



# COMUNICAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

## EDUCAÇÃO, NOVAS TECNOLOGIAS E LINGUAGENS



ORGANIZADORAS

ROSIANE XYPAS, ELAINE M. COSTA-FERNANDEZ  
& CANDY MARQUES-LAURENDON



**COMUNICAÇÃO E INTERCULTURALIDADE**  
EDUCAÇÃO, NOVAS TECNOLOGIAS E LINGUAGENS



# **COMUNICAÇÃO E INTERCULTURALIDADE**

**EDUCAÇÃO, NOVAS TECNOLOGIAS E LINGUAGENS**

ORGANIZADORAS

ROSIANE XYPAS, ELAINE M. COSTA-FERNANDEZ

& CANDY MARQUES-LAURENDON



Recife | 2018

## COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Abhijit Karkun (Jawaharlal Nehru University/India)

Profa. Aline Gohard (Université de Fribourg/Suisse)

Profa. Catherine Reginensi (Universidade Estadual do Norte Fluminense/  
Darcy Ribeiro/Brésil)

Prof. Constantin Xypas (Université Catholique de l'Ouest/França)

Profa. Fatima Moussa (Université d'Alger/ Argélia)

Profa. Michèle Vatz- Laaroussi (Université de Sherbrook/Canadá)

Profa. Odette Lescarret (Université de Nîmes/França)

Prof. Patrick Denoux (Université de Toulouse Jean Jaurès/França)

Profa. Rosalina Chianca (Universidade Federal da Paraíba/Brasil)

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

---

C741 Comunicação e interculturalidade : educação, novas tecnologias e linguagens [recurso eletrônico] / Organizadoras : Rosiane Xypas, Elaine M. Costa-Fernandez, Candy M. Laurendon. – Recife : Ed.UFPE, 2018.

Vários autores.  
Inclui referências.  
ISBN 978-85-415-1003-5 (online)

1. Intercâmbio cultural e científico. 2. Territorialidade humana  
3. Redes de informação. 4. Relações culturais 5. Mobilidade social. I. Xypas, Rosiane. II. Costa-Fernandes, Elaine Magalhães. III. Laurendon-Marques, Candy.

303.482 CDD (23.ed.) UFPE(BC2018-033)

---

## PALAVRAS INTRODUTÓRIAS...<sup>1</sup>

O Convento São Francisco da cidade de Olinda é um magnífico refúgio de paz. No alto deste lugar histórico, ocorreu dos dias 25 a 28 de abril o Colóquio 2016 da Associação Internacional para a Pesquisa Intercultural (ARIC) sobre a temática “*Mobilidade, redes e interculturalidade: Novos desafios para a pesquisa científica e a prática profissional*”.

Para iniciar, eu gostaria de destacar a qualidade da organização e o trabalho notável realizado pela equipe da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com a direção da presidente do colóquio, a Professora Doutora Elaine Magalhães Costa Fernandez.

No nosso mundo, cada vez mais globalizado e complexo, precisamos, como seres humanos, de chaves, de pistas, de referências para compreender o que nos questiona, algumas vezes, até a perturbação para nos tornarmos mais abertos e mais tolerantes frentes à diversidade cultural.

O Colóquio ARIC, pela qualidade incontestável dos oradores, a saber, antropólogos, linguistas, filósofos, psicólogos, sociólogos, demonstrou uma vez mais a sua adequação ao nosso tempo.

---

<sup>1</sup> Texto original de Cecília Goloboff. Traduzido por Candy Laurendon da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

A riqueza e a diversidade das intervenções nos possibilitaram repensar as fronteiras físicas, simbólicas e espaciais, a cibercultura, a mobilidade e a diversidade dos territórios, a identidade, as origens, a alteridade. Elas também permitiram estreitar as relações Norte-Sul nos convidando a um olhar livre de preconceitos e de ideias preconcebidas. Tantos temas sobre uma atualidade fervente, tantas interrogações para o *homo sapiens* moderno.

Que este colóquio possa continuar a nutrir nossa reflexão e abrir novas perspectivas de pesquisa sobre a interculturalidade neste mundo multipolar e em evolução constante.

**Cecilia Goloboff**

Adida de Cooperação para o francês região do Nordeste do Brasil  
Instituto Francês – Antena de Recife

## QUELQUES MOTS...<sup>2</sup>

Le Convento São Francisco de la ville d'Olinda est un magnifique havre de paix. En ce haut lieu historique s'est tenu, du 25 au 28 avril, le colloque 2016 de l'Association internationale pour la recherche interculturelle (ARIC) sur la thématique « *Mobilité, réseaux et interculturalité, Nouveaux défis pour la recherche scientifique et la pratique professionnelle* ».

Je souhaiterais, avant tout, souligner la qualité de l'organisation et le remarquable travail réalisé par l'équipe de l'Université Fédérale du Pernambuco (UFPE) sous la direction de la présidente du colloque, Mme. le Professeur Elaine Magalhães Costa Fernandez.

Dans notre monde, de plus en plus globalisé et complexe, les êtres humains que nous sommes avons besoin de clés, de pistes, de repères pour comprendre ce qui nous questionne, parfois jusqu'au bouleversement, afin de devenir plus ouverts, plus tolérants face à la diversité culturelle.

Le Colloque ARIC, par la qualité incontestable des intervenants -anthropologues, linguistes, philosophes, psychologues, sociologues- a démontré, une fois encore, son adéquation à notre temps.

La richesse et la diversité des interventions nous ont donné à repenser les frontières physiques, symboliques et spatiales, la cybercultu-

---

<sup>2</sup> Tradução do texto de Candy Laurendon da Universidade Federal de Pernambuco.

re, la mobilité et la diversité des territoires, l'identité, les origines, l'altérité. Elles nous ont permis aussi de resserrer les liens Nord-Sud en nous invitant à un regard dénué de préjugés et d'idées préconçues. Autant de thèmes d'une actualité brûlante. Autant d'interrogations pour *l'homo sapiens* moderne.

Puisse ce colloque continuer d'alimenter notre réflexion et ouvrir de nouvelles perspectives de recherche sur l'interculturalité dans ce monde multipolaire et en constante évolution.

**Cecilia Goloboff**

Attachée de coopération pour le français région Nordeste du Brésil  
Institut Français-Antenne de Recife

## PREFÁCIO

Sabemos que o “intercultural” ocupa um espaço importante em vários domínios de pertença acadêmico-científica. Diferentes pesquisadores se debruçam ou se debruçaram sobre esse tema, desde a década de setenta. Entretanto, sabemos que, surpreendentemente, o “intercultural” ainda é um campo carente de estudos e de pesquisas. Ainda são poucas as publicações de resumos, de artigos científicos e de livros que desenvolvam trabalhos nessa perspectiva. Participação de estudantes e de especialistas em conferências, comunicações, mesas redondas, debates e palestras em eventos locais, nacionais e internacionais, seriam oportunas e, diria, indispensáveis, para que o “intercultural” seja enfim considerado como uma área de conhecimento em sua plenitude acadêmico-profissional.

Dedico-me particularmente a este tema desde o início da década de oitenta quando teorizei uma prática de sala de aula realizada entre 1979 e 1981 em que foco o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva que nomino “intercultural”. Essa experiência didático-pedagógica revestiu-se também em uma educação intercultural e serviu de embrião às pesquisas, às práticas e à teoria que desenvolvo desde então, fazendo avançar o seu caráter definitivo de uma área de atuação.

É verdade que os pesquisadores franceses inicialmente envolvidos no “intercultural” estavam, sobretudo preocupados na busca por soluções que possibilitassem o entendimento entre populações migran-

tes, buscando tornar possível um entendimento entre pessoas de culturas nacionais distintas. Atualmente vivenciamos cada vez mais o encontro entre sociedades multinacionais, mas não podemos esquecer de que diferenças étnicas, identitárias, sociais, culturais e socioeconômicas existem dentro de um mesmo espaço geofísico nacional. Como tornar relações interpessoais e intergrupais equilibradas no sentido do respeito mútuo e do entendimento recíproco, apesar das “visões de mundo” diferenciadas exatamente pelo capital cultural, econômico e social específico a cada micro comunidade de pertença, a cada interactante? Falar não seria se colocar para o *outro* sabendo que eu sou o *outro* para o mesmo? Percebe-se a necessidade de uma educação intercultural que priorize o entendimento do ‘ser diferente’ em prol de uma “harmonia dos grupos” e de um equilíbrio inter e intrapessoal. Como afirmam Martine Abdallah-Preteuille<sup>3</sup> e Louis Porcher (dir.), na obra *Diagonales de la communication interculturelle* (1999, p.98),

“...O intercultural circula em todas as sociedades, as irriga, misturando as descontinuidades e as apropriações, avançando como uma água que escorre, espalhando-se, impondo sua omnipresença e, hoje, sua visibilidade. Ninguém pode, doravante, fazer como se o fenômeno não existisse...” (tradução da autora do Prefácio)<sup>4</sup>.

Dada a relevância desse fenômeno constitutivo das sociedades, foi com alegria e honra que aceitei redigir esse Prefácio. O livro estrutura-se a partir de textos completos dos trabalhos apresentados no Colóquio Internacional da *Association Internationale pour la Recherche Inter-*

---

3 ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine; PORCHER, Louis (dir.). **Diagonales de la communication interculturelle**. Paris: Anthropos, 1999.

4 ...l’interculturel circule dans toutes les sociétés, les irrigue, mélangeant les discontinuités et les appropriations, avançant comme une eau qui coule en s’étalant, imposant son omniprésence et, aujourd’hui sa visibilité. Nul n’est en mesure, dorénavant, de faire comme si le phénomène n’existait pas...

*culturelle* - ARIC 2016, *Mobilidades, redes e interculturalidade – Novos desafios para a pesquisa científica e a prática profissional*. O Colóquio aconteceu no Convento São Francisco, em Olinda, Brasil, do dia 25 ao dia 28 de abril de 2016. Participaram desse Evento Internacional estudantes e especialistas em diferentes áreas de conhecimento, a saber, a psicologia, a antropologia, a linguística, a filosofia, a educação, a história, a sociologia, a linguística aplicada (didática das línguas estrangeiras – DDL), dentre outras, mostrando a abrangência e o interesse crescente do tema não apenas na academia, para a pesquisa científica, mas também na prática profissional e, logo, na vida nas sociedades atuais.

O livro “Comunicação e Interculturalidade” aborda três grandes temas. O primeiro, “Educação, aprendizagem e formação profissional” tem como subtemas, a) “As abordagens interculturais como novo campo de saber e de atuação profissional do Psicólogo” em que três autoras, levando em conta o mundo globalizado caracterizado pela mobilidade e por questões transnacionais e sujeitos cosmopolitas, nômades, questionam-se sobre os instrumentos conceituais e metodológicos dos quais dispõem os psicólogos “para avaliar e acompanhar o sujeito na adoção de estratégias adaptativas frente à fragmentação identitária do mundo pós-moderno”; b) “A diversidade cultural em perspectiva no Plano Nacional de Educação - PNE”, onde o autor trabalha com as teorias educacionais não hegemônicas, criadas a partir da realidade brasileira, para em seguida discutir sobre a importância da educação multicultural no interior da escola que reconheça e promova “a diversidade cultural por meio do diálogo intercultural de forma a garantir a prática da alteridade”; c) o terceiro subtema trata da “Formação de gestores e educação intercultural: possíveis contribuições do Mestrado Profissional”. A autora afirma que a gestão democrática da escola pública se tornou um campo institucionalizado a partir do princípio constitucional de 1988, noções reforçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), surgindo assim uma nova organização do trabalho escolar apoiado na participação e na autonomia; d) o quarto subtema trata da “[A] formação de professores na educação profissional: limites e possibilidades”. Os autores fazem um resgate histórico da educação pro-

fissional no Brasil e dos referenciais teórico-metodológicos utilizados, analisando-os e avaliando-os, concluindo que “se o atual momento de estruturação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil perdurar, no sistema educacional brasileiro, através da consolidação das políticas públicas que o geraram, a educação profissional poderá se constituir, efetivamente, em mecanismo de inclusão social”, o que não ocorrera até então no processo de escolarização brasileiro; e) no artigo “Formação docente e interculturalidade: desafios e perspectivas”, os autores buscam investigar os desafios e as perspectivas da formação docente voltados para a interculturalidade. Afirmam que os participantes da pesquisa reconhecem a necessidade de trabalhar com base no contexto sociocultural dos alunos, mas, para os mesmos, esse fato denota apenas avanços referentes aos valores e às atitudes em relação às diferenças. Segundo os participantes da pesquisa, resta ainda muito a ser discutido sobre as questões relativas ao pertencimento étnico-racial, às identidades, às religiosidades e aos diferentes contextos familiares; f) no sexto subtema intitulado “Relato de formação com professores da rede estadual de Pernambuco”, os autores fazem um relato de uma experiência com formação de professores da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, referente à temática História e Cultura Afro-indígena e Educação das Relações Étnico-raciais, envolvendo educadores da área de ciências humanas pertencentes aos componentes curriculares Sociologia, Filosofia, História, Geografia e Ensino Religioso. Após pesquisa bibliográfica e de campo, chegam à conclusão que, dentro de uma perspectiva intercultural, um dos “grandes desafios da educação brasileira no século XXI é desconstruir o caráter depreciativo imposto historicamente sobre as religiões afro-brasileiras e que a escola deve realizar um trabalho de construção do reconhecimento e do respeito à matriz religiosa afro-brasileira e indígena”; g) como sétimo subtema, temos o artigo “Trabalho docente e saúde mental: distâncias e aproximações interculturais (Brasil-Itália)”. Os autores relatam um trabalho desenvolvido dentro de um Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior sobre o tema de tese “Trabalho docente e adoecimento/sofrimento psíquico de docentes de escolas da rede pública estadual do Amapá, em tratamento

na Casa do Professor”. Visam abordar a articulação analítica do trabalho docente e do adoecimento/sofrimento psíquico, levando em conta “as ambiguidades e as expectativas que se mostram frustradas ao longo da trajetória do docente”. No artigo, os autores têm como universo de pesquisa escolas públicas da rede estadual do Amapá (Brasil) e escolas públicas em Trento (Itália) e em cidades circunvizinhas. O objeto de estudo é o trabalho docente e o adoecimento/sofrimento psíquico de professores das escolas-alvo e, como objetivo, “realizar uma aproximação comparativa das dificuldades, dos desafios e das formas de adoecimento vivenciadas por esses profissionais. Comparando os dois contextos investigados Amapá/Brasil – Trento/Itália, apesar de serem realidades sócio geográficas e culturais muito distintas, encontramos dissonâncias e afinidades associadas ao trabalho docente”. Quanto aos aspectos afins interculturais, no âmbito do trabalho docente, vários pontos em comum foram identificados, apesar das diferenças contextuais das escolas e das realidades locais e nacionais dos docentes entrevistados; h) o oitavo subtema trata da “Ética na prática educativa: a virtude amizade em histórias infantis”. As autoras realizam uma pesquisa tendo analisado a narração de histórias infantis com temas éticos. Elas objetivam verificar a construção de uma educação moral “para a formação integral do indivíduo na sociedade, contribuindo para a reflexão sobre as situações de conflitos que envolvem os personagens das histórias em contextos interculturais”. As autoras ressaltam a relevância da pesquisa no campo intercultural, alegando que a “grande diversidade cultural da sociedade pressupõe uma educação pautada em virtudes para garantia de uma vida moral e de convivência harmônica, o que reforça a necessidade da ética”; i) o nono subtema tem como título “Diretrizes curriculares da educação básica: análise e direitos humanos”. As autoras realizam uma pesquisa de análise documental, através de interpretação hermenêutica, no âmbito de um Grupo de Estudos em Ética na Educação (GPEE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Em suas análises, as autoras constatam que em diferentes momentos da História da humanidade a preocupação com as questões sobre ética têm se evidenciado, o que justifica o objeto de estudo.

