su verdadera identidad religiosa por temor a las represalias judías), con las iglesias judeo-cristianas de fe inadecuada, y con los cristianos de las iglesias apostólicas<sup>55</sup>.

Los seguidores juánicos, sin quererlo, están alimentando una cierta separación del resto de las corporaciones. Ciertamente, tienen motivos para sentirse superiores a los demás, por ello, algunos autores hablarán sobre el movimiento juánico como de una secta más, y realmente corrieron ese peligro. Debido a su acercamiento a los cristianos apostólicos ya mencionados evitarían ese peligro que tenían en ellos mismos. Brown trae a colación tres textos que prueban que el movimiento juánico en ningún momento se propuso romper la «Koinonía» (*Jn* 10,16; 13,34; 17,20-21)<sup>56</sup>.

La *tercera fase* se coloca hacia el año 100. Es cuando se escribieron las cartas. Lo primero que hay que destacar en ellas es el estado de división interna dentro de la misma comunidad (*1Jn* 2,19). Como puede verse hay un gran salto entre la situación que teníamos en la anterior fase y la que nos encontramos en esta tercera etapa del desarrollo. Se hace necesaria una explicación intermedia.

Para aclarar el origen de este grupo «secesionista», que hasta entonces no había sido mencionado, no pocos autores han acudido a causas externas, al contacto con corrientes heréticas. Brown desecha esta hipótesis en favor de una explicación desde el seno mismo de la comunidad juánica<sup>57</sup>.

El evangelio jugaba un papel neutral entre ambos bandos, ya que incluía textos en favor de una y de otra postura. Para algunas cuestiones concretas no contenía respuestas directas ya que aquéllas eran totalmente novedosas. Las líneas de disensión se centran en cuatro puntos

---

52 «Más bien la aceptación del segundo grupo por la mayoría del primero es probable que acarrea sobre toda la comunidad juánica la sospecha y la hostilidad de los jefes de la sinagoga.

Después de la conversión de los samaritanos en el cap. 4, el evangelio se concentra en la repulsa de Jesús por parte de "los judíos"... Esto sugiere que los judíos veían a la comunidad juánica como una comunidad con elementos samaritanos», BROWN (1991) 38. Cf. también, BROWN (1991) 20-21. Esta inquina contra los judíos domina los capítulos 5-12 del evangelio.

53 «El que la oposición a "los judíos" se tome oposición al mundo puede significar que ahora los cristianos juánicos se encuentran con la incredulidad de los gentiles, de la misma manera que antes se habían topado con la incredulidad de los judíos», BROWN (1991) 63.

54 «Todo esto se hace comprensible cuando leemos en 3,22-26 que algunos de los discípulos de JBap (Juan Bautista) no siguen a Jesús (compárese con 1,35-37) y con envidia se quejaban del gran genitro que le seguía. Si leemos una vez más el evangelio, en parte como una autobiografía de la comunidad juánica, llegamos a sospechar que los cristianos juánicos tenían que habérselas con tales discípulos y que esas negaciones significan una apologética contra ellos», BROWN (1991) 68. Nunca se hace referencia directa a ellos, pero con relativa frecuencia se corrige cuidadosamente el agrandamiento equivocado de la figura de Juan Bautista.

55 Para un tratamiento más detallado, cf., BROWN (1991) 70-85.

56 «Sin embargo, a pesar de estas tendencias hacia el sectarismo, yo defendería que la actitud juánica hacia los cristianos apostólicos (grupo VI: probablemente un amplio grupo en muchas áreas) prueba que la comunidad juánica, tal como se ve reflejada en el cuarto evangelio, no se convirtió realmente en una secta. Ellos no siguieron sus tendencias exclusivistas hasta el punto de romper la comunión (*Koinonía*) con aquellos cristianos cuyas características se encuentran en muchos escritos del nuevo testamento de finales del siglo I», BROWN (1991) 87.