O segundo tema do livro “Comunicação e Interculturalidade” trata das “Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e Transmissão” e apresenta sete subtemas. O primeiro se intitula “Itacuruba, ontem e hoje: Estudo Psicanalítico sobre o Sujeito Contemporâneo e o Ciberespaço”, suas autoras afirmam que “ a através das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), confirma-se o paradigma social que coloca o sujeito diante de um lugar de uma aparente maior autonomia, na medida em que tudo é questionável, inclusive as diversas figuras de autoridade, nos seus mais diversos meios de circulação”. Têm como campo de observação e investigação Itacuruba, situada na microrregião do sertão do São Francisco, no estado de Pernambuco. As pesquisadoras tiveram acesso ao histórico da pequena cidade, dados obtidos através do Conselho Regional de Medicina de Pernambuco (CREMEPE); apoiaram-se sobretudo em tese de doutorado defendida por Maria do Socorro Fonseca Vieira Figueiredo (Departamento de Antropologia e Museologia da UFPE, 2011) e ainda por um documentário realizado sobre a cidade, além de pesquisa bibliográfica. Entrevistas e questionários foram aplicados. O segundo subtema “Saber, conhecimento e informação: a transmissão na era tecnológica” aponta um trabalho sob o viés da pesquisa e da intervenção. Os autores utilizam a metodologia da conversação de orientação psicanalítica. Segundo os mesmos, essa metodologia apoia-se na associação livre pelos sujeitos envolvidos. A conversação é realizada em grupos, numa escola pública de Belo Horizonte, tendo como tema o uso das redes sociais. O terceiro subtema se intitula “Novos modos de constituição de subjetividades de adolescentes nas redes sociais”. Segundo a autora, “o conhecimento construído ao longo dessa pesquisa se deu no sentido de desconstruir crenças que se tinham em torno de um saber sobre as práticas cada vez mais intensas dos adolescentes no mundo da virtualidade através de seus computadores, *smartphones* e *tablets*. [...] As novas tecnologias, e com elas as redes sociais virtuais, trouxeram esse desafio para a compreensão do modo como o acesso a essas redes produz novos modos de subjetivação; por isso foi relevante compreender em que medida os adolescentes se constituem nesse processo mediado pelos sentidos e significados

que atribuem ao seu mundo, a partir da relação que estabelecem com o meio - real e virtual - e consigo mesmo”. O quarto subtema se intitula “Tecnologias em rede, janelas para apreensão de desconhecimentos significativos: realidade ou utopia?” Segundo as autoras, a pesquisa foi realizada em uma Universidade situada no Distrito Federal, com trinta e dois (32) participantes, 16 do sexo feminino e 16 do masculino. “As informações coletadas foram sistematizadas por meio de um questionário aplicado eletronicamente e submetidas à análise de discurso, possibilitando a compreensão dos resultados e tendo como parâmetro o contexto sócio histórico, os valores e a história social dos participantes da pesquisa, explorando as características e fenômenos emergentes”. O quinto subtema intitula-se “Fórum de discussão e a contribuição dos operadores cognitivos do pensamento complexo nos processos de ensino e aprendizagem”. A autora adianta que, na atualidade, os espaços das salas de aula para a produção de saberes podem se apoiar em uma diversidade de recursos tecnológicos disponíveis na sociedade digital. No entanto, afirma que depende dos professores a escolha dos melhores recursos tecnológicos em rede para a inserção dos estudantes em um contexto educativo. Ela acrescenta que se trata de uma escolha desafiadora pois o recurso permite o desenvolvimento cognitivo dos alunos, exigindo dos professores abertura e mudança de postura para conciliar momentos de aprendizagem, seja no espaço da sala de aula presencial, seja virtualmente. O sexto subtema aborda a “Adaptação Transcultural dos Instrumentos Metodológicos em Pesquisa Intercultural”. Trata-se da apresentação dos aspectos metodológicos de uma pesquisa internacional multicêntrica sobre aspectos interculturais do impacto do acesso a redes sociais e jogos em rede nos processos de socialização e de subjetivação de adolescentes na França e no Brasil. Os autores partem da hipótese de que, apesar de ser símbolo hegemônico da globalização, a apropriação feita pelos adolescentes das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) é função dos seus múltiplos pertencimentos culturais. Objetivam compreender a parte do contexto e do pertencimento cultural no estabelecimento de diferentes tipos de vínculos entre os usuários das novas tecnologias, de maneira a contribuir com a

definição de métodos de prevenção de riscos mais adaptados à realidade dos jovens e de seus familiares. Apoiam-se, segundo eles, em uma perspectiva intercultural. Os autores analisam questionários realizados em língua portuguesa, aplicados no Recife e adaptados pelo método da tradução/adaptação transcultural à língua francesa e aplicados no vilarejo de Aignan/França. O sétimo subtema, cujo título é “Conversando sobre internet com adolescentes: o despertar da primavera na escola”, trabalho realizado com adolescentes, estudantes de uma escola pública de Belo Horizonte, tem como tema o uso das redes sociais pelos jovens. O objetivo do projeto consiste em investigar os modos como os adolescentes fazem uso dos dispositivos tecnológicos para acessar os meandros da realidade virtual e, sobretudo, criar espaços dialógicos que possibilitem o surgimento de questionamentos e de reflexão entre eles. Os autores acreditam na possibilidade de que os jovens, quando convidados a falar diante da oferta de uma escuta vinda de um lugar diferenciado, passam a se interrogar e a refletir sobre seus posicionamentos no âmbito do ciberespaço. Para testarem sua hipótese, apoiam-se na metodologia de conversação juntos aos grupos a serem acompanhados, de orientação psicanalítica.

O terceiro tema do livro “Comunicação e Interculturalidade” trata de “Criação e linguagens” e tem seis subtemas. O primeiro, “Criação icônica: objetivação da imaginação e expressão de interconexões culturais”, relaciona-se a uma pesquisa qualitativa em Psicologia como método de investigação e intervenção psicológica, seus autores optaram por declinar da linguagem verbal e privilegiar o uso de imagens. Dentro dessa perspectiva, a imagem apresenta diversas possibilidades, dentre elas, a de “explorar e conhecer significados e sentidos dos sujeitos da pesquisa, para além dos manifestos nos discursos verbais, que podem ser ocultados ou disfarçados, qualificando a psicologia como campo do saber com espaços e fenômenos profícuos para o desenvolvimento de estudos com uso de instrumentos imagéticos”. A pesquisa tem como objetivo “discutir a criação icônica, mais especificamente o desenho, a fotografia e o vídeo, como via possível de objetivação da imaginação e da expressão de interconexões culturais. Para isso, utiliza contribuições

teóricas e conceituais da psicologia sócio histórica de Vigotski sobre a arte, a imaginação e a criação, tendo em vista a função social desses produtos”. O segundo subtema, “Cinema Negro, Currículo e Formação de Professores: Contribuições da estética cinematográfica de Zóximo Bulbul” leva o seu autor a discutir a invisibilidade do negro na cinematografia brasileira. Analisando a trajetória de vida de Zóximo, inter-relacionado com sua produção cinematográfica, o pesquisador pretende levar à sala de aula uma reflexão sobre estereótipos e a possibilidade de múltiplas formas de construção das negritudes, no plural. Para o autor do artigo, as negritudes tentam se construir entre dois conhecimentos, o cinema e o currículo escolar, que estão no singular, segundo o autor, por serem institucionalizados culturalmente. A tríade Cinema, Negritudes e Currículo devem passar a fazer parte do trabalho escolar, apoiada em decisão governamental resultante da Lei promulgada 13.006/2014, que determina a exibição de duas horas de filmes nacionais como componente curricular nas escolas públicas do país. Segundo o pesquisador, resta ao educador/professor uma escolha criteriosa dos filmes a serem exibidos nas Escolas, a fim de não se reproduzir a invisibilidade do negro na cinematografia brasileira assim como a escassez de uma reflexão aprofundada sobre questões étnico-raciais. No terceiro subtema, “Interculturalidade no cinema Francês contemporâneo”, a autora apresenta uma pesquisa qualitativa buscando entender a presença e as diferentes formas de representação de grupos marginalizados, social e culturalmente, no cinema francês contemporâneo. Tem como corpus os filmes dos cineastas Claire Denis e Abdellatif Kechiche. Ela procura entender de que forma as imagens e as narrativas cinematográficas contribuem para a construção e a consolidação da memória e da identidade coletiva. A pesquisadora busca também entender e, posteriormente, provar, como o cinema “redefine a identidade francesa contemporânea por meio dos filmes desses dois cineastas, que atentam para importantes questões como a ideia de fronteira na pós-modernidade e as questões envolvidas nos processos de diáspora e exílio”. Após análise, a autora afirma que um dos aspectos mais importantes dos filmes objetos é o fato destes “revelarem uma sociedade heterogênea e em constante mutação,

fragmentada pelos colapsos gerados na modernidade e intensificados na pós-modernidade, uma sociedade globalizada e multicultural”. Para ela, o multiculturalismo evidenciado nos filmes analisados permite o acesso a várias culturas, rompendo com as fronteiras nacionais; enquanto apresenta desafios ligados à intolerância em relação ao que não é semelhante; a consequência desse acesso, traduzido pela incapacidade de estabelecer estratégias novas e eficazes de convivência, geram por vezes outros tipos de crises e requestiona a problemática da “identidade na pós-modernidade”. O quarto subtema, “Desenvolvimento linguístico-discursivo na produção textual de graduandos de comunicação social”, trata-se de uma pesquisa para identificar os elementos linguísticos e discursivos que apresentam dificuldades aos graduandos no momento da produção escrita. Assim são verificadas as produções de um grupo de graduandos que ingressam no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, através das intervenções pedagógicas e de seus trabalhos, expressos em sequências didáticas. Foi também verificado em que medida os participantes tinham consciência de suas dificuldades e do resultado de suas aprendizagens. A pesquisa foi realizada na disciplina Técnica de Redação (60h), a partir das produções dos gêneros anúncio, boletim informativo e reportagem. Questionários foram aplicados para avaliar o nível de consciência dos participantes, em relação aos acertos, à evolução do processo de aquisição do que lhes era sistematicamente “ensinado”, à auto-avaliação e demais aspectos pertinentes do trabalho desenvolvido. O quinto subtema, “Avós e interculturalidade: o que ensina e aprende com os netos?”. Trata-se de uma pesquisa intercultural envolvendo avós brasileiras e portuguesas. As pesquisadoras, da Universidade Católica de Salvador, se propuseram a estudar as possíveis semelhanças e diferenças existentes nas relações das avós com seus neto(a)s. Como objetivos específicos, a pesquisa procurou compreender o tempo que as avós dedicam ao cuidado dos neto(a)s e a identificar o que ensinam e aprendem com os mesmos, dentro de um procedimento metodológico da inserção ecológica, priorizando-se a análise da “dimensão tempo”. Trata-se de um estudo descritivo, de caráter exploratório, qualitativo e intercultural realizado a partir de entre-

vistas semi-estruturadas e abertas, em que se buscou uma diversidade ecológica, variando o local de moradia e o nível sócio-educacional das avós. Com a variação em contextos culturais diferentes, procurou-se relacionar a compreensão das avós sobre a convivência com o(a)s neto(a)s, que pode afetar, direta e indiretamente, o modo de vida familiar. Segundo as pesquisadoras, os grupos de avós não se diferenciaram quanto aos cuidados com o(a)s neto(a)s no aspecto considerado. Elas ressaltam que “o processo de coeducação, além da transmissão de valores morais e espirituais entre avós e netos, é possível haver a troca de conhecimentos instrumentais entre as gerações como ajuda doméstica; sociabilidade; companheirismo e lazer”. O sexto e último subtema, “Casamento intercultural: um estudo com europeus casados com brasileiras residindo na suíça” caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Quanto ao critério de escolha dos participantes, as pesquisadoras usaram a amostragem proposital, também denominada intencional ou deliberada. O *corpus* foi composto por seis homens europeus casados com brasileiras, sendo três suíços, dois alemães e um italiano. Todos residentes na parte alemã da Suíça. Os entrevistados possuem entre 28 e 50 anos, com um tempo médio de casamento de sete anos. Quanto ao nível de escolaridade, quatro participantes concluíram o ensino médio e dois o superior. A análise e a discussão dos resultados foram construídas a partir dos dados detectados nas entrevistas realizadas com os seis participantes, de acordo com as quatro categorias levantadas: motivos que os levaram ao casamento com uma brasileira; aspectos positivos do relacionamento; dificuldades enfrentadas no relacionamento e relações com a família extensa.

O conjunto de artigos aqui presentes, em suas peculiaridades e abrangência teórica, ratificam a imperiosa viabilidade de pesquisas acerca da *comunicação* e da *interculturalidade*. Para nós, a perspectiva intercultural constitui um dos eixos centrais das discussões aqui apresentadas, pois nos vemos através do *outro*, e toda experiência de comunicação em uma língua/cultura deve passar pelo conhecimento do *outro*

(cf. CHIANCA, Rosalina Maria Sales, 2007)<sup>5</sup>. Concluo, pois, esse prefácio, convidando-o a uma leitura detalhada de cada artigo que compõe esta obra. Aproveito também esse momento oportuno para parabenizar a comissão organizadora do evento; os professores-pesquisadores que empreendem o trabalho de publicação dos textos integrais, sob o formato de livro. Parabenizo ainda os autores multiculturais e transdisciplinares, pela participação ao evento e pela produção de seus artigos, que dentre outros objetivos visam compartilhar conhecimentos e produzir um capital cultural e sócio acadêmico indispensável ao desenvolvimento da ciência no país e, em particular, essencial à consolidação do “intercultural” como área de conhecimento, em prol de um maior entendimento entre pares e entre pessoas totais, membros de uma sociedade que se pretende mais humana.

Ciente de que nos descobrimos enquanto identidade nacional e/ou regional face ao olhar do *outro*, milito pelo direito à diferença e por uma justiça linguístico-cultural que reforça a língua como uma das expressões da cultura, sob suas diversas formas de expressão, onde linguagens se encontram, documentos pedagógicos se trocam e se intercambiam, dentro de uma perspectiva intercultural e sociocultural, onde o pedagógico se confunde com a pesquisa de campo e onde pessoas totais se promovem não apenas pelo que fazem mas sobretudo pelo que são. Na aprendizagem cultural, o aprendiz social deve avaliar seu sistema de referência em relação aos sistemas em uso nas comunidades de pertença, deve se definir em relação ao que vive, construindo o seu percurso dentro de um processo de socialização permanente.

A (re)descoberta cultural pode levar o pesquisador/educador/professor a viver uma situação de adaptação permanente face às diferentes relações estabelecidas no seio de grupos de pertença, favorecendo a descoberta de soluções interpessoais e intergrupais, visando um equilíbrio interacional e um equilíbrio harmonioso nas suas relações cotidianas. O trabalho intercultural pode propiciar essa harmonia, essa

---

<sup>5</sup> CHIANCA, Rosalina Maria Sales. Interculturel – Découverte de soi-même et de l'autre. Préface de Marc-Félix Souchon-Faure. João Pessoa: Idéia, 2007.

descoberta, pois o que há entre culturas são aspectos ou traços semelhantes e/ou divergentes, estabelecendo uma ponte entre culturas próximas ou distantes (Ibid.). Convido então todos a trabalharem no sentido de melhor estruturar o “intercultural”, para que este tema torne-se, definitivamente, área assumida de estudos e de pesquisas!

Parabenizo enfim as professoras doutoras Rosiane Xypas, Elaine Costa Fernandez, Candy Laurendon, organizadoras do Livro *Comunicação e Interculturalidade* ao mesmo tempo em que agradeço a honra em prefaciá-lo.

**Rosalina Maria Sales Chianca**



## INTRODUÇÃO

É com enorme prazer que convidamos o leitor a percorrer este livro, composto de textos completos redigidos em português a partir de alguns dos melhores trabalhos apresentados no 9º Colóquio da Associação Internacional para a Pesquisa Internacional (ARIC). Este evento internacional foi organizado no sítio histórico de Olinda/PE em abril de 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) sob a presidência da Professora Doutora Elaine Magalhães Costa Fernandez. A comissão organizadora composta de docentes e discentes de ambas as instituições, contou com o apoio de órgãos de fomento do país, como a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo da Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), o Conselho Federal de Psicologia (CFP) além de organismos internacionais como o Consulado Geral da França para o Nordeste do Brasil, o Institut Français, a Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) e o Escritório da Universidade Federal de Toulouse no Brasil.

Cabe ressaltar que a Associação Internacional para a Pesquisa Intercultural (ARIC) criada em 1985 na Suíça, é uma rede interdisciplinar de pesquisadores francófonos interessados em dinamizar a investigação científica numa perspectiva intercultural, favorecendo a articulação en-

tre teoria e prática profissional. Países como França (1999, 2003, 2015), Suíça (1987, 2001, 2010), Canadá (2011), Bélgica (1992, 2004) e também Argélia (2005), Romênia (2007), Itália (2008), Índia (2012), Marrocos (2013), Tunísia (2014) e Brasil (2006, 2009) já acolheram suas manifestações. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2016 segue o caminho aberto pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2006 e 2009 organizando este evento sobre uma temática de enorme relevância e complexidade : *Mobilidades, Redes e Interculturalidade. Novos desafios para a pesquisa científica e a prática profissional*. Visa-se assim contribuir com a divulgação da perspectiva intercultural na construção do conhecimento, na formação de recursos humanos, tanto no âmbito acadêmico, em diferentes níveis (graduação e pós-graduação), quanto no âmbito da formação profissional no Brasil. As manifestações e produções científicas se inscrevem no espírito de abertura e de diálogo transdisciplinar das questões interculturais, contribuindo de forma expressiva para a revisão crítica da produção teórica internacional nos seguintes eixos temáticos:

Eixo 1 : Mobilidade, trajetória, percursos individuais e coletivos ;

Eixo 2 : Redes sociais e fluxos transnacionais;

Eixo 3 : Novas fronteiras físicas, simbólicas e espaciais;

Eixo 4 : Novas formas de comunicação e temporalidade;

Eixo 5 : Práticas contemporâneas e políticas públicas.

O evento teve uma duração de quatro dias e contou com a participação de estudantes, profissionais e pesquisadores dos cinco continentes, além de convidados de renome internacional, abrindo oportunidades para trocas científicas e aproximações entre pesquisadores, contribuindo assim ao estabelecimento e à consolidação de cooperações acadêmicas entre grupos de pesquisa internacionais. As línguas oficiais foram o Português, o Francês e o Espanhol.

Este volume, editado pela Editora Universitária da UFPE, com o apoio da Pró-reitoria para pesquisa e Pós-Graduação da UFPE (PRO-PESQ), contempla questões transversais sobre “*Comunicação e Interculturalidade*”. Ele reúne vinte e dois textos pluridisciplinares, todos avaliados por uma comissão científica internacional, que denunciam

a discriminação, a indiferença e o preconceito à alteridade cultural no mundo contemporâneo. A primeira parte, reúne nove artigos organizados em capítulos sobre a *Educação, aprendizagem e formação profissional*. Procura-se contemplar as reflexões, práticas e pesquisas sobre o sistema escolar, incluindo processos de aprendizagem e métodos pedagógicos em contextos de pluralidade cultural. Estes textos suscitam reflexões sobre abordagens transculturais que levam em consideração especificidades de contexto culturais e multiculturais diversos. Não se pode, no entanto, em pleno século XXI, pensar a comunicação na educação, nas aprendizagens e na formação profissional, sem considerar o papel exercido pelas Novas Tecnologias da Informação e da comunicação (NTIC). Assim sendo, a segunda parte que se intitula *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e Transmissão* ganha amplitude por reunir sete textos sobre a comunicação e a transmissão na contemporaneidade, envolvendo em seus questionamentos, as repercussões das NTIC na subjetivação e na interação social dos jovens. Na terceira parte que se intitula *Criação e linguagens*, seis textos irão analisar os impactos das NTIC na linguagem, que seja escrita, cinematográfica ou familiar. Os textos selecionados ilustram modificações, tentativas criativas de adaptação, meios privilegiados para o leitor de uma reinvenção de si.

As três partes se complementam, oferecendo ao leitor uma visão global da complexidade das questões colocadas pelos termos “Comunicação” e “Interculturalidade” nas Ciências Humanas e Sociais. Nota-se o interesse particular atribuído à dimensão intercultural nos aspectos da Educação, das Novas Tecnologias e da Criação de linguagens, graças em particular, à pluralidade de pertencimento dos autores tanto geográfico quanto institucional. Entre os autores nacionais contamos com pesquisadores de Alagoas, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo. A nível internacional, Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália e Suíça. Quanto à pluralidade dos tipos de trabalhos apresentados, alguns analisam aspectos metodológicos de pesquisa acadêmica numa perspectiva intercultural comparativa, outros aprofundam conceitos teóricos associados à noção de « interculturalidade » decorrente

do contato de culturas. Foram também incluídos relatos de experiências e intervenções que enfatizam os aspectos éticos e metodológicos das práticas profissionais e suas articulações com as políticas públicas em contextos pluriculturais.

Em conclusão, a perspectiva intercultural requer um compromisso político, trata-se de uma abordagem teórico-metodológica que visa incentivar, em vez de sociedades multiculturais marcadas por conflitos de oposição ou culturas sobrepostas, a formação de sociedades interculturais em que grupos, valores e representações culturais seriam chamados a interagir. O conceito de interculturalidade, para além de qualquer conotação moral, deve estar associado a um desafio complexo visando fazer interagir níveis de reflexão e de ação nos domínios econômico, social, político e educacional.

Termina-se esta introdução agradecendo o engajamento de toda uma equipe que soube ultrapassar suas diferenças regionais, linguísticas, disciplinares, contribuindo para fazer deste encontro científico e o longo processo de sua preparação, um momento raro de comunicação intercultural. Foram reunidos, avaliados mais de 300 resumos, entre os quais a metade foi apresentada em Olinda. O leitor tem agora entre suas mãos, alguns textos selecionados em função da temática da obra. Um agradecimento especial também à Cecília Goloboff, Adida para o ensino do Francês no Consulado Geral da França para o Nordeste do Brasil, por suas palavras introdutórias, à Rosalina Chianca, Presidente honorária da Associação Brasileira de Professores de Francês, pelo prefácio e a Constantin Xypas, Professor Doutor Honoris-*causa* da Universidade de Trois Rivières/Quebec, pela integralidade da sua obra sobre Jean Piaget, autor do posfácio. Que o encontro com os diferentes autores e suas narrativas seja a ocasião de abrir novas janelas para melhor apreciar a riqueza da diversidade.

**As Organizadoras.**



*Educação, Aprendizagem e Formação Profissional* **PARTE I**



## Capítulo 1

### **As abordagens interculturais como novo campo de saber e de atuação profissional do Psicólogo**

*Elaine Costa Fernandez*

*Sylvia Dantas*

*Lucienne Martins Borges*

#### **Introdução**

Durante o colóquio ARIC 2016 em Olinda, um simpósio foi realizado com o apoio do Conselho Federal de Psicologia (CFP) com o objetivo de abrir uma discussão sobre as especificidades e perspectivas das abordagens interculturais como novo campo de saber e de atuação profissional do psicólogo brasileiro. Trata-se de definir a abrangência da perspectiva intercultural, que mesmo se ainda não reconhecida pela categoria como uma especialidade profissional, vêm ganhando destaque em sociedades contemporâneas cada vez mais interdependentes e interconectadas. Isto porque num mundo globalizado, dominado pela mobilidade, por questões transnacionais como a do desenvolvimento sustentável e por sujeitos cosmopolitas, nômades, os conflitos decorrentes das rupturas e do múltiplo pertencimento cultural são cada vez mais frequentes. De que instrumentos conceituais e metodológicos dispõe o psicólogo para avaliar e acompanhar o sujeito na adoção de estratégias adaptativas frente à fragmentação identitária do mundo pós-moderno? Que seja nas organizações, na clínica, na justiça ou na escola, as questões interculturais ganham terreno deixando os profissionais sem recursos técnicos, conceituais nem emocionais para compreender e intervir. Cabe então ao psicólogo como professor, clínico ou supervisor contribuir para a compreensão das repercussões subjetivas dos deslocamentos, das rupturas tanto linguísticas quanto afetivas e de suas reconstruções.

Este artigo, escrito por três professoras e pesquisadoras com grande experiência na área, visa ilustrar esta problemática com seus projetos atuais e futuros para a vida acadêmica brasileira. Inicialmente Elaine Costa Fernandez, a partir de suas atividades de ensino e pesquisa no Polo de Psicologia intercultural do Laboratoire des Cliniques Pathologique et Interculturelle (EA 4591) da Universidade de Toulouse Jean-Jaurès/França (UT-JJ) apresenta os princípios conceituais, éticos e metodológicos da formação profissional do psicólogo intercultural e o projeto de implantação desta perspectiva na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em seguida Sylvia Dantas (DeBiaggi) recapitula a criação deste campo de saber no Brasil e a criação do Serviço de Orientação Intercultural na USP e posteriormente do Núcleo de Pesquisa e Orientação Intercultural na Universidade Federal de São Paulo vinculado ao diretório do grupo nacional de grupos de pesquisa do CNPq e do grupo de pesquisa 'Diálogos Interculturais' no Instituto de Estudos Avançados IEA da Universidade de São Paulo (USP). Em conclusão, Lucienne Martins Borges, pesquisadora na área das migrações, refúgio e saúde mental partirá de sua experiência na Universidade de Laval (Quebec) para apresentar as atividades de pesquisa, de formação e de extensão desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC) e do Grupo de Pesquisa "Psicologia, cultura e saúde mental na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

### **Da formação do psicólogo intercultural no contexto acadêmico francês à criação de uma linha de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**

A criação dos primeiros cursos de Psicologia intercultural na Universidade de Toulouse foi uma experiência inovadora no contexto sociocultural e político francês dos anos 80. Esse movimento dava prosseguimento ao surgimento da antropologia psicológica inaugurada pelos americanos, em particular a corrente "cultura e personalidade" (BATESON, 1956, CASMIR, 1978) e representada na França pelos trabalhos de Roger Bastide. Ele se inseria num contexto global de in-

tensificação de migrações e de trocas internacionais propícias às interpenetrações de culturas, criando dificuldades e conflitos tanto na área econômica, sociológica, ideológica quanto científica e humana. (COSTA-FERNANDEZ & GUERRAOUI, 2009). A inauguração deste novo campo de saber foi motivada também pelo fato de, até então, as questões do contato de culturas, a análise das disfunções por elas acarretadas, assim como as soluções imaginadas para superá-las, serem frequentemente apreendidas sem consideração do ser psicológico. (CLANET, 1986). Esse movimento inédito no meio acadêmico correspondia também a um engajamento político, a uma tentativa de favorecer, ao invés de sociedades multiculturais marcadas pelo conflito, oposição ou superposição de culturas, à formação de sociedades interculturais nas quais os grupos, valores e representações culturais seriam chamados a interagir. (GUERRAOUI & COSTA-FERNANDEZ, 2007).

No contexto sociocultural da época, o conceito “intercultural” era visto como um desafio complexo, visando fazer interagir diferentes níveis de reflexão e ação tanto econômico, social e político quanto educativo e pedagógico. Nesta perspectiva, a postura intercultural, além de estar associada a uma avaliação política fundamental, passa a exigir um estado de espírito, um olhar cruzado e articulações paradoxais entre a análise e interpretação dos pesquisadores, a teoria e as realidades de campo, a experiência vivida, relatada ou observada. Para Claude Claret, da Universidade de Toulouse e Pierre Dasen da Universidade de Genebra, entre outros europeus, tornava-se necessário pensar as sociedades pluriculturais, formadas por grupos de origens culturais diferentes e marcadas pela desconfiança, a estigmatização e a denegação das especificidades culturais que as compõem. Estas sociedades, mesmo se multiculturais, impedem todo encontro verdadeiro entre as comunidades, despertando atitudes defensivas de fechamento, rejeição e supervalorização do seu próprio grupo, o que leva inevitavelmente ao afronto entre culturas. Foi então fundada a « Association Internationale pour la Recherche Interculturelle » (ARIC) com o objetivo de promover uma rede científica de língua francesa sobre as problemáticas interculturais. Este projeto visava prioritariamente ressaltar as especificidades das sociedades interculturais

[...] que mesmo afirmando a necessidade de normas e de linguagens comuns, fossem capazes de criar um espaço para as minorias e nas quais a diversidade pudesse ser percebida como fonte de enriquecimento mútuo, ou seja, sociedades fundadas no reconhecimento das diferenças culturais, na abertura de diferentes conjuntos culturais e na aceitação da mudança. (texto de introdução dos atos do colóquio de 1985 que marca a criação da ARIC, in Clanet, 1986).

Os primeiros cursos de psicologia intercultural ministrados na Universidade de Toulouse focavam as problemáticas aculturativas de populações migrantes. Eram abordadas, em particular, as numerosas consequências sociais e psicológicas da situação de trabalhadores, estudantes migrantes e seus familiares, vítimas de violência provocada por deslocamentos forçados, situações de exílio, perseguições políticas. A criação do Master 2 Profissional em Psicologia Intercultural nos anos 2000 visava formar profissionais de psicologia aptos à análise das repercussões subjetivas dos deslocamentos, das rupturas tanto linguísticas quanto afetivas e de suas reconstruções.

Até os anos 90, os trabalhos de pesquisa foram essencialmente centrados em problemáticas migratórias, como inserção, integração e formação de migrantes. A maioria dos estudos e dissertações tratava dos aspectos identitários e das dificuldades de socialização e de escolarização de descendentes de migrantes (MESMIN, 2001). Mais tarde, operou-se uma abertura epistemológica caracterizada pela extensão das noções de cultura e de interculturalidade. Pesquisadores como Marandon, Denoux, Malik, Guerraoui, Costa-Fernandez, Reveyrand-Coulon se interessaram com os processos de interculturação, intervindo em diferentes situações de ruptura cultural de código, de sistemas de significação além da ética (CLANET 1990, DENOUX, 1994, GUERRAOUI, 2000, 2009). Priorizar a perspectiva intercultural significa considerar a noção de pertencimento cultural como essencial para apreensão da singularidade do adolescente e de suas identidades, cada vez mais fragmentadas e múltiplas na contemporaneidade (HALL, 2006). Parte-se do postulado

central da psicologia intercultural segundo o qual o sujeito se individualiza no contato do sistema cultural que ele contribui a constituir. Neste ponto de vista torna-se impossível qualquer análise intrapsíquica sem o desvio da exterioridade, da diversidade e da pluralidade de contextos. Os estudos e as atividades de pesquisa passam a se interessar às variáveis psicológicas em contexto, sem se focalizar unicamente na população migrante, que passa a ser uma população de estudo entre outras. Um grande banco de dados começa então a se constituir com dissertações e teses sobre o laço cultura-psiquismo, a unidade e adversidade do gênero humano, a universalidade e/ou a relatividade na estruturação psíquica, a questão da relação com a alteridade para melhor entender as dinâmicas interculturais (crise, conflito, ruptura, superação etc.).

Ao retornar ao Brasil em 2010, Elaine M. Costa Fernandez passa a integrar o grupo de pesquisa “Processos Sociointerativos, Psicossociais, Práticas coletivas e Desenvolvimento Humano” (Labint) do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPE coordenando uma pesquisa sobre “Os aspectos interculturais do impacto das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) nos processos de subjetivação e de socialização de jovens na França, no Brasil e no Vietnã”. Desde então a perspectiva intercultural passa a fortalecer a formação de recursos humanos, tanto ao nível do ensino acadêmico quanto da extensão, em temáticas de prioridade das Políticas Públicas Sociais do Estado de Pernambuco, como movimentos sociais e reconfigurações territoriais, minorias culturais e crise de identidade, mobilidade, inclusão digital e interculturalidade.