57 «En mi opinión, la hipótesis que mejor explica las posturas, tanto del autor de las cartas como de los secesionistas, es ésta: *ambas partes conocían la proclamación del cristianismo que ha llegado hasta nosotros a través del cuarto evangelio, pero ellos la interpretaron de una manera diferente*», BROWN (1991) 102.

concretos: cristología<sup>58</sup>, ética, escatología y pneumatología<sup>59</sup>. Por lo que se puede deducir de las cartas el grupo de los secesionistas tuvo una rápida difusión y numerosos adeptos (1Jn 4,5). Desde esta realidad se explica perfectamente el pesimismo que se transparenta en la redacción de las cartas.

La última y *definitiva etapa* la coloca ya en el siglo II. Las diferencias entre los dos grupos se han extremado. Los secesionistas se orientarán con su alta cristología hacia el docetismo, gnosticismo, el cerintianismo y el montanismo. Este acercamiento explica perfectamente que el evangelio de Juan haya sido citado antes por las corrientes heterodoxas que por los ortodoxos.

La parte más tradicional se irá diluyendo poco a poco en la iglesia apostólica. Esta integración explica la creciente aceptación en la gran iglesia de la preexistencia del verbo<sup>60</sup>. A cambio, admiten una organización eclesiástica. Debido a las controversias y desgarrones que han experimentado en tan corto espacio de tiempo, ven que la presencia del Espíritu Santo (prometido por Jesús) en ellos no ha evitado el cisma ya consumado<sup>61</sup>.

Así termina la historia de este movimiento cristiano que en tan poco tiempo ha tenido una vida tan agitada e intensa.

## II.5 Jean Zumstein<sup>62</sup>

Antes de empezar con el evangelio propiamente dicho, o lo que él llama primera redacción, se detiene en las fuentes anteriores. Reconoce que son innumerables las hipótesis sobre distintas tradiciones, pero las certidumbres son raras y escasas. Acepta hablar de una originalidad en la tradición juánica respecto a los signos, a los discursos de autorrevelación de Cristo y al relato de la pasión y pascua<sup>63</sup>.

Sea cual sea la preparación del evangelio, Zumstein entresaca tres hechos claves para el desarrollo posterior:

- 1) el cristianismo juánico aparece como un fenómeno de fe específica y antigua;
- 2) el evangelio está en continuo progreso, sometido a sucesivos procesos de

---

58 Este es el punto principal: «Yo sostengo que los secesionistas creían que la existencia humana de Jesús, aunque era real, o era importante en el plan salvífico», BROWN (1991) 108. Y esto por dos razones, fundamentalmente: «En primer lugar, Juan ofrece una imagen de Jesús que hasta cierto punto relativiza su humanidad. (Permitame el lector que le recuerde una vez más que no estoy explicando lo que el evangelista quería decir, sino cómo podría leerse el evangelio por los secesionistas, a veces de un modo contrario a los presupuestos del evangelista)», BROWN (1991) 109.

«Segundo: hay elementos en Juan que aminoran la importancia salvífica del ministerio público de Jesús», BROWN (1991) 111.

59 Cf., BROWN (1991) 105-136.

60 «No se puede negar la posibilidad de que una comunidad proveniente o bien de los adictos al autor o de los secesionistas (o bien comunidades descendientes de ambos) sobrevivieran, pero no dejaron huellas en la historia; sin embargo, es mucho más probable que ambos grupos se vieran absorbidos respectivamente por la "gran iglesia" y por el movimiento gnóstico. Los adictos al autor habrían aportado su propia contribución juánica a la gran iglesia; los secesionistas habrían aportado su contribución juánica al gnosticismo; pero en cada uno de esos casos, la comunidad juánica habría aportado de tal manera su propio patrimonio heredado en favor de un grupo más amplio, que la peculiar identidad de la cristiandad juánica, que conocemos por el evangelio y las cartas, habría dejado de existir», BROWN (1991) 139.

61 «Así, pues, propongo que, mientras la "iglesia católica" cuyo ejemplo tenemos en Ignacio, podía haber aceptado la alta cristología juánica de la preexistencia como una evaluación válida de Jesús, especialmente cuando se destacaba la vida terrena de Jesús que nos encontramos en las cartas, los adictos juánicos del autor de las cartas es posible que hubieran reconocido a su vez que la jerarquía puesta de relieve por la "iglesia católica" era un oficio docente válido, en la medida en que ejercía sus funciones en nombre del Paráclito que es el que enseña todo», BROWN (1991) 151.

62 Para la exposición de su pensamiento utilizaremos principalmente dos fuentes: «Pluralité et autorité néotestamentaires» y «La communauté Johannique et son Histoire». En algún momento utilizaremos también otro de sus artículos: «La rédaction finale de l'évangile selon Jean (à l'exemple du chapitre 21)». En el primer trabajo citado sigue un orden cronológico en su análisis, en el segundo utiliza un orden inverso al cronológico. Para ganar en claridad seguiremos en nuestra reseña el ejemplo del primero de ellos.

63 «Excepté la guérison du fils de l'officier royal, la multiplication des pains et la marche sur la mer, les récits de miracles johanniques, considérés désormais comme des "signes", forment un univers à part. Semblablement, les grands discours d'auto-révélation du Christ johannique, même s'ils monnayent toute une série de *logia* connus sous une autre forme para les synoptiques, n'ont pas d'équivalent dans le Nouveau Testament. Enfin, le récit de la Passion et le cycle pascal, en dépit de certaines coïncidences avec le texte de Luc, suivent leur propre chemin», ZUMSTEIN (1985) 29.

profundización;

3) la alta cristología no es una categoría tardía, sino que nace desde el principio de la escuela juánica<sup>64</sup>.

Entre este estadio y la redacción definitiva sitúa una *primera redacción*. Por su conclusión (*Jn* 20,30-31) se puede apreciar el nacimiento de una obra que tiene conciencia de ser un libro.

Cree necesario el autor hacer dos precisiones sobre esta etapa: una concerniente a la crítica histórica y otra al análisis literario. Un hecho histórico que parece irrefutable y que se transparenta en el texto, es el de la expulsión de los cristianos de la sinagoga y de su culto<sup>65</sup>. Puede verse en el fondo de esta problemática la cercanía del movimiento juánico con el gnosticismo y otras corrientes judías<sup>66</sup>.

Es conveniente repasar también la organización literaria y retórica del cuarto evangelio. Los elementos literarios corroboran la tesis histórica y además puede verse que los escritos van dirigidos a los cristianos separados de la sinagoga; no están escritos con una finalidad misional<sup>67</sup>.

La redacción juánica testifica por todo lo dicho un nuevo grado de conciencia: el evangelio se quiere y se sabe una escritura cuya función es la de apelar, y mediante ella, dar la vida. El destino de la comunidad de creyentes está ligado a la lectura de un libro por el que Cristo se hace presente, en el fondo es una relación entre autor y creyentes cuya finalidad es la de ayudar a creer<sup>68</sup>. La misma estructura de todo el evangelio está dispuesta en función del proceso de profundización en la fe<sup>69</sup>.

Por algunas razones que se nos escapan (quizá sea la muerte del autor) la obra del evangelista posteriormente será sujeto de una *segunda redacción* cuya señal incuestionable se encuentra en *Jn* 21,24. El texto confirma de nuevo su constante dinamismo.

Dentro de este capítulo 21, el uso del «nosotros» como identificándose con el autor implica una separación del discípulo amado que se designa expresamente como autor de la obra principal. En este contexto la obra literaria trasciende a los individuos; se escribe en el movimiento de una escuela dedicada a perfeccionar la obra inicial, adaptándola a los desafíos del momento.

Saca dos conclusiones esenciales. Una primera de carácter eclesiológico, y es que al haber muerto las dos figuras emblemáticas (Pedro y el discípulo amado) el medio juánico

---

64 «Le débat est certes d'importance, mais il ne remet pas en cause trois faits qui sont significatifs pour la communauté johannique et son histoire.

Premièrement, le christianisme johannique apparaît comme un phénomène à la fois spédifique et très ancien...

Deuxièmement, d'un point de vue littéraire, comme l'a bien souligné Weder, l'évangile et en devenir, c'est-à-dire un processus où telle tradition est sans cesse reprise et élargie par mouvements successifs...

Troisièmement, la haute christologie n'est pas un phénomène tardif dans l'histoire du johannisme, mais une dimension relativement ancienne dans l'école johannique», ZUMSTEIN (1990) 373.