Além de inúmeras trocas científicas e humanas, duas dissertações de mestrado foram concluídas nesta temática: “Construções e especificidades da identidade em pessoas com múltiplo pertencimento cultural na cidade do Recife” de Filipe de Soto Galindo e “Estratégias identitárias e processos interculturativos na mobilidade estudantil da UFPE/Recife” de Dayana Saboia. Atualmente uma tese de doutorado em co-orientação Labint/LCPI está em andamento sobre a “Influência do contexto cultural nas escolhas de estratégias identitárias individuais e coletivas em situação de mobilidade: o caso de sujeitos latino-americanos residentes em Toulouse” de Filipe Galindo.

## **Do início da Psicologia intercultural no Brasil à criação do núcleo de Pesquisa e Orientação Intercultural na Universidade Federal de São Paulo**

No Brasil, a produção científica brasileira em Psicologia Intercultural amplia-se nas décadas de sessenta e setenta. Aniela Ginsberg, psicóloga polonesa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Arrigo Leonardo Angelini, na Universidade de São Paulo são seus precursores no país conforme relatamos anteriormente (DE BIAGGI & PAIVA, 2004).

Interessante resgatar um pouco da história da área e sua influência no Brasil a fim de compreendermos seus desenvolvimentos. Em 1966 há um encontro de psicólogos sociais na Nigéria preocupados com os problemas psicológicos dos países em desenvolvimento. Daí inicia-se o Cross-Cultural Social Psychology Newsletter (Boletim de Psicologia Social Intercultural) do qual Arrigo Angelini é um dos editores associados, através da USP. Naquele ano um diretório de psicólogos pesquisadores interculturais é publicado no então fundado International Journal of Psychology. E em 1970 é fundado o Journal of Cross-Cultural Psychology e dois anos depois John Dawson funda a IACCP International Association for Cross-Cultural Psychology reúnem-se a cada dois anos. Em 1980, um marco na área é publicado, os seis volumes do “Handbook of Cross-Cultural Psychology” (Manual de Psicologia Intercultural), editado por Harry Triandis e colaboradores, e em 1997 publica-se a segunda edição. Em 1992, faz-se um esforço de aproximação entre a associação de língua francesa fundada em 1984 ARIC, mencionada acima, e a International Association for Cross-Cultural Psychology. O Campo conforme Berry (1997) é amplo e sofreu muitas mudanças. O que o unifica é a proposição de incorporar a cultura como fator fundamental na conduta humana em contraste com a longa rejeição por parte da psicologia da dimensão cultural. Sua amplitude advém da diversidade de conceituação de fatores culturais e sua relação com a conduta humana. O denominador comum corresponde à perspectiva universalizante da suposição de que processos psicológicos são compartilhados por todos os humanos, mas sua forma de desenvolver-se e expressá-los variam conforme a cultura.

Dentre as mudanças no campo, passou-se de uma preocupação com o 'outro', o não ocidental, e de validação de hipóteses e conclusões de um contexto cultural norte-americano e europeu para outras populações, que está associado a uma imposição da metodologia ética, para a investigação de fenômenos psicológicos não disponíveis na primeira cultura. Assim, uma mudança no sentido êmico, ou seja, para uma psicologia cultural, indígena e étnica. Posteriormente, há uma modificação no sentido da integração desses dois movimentos, associada assim a um ético derivado, gerando uma panpsicologia. Interessante notar que, se a intenção era questionar os pressupostos etnocêntricos das teorias psicológicas, os psicólogos de países ditos desenvolvidos e ocidentais, acabavam por reproduzir aquilo que criticavam uma vez que o olhar ocidental era visto como referência. Berry aponta que os estudos interculturais têm sido cada vez mais desenvolvidos por psicólogos antes considerados os 'outros'. Junto a essa mudança, há cada vez mais estudos acerca de grupos que coexistem em sociedades plurais e que se influenciam mutuamente além de serem influenciados pelas instituições que compartilham na sociedade (como educação pública, mídia, sistema judicial etc.). Essa linha de estudo tem sido denominada de formas diversas como aculturação psicológica, psicologia étnica e na língua francesa de psicologia intercultural. Aqui cabe apontarmos um aspecto semântico. Na literatura francesa em psicologia, o termo *interculturalisation* ou *interculturel* tem um sentido próximo ao de aculturação psicológica, que são parte dos estudos da psicologia *cross-cultural* da literatura de língua inglesa conforme indicam Sam e Berry (2006). No entanto, a psicologia *cross-cultural* no Brasil foi traduzida por Paiva (1979) em seu livro introdutório da área como psicologia intercultural. Mas convém apontarmos essas diferenças a fim de compreendermos seus respectivos campos. Enquanto o *cross-cultural* realiza pesquisas e estudos que abarcam a comparação de fenômenos psicológicos entre culturas nas diversas áreas da psicologia, o intercultural refere-se ao contato entre culturas. Em 2006 é publicado o "The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology" organizado por David Sam e John Berry. E em 2016 lança-se sua reedição e contribuímos com capítulo acerca dos processos de aculturação na América do Sul (ESPINOSA & DANTAS, 2016).

Conforme mencionado, a psicologia intercultural utiliza uma ampla base de teorias para organizar dados e análises, mas caracteriza-se por um conjunto único de métodos que direciona as pesquisas e sua aplicação em diversos âmbitos de atuação, como clínico, social, organizacional, educacional, de saúde. O enfoque intercultural promove uma visão ampla, dinâmica e flexível dos fenômenos psicossociais e entende o desenvolvimento humano e suas manifestações decorrentes da relação dialética entre o sujeito e os contextos culturais e sociopolíticos (BERRY, POORTINGA, SEGALL & DASEN 1992).

Nesse sentido, parte-se de uma abordagem êmica, considerando aspectos específicos da cultura, estuda-se o comportamento a partir do interior do sistema; examina-se uma cultura apenas; o analista descobre a estrutura; os critérios são relativos às características internas. E de uma abordagem ética, aspectos gerais, em que se estuda o comportamento de uma posição externa ao sistema; examinam-se mais culturas, comparando-as umas com as outras; o analista cria a estrutura; os critérios são considerados absolutos ou universais. Assim, busca-se o universal a partir da compreensão do particular. Na área clínica, conforme mencionamos anteriormente (DEBIAGGI, 2008; DANTAS, 2011, 2016) a terapia e orientação intercultural são uma área emergente, notada por seu potencial e por ser um campo que desafia a considerar nossos pressupostos, valores, métodos como culturalmente limitados e assim sempre colocados em suspenso. Além dos eixos êmico e ético, há o *Autoplastic-Alloplastic*. Todos nós respondemos a situações mudando a nós mesmos (*autoplastic*) ou ao ambiente (*alloplastic*) ou combinando estas duas operações em diferentes proporções. Cabe assim a pergunta se também as psicoterapias ou aconselhamentos entre culturas não estão orientadas a mudar o indivíduo ao invés do ambiente? Nesse sentido, a orientação e psicoterapia intercultural vêm também questionar o que se considera inserção social ou ainda adaptação cultural.

As pesquisas sobre o processo de aculturação renovaram profundamente a concepção que os pesquisadores tinham de cultura, partindo-se agora da aculturação para compreensão da cultura, como sugere Cuhe (1999). Toda cultura é um processo permanente de construção,

desconstrução e reconstrução que em tempos de rápidos deslocamentos e constante contato intercultural torna-se extremamente dinâmico. Lembrando que as culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais.

No final da década de setenta Paiva (1979) publica no Brasil o primeiro livro introdutório sobre a área de Psicologia Intercultural, uma importante referência da área em nosso país. Após início dos anos oitenta o estudo nessa área parece se dissipar no Brasil. Se a área havia ficado de certa forma adormecida na década de oitenta, na década de noventa, ressurgiu o interesse pela Psicologia Intercultural por parte de pesquisadores brasileiros, em função da emigração brasileira. Dantas (DEBIAGGI, na época) tendo realizado pesquisas sobre famílias brasileiras imigrantes nos EUA (DEBIAGGI, 2002) entra em contato com a 'Cross-cultural Psychology'. No retorno ao país, trabalha com Geraldo Paiva. Na Universidade de São Paulo em 2002 ambos organizam no Instituto de Psicologia o simpósio internacional 'Psicologia, E/Imigração e Cultura: um tema antigo recente'. John W. Berry, um dos fundadores da psicologia intercultural anglófona da Universidade de Queens no Canadá e Jean S. Phinney, psicóloga do desenvolvimento da Universidade da Califórnia de Los Angeles, são conferencistas convidados. Como resultado do simpósio publica-se em 2004 o livro *Psicologia, E/Imigração e Cultura* (DEBIAGGI & PAIVA, 2004). É fundado na USP o grupo de pesquisa *Psicologia, E/Imigração e Cultura* inscrito no diretório nacional de grupos de pesquisa do CNPq. Em meados de 2003 é criado o Serviço de Orientação Intercultural no Instituto de Psicologia da USP, como parte da pesquisa, 'Intervenção psicossocial no processo de inserção cultural' desenvolvida por Sylvia Dantas e Geraldo Paiva. O mesmo oferece orientação e atendimento psicológico intercultural em psicoterapia breve individual, familiar e grupal para imigrantes, brasileiros descendentes de imigrantes, brasileiros retornados do exterior e brasileiros que iriam emigrar. Realizam-se também workshops e assessorias interculturais a organismos e instituições. O projeto desenvolve-se com o objetivo de consolidar a Psicologia Intercultural. Oferece-se disciplina na área e supervisão dos atendimentos. A equipe de Orientação Intercultu-

ral na USP foi composta por profissionais alunos do programa de pós-graduação e orientandos em psicologia social com formação anterior em diferentes abordagens teóricas (psicanálise, sistêmica, existencial-fenomenológica, psicodramática) também atravessados por experiência intercultural. O Serviço de Orientação Intercultural foi desenvolvido na USP até 2009. A pesquisa-intervenção pauta-se na abordagem intercultural, mas vai se delineando um novo modelo em que conceitos da abordagem intercultural são articulados com a perspectiva psicodinâmica, a partir da prática clínica, propondo-se assim uma abordagem intercultural psicodinâmica (DANTAS, 2008, 2011, 2012). Articulada a compreensão psicológica intercultural e psicodinâmica do imigrante, buscamos demonstrar como a compreensão profunda daquele que migra (GRINBERG & GRINBERG, 1989) requer a contextualização sociológica, antropológica e histórica da situação do mesmo a fim de não incorrerem em visões reducionistas, unilaterais ou patologizantes do outro. Reduccionismos estes já alertados por Bastide que parte da idéia de que o cultural não pode ser estudado independentemente do social. Para ele, o grande limite do culturalismo americano nos trabalhos sobre a aculturação é a ausência de relação do cultural com o social. No culturalismo há um risco de redução dos fatos sociais a fatos culturais e inversamente, pode-se dizer que existe o que se poderia chamar de 'sociologismo', um risco de redução dos fatos culturais a fatos sociais, conforme Cucho (1999). Termos e conceitos transitam entre essas diferentes disciplinas que contribuem para compreensão do fenômeno migratório.

Em nossa prática psicossocial essa compreensão tem se mostrado de extrema valia para o trabalho de prevenção em saúde e entendimento de nosso papel no âmbito intercultural dentre a realidade brasileira. O nome orientação ao invés de clínica é utilizado dado a grande população nipo-brasileira em São Paulo e o fato de que para cultura japonesa o sofrimento psíquico é ainda um tabu, considerado algo que envergonha o grupo familiar, ocupacional (DANTAS, 2008). Em 2010 cria-se o Núcleo de Pesquisa e Orientação Intercultural na Universidade Federal de São Paulo havendo uma maior demanda de atendimento por parte de

brasileiros retornados (PAINI, 2014). No final de 2009, cria-se o grupo de pesquisa Diálogos Interculturais no Instituto de Estudos Avançados da USP coordenado por Dantas. Um grupo interdisciplinar e interinstitucional. Em 2012 o livro “Diálogos Interculturais” é lançado abrangendo além da produção do grupo, os trabalhos realizados pela equipe de Orientação Intercultural (DANTAS, 2012).

### **Criação de um núcleo de estudos sobre Psicologia, migrações e Culturas (NEMPsiC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir da experiência do SAPIR na Universidade de Laval, no Quebec**

O Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC) coordenado pela professora Lucienne Martins Borges foi constituído em 2014 como uma estrutura de pesquisa, de formação e de intervenção vinculada ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Com o objetivo geral de focalizar os fazeres psicológicos no contexto da Psicologia Clínica Intercultural, da Etnopsiquiatria e da saúde mental, o grupo vem se tecendo por meio de projetos junto aos diferentes níveis de atuação do psicólogo e de produção científica no âmbito da psicologia. O NEMPsiC atua em quatro campos de ação: na pesquisa, no ensino, na extensão e na inserção social.

As pesquisas produzidas pelos membros do Núcleo – alunos graduandos e pós-graduandos em Psicologia, professores e colaboradores externos – concernem temáticas relacionadas aos fenômenos migratórios, com ênfase na migração involuntária, isto é, nos movimentos migratórios desencadeados por guerras, genocídios e certas catástrofes naturais. Tais pesquisas são voltadas para a compreensão dos impactos psicológicos provocados por deslocamentos desta natureza; investiga-se o sofrimento psíquico presente nas diferentes etapas do processo migratório (antes, durante e após a migração), suas particularidades e seus quadros clínicos mais frequentes, e a relação que estabelece com a cultura na expressão sintomática. As investigações são norteadas por pesquisas quantitativas e qualitativas e por teorias que se apoiam na Psicanálise e na Antropologia – mais especificamente a Etnopsiquiatria e

a Psicologia Clínica Intercultural (DEVEREUX, 1985; NATHAN, 1986; MORO, 2001).

Outra temática investigada está voltada à necessidade da adaptação das práticas de saúde para o acolhimento de pessoas oriundas de culturas diversas, culturas estas diferentes daquela dos profissionais que atuam no sistema de saúde, na assistência social ou em qualquer outro lugar em que o acolhimento e acompanhamento de imigrantes e refugiados, é realizado. O encontro entre essas duas lógicas culturais diferentes – a lógica do profissional e do imigrante que o procura – pode ser gerador de mal-estar, diante de diferentes visões de mundo, de concepções de doença e de saúde.

As atividades de ensino são intimamente ligadas às teorias que orientam as reflexões teóricas e metodológicas das pesquisas e das práticas do NEMPsiC. As disciplinas na Graduação e na Pós-Graduação em Psicologia buscam familiarizar os alunos às teorias e abordagens interculturais, com ênfase na Etnopsiquiatria e na Psicologia Clínica Intercultural. Tendo em vista a íntima relação que a cultura estabelece com a estruturação psíquica, entende-se que a expressão do sofrimento psíquico se sujeita aos conteúdos culturais disponíveis para sua organização, sua comunicação com o outro e seu tratamento. Assim, a cultura é amplamente estudada durante os encontros teóricos e a compreensão deste construto é articulado entre as teorias psicanalíticas e antropológicas.

Dentre as atividades de extensão realizadas pelo NEMPsiC, as permanentes são aquelas que proporcionam atendimentos psicológicos a imigrantes e refugiados e os grupos de estudo. No primeiro grupo de atividades de extensão – os atendimentos clínicos em psicologia – podemos apresentar dois projetos: a Clínica Intercultural e o Acolhimento Psicológico e Grupos de Conversa com Imigrantes e Refugiados. A Clínica Intercultural, fundada em fevereiro de 2012 (antes do NEMPsiC), é uma adaptação do Service d'Aide Psychologique Spécialisée aux Immigrants et Réfugiés (SAPSIR<sup>®</sup>) e apoia-se no modelo epistemológico e metodológico deste último. De forma breve, o SAPSIR<sup>®</sup> surge, no ano de 2000, na Universidade Laval (Québec, Canadá) e suas atividades foram

realizadas, até 2013, na Clínica de Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Laval. Desde então, o SAPSIR passa a integrar o sistema público de saúde e assistência social, na cidade de Québec. Com um aporte teórico e metodológico apoiado na Etnopsiquiatria, o SAPSIR protagoniza a diferença cultural no seu modelo de intervenção e tem a cultura como uma parte indissociável das produções psicológicas em todas as dimensões da vida do sujeito. O dispositivo clínico adotado é o da coterapia (POCREAU; MARTINS-BORGES, 2013), em que os atendimentos psicológicos são realizados por uma equipe de terapeutas, preferencialmente de diferentes origens culturais. Nos casos de pacientes encaminhados por outros profissionais, solicita-se que o mesmo acompanhe o paciente no primeiro atendimento com o objetivo de transferir a confiança e vinculação profissional atendimento, com o objetivo de transferir a confiança e vinculação profissional (MARTINS-BORGES; POCREAU, 2012).

Em uma perspectiva semelhante à do SAPSIR, a proposta principal da Clínica Intercultural consiste em possibilitar uma escuta qualificada, por meio de atendimentos psicológicos a imigrantes e refugiados que atualmente residem na Grande Florianópolis (MARTINS-BORGES; JIBRIN; BARROS, 2015). Os atendimentos são oferecidos no Serviço de Atenção Psicológica – SAPSI da Universidade Federal de Santa Catarina, clínica-escola que acolhe estagiários e projetos de extensão do programa de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia. A Clínica Intercultural iniciou com 3 integrantes/terapeutas e, no ano de 2016, conta com 13 membros, entre alunos de graduação, pós-graduação e psicólogos. No que se refere aos atendimentos psicológicos, os pacientes são encaminhados pelas instituições parceiras ou chegam por demanda espontânea. Os atendimentos podem ser realizados – em alguns casos – na língua materna do paciente e, quando a presença de um mediador/interprete é necessária, espera-se dele não apenas a tradução da língua, mas, igualmente, a validação de dados e práticas culturais que escapam ao conhecimento dos terapeutas e que podem ocupar um lugar determinante no sintoma apresentado. A Clínica Intercultural ocupa, até então, um dos poucos espaços nas Clínicas-Escola de Psicologia no

Brasil que oferece atendimento psicológico especializado a imigrantes e refugiados. Quando necessário, os atendimentos são realizados em outras unidades de saúde da Universidade, como as Clínicas Médicas ou a Unidade de Emergência do Hospital Universitário. Tais ações permitem, ao mesmo tempo em que o atendimento psicológico é realizado, discutir com os profissionais locais sobre as questões interculturais que podem estar agindo – de forma positiva ou não – no acompanhamento do paciente.

Como indicado acima, outro projeto de extensão que oferece atendimento psicológico a imigrantes e refugiados é o Acolhimento Psicológico e Grupos de Conversa com Imigrantes e Refugiados, realizado na Pastoral do Migrante de Florianópolis. Na Pastoral, as intervenções são realizadas em duas modalidades distintas. A primeira consiste em um dispositivo de roda de conversa que visa promover um compartilhamento de experiências acerca dos desafios da migração. A segunda, composta por acolhimentos individuais, é realizada quando se identificada uma situação de sofrimento psíquico. Esses acolhimentos, realizados nos espaços da Pastoral – lugar de maior fluxo de imigrantes em Florianópolis – facilitam o contato com as pessoas e possibilitam a continuidade de um acompanhamento psicológico, uma vez que facilitam o encaminhamento para os espaços da Clínica Intercultural, na Universidade.

Além desses projetos, o NEMPsiC realiza – mas não de forma contínua – apadrinhamento de imigrantes e estudantes estrangeiros da UFSC, com o objetivo de facilitar o acolhimento e a integração na cidade e no CAMPUS. Grupos de apoio com frequência mensal, durante os primeiros seis meses de inserção dos mesmos na comunidade acadêmica, também são ofertados. Grupos de estudo de temáticas correlatas – teorias interculturais, Psicanálise, geopolítica – são realizados mensalmente e são abertos às pessoas da comunidade de Florianópolis.

No que se refere à última categoria de ação, a inserção social, o NEMPsiC faz parte do Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados de Florianópolis e região (GAIRF), movimento social composto por representantes da sociedade civil, do poder público e da Arquidiocese de Flo-

rianópolis. Assim, o NEMPsiC participa de discussões que objetivam a sensibilização e responsabilização da comunidade e do poder público em relação aos novos fluxos migratórios no Brasil e às condições atuais dos imigrantes e refugiados na região, sobretudo no que se refere às práticas de saúde e de assistência social.

## **Considerações finais**

Como descrito ao longo do texto, a universidade pública brasileira apresenta atualmente ao menos três grupos de pesquisa (UFPE/Recife; UNESP/São Paulo e UFSC/Florianópolis) cujas temáticas se inscrevem na perspectiva intercultural. Nosso objetivo foi de informar o leitor sobre o percurso acadêmico de cada uma das pesquisadoras responsáveis. A diversidade de influências tanto teóricas quanto metodológicas participa da constituição de um campo de novo saber complexo, plural e cada vez mais necessário na formação acadêmica do psicólogo brasileiro.

## **Referências**

BATESON, G., DON JACKSON, D., HALEY, J. ET WEAKLAND, J. Vers une théorie de la Schizophrénie. Dans : **Vers une écologie de l'esprit, II**. Paris : Seuil, 1956.

BERRY, J. Foreword. In Berry, J. Segall, M. & Kagitçibasi. **Handbook of Cross-cultural Psychology**. Vol. 3, Social behavior and applications. Boston : Allyn and Bacon, 1997.

BERRY, J. Migração, aculturação e adaptação. In DeBiaggi, Sylvia Dantas & Paiva, Geraldo. **Psicologia, E/Imigração e Cultura**. SP: Editora Casa do Psicólogo: 2004, p. 29-45.

BERRY, J. POORTINGA, Y., SEGAL, M. & DASEN, P. **Cross-cultural Psychology: Research and Applications**, Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

CAMILLERI C. & AL. **Stratégies identitaires**, Paris, Press Universitaire de France. Paris, 1990.

CASMIR F. A multicultural perspective on human communication. In F. CASMIR (Ed.) **Intercultural and international communication** (pp. 241-257). Washington, DC : Université Press of America, 1978.

CLANET C. **L'interculturel en éducation et en sciences humaines**. 2 vol. Toulouse, ERESI/ Service des publications de l'Université de Toulouse le Mirail, PUM, 1986.

CLANET C. **L'interculturel: introduction aux approches interculturelles**, Press Universitaire du Mirail. 1990.

COSTA-FERNANDEZ E. & GUERRAOUI Z. **Le Psychologue interculturel**, article mis en ligne sur le site du colloque ARIC 2009. Référence: 0585. french1.

CUCHE, D. **O conceito de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DANTAS, S. **An intercultural psychodynamic counseling model. A preventive work proposition for plural societies**. Counselling Psychology Quarterly, v. 24, 2011, p. 1-14.

DANTAS, S. Subjetividade e migração: uma abordagem intercultural profunda a partir das migrações brasileiras. In - GUANAES-LORENZI, C.; MOTTA, C. CUNHA LIMA da; BORGES, L. MARTINS; ZURBA, M. C.; VECCHIA, M. D. (orgs.). **Psicologia Social e Saúde: da dimensão cultural à político-institucional**. V. 2. Florianópolis: ABRAPSO, 2015.

DANTAS, S. **Migração, prevenção em saúde mental e rede digital**. *REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.* [online]. 2016, vol.24, n.46 , pp.143-157.

DANTAS, S. & ESPINOSA, A. **Acculturation in Central and South America**. In SAM, 2016.

DANTAS, S. **Diálogos Interculturais: Reflexões interdisciplinares e intervenções psicossociais**. São Paulo: IEA-USP, 2012.

DEBIAGGI, S. DANTAS. **Changing gender roles: Brazilian immigrant families in the U.S**. NY: LFB Scholarly Publishing, 2002.

DEBIAGGI, S. DANTAS & PAIVA, G. **Psicologia, E/Imigração e Cultura**. SP: Editora Casa do Psicólogo, 2004.

DEBIAGGI, S. DANTAS. **Nikkeis entre o Brasil e o Japão: desafios identitários, conflitos e estratégias**. REVISTA USP, no. 79, 2008, p. 165-172.

DENOUX P. Pour une nouvelle définition de l'interculturel In- **J. Blomart & B. Krewer (Eds) Perspectives de l'interculturel** (pp. 67-81). Paris. Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud/L'Harmattan, 1994.

DEVEREUX, G. **Ethnopsychanalyse complémentariste**. Paris: Flammarion en éducation et sciences humaines, Toulouse, PUM, 1985.

GRINBERG, L. & GRINBERG, R. **Psychoanalytic perspectives on migration and exile**. New Haven: Yale University Press, 1989.

GUERRAOUI Z. & COSTA-FERNANDEZ, E. De la nécessité de la psychologie interculturelle dans la formation des psychologues cliniciens. In. **La Formation professionnelle et les fonctions des psychologues cliniciens**. 1<sup>o</sup> ed. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 166-172.

GUERRAOUI, Z. (2009). **De l'acculturation à l'interculturalisation : réflexions épistémologiques**. *L'Autre, Clinique, cultures et sociétés*. Vol 10, 2, 195-200. (Indexée : INIST-CNRS, MEDLINE.)

HALL S. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. DP&A, ed. Rio de Janeiro, 2006.

LAMBERT, W. **Introduction to perspectives**. In- **Handbook of Cross-cultural psychology**. Perspectives, vol.1, Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1980.

MARANDON, G. **L'empathie et la rencontre interculturelle**. L'Harmattan, Paris, 2001.

MARTINS BORGES, L.; POCREAU, J.B. **Serviço de atendimento psicológico especializado aos imigrantes e refugiados: interface entre o social, a saúde e a clínica**. Estudos de psicologia (Campinas), v. 29 (4), pp. 577-585, 2012.

MARTINS-BORGES, L.; JIBRIN, M.; BARROS, A. F. O. Clínica Intercultural: a escuta da diferença. **Contextos Clínicos**, v. 8(2), pp. 186-192, 2015.

MESMIN C. **La prise en charge ethnoclinique de l'enfant de migrants**, Dunod, Paris, 2001.

MORO, M.R. **Parents en exil**. Psychopathologie et migrations, 2<sup>a</sup> édition, 2001.

NATHAN, T. **L'influence qui guérit**. Paris : Odile Jacob, 1994.

PAINI, D. Encontros e desencontros. **Entrementes**, Jornal da UNIFESP, 5(2), 2014, p.5.

PAIVA, G. J. **Introdução à Psicologia Intercultural**. São Paulo: Pioneira Editora, 1979.

POCREAU, J.B. ; MARTINS-BORGES, L. La cothérapie en psychologie clinique interculturelle. **Santé Mentale au Québec**, v. 38 (1), 2013, p. 227-242.

SAM, D. & BERRY J. **The Cambridge Handbok on Acculturation Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

## Capítulo 2

### A diversidade cultural em perspectiva no plano nacional de educação - PNE

*Cláudio Luiz Orço*

*Elizandra Iop*

#### **Introdução**

Iniciamos este trabalho contextualizando a história da educação brasileira demonstrando que esta foi utilizada como instrumento de disseminação da cultura europeia transplantando-se para as terras tupiniquins uma visão de mundo europeu por meio de valores eurocêntricos. Ainda em relação à educação, buscou-se demonstrar por meio das teorias educacionais adotadas pelo sistema oficial de ensino, que suas práticas pedagógicas eram hegemônicas, munidas de valores também eurocêntricos, e com uma única concepção de homem e sociedade. Destacou-se em cada uma das concepções de educação, o que estas reconheciam no processo formativo como sendo diferenças no contexto escolar. Em seguida trabalhou-se com as teorias educacionais não hegemônicas, criadas a partir da realidade brasileira e destacamos o que estas reconhecem no âmbito escolar a diversidade cultural presente na escola.

Em seguida discutimos sobre a importância da educação multicultural que se opôs a educação hegemônica de caráter excludente viabilizando um discurso e práticas no interior da escola que reconheçam a promovam a diversidade cultural por meio do diálogo intercultural de forma a garantir a prática da alteridade.

Este é um trabalho que ainda está em andamento e tem por objetivo, investigar em que medida a diversidade cultural prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), está sendo reconhecida e promovida nas Escolas de Educação Básica de nível Médio na região da Associação dos Municípios do Alto Irani de Santa Catarina (AMAI).

Para investigarmos esta questão adotou-se como metodologia a prática da pesquisa de campo Qualitativa de caráter Participante. Sendo realizada a coleta de dados em escolas estaduais do Ensino Médio, localizadas nos quatorze municípios que fazem parte da região da Associação dos Municípios do Alto Irani – AMAI. Foi selecionado uma escola de Ensino Médio em cada município desta região.

Estaremos aplicando um questionário fechado aos professores dos componentes curriculares das Humanidades voltado aos professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação. Totalizando um total de aproximadamente 250 professores. Em seguida com base nos dados coletados pela pesquisa participante estaremos contrapondo os dados levantados pelo questionário.

A mensuração dos dados será feita mediante o uso de gráficos e sua análise será uma análise teórica analítica com base no referencial teórico deste trabalho.

## **Educação e Práticas Hegemônicas**

A formação do Estado brasileiro esteve pautado em um processo de homogeneização cultural, onde reconhecia no território brasileiro apenas uma cultura (branca europeia), uma língua (portuguesa), um gênero (masculino, racional e produtivo) e a supremacia da religião católica. Para este modelo de Estado ser instaurado, a educação escolar teve um papel fundamental na difusão de valores para “[...] consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.” (CANDAUI, 2011, p. 242). Este processo de instauração de uma visão de mundo europeia está evidente nas concepções e práticas pedagógicas ao longo da história da educação brasileira. É o que veremos a seguir.

A história da educação brasileira teve seu início marcado pela transferência de valores europeus, tidos como valores nobres, na educação do povo gentil e também aos filhos dos colonizadores europeus por meio da evangelização.

A religião institucionalizou entre os povos indígenas uma nova organização social, com novos valores e regras morais, com visão eu-

rocêntrica de mundo, com objetivo de civilizá-los para viver em sociedade, um novo Deus. Esta organização social reforçava a organização hierárquica da sociedade europeia, sendo implantada no Brasil. Durante o período em que os jesuítas ficaram no Brasil, foi instituído um sistema de ensino único, com uma única escola, um único currículo, o mesmo conteúdo, uma única metodologia pautada em uma concepção pedagógica humanista, fundamentada no modelo teocêntrico.

A ordem dos jesuítas permaneceu no Brasil por 210 anos, com sua saída, a educação passa para as mãos do Estado, e esta fica organizada então por meio de aulas avulsas, de Latim, Francês, Grego, Filosofia e Retórica. Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, se intensificou a transferência dos valores eurocêntricos para o Brasil, pois D. João VI, cria na corte brasileira uma estrutura cultural que faz lembrar as cidades europeias, como o Jardim Botânico, o Museu Real, a Biblioteca Nacional, a Imprensa Régia e Cursos de Ensino Superior.

Com o Império, inicia-se de forma frágil a ideia de cultura brasileira, por meio de tentativa de despertar o nacionalismo brasileiro entre o povo. Mas como isto se deu? No Brasil como diz (FERREIRA, 2001, p. 80, grifo nosso), “É desenterrado de nosso passado, a nossa pré-história, e o índio – **descrito com características mais europeias que propriamente silvícolas** -, na falta de um cavaleiro medieval, é tornado herói inicial da nova nação [...]” Despertar o nacionalismo da nação que despontava por meio de valores da sociedade europeia, significou introduzir à nova nação o eurocêntrismo na estética brasileira. O índio fora vestido pela cultura da Europa, demonstrando assim, um indígena europeizado e não um nativo das Américas com suas características tupiniquins.