65 «Dans l'ordre de l'histoire -au-delà des scénarios qui prêtent plus au texte qu'ils ne lui empruntent-, un fait historique "incorruptible" est intégré dans la narration johannique: l'exclusion des chrétiens de la synagogue (9.22.34; 12.42; 16.2). Ce fait, bien mis en évidence dans les ouvrages de Martyn et de Wengst...», ZUMSTEIN (1990) 368.

66 «En effet, comme l'a bien montré Schimithals, les concepts et les représentations présents dans le quatrième évangile constituent une constellation fort proche des systèmes gnostiques», ZUMSTEIN (1990) 368.

67 «Il convient tout d'abord de rappeler la visée rhétorique de l'évangile. La thèse historique que nous avons posée -les destinataires sont des chrétiens johanniques exclus de la synagogue- signifie que l'écrit n'est pas missionnaire, comme certains l'ont pensé, mais destiné au cercle des croyants. Les moyens rhétoriques utilisés par l'évangéliste confirment ce point de vue...», ZUMSTEIN (1990) 369.

68 «Adresse à des croyants, l'évangile -comme le souligne la conclusion de 20.30-31- test pour les appeler à croire. Le paradoxe n'est qu'apparent: toute la construction de l'évangile est articulée autour de ce croire ou de ce "mieux croire", ZUMSTEIN (1990) 369.

69 «Ce mouvement axé sur le "mieux croire" est attesté par la construction narrative de l'évangile. Au ch. 1, les disciples confessent Jésus comme le Christ (1,41; cf. 45-49) et, pourtant, ils sont supposés croire à l'issue du signe de Cana (2,11); au ch. 3, Nicodème est présenté comme reconnaissant l'autorité de Jésus (3,2) et pourtant il est appelé à renaître (3,3). On pourrait faire cette démonstration pour quasiment tous les chapitres de la première partie de l'évangile (1-12)», ZUMSTEIN (1990) 369, nota 38.

comienza a preguntarse por la legitimidad de su tradición. Es, en resumen, un cambio de situación.

Una segunda conclusión es que el capítulo 21 no intenta corregir la teología del evangelio, sino demostrar su legitimidad, fijar su propio estatuto. Por otro lado se intenta articular los roles respectivos de Pedro y del discípulo amado<sup>70</sup>.

La trayectoria juánica que se inicia con la eflorescencia de las tradiciones preevangélicas, que se continúa con la doble redacción del evangelio, no está acabada. Encuentra su conclusión en las tres epístolas de Juan<sup>71</sup>.

Entre el capítulo 21 y las epístolas pueden distinguirse en el fondo dos comunidades distintas, con dos situaciones también diferentes<sup>72</sup>. Por las cartas, por la existencia de un género epistolar, se puede deducir un medio juánico compuesto por varias comunidades. Este medio eclesial está en crisis, atraviesa por una situación de escisión debida a la diferente interpretación de la fe misma (*Jn* 2,19)<sup>73</sup>.

El conflicto entre las distintas facciones tiene su raíz en argumentos doctrinales: mientras unos interpretan el evangelio de manera tradicional, otros se acercan a la interpretación doceta<sup>74</sup>. Zumstein deja abierto el problema de si el evangelio da pie a estas divisiones o si la interpretación gnostizante es un fenómeno posterior (principios del siglo II).

Para paliar esta crisis la escuela juánica escribe la primera carta de Juan que insiste en la encarnación y muerte de Jesús y en el amor al hermano. La relación entre el evangelio y la epístola es análoga a la que existe entre un documento y los enunciados de las condiciones necesarias para su lectura. El medio juánico ha producido un libro y también ha abalado su interpretación.

Zumstein sigue su estudio sobre los escritos juánicos hasta su recepción en el cristianismo del siglo II<sup>75</sup>.

### III. Cierre

Parece claro, tras este recorrido breve, que en el trasfondo de los escritos que se han atribuido tradicionalmente a san Juan, se encuentra un grupo humano (sea comunidad, movimiento...), que siguiendo las huellas del discípulo amado, comparten los relatos conservados haciéndolos sus propios relatos, al estilo san Juan. Si es la comunidad la que

---

70 «La relation établie entre Pierre et le disciple bien-aimé exprime le souci de l'école johannique, d'une part, d'articuler le christianisme johannique à *Voikouméne*, d'autre part, de proposer l'évangile johannique comme une interprétation de la foi valide pour tous. Nous avons vu combien ce projet de souffle universaliste va se briser sur la réalité des faits», ZUMSTEIN (1990) 365-366. «Le chapitre 21 qui, à notre sens, est un apport de la rédaction finale (la conclusion primitive se situant incontestablement en 20,30 sv) est riche d'enseignements. Il tente d'articuler les rôles respectifs de Pierre, reconnu dans son ministère particulier de pasteur de l'Eglise, et du disciple bien-aimé, leader du milieu johannique. Ce dernier est présenté comme celui qui a été particulièrement proche de Jésus, qui, à la différence des autres, a su l'assister jusqu'à la croix et le reconnaître lors de sa résurrection et de ses apparitions», ZUMSTEIN (1985) 31.

71 Cf. ZUMSTEIN (1990) 362, nota 12.

72 «Il faut, à mon avis, distinguer le cercle qui clôture et édite l'évangile muni de son épilogue et le cercle qui se manifeste dans l'écriture des épîtres -et cela pour les raisons suivantes: d'une part, le conflit si caractéristique des épîtres n'est en rien annoncé dans le ch. 21, d'autre part, le dispositif de légitimation mis en place dans le ch. 21 qui authentifie l'évangile en le reliant au disciple bien-aimé a perdu toute force de persuasion au niveau des épîtres», ZUMSTEIN (1990) 365.

73 «Retenons en second lieu que les épîtres johanniques nous mettent en présence d'un milieu ecclésial constitué -milieu qui comprend plusieurs communautés, comme le démontre l'existence d'une littérature épistolaire. Ce milieu ecclésial -et là se situe sans doute la spécificité de ce stade de la trajectoire johannique- est en crise; il est traversé par un schisme qui porte sur l'interprétation même de la foi (*Jn* 2,19)», ZUMSTEIN (1990) 362-363.

74 «Ce stade se caractérise par une crise grave -aussi bien théologique qu'ecclésiale- où le cercle qui produit les épîtres semble s'opposer en vain à la montée d'une interprétation gnosticiante de la tradition johannique. L'évangile et le disciple bien-aimé n'ont plus de force d'arbitrage et ce conflit des interprétations va provoquer l'implosion du milieu johannique», ZUMSTEIN (1990) 365.

75 Cf. ZUMSTEIN (1990) 359-362.

adquiere esta importancia, es más factible darle seguimiento en su acontecer, mediante el análisis diacrónico del texto en que se manifiesta. La evolución textual pudiera indicar que se trata de autores distintos quienes escriben, pero también pudiera hacer mención de la natural evolución de un grupo humano, que bajo una misma inspiración, va desarrollando su fe conforme el entorno le va modelando.

De esta manera, los escritos juánicos, se nos presentan como históricamente humanos, como fruto del dinamismo en la vida existencial de fe, como reflejo del caminar natural de personas buscando respuestas a las realidades que en su vida se les presentan. No es una fe individual, dirigida místicamente hacia el Dios logos del prólogo del cuarto evangelio, sino un camino común en un momento concreto del devenir personal y humano dirigido hacia el Dios de quien Jesús es su palabra definitiva.

Espejo de la situación que la comunidad de fe está viviendo en su historia es la originalidad y diversidad de enfoques que sobre Jesús y su fe transmiten los escritos juánicos. La centralidad incuestionable de Jesús en el cuarto evangelio; el anuncio a veces no tan velado, por la preocupación de una comunidad escindida en las epístolas; la escatología y esperanza de la comunidad perseguida por fuerzas potentes históricas en el apocalipsis; pueden ser algunas, entre otros muchos, de las riquezas que estos escritos muestran de quienes los viven.