No campo educacional, esta transferência de visão de mundo europeu para o Brasil, se dá pelo currículo escolar, este se caracteriza enquanto literário, voltado para as humanidades e a deriva da realidade brasileira. As concepções pedagógicas que pautaram a educação até meados do séc. XX foram concepções Liberais humanistas, primeiramente a Tradicional Católica e em seguida a Tradicional Leiga. Ambas com concepções de mundo europeu, seguida de valores eurocêntricos e

conteúdos com ênfase na cultura europeia. Para a concepção Tradicional de educação, a ênfase estava no professor, o aluno é visto enquanto um adulto em miniatura, recebendo do professor o conteúdo. A metodologia eram aulas expositivas, onde se pressupunha que os alunos aprendessem da mesma forma, apresentassem o mesmo ritmo de aprendizagem e demonstrassem isto na mesma velocidade. O aluno era tratado como um adulto, usava roupas como a dos adultos, devia ter um comportamento formal, para isto a disciplina rígida desta concepção de educação, que por meio da autoridade exacerbada impunha obediência e disciplina aos pequenos. Ou seja, tratava todos da mesma forma, não reconhecia as diferenças de indivíduos no processo de aprendizagem. A concepção Tradicional de educação ficou vigente e hegemônica na educação brasileira até meados dos anos 20 do século passado, quando então, através de um movimento para modernizar a nação brasileira, se traz para o Brasil a concepção Nova de educação, conhecida por Escola Nova com o intuito de modernizar o campo pedagógico. Assim, a partir de meados dos anos 20, o movimento conhecido por Escolanovismo, inova na orientação aos processos pedagógicos, o que contribui com o reconhecimento das diferenças em âmbito escolar. Por esta perspectiva Candau coloca,

[...] o termo diferença está em geral referidos às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre educadores e educadoras. O movimento da escola nova investiu com força nesta direção e princípios como o da atividade, individualização e flexibilização de espaços e tempos configuraram diferentes projetos e iniciativas que nele se inspiram. O foco estava no indivíduo e suas especificidades. (CANDAU, 2011, p. 243).

No campo das diferenças individuais pode ser vista como pioneira, pois munida de uma psicologia do desenvolvimento que entendia as diferenças no âmbito das “[...] características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo” (CANDAUAU, 2011, p. 243). Portanto, esta teoria educacional passa a reconhecer as diferenças individuais o que implica para o campo do ensino aprendizagem na utilização de métodos e estratégias pedagógicas diferenciadas para atender a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Para esta concepção a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura e passa a ser tratada de acordo com suas singularidades físicas, cognitivas, intelectuais, sensoriais, motoras e de personalidade.

Nos anos de 1970, uma nova teoria educacional passa a dividir terreno com as outras duas, o Tecnicismo. O Brasil passava por um surto de industrialização, precisando de mão de obra especializada para o desenvolvimento do processo produtivo industrial capitalista. Assim, o ensino é entendido como ensino programado com base na psicologia Behaviorista e que por orientação desta foi desenvolvido sequências pedagógicas de ensino aprendizagem,

[...] que respeitavam o ritmo de cada aluno/a e mesmo, na modalidade de ensino programado ramificado, oferecia caminhos diferenciados, de acordo com respostas a cada unidade de aprendizagem proposta, para que cada um/a atingisse o comportamento final proposto. (CANDAUAU, 2011, p. 243).

Como na teoria anterior, esta também concebe o indivíduo reconhecendo sua individualidade no processo de aprendizagem. Estas concepções modernizaram o campo pedagógico, reconhecendo as diferenças entre os sujeitos, estas diferenças não passaram de diferenças sensorio motor, cognitiva, de personalidade, biológicas, (CANDAUAU, 2011).

Ainda dentro da década de 1980, se percebe o surgimento das concepções não hegemônicas de educação que foram além das hegemônicas no que tange a compreensão do indivíduo. As concepções contra hegemônicas mediante a uma análise socioeconômica sobre as bases materiais da sociedade, reconheceram as diferenças socioeconômicas determinadas pela forma como se encontra organizada a sociedade capitalista. A partir deste novo olhar sobre o sujeito contextualizado, se pensa uma nova educação, para equalizar as desigualdades sociais. Estas concepções podem ser vistas pela Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica.

A dimensão cultural do sujeito passa a ser reconhecida pela educação mais precisamente na década de 1990, em virtude de uma política de inclusão das diferenças na Educação Básica, implantada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam uma educação para o âmbito da diversidade cultural, diferenças étnicas, de gênero e classe social. A LDB 9394/96 determina em seu art. 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

[...] a questão da diversidade cultural já estava presente nos movimentos sociais, principalmente nos grupos sociais excluídos por fatores étnicos, como os indígenas e os negros, bem como já havia sendo problematizada pelos movimentos de educação popular a opressão social, a alienação cultural e a diferença de classe. (OLIVEIRA, 2011, p. 35).

As teorias pós-críticas do currículo embasam a discussão sobre o multiculturalismo na educação. É a partir dos anos 1990, que entra em vigor a discussão sobre o multiculturalismo considerando o estudo da Antropologia, na educação escolar onde as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais se organizam para promover a mudança de comportamento da sociedade para inclusão efetiva da diversidade cultural enquanto sujeito de direito.

A partir de então uma discussão no campo da educação é iniciada sobre o estudo da diversidade cultural nas escolas, como o estudo de gênero, sexualidade, orientação sexual, pessoa com deficiência, relações étnico-raciais. As teorias pós-críticas do currículo ao trazer para o campo da educação a discussão sobre a diversidade cultural, se opõem ao currículo oficial que privilegiava a cultura branca, masculina, e heterossexual, orientada por valores eurocêntricos de mundo e de homem.

Grupos inteiros de segmentos sociais não se reconheciam nas dinâmicas sociais produzidas pela sociedade que faziam parte, assim, “A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e com o movimento negro, procurou incluir as formas culturais e as experiências de grupos sociais discriminados pela identidade europeia dominante.” (MALTA, 2013, p. 352).

## **Educação e a Emergência do Multiculturalismo**

A educação é uma prática social que tende a transferir para as novas gerações valores da sociedade adulta, com intuito de garantir a existência humana. A educação brasileira não foge a regra, porém, os valores, que oficialmente foram transferidos pelas práticas pedagógicas vigentes até o final do século XX foram valores comuns, eurocêntricos e culturalmente hegemônicos, pautados na figura do homem branco, racional, proprietário, cristão católico, heterossexual e produtivo. A escola instituição oficial de ensino se encarregou de reproduzir estes valores formando dezenas de gerações com tal consciência e impedindo assim, que a diversidade cultural existente em território brasileiro fosse se quer reconhecida pela sociedade em si.

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de

suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. Lutou não somente contra as diferenças de língua, mas também contra as diferenças dialetais da linguagem oral, contribuindo assim para gerar o mito de um único dialeto padrão para ter acesso à língua escrita. (FERREIRA, 2001 apud CANDAU, 2011, p.7).

Como afirma Candau. (2011) a forma como os Estados Nacionais foram sendo instaurados por meio de um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar foi imprescindível na função de difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Este processo hegemônico deixou graves marcas no corpo da sociedade, foi responsável por mazelas sociais que ainda hoje sofrem para serem desconstruídas, pois ainda ocorre um processo de exclusão social que levou milhões a marginalidade, a miséria, a ignorância, ao preconceito e ao abandono, e pior, estes grupos excluídos foram formados por estes tais valores, formando neles uma visão discriminatória. Portanto, há uma emergência na sociedade contemporânea de desconstrução de tal consciência, de tais práticas discriminatórias e para isto se busca na escola o espaço para formar um novo comportamento social. É em meio a isto que a discussão do multiculturalismo chega até a educação.

O Multiculturalismo reconhece mais de uma cultura no ambiente social e educacional, se opõe às práticas que marginalizaram, oprimiram e discriminaram grupos sociais não reconhecidos pela cultura oficial. Assim se faz necessário o debate multiculturalista que propõe o diálogo intercultural entre todos os segmentos culturais, propondo igualdade não apenas no âmbito da legislação, mas de condições e oportunidades diferentes aos tidos como diferentes na sociedade, só assim se entende ser possível à democratização social. O multiculturalismo pautado na interculturalidade,

[...] orienta processos que têm como base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem

a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. (CANDAU, 2005, p. 32).

Historicamente, o Estado brasileiro se fez em meio a processos de negação do outro diferente do europeu. Tanto o índio como o negro historicamente foram sendo manuseados pelo poder branco para suprir e prover necessidades materiais e ideológicas do branco. Acarretando com isto um arcabouço de desigualdades no plano social que ainda hoje podem ser vistas e sentidas.

A educação multicultural parte do reconhecimento do outro e de sua promoção tanto no plano material como ideológico, por meio de pensar políticas públicas de inclusão social efetivas. (CANDAU, 2008 apud OLIVEIRA, 2011, p. 37) compreende a educação intercultural da seguinte forma:

- a) compreende a inter-relação entre os diversos grupos culturais;
- b) compreende as culturas em contínuo processo de construção, sendo, portanto, dinâmicas e históricas;
- c) identifica a existência, na sociedade, de um processo de hibridização cultural;
- d) entende que as relações culturais envolvem relações de poder e
- e) compreende as relações culturais como complexas nas quais as questões da diferença e da desigualdade social estão vinculadas.

É possível segundo Candau (2011) haver diálogo entre os grupos culturais e desse processo uma convivência em harmonia. Mas para isto se faz necessário a prática da alteridade que implica em não permitir a desumanização do outro, pelo contrário, a prática da alteridade impõe a produção da humanidade como responsabilidade coletiva. A educação intercultural coloca-se como democrática, crítica, reflexiva e emancipatória propondo uma aprendizagem que parta do contexto sociocultural do próprio aluno, criando neste sentido e significados, uma educação enquanto,

[...] processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. (FLEURI, 2003, p. 31-32 apud OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Assim, podemos falar de uma educação onde diferentes culturas interagem na formação identitária do sujeito, sem que haja ações discriminatórias entre os grupos. Entendemos que desta forma é possível uma educação inclusiva de fato e não uma inclusão excludente, criando-se uma consciência de aceitação do outro.

### **Plano Nacional de Educação: Diversidade cultural**

O Plano Nacional de Educação – PNE foi aprovado em 2014 com vigência para 10 anos, estando este, em sintonia com o Art. 214 da Constituição Federal. O PNE se volta dentre tantas atribuições para a questão da diversidade cultural. Assim destacamos seus artigos que se voltam para esta questão tão cara à educação. Em seu Art. 2 coloca,

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Estes parágrafos salientam a questão da emergência de se olhar para a diversidade cultural existente na escola com ações que promovam o reconhecimento e a promoção destas, para assim fortalecer pro-

cessos pedagógicos em que alunos (as) tenham seus *ethos* explorados e sua cultura reconhecida. Portanto, o PNE coloca,

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade. (BRASIL, 2014).

Ainda,

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; (BRASIL, 2014).

Para materialização destes artigos o PNE determina 20 metas e estratégias para a materialização, ou seja, para que a letra da lei se efetive no contexto sociocultural da comunidade escolar. Tendo um prazo de 10 anos para sua execução.

## Considerações Finais

Sabe-se que por séculos, as práticas pedagógicas no Brasil se utilizaram de concepções e práticas de educação hegemônicas que viabilizavam uma única concepção de homem e sociedade e definiam como cultura, o que era típico da sociedade europeia. Até meados dos anos 1980 a educação escolar formava um comportamento social que compreendia os fenômenos sociais e humanos com forte influência da visão de mundo europeia. E assim se corria o risco do não reconhecimento da diversidade cultural da sociedade brasileira. O que implica em dizer, que a educação brasileira contribuiu com a desigualdade cultural, a inferiorização do que não se reconhecia em estereótipos socioculturais estrangeiros e com isso a formação e disseminação do preconceito para com os que não fossem brancos, masculinos, racionais e produtivos.

A necessidade de mudança do comportamento social de uma sociedade em que todos independente da sua condição cultural precisam ser reconhecidos e tratados com respeito e tolerância levam a escola a adotar concepções de educação capazes de orientar o processo de formação para o reconhecimento do “Outro”. Assim a educação adota um discurso multicultural por meio do dialogo intercultural contemplando práticas pedagógicas contra hegemônicas. Sendo assim, se coloca o multiculturalismo como sendo emergente para a formação de uma consciência voltada ao reconhecimento e promoção da diversidade cultural presentes na sociedade, em que a prática da alteridade seja constante e assim, seja possível combater a discriminação e o preconceito com o Outro, não colocando em risco a existência da diversidade cultural. Entendemos que a educação multicultural é um dos instrumentos que pode contribuir com a equidade social e assim, a formação de uma sociedade com mais acesso e justiça social.

Em meio tanto a necessidade do reconhecimento da diversidade cultural como a realidade discriminatória e intolerante que existe na sociedade brasileira, em 2014 é promulgado pela presidente Dilma Rouseff o Plano Nacional de Educação que também se volta para a questão da diversidade cultural, este institui que a escola trabalhe com a diversidade cultural existente em seu meio.

Em meio a este contexto, se abre a possibilidade de formação de uma consciência que valorize o Outro e que dialogue com ele a ponto de promover uma sociedade para todos.

## Referências

BRASIL. Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso, 10 de fev. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso 20 de fev. de 2016.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: > <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>> Acesso em 18 out. 2015.

CANAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERREIRA, Líliliana Soares. **Educação e história**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do currículo**, v. 6, n. 2, p. 340 – 354, maio/agos. 2013. Disponível em: < <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/3732/9757>> Aceso em 01 novembro 2015.

OLIVEIRA, Ivanide Apolucen de. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.



## Capítulo 3

### **Formação de gestores e educação intercultural: Possíveis contribuições do Mestrado Profissional**

*Joselaine Cordeiro Pereira*

#### **Introdução**

A gestão democrática da escola pública se tornou um campo institucionalizado a partir do princípio constitucional de 1988. Tal normativa, propugnada também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – imputou uma nova organização do trabalho escolar sob as bases da participação e da autonomia. Embora inscrita nos aparatos legais que orientam a elaboração de políticas públicas, o campo da gestão educacional é fruto de um processo histórico, constituído por múltiplos fatores sociais, econômicos e políticos. Mas, também composto pela apropriação e reconfiguração nos contextos das práticas<sup>6</sup>, conforme os feixes de interações dos atores, no nível local, onde se desenvolvem as ações que as concretizam. Ao reconstituir, portanto, a trajetória deste campo epistemológico, encontramos, nas bases da administração escolar, pressupostos teóricos que sustentam os princípios da gestão escolar democrática, conforme entendida na atualidade. Localizamos, sobretudo, o tenso campo de disputas no qual se sustenta o perfil e as atribuições do diretor-gestor das unidades educacionais.

No Brasil, somente a partir da década de 1930 que o ideário progressista dos escolanovistas<sup>7</sup> definiu as bases teóricas sobre administração

---

6 Cf. a perspectiva dos ciclos de políticas elaborados por Bowe e Ball (1992).

7 Pensadores consagrados do campo educacional, que se contrapunham ao que era considerada pedagogia “tradicional”.

escolar. Momento no qual, a administração pública se inspirava na racionalidade técnica das abordagens clássicas, a administração escolar foi apontada como responsável pela reorganização do aparelho educacional (Manifesto dos Pioneiros apud DRABACH e MONSQUIER, 2009).

O modelo hierárquico, burocratizante e centralizador imputado ao diretor escolar, colocava-o num lugar de poder; representante legítimo do estado. Este modelo se sustentou até meados de 1970, muito embora revisitado à luz de novos ideários, propugnados por Lourenço Filho e Anísio Teixeira, ante as limitações dos princípios da administração geral aplicada à educação.

Uma nova abordagem sobre a administração escolar se iniciou, consoante ao período de reabertura político-democrática no país. As instituições públicas, inclusive a escola, passaram a serem vistas como espaços potenciais para o aprendizado da democracia. A acuidade sobre os objetivos da educação, bem como das finalidades da administração racional aplicada à educação, começaram a ser debatidas sob influência do enfoque marxista, encontrando fomento nos grupos da pós-graduação nacional (Sander apud DRABACH e MONSQUIER, 2009).

A dimensão política e pedagógica da administração escolar ganhou visibilidade com vistas à redefinição coletiva dos fins da educação numa sociedade democrática. A principal crítica residiu na centralidade de poder e de decisões nos órgãos centrais de ensino e sua representatividade na figura do diretor escolar; fato que fazia reproduzir as estruturas hierárquicas e as desigualdades próprias do sistema capitalista. Além disso, os altos índices de evasão e reprovação reiteravam, à época, o fracasso daquele modelo burocratizante, bem como, apontavam sua ineficiência quanto à natureza do trabalho educativo (ARROYO, 1979; PARO, 1995).