Los autores que hemos ido desgranando en este trabajo, ayudan al reconocimiento de esta realidad que como sustrato se percibe a través de los escritos. Son algunos hitos, no sé si los más importantes, pero sí algunos que inevitablemente hay que tener en cuenta siempre que se indague la literatura del grupo seguidor de la fe inspirada en el discípulo amado.

## **Bibliografía**

Brown, R. E., La comunidad del discípulo amado. Estudio de la eclesiología juánica, Salamanca 1991.

Cullmann, O., Del evangelio a la formación de la teología cristiana, Salamanca 1972.

Cullmann, O., Der johanneische Kreis. Sein Plate im Spätjudentum, in der Jüngerchaft Jesu und im Urschristentum, Tübingen 1975.

Culpepper, R. A., The Johannine school: an evaluation of the johannine-school hypothesis based on an investigation of the nature of ancient schools, Missoula 1975.

Culpepper, R. A., «Un exemple de commentaire fondé sur la critique narrative: Jean 5, 1-18» en Jean-Daniel Kaestli, Jean Michel Poffet, Jean Zumstein (edit.), La communauté Johannique et son histoire. La trajectoire de l'évangile de Jean aux deux premiers siècles, Genève 1990.

Culpepper, R. A., The Johannine school: an evaluation of the johannine-school hypothesis based on an investigation of the nature of ancient schools, Missoula 1975.

Culpepper, R. Alan, «L'Application de la narratologie à l'étude de l'évangile de Jean» en Jean-Daniel Kaestli- Jean Michel Poffet-Jean Zumstein (edit.), La communauté Johannique et son histoire. La trajectoire de l'évangile de Jean aux deux premiers siècles, Genève 1990.



Hartman, L.-Olsson, B. (edit.), *Aspects on the Johannine Literature. Papers presented at a conference of Scandinavian New Testament exegetes at: Uppsala, June 16-19, 1986, Uppsala 1987.*

Jackson, H. L., *The problem of the fourth gospel*, Cambridge 1918.

Käsemann, E., *El Testamento de Jesús*, Salamanca 1983.

Martyn, J. L., *History and theology in the Fourth Gospel*, Nashville 1979.

Renan, E., *Vie de Jésus*, París 1864.

Schweitzer, A., *Investigación sobre la vida de Jesús*, Valencia 1990.

Segovia, F. F., «The Love and Hatred of Jesus and Johannine Sectarianism», *Catholic Biblical Quarterly* 43 (1981) 258-272.

Tuñí, J-O., «El cuarto evangelio: balance de un decenio (1964-1973)» *Actualidad Bibliográfica* XI (1974) 274-280.

Wendt, H.H., *The Gospel According to St. John: An Inquiry into its Genesis and historical value*, Edimburgh 1902.

Zumstein, J., «La communauté Johannique et son Histoire», en Kaestli, J.-D., Poffet, J-M., Zumstein, J. (eds.), *La communauté Johannique et son histoire. La trajectoire de l'évangile de Jean aux deux premières siècles*, Genève 1990.

Zumstein, J., «Pluralité et autorité néotestamentaires», *Lumière et Vie* 171 (1985) 19-32.



# 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 com pelo menos um Doutor, e com a possibilidade de coautoria com Mestres e graduados.

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 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 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, requerer modificações aos autores para que sejam feitas alterações no texto. Será assegurado o anonimato dos avaliadores. A resposta da Revista será enviada para o e-mail dos autores.

## 1. Submissão do texto

A submissão do artigo é efetuada apenas pelo site oficial da revista. Por isso solicitamos que o autor principal faça o cadastro inicial na plataforma, por meio do link: [http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento\\_diversidade%2Fuser](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento_diversidade%2Fuser).

Após o cadastro e acesso à revista e à senha, será possível dar início ao processo de submissão em 5 passos, sendo que no passo 2 “Transferência do manuscrito” o autor, deverá submeter o arquivo do texto sem identificação dos autores. Serão aceitos artigos com até 4 (quatro) 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. O resumo em língua inglesa é requisito OBRIGATÓRIO para apreciação do artigo.

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 10, espaço simples entre linhas.

## 3. **Texto completo do artigo**

- a) *Extensão*: os artigos deverão ter de 15 a 25 páginas, incluindo as referências, e o título deve ter no máximo 14 palavras;
- b) *Digitação*: o texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 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). Todos os autores citados no corpo do texto deverão ser devidamente referenciados no final do artigo.

## 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 11 e espaço simples.

Quando o sobrenome do autor apresenta-se ao final do parágrafo, ele é digitado em maiúscula, entre parênteses, seguido do ano da publicação e, quando for o caso de citação literal, também da página. O ponto, ao final do parágrafo, é colocado após os parênteses.

Referência da fonte a partir da qual foram formulados os exemplos:

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: \_\_\_\_\_. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9 ed. Campinas (SP): Papyrus, 2008, p. 57-80.

## 5. Referências ao final do artigo

Ao final do artigo, devem ser apresentadas as referências completas das fontes (publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico), que foram consultadas e mencionadas no corpo do artigo. As obras devem ser listadas em ordem alfabética, de acordo com o último sobrenome do autor.

No mesmo intuito de auxiliar os articulistas, apresentam-se, em seguida, *exemplos* de referências de alguns tipos de publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico. Todos os exemplos encontram-se na NBR 6023 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS/ABNT, 2002, p. 4-20).

*Livros com um a três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:*

ALVES, Roque de Brito. **Ciência criminal**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antônio. **Curso de direito jurídico**. São Paulo: Atlas, 1995.

PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber: matemática**, segunda série, 2, primeiro grau: livro do professor. São Paulo: Scipione, 1995.

É interessante observar, no terceiro exemplo, que o título tem duas partes, e só a parte principal é destacada. Observa-se, também, em todos os exemplos, que só a primeira letra do título é maiúscula.

*Livros ou documentos com mais de três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:*

URANI, A. et al. **Constituição de uma matriz de contabilidade social para o Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 1994.

*Livro cujo autor é uma entidade, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Catálogo de teses da Universidade de São Paulo, 1992**. São Paulo, 1993.

*Livro ou documento de autoria desconhecida: entrada pelo título, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:*

**DIAGNÓSTICO do setor editorial brasileiro**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1993.

*Ordenação de referências do mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 21:*

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1943.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.

Vale notar, nos dois exemplos acima, que, na sequência de obras do mesmo autor, não se repete nome; basta um traço na mesma direção (4 toques).

***Livro ou documento com organizador(es) ou coordenador(es), de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:***

FERREIRA, Leslie Piccolotto (Org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

MARCONDES, E.; LIMA, I. N. de (Coords.). **Dietas em pediatria clínica**. 4 ed. São Paulo: Savier, 1993.

É interessante observar, nos dois exemplos acima, que as palavras “Organizador” e “Coordenadores” são abreviadas e colocadas entre parênteses, após os nomes dos autores. No segundo exemplo, observa-se que o número da edição é digitado em seguida ao título: escreve-se o número seguido da palavra edição, abreviada.

***Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada por outro, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:***

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Orgs.). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 7-16.

***Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada pelo mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:***

SANTOS, F. R. dos. A colonização da terra do Tucujús. In: \_\_\_\_\_. **História do Amapá**, 1<sup>o</sup> grau. 2 ed. Macapá: Valcan, 1994, cap. 3, p. 15-24.

Observa-se no exemplo acima que, quando a parte citada está no livro do mesmo autor, após o título da parte e em seguida à pontuação, digita-se In: \_\_\_\_\_. Seguem-se então o título geral do livro e os outros dados.

***Artigo em periódico impresso, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5:***

GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. **Revista Política e Administração**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

Observa-se, nesse exemplo, que o elemento destacado é o título da revista, e não o do artigo.

***Artigo em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5-6:***

VIEIRA, Cássio Leite; LOPES, Marcelo. A queda do cometa. **Neo Interativa**, Rio de Janeiro, n. 2, 1994. 1 CD-ROM.

SILVA, M. M. L. Crimes na era digital. **Net**, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contextos/brasilrevistas.htm>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

RIBEIRO, P. S. G. Adoção à brasileira: uma análise sociojurídica. **Dataveni@**, São Paulo, ano 3, n. 18, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.datavenia.inf.br/frame.artig.html>>. Acesso em: 10 set. 1998.