A busca por mecanismos mais democráticos das estruturas educacionais se fundamentava na participação popular. Essa foi a premissa para que a administração escolar recuperasse seu inerente “sentido social” quanto à educação pública (ARROYO apud DRABACH, MONSQUIER, 2009). Por esta ótica, os textos legais inauguraram a descentralização das políticas, mormente, dentro das escolas. Práticas colegiadas,

eleição de diretores, participação da comunidade em conselhos escolares foram alguns dos mecanismos que perpassaram o cotidiano das instituições, tornando-as nicho das tomadas de decisão, execução e resultados das ações.

A constituição de um modelo sob a perspectiva da transformação social, impregnou-se pelo posicionamento político e pedagógico, fazendo surgir uma nova terminologia: a gestão. Um contraponto à administração simples e pura, no seu sentido tecnocrático. Embora com conotações diferentes, tal nomenclatura pode ser entendida como expressão das mudanças processadas no seio da sociedade e dos espaços públicos, superando o sentido construído de administração escolar (LUCK, 1997).

Na década de 1990, no âmbito da globalização e reestruturação neoliberal do Estado, prevaleceu o foco na participação da sociedade civil, reiterando a confluência entre dois projetos de sociedade: o neoliberal e o democrático. A gestão das escolas passou a cumprir o papel de assegurar a eficiência e a eficácia do ensino e, no conjunto, dos sistemas educacionais. Neste ínterim, invocou-se o modelo gerencial de gestão, articulando-o às políticas de responsabilização pelos resultados, monitoramento por meio de avaliações externas e definição de padrões de qualidades.

No centro das mudanças ensejadas – a descentralização das decisões de forma coletiva, distribuição do poder entre os diferentes sujeitos, a mediação dos conflitos e organização do trabalho e responsabilização pelos resultados – a escola ganhou centralidade das políticas de educação. Ao diretor escolar, sujeito capaz de liderar, de forma negociada, a efetivação-orquestração das políticas no interior das unidades, assegurou-se certa autonomia para gerir os recursos financeiros, insumos físicos e materiais, melhoria dos recursos humanos e a construção do projeto pedagógico institucional que atendessem às identidades plurais da comunidade escolar.

Para assegurar tais mudanças, programas de formação dos gestores passaram a compor o rol de ações do Estado, visando o sucesso das políticas no lugar onde são implementadas: a escola. No amplo con-

junto de novas exigências, formou-se uma rede de formação fomentada pelo governo federal, com vistas a assegurar a melhoria no desempenho dos sistemas de ensino e subsidiar a gestão democrática. Constituiu-se uma agenda para o projeto da política nacional de formação de diretores das escolas públicas <sup>8</sup>, reconhecendo, conforme a LDB, a formação continuada como condição necessária ao exercício do trabalho educativo – Artigo 63, Inciso III (BRASIL, 1996).

Enleados pelos relatórios da UNESCO, CEPAL<sup>9</sup> e Banco Mundial conferiram aos profissionais da educação, importante papel no sucesso escolar e, por conseguinte, na modernização da sociedade. Decorreram, pois, importantes programas de formação: a Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar (BRASIL, 1996) – RENAGESTE – e o Programa de Capacitação a Distância para Gestores – PROGESTÃO (BRASIL, 1998-2002). Ambos buscavam formar diretores e premiar experiências exitosas em gestão escolar. Em 2004, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica foi importante ícone de formação nas federações. Além disso, as próprias secretarias de educação passaram a elaborar proposta de capacitação para orientar as equipes escolares.

Esta agenda de formação respondeu às demandas emergenciais de formação, porém não consolidou uma política de formação de competências consistentes. Segundo Hessel (apud TEIXEIRA, 2011) circunscendeu limitações da transposição dos conhecimentos teóricos às reais necessidades de mudança organizacionais mais complexas presentes nos contextos das práticas. Tal fato foi analisado por Teixeira (2011) quanto ao impacto da Escola Nacional de Gestores no estado do Paraná, sobretudo, no conteúdo temático das monografias e suas respectivas fundamentações teóricas.

A formação oferecida pelas universidades e centros de ensino su-

---

8 Programas influenciados por contextos de produção e discussões do seio de entidades acadêmico-científicas, mediante a abertura do Ministério da Educação ao diálogo com a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Associação Nacional de Políticas de Administração da Educação, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas e Centro de Estudos Educação e Sociedade (cf. AGUIAR, 2010).

9 Cf. OLIVEIRA, R. (s.d) disponível em < <http://rieoei.org/deloslectores/Oliveira.PDF>>.

perior foi analisada por Alloufa e Aguiar (apud AGUIAR, 2000). Em consideração à primazia dos cursos de Pedagogia, depreendeu-se a precariedade da formação, com orientações e abordagens curriculares frágeis e distintas. Já nos inúmeros cursos *latu sensu* em Administração Escolar que expandiram nas regiões sul e sudeste do país, não se perceberam especificidades para a construção das competências; replicando, grosso modo, os conteúdos da pedagogia.

Com estas lacunas de formação, as próprias secretarias de educação passaram a oferecer capacitação aos gestores. Porém a pesquisa intitulada *Práticas de Seleção e Capacitação de Gestores* (LÜCK, 2011), aponta que estes se restringiram à comunicação de normas e procedimentos burocráticos. Considerando o conjunto de competências apontado por Lück (2011) – resultados, planejamento, liderança, pedagógica e administrativa – o foco de formação oferecida aos gestores ainda demonstraram ser pragmáticos e tópicos, não corroborando para o desenvolvimento do que ele precisa saber fazer em sua práxis profissional. Tornou necessária a constituição e consolidação de uma política de formação de gestores da educação básica, sobretudo repousando numa arquitetura curricular fundamentada na perspectiva da reflexão-ação-reflexão.

As fragilidades indicadas apontam os desafios a serem enfrentados pelos centros de formação, visto que a qualificação dos profissionais da Educação Básica passa pela graduação e pós-graduação. Quanto à graduação, os cursos de pedagógica, lugar de primazia na formação do gestor, desde 1968, ofereciam, dentre outros, a habilitação em Administração Escolar. No entanto, com a reforma curricular, no ano de 2006, passou a priorizar a formação do pedagogo para a docência<sup>105</sup>. Evidente transferência de responsabilidade da formação do gestor à pós-graduação.

---

10BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Res. Nº 01 de 15 de maio de 2006.

## Formação continuada por meio da pós-graduação

A alternativa que vem se apresentando encontra no Mestrado Profissional o lócus de consolidação da política de formação de gestores para a educação básica, em serviço, com o intuito de atender às reais demandas, visto sua própria natureza de formação na e pela ação-reflexivo-crítica. Além disso, proporciona o diálogo entre os meios acadêmico e profissional, favorecendo, aos Programas de Pós-Graduação, o encurtamento da distância de suas práticas às demandas externas pontuais, respondendo-as e as incorporando à produção científica das pesquisas aplicadas (PIRES, 2010).

Mais que uma distinção terminológica relativa ao Mestrado Acadêmico, o Mestrado Profissionalizante (doravante, MP) produz desvinculação do público alvo, assumindo demandas latentes por formação continuada, como é o caso dos gestores da educação pública. Por conseguinte, exige a assunção de nova arquitetura curricular com vocação interdisciplinar (JANINE RIBEIRO, 2005), fato tal que implica estender a atuação de pesquisa, formação e produção de conhecimento ao campo profissional, vencendo a limitação da transposição do conhecimento.

Criado por meio da Portaria da Capes de nº 80/1998, o MP agregaria o status da pós-graduação *stricto sensu* dirigido, no entanto, à formação profissional. Todavia, até o ano de 2005, não havia explicitação normativa que diferenciasse as modalidades de mestrado. Algumas distinções tênues poderiam ser demarcadas, conforme procedeu Paulo Nocella (2005 apud FORPRED, 2012), destacando cinco aspectos: a) conteúdos mais práticos e específicos; b) quadro docente composto por doutores; c) trabalho final de conclusão de curso; d) vocação ao autofinanciamento; e, e) avaliado e credenciado pelo CAPES, com atribuição das mesmas notas utilizadas no Mestrado Acadêmico.

Somente por meio da Portaria Normativa de nº 07 de 2009 (BRASIL, 2009) que a CAPES clarificou os objetivos e normas para credenciamento e avaliação dos MP, consolidando-os como modalidade *stricto sensu* e conferindo os mesmos direitos e desdobramentos concedidos aos detentores do Mestrado Acadêmico. Esta Portaria reafirmou a vertente de formação voltada para o exercício profissional, perfilando-se

ao perfil do aluno; à valorização das experiências e articulação entre os conhecimentos técnico-científicos; às metodologias aplicadas ao campo de atuação; além do desenvolvimento e defesa de um *produto final* com múltiplos formatos, em que se registra o exercício reflexivo-analítico de um problema da prática e sua possível solução – Artigos 5º e 7º (BRASIL, 2009).

Apesar das críticas sobre a falta de fomento à pesquisa nos MP, a partir de 2001, o campo educacional tem seus primeiros MP na área do ensino das Ciências e da Matemática. Uma década depois já somavam 70 programas relacionados à educação ou ao ensino. Esta modalidade se consolida como política de formação no seio dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no país, corroborando para: a) a expansão dos MP ligados ao ensino e educação; b) a acentuada discussão sobre a validade e rigor firmados pela Comissão FORPRED; c) o fomento, pela própria CAPES, aos MP, afirmando política de formação continuada para professores da Educação Básica por meio do PROEB<sup>11</sup> (BRASIL, 2011).

A identidade do MP em Educação começou a ser construída, a partir das divergências sobre o reconhecimento desta modalidade, mesmo porque ganharam concretude com as conquistas reflexivo-analíticas acerca de sua natureza, bem como a aprovação dos primeiros cursos no país. Logo, afirmou-se que a identidade do MP em Educação é a formação do profissional-educador-pesquisador (FORPRED, 2013, p. 6).

Foram implementados, em todo o país, 26 programas de Mestrado Profissionalizante em Educação (MPE), sendo que 92% destes são oferecidos pelas Universidades públicas (FORPRED, 2013). O público-alvo são os profissionais da Educação Básica, reiterando a política de formação continuada. No entanto, a maioria dos programas não conta com financiamento externo, confirmando a vocação para o autofinanciamento, conforme já analisado por Nosella (2005), outros conta com financiamento por governos municipais e estaduais (FORPRED, 2013, p. 8 – 13). Ressaltamos que os impactos esperados para este processo de

---

11 Programa para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica regulamentado pela Portaria de nº 209, de 21 de outubro de 2011.

formação residem na variedade de trabalhos finais e na elevação da qualificação dos profissionais. Além disso, há consenso quanto à elevação de produção científica, bem como inserção de mudança local e regional.

Especificamente quanto à formação do gestor, o Relatório sobre as Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área da Educação (FORPRED, 2013), aponta que, dos 26 cursos de MPE, 4 deles apresentam os gestores da educação como público-alvo. Todavia, quando se detém nas temáticas abordadas no programa, o tratamento à gestão escolar aparece em 8 cursos. Esse universo serve de um bom comparativo para ilustrar a expansão da modalidade e do corpo qualificado de gestores que vem se formando no país através dos MP.

### **Dimensões singulares do PPGP-UFJF**

Sendo o pioneiro no oferecimento de formação continuada, desde o ano de 2009, o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública<sup>12</sup> – PPGP – formou um corpo qualificado de mais de 400 gestores, em diversas regiões do país e mesmo fora dele; número acentuado se comparado aos demais MP da área (FORPRED, 2013). Este é o único Programa com maior número de alunos, por entrada e de abrangência geográfica. Atualmente registra o número de 790 mestrandos, matriculados em 6 turmas, desde a sua abertura (SANABIO, MAGALDI e BORGES, 2015). Singularidade conferida ao seu modelo híbrido de organização curricular composto pela modalidade presencial e presencial/online. Esta mesma singularidade permite um perfil interinstitucional<sup>138</sup>, instaurada nas parcerias com as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, como estratégia de autofinanciamento.

---

12 O PPGP é oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação; trata-se de centro vinculado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, especializado em políticas de avaliação, formação, gestão bem como em pesquisa na área de gestão da educação.

13 Encontra-se vinculado a 24 instituições dos governos municipais, estaduais e federais, dos governos de Angola e Moçambique, UNIBANCO, FADEPE e demandas abertas. Disponível em: < [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135896/101\\_00045.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135896/101_00045.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>

O PPGP apresenta abrangência temática ligada ao campo semântico-formativo específico do gestor, assentada na avaliação e planejamento; gestão e liderança; currículo e desenvolvimento profissional; e, políticas públicas e políticas institucionais. Viés formativo voltado para “proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades, e promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que são atribuídos ao gestor da educação pública” (CARACTERIZAÇÃO GERAL DO... 2015)<sup>14</sup>.

Estas peculiaridades são reiteradas quando se coloca ênfase na aplicabilidade e organicidade<sup>15</sup> da experiência profissional e do seu público-alvo. Ao abarcar a demanda de formação de gestores de várias regiões do país, bem como ao desenvolver uma abordagem pedagógico-metodológica no processo de formação, instaurou o pioneirismo não só de uma modalidade de formação *stricto sensu*, mas inovou com a adoção do método de casos.

Apesar de ter origem e aplicabilidade, o método de casos<sup>16</sup> – *case method* – é configurado como alternativa pedagógica ante aos modelos tradicionais centrados nos arcabouços meramente teóricos. A adoção deste método pelo PPGP cumpre dupla função pedagógica: ferramenta de ensino e arcabouço metodológico refletido. Funções de caráter complementar objetivam asseverar a interdisciplinaridade entre os conteúdos do Programa. Configuram-se, portanto, com fio condutor das novas competências baseadas no saber-fazer, agregando um novo perfil de profissionalização do gestor.

Ainda que nos pareça pertinente corroborar com a principal crítica imputada ao modelo de formação fomentado pelo PPGP, sobretudo

---

14 Cf. Caracterização geral do curso. Disponível em: < <http://www.mestrado.caeduff.net/caracterizacao-geral-do-programa/> >

15 Estruturado numa única linha de concentração: Gestão da Educação Pública e, subdividindo em 4 linhas de pesquisa: 1. Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; 2. Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; 3. Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; e, 4. Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica.

16 Seu precursor foi o professor Christopher Columbus Langdell da Universidade de Harvard (Kimball apud. DUTRA, 2013).

quando o mesmo se autoconsagra dentro do sistema de *accountability*. O conjunto de práticas sociopolíticas e o sentido impregnado a elas quanto à prestação de contas, o uso de ferramentas de controle de resultado e standardização pouco contribui para relações mais horizontalizadas entre os sujeitos do processo educativo. Grosso modo, seriam incompatíveis com a perspectiva intercultural de educação, uma vez que a política de resultados ameaça a diversidade cultural dos contextos educativos devido a sua tendência à padronização. Todavia, antes de nos localizarmos numa abordagem que vulgariza esta política de formação, pretendemos nos apropriar de seus elementos estruturantes que, ao menos em tese, se propõem à abertura conceitual analítica da complexidade cotidiana das escolas públicas brasileiras. Fazemos este exercício na tentativa de encontrarmos argumentos que demonstrem o imperativo de situar a perspectiva intercultural nas políticas de formação do gestor.

### **Considerações preliminares: a formação do gestor na/para educação intercultural**

O PPGP nos pareceu vincular a teoria e a prática, caros aos cursos de formação do gestor, inclusive nos Mestrados Acadêmicos. Devido à natureza interdisciplinar voltado para as problemáticas escolares, bem como pelo seu público alvo, faz emergir os contextos das práticas e os devidos tratamentos analíticos. Este último também repousa nas premissas da democratização, qualidade e equidade da educação.

Ora, os modelos de formação anteriores não davam conta de realizar a transposição entre os conhecimentos teóricos e as necessidades reais das escolas, demonstrando-se pragmáticos. A possibilidade inovadora reside, talvez: a) no reconhecimento de lógicas próprias dos contextos de gestão; b) na apropriação de métodos didático-metodológicos capazes de reconhecer os problemas enfrentados pela gestão educacional, suas diferentes configurações e múltiplos sentidos interpretativos; e, c) na sensibilidade de trazer à tona os saberes próprios das experiências de cada contexto; e, d) na capacidade de realizar o tratamento analítico adequado e apontar soluções.