WINDOWS 98: o melhor caminho para atualização. PC Word, São Paulo, n. 75, set. 1998. Disponível em: <<http://www.idg.com.br/abre.htm>>. Acesso em: 10 set. 1998.

***Artigo em jornal, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 6:***

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 25 abr. 1995, p. 3.

***Trabalho apresentado em evento e publicado em anais, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:***

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1994, p. 16-29.

***Trabalho apresentado em evento, em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:***

GUNCHO, M. R. A educação à distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10, 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

SILVA, R. N.; OLIVEIRA, R. Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.

*Dissertações e Teses, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 20:*

ARAUJO, U. A. M. **Máscaras inteiriças tupúna**: possibilidades de estudo de artefatos de museu para o conhecimento do universo indígena. 1985. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

*Leis, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 8:*

BRASIL. Medida provisória nº 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. Estabelece multa em operações de importação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

### **Referência**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências-elaboração. Rio de Janeiro, 2002.



## *Guidelines for publication*

The Journal *Conhecimento & Diversidade*/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](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 10, single spacing between lines.

## **3. Full text paper**

- a) *Extension*: the papers should have between 15 to 25 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: 2,0 cm (right and top) and 3,0 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
- v. 11, n. 24, maio a agosto de 2019 – Tema Livre
- v. 11, n. 25, setembro a dezembro de 2019 – Tema Livre
- v. 12, n. 26, janeiro a abril de 2020 – Tema Livre
- v. 12, n. 27, maio a agosto de 2020 – Tema Livre
- v. 12, n. 28, setembro a dezembro de 2020 – Tema Livre
- v. 13, n. 29, janeiro a abril de 2021 – Tema Livre
- v. 13, n. 30, maio a agosto de 2021 – Tema Livre
- v. 13, n. 31, setembro a dezembro de 2021 – Tema Livre
- v. 14, n. 32, janeiro a abril de 2022 – 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 Xoxtlán, Oaxaca, México
19. Universidad La Salle Pachuca - Pachuca, Hidalgo, México
20. Universidad La Salle Saltillo - Saltillo, Coahuila, México
21. Universidad La Salle Victoria - Cd. Victoria, Tamaulipas, México

## AMÉRICA DO SUL

Brasil

1. Centro Universitário La Salle - 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, Peru

Bolívia

17. Universidad De La Salle (ULS) - La Paz, Bolívia

## AMÉRICA CENTRAL

Costa Rica

1. Universidad De La Salle - San José, Costa Rica

Nicarágua

2. Universidad Tecnológica La Salle - ULSA, León - Nicaragua

## EUROPA

França

1. Ecole Catholique d'Arts et Métiers (ECAM) - Lyon, França
2. Groupe ESAIP - Angier, França
3. Institut Polytechnique LASALLE Beauvais, França
4. LASALLE ISFEC Mounier - Paris, França

Espanha

5. La Salle Campus Barcelona - Barcelona, Espanha
6. La Salle Campus Madrid - Madrid, Espanha

Andorra

7. La Salle Open University - Andorra, Espanha

## ÁFRICA

Costa do Marfim

1. Centre LaSallien Africa (CELAF) - Costa do Marfim

## ÁSIA E ILHAS DO PACÍFICO

Filipinas

1. De La Salle Health Sciences Institute - Dasmariñas City, Cavite, Filipinas
2. De La Salle Lipa - Lipa City, Batangas, Filipinas
3. De La Salle University - Manila, Filipinas
4. De La Salle University Desmarinas, Filipinas
5. De La Salle - Araneta University - Malabon City, Metro Manila, Filipinas
6. De La Salle - College 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 - Bacolod 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

# LISTA NO BRASIL

cantins





INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

[www.ialu.net](http://www.ialu.net)

**0800 709 3773**  
[www.unilasalle.edu.br/rj](http://www.unilasalle.edu.br/rj)



**UniLaSalle**   
Rio de Janeiro

Rua Gastão Gonçalves, 79 - Santa Rosa  
Niterói - Rio de Janeiro - Brasil – CEP 24.240-030