Para o que se propõe o PPGP, nada impraticável do ponto de vista pedagógico e curricular, pois o mesmo afirma se debruçar na perspectiva dos problemas da prática, construindo uma ação qualificada sobre os mesmos. Disso decorre o percurso de formação, ancorados no método de caso – ou simplesmente *case* – bem como na produção da pesquisa que conjuga a problemática da prática ao pensamento qualificado pela experiência e pelos pressupostos teóricos.

Nesse sentido, tomamos o método de caso como *prática socioeducativa* no sentido empreendido por Candau (2012). Prática socioeducativa porque se esforça em se vincular com os múltiplos contextos os quais emergem as experiências dos estudantes-gestores, por meio de uma dinâmica participativa e coletiva. Lembramos que, no Programa em questão, estes estudantes fazem parte de diferentes sistemas de ensino e das mais diversas regiões do país – e até fora dele. Percebemos, desta forma, uma das dimensões inerentes à educação intercultural (CANDAU, 2012)<sup>17</sup> propiciadora da polifonia necessária entre os sujeitos em formação.

A prática socioeducativa gerada a partir da perspectiva da educação intercultural tende a promover a diferenciação pedagógica, a viabilização de conflitos, a valorização das múltiplas linguagens e as construções coletivas (CANDAU, 2012). Desta forma, o emprego do método no PPGP nos sugere se abastar destes elementos, a partir de suas funções pedagógica e metodológica.

Enquanto **ferramenta de ensino**, o método de caso se apresenta como eixo transversal da estrutura curricular, constituindo-se em casos de gestão empíricos. São problematizações densamente descritivas que envolvem situações factuais ou supostas sobre o cotidiano das escolas e que exigem do estudante-gestor, ações coerentes aos objetivos da educação. Ao serem apresentados, requerem identificação, confronto de experiências afins, análise fundamentada nas experiências e, também, no

---

17 A professora Vera Candau (2012) elabora um mapa mental para dispor dos conceitos e relações entre os conceitos referentes à educação intercultural. Neste mapa apresentam-se quatro dimensões: a) sujeitos e atores, b) práticas socioeducativas, c) saberes e conhecimentos, e d) políticas públicas.

aparato teórico apresentados ao longo do curso. Além disso, convocam diferentes olhares e bases argumentativas para o planejamento de ações que resultem na resolução do problema.

Esta função pedagógica parece buscar a ruptura com etnocentrismo curricular próprio dos cursos de formação, inclusive, na pós-graduação. Ao colocar um problema de gestão para ser analisado, busca promover o diálogo entre os sujeitos, mobilizando seus saberes e práticas já instituídas pela própria experiência. Seria uma forma, ainda que elementar, de descentralizar o conhecimento, ao passo que reconhece as potencialidades dos saberes gerados na prática e sua complementariedade por meio do confronto com novas informações sistematizadas pelas áreas de conhecimento.

O caso posto em estudo objetiva mobilizar a sensibilidade e a criatividade para a análise do problema, ao mesmo tempo em que requer a negociação de diferentes pontos de vista para interpretar os múltiplos significados presentes. Dutra (2013) realiza reflexões preliminares sobre este método, apontando suas contribuições no que tange à formação autônoma do pensamento, a partir da aprendizagem aplicada de princípios teóricos e a tomada de posição.

No que tange ao **arcabouço metodológico de planejamento refletido**, quando agregado à técnica de estudo de caso próprio das ciências sociais, o método de caso fundamenta as etapas de elaboração da dissertação, exigida, neste Programa, na forma de um Plano de Ação Educacional – PAE. Nestas “dissertações” são apresentados casos de gestão oriundos da própria prática dos estudantes e, seguindo o padrão descritivo-analítico visam, ao final, propor intervenções possíveis ao problema de gestão vivido. O foco neste modelo de Trabalho de Conclusão de Curso objetiva *“os atores e a apresentação de alternativas sejam componentes de um exercício que forme para o planejamento”* (TEIXEIRA, 2011).

Cabe destacar que o PAE é elaborado a partir da interlocução entre quatro sujeitos: o aluno, o professor orientador, o agente de suporte acadêmico e o assistente de orientação. Uma propositura que o PPGP assume, também, como interdisciplinar, já que estes sujeitos são oriun-

dos de diferentes áreas de conhecimento e confrontam o processo de escrita e análise do problema de gestão, alinhando-o aos objetivos do Programa.

Depreendemos que o método de caso e a forma a que se presta às duas funções – pedagógica e metodológica – angaria um elemento fundamental à educação intercultural: a mobilização de saberes próprias das experiências. Esse elemento é central à formação profissional visto que, a constituição dos saberes docentes/gestores repousa na interação dos conhecimentos adquiridos pela experiência, nas condições concretas e subjetivas do trabalho (TARDIF, 2002). A experiência adquirida na prática é o alicerce das competências profissionais.

No caso do Mestrado em questão, os estudantes-gestores tem um amplo *know-how* a ser mobilizado e estimulado por meio do método de casos. Evidenciando suas experiências, ante as possibilidades de analisá-las à luz dos fundamentos teóricos, gerando a apropriação e a resignificação da prática. É nessa prática configurada como lugar de produção da consciência e da *ação qualificada* (NOVOA, 1992) que reside o fazer do gestor-pesquisador.

## **Problematizações e considerações finais**

Não podemos prescindir das potencialidades quanto ao emprego do método de caso empreendido pelo PPGP na formação do gestor da educação pública. Nesse sentido, ousamos reiterar suas bases na perspectiva intercultural de educação, tanto pelo que se apresenta enquanto prática socioeducativa, bem como pela confluência de saberes e conhecimentos estimulados. É claro que nos cumpre analisar este método, não só em sua perspectiva projetiva; antes, considerar o conjunto de seu desenvolvimento dentro da complexidade curricular do Programa. Mais ainda, conhecer sua aplicabilidade real no contexto de atuação destes gestores, ou seja, o valor agregado ao egresso (JANINE-RIBEIRO, 2005).

Por esta via, localizam-se inquietações que merecem destaque no que tange qualquer avaliação de políticas públicas: o seu impacto. Não

podemos admitir nessa reflexão, a avaliação desta política de formação por ela mesma; antes, é necessário considerá-la enquanto texto que é apropriado e reconfigurado, no decurso de seu desenvolvimento, pelos gestores em interação com os demais sujeitos das comunidades escolares.

Ampliamos esta problematização ao tangenciarmos a formação por meio do MP às múltiplas funções necessárias ao gestor escolar<sup>18</sup>. Funções estas que precisam se debruçar na perspectiva de: reconhecer o dinamismo e as vozes dentro e fora dos muros das escolas; compreender e estimular a polifonia na condução de suas práticas; defender a diversidade como constitutiva da identidade institucional; relacionar, de forma comprometida e crítica, o arcabouço teórico e legal presente dos textos das políticas e programas às demandas presentes nos contextos escolares. Isso implica reiterar a necessidade de estimular os fazeres-saberes inerentes ao perfil pedagógico do gestor, inclusive considerando-o potencializador das práticas equânime na escola.

Trouxemos aqui o pano de fundo para as análises necessárias às pesquisas sobre a formação de gestores por meio do Mestrado Profissionalizante (MP), até porque urge considerá-lo recente no contexto da pós-graduação. Dito isso, ousamos levantar alguns questionamentos a guisa das reflexões: a) se o MP tem se apresentado como uma política de formação de gestores, alternativa àquelas já desenvolvidas, quais são suas contribuições nos contextos escolares? Considerando as especificidades do MP, quais perspectivas interculturais se fazem presentes na formação e na prática da gestão da educação pública? Os gestores-pesquisadores estão sensíveis a apresentar, na produção de seus PAE, as problemáticas ligadas às múltiplas identidades sociais e às diferenças culturais presentes no contexto escolar? O aprendizado polifônico, coletivo e democrático do qual se presume instigado por meio método de caso está sendo apropriado e transposto à prática do gestor em seu contexto escolar?

Sabemos que a força do processo formativo, mais ainda, da legitimação da perspectiva intercultural não se resume a uma política

---

18 Consideramos os perfis administrativo, organizacional e pedagógico (POLON, 2011).

pública, menos ainda a um método socioeducativo. A formação para educação intercultural, bem como o seu fazer cotidiano tem bases e fundamentos mais profundos e repousa no próprio dinamismo social. Infirmamente, ilustramos alguns caminhos para desvelar possíveis contribuições e, para isso, partimos da breve análise desta experiência na formação de gestores. Nada mais é que a socialização de um roteiro, circundado pela tentativa de ampliar o debate cujo tema central deve ser a formação do gestor para a interculturalidade. Um fato que precisa ser disputado pelo meio acadêmico, pelos órgãos centrais e pelos próprios gestores na constituição de sua identidade profissional.

## Referências

AGUIAR, M. A. da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**. 2006, vol.27, n.96, p. 819-842.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 36-46, jan. 1979.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**. Res. Nº 01 de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Portaria de nº 209/2011. **Regulamenta Programa de Mestrado Profissional** para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica. 2011.

BRASIL. MEC. CAPES. Portaria Normativa 7, de 22 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**. jun 2009

BOWE, R.; BALL, S. J. & GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

CANDAUI. V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CAPES. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DO curso. Disponível em: < <http://www.mestrado.caedufff.net/caracterizacao-geral-do-programa/>>

COMISSÃO DE MESTRADOS PROFISSIONAIS DO FORPRED. **Documento para subsidiar a discussão sobre Mestrado Profissional** para a área de Educação da CAPES. Brasília, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/seminario-fe/2013-2/gt2-mestrado-profissional.pdf>>

COMISSÃO DE MESTRADOS PROFISSIONAIS DO FORPRED. **Relatório das condições e perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área de Educação**. 2009. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/2013/10/09/forpred-relatorio-dos-mestrados-profissionais/>.

DRABACH, N. P. MOUSQUER, M. E. L. Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.htm>>

JANINE RIBEIRO, Renato. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Seção Debates.

LUCK. H. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**. Nº 03, nov. 1997, p. 13 -18. Disponível em: <[http://cedhap.com.br/wpcontent/uploads/2013/09/ge\\_GestaoEscolar\\_02.pdf?iframe=yes&iframe=true](http://cedhap.com.br/wpcontent/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf?iframe=yes&iframe=true)>

LUCK. H. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares** . 2011. Disponível em: [http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/mapeamento\\_de\\_praticas\\_de\\_selecao\\_e\\_capacitacao\\_de\\_gestores\\_escolares.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/mapeamento_de_praticas_de_selecao_e_capacitacao_de_gestores_escolares.pdf)>

MACHADO, Maria Aglaê de M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n.72, p.97-112, fev/jun.2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. pp. 13-33

OLIVEIRA, R. **O Legado da CEPAL à Educação nos anos 90**. (s.d) disponível em < <http://rieoei.org/deloslectores/Oliveira.PDF>>

- PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- PIRES, S. **O Mestrado Profissional**: um desenvolvimento conceitual no contexto da UFMG. 2010. Disponível em: <http://www.foprop.org.br/wp-content/uploads/2010/05/Mestrado-profissional-Sueli-Pires.pdf>
- POLON, T. L. P. Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar. In: **34ª Reunião Anual da ANPED**, 2011, Anais... Natal/RN: Centro de Convenções, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEXEIRA, M. A. P. **Formação para diretores escolar da educação básica**: o programa nacional escola de gestores no estado do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.
- SANABIO, T; MAGALDI, J. A; BORGES, L. M. **Tão longe, tão perto**: um estudo de caso da utilização de TICs no Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação pública. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Desafios da Gestão Universitária no Século XXI. Mar del Plata, Argentina. 2015. Disponível em:< [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135896/101\\_00045.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135896/101_00045.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>



## Capítulo 4

### **A Formação de Professores na Educação Profissional: Limites e Possibilidades**

*Clovis N. Kassick*

*Araci H. Catapan*

#### **Introdução**

O Brasil foi colônia de Portugal no período de 1500 a 1822, depois, Império, entre 1822 e 1889, e, por fim, constituiu-se formalmente como República.

Apesar de seus mais de quinhentos anos de existência, ou de seus cento e vinte e sete anos de organização republicana, no que tange à educação de seu povo, apenas recentemente a escolarização tem alcançado a maioria da população. Até a primeira metade do séc. XX, as políticas públicas em educação não foram muito diferentes dos períodos anteriores, caracterizados por uma escolarização elitista, voltada a pequena parcela da população<sup>19</sup>.

Somente a partir da década de 30 (1930), com a progressiva troca do modelo produtivo de agrário-exportador para urbano-industrial, a escolarização da população passa a exigir políticas públicas voltadas à preparação da mão de obra que o novo modelo produtivo, em processo de implantação, necessitava.

As décadas seguintes serão responsáveis pela criação e expansão de um sistema escolar minimamente capaz de integrar, via formação profissional, parte da população ao sistema produtivo.

---

<sup>19</sup> Segundo Ribeiro (1998) o índice de analfabetismo da população brasileira em 1900 era de 85%.

Essa sistematização da escolarização toma forma pela primeira vez, enquanto política pública de educação, de maneira orgânica e articulada com as diferentes esferas administrativas do país (federal, estadual e municipal), através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB – Lei 4.024 – em 1961. Nela fica explicitada, entre outros aspectos, a educação profissional.

Constata-se, portanto, que a formulação de políticas públicas, articulada de forma orgânica para a educação da população brasileira, é recente, principalmente, se considerarmos que a LDB de 1961, não alcançou toda a população, haja vista os índices de analfabetismo que ainda perduravam naquela década<sup>20</sup>. Foram necessários outros cinquenta anos para que a maioria da população brasileira fosse alcançada pelas políticas públicas no direito à educação<sup>21</sup>.

Verifica-se, portanto, que uma das alternativas utilizadas para garantir à população o direito à educação foi através da educação profissional<sup>22</sup>. Mesmo assim, o problema persistia: como alcançar toda a população, formando-a para um exercício profissional mais qualificado?

Possibilitado pela revolução da microeletrônica, a opção foi a modalidade de educação a distância (EaD). A escolha deveu-se à necessidade de interiorização da escolarização (dadas às características geográficas e continentais do Brasil) e ao fato de a população a ser escolarizada encontrar-se, em sua grande maioria, já no mercado de trabalho, com restrições de tempo para dedicar-se à sua formação. Essa foi uma das formas encontradas para se efetivarem as políticas de inclusão da população e, assim, melhorar as condições individuais de vida e de produção social.

---

20 Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o índice de analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais na década de 60, era de 39,7%.

21 Os dados do IBGE apurados pelo Censo Demográfico de 2010 apontam que o índice de analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais era de 9,6%

22 É oportuno lembrar que esta mesma “ideia” de inclusão social, via formação da mão-de-obra, já esteve presente na história do Brasil quando, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha (14/06/1909 a 14/11/1910), através do Decreto número 7.566/1909, institucionalizou o Ensino Profissional Industrial Público Federal, com a criação de dezenove escolas de Aprendizizes e Artífices, como forma de suprir a carência de escolarização da população, como forma de inclusão das “classes menos favorecidas” na sociedade, através da formação de mão de obra técnica, possibilitando-lhes aquisição de melhores condições financeiras.

## **A Educação Profissional Técnica no Brasil**

Desde antes e após a proclamação da República, os intelectuais brasileiros estavam convencidos de que era necessário educar o povo, pois, conforme afirma Ghiraldelli (1987, p.17), “a educação era vista no bojo de uma ação política que integrasse as massas no processo social; fazia-se necessário educar o homem para que ele se tornasse elemento produtivo, dentro de uma sociedade mais dinâmica”. E, continua ele, “tão logo iniciou-se o período republicano foi criado o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, que ficou sob a responsabilidade de Benjamin Constant”.

Ribeiro (1998, p.82) lembra que “com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a se constituir um problema”, o que exigia mudanças drásticas que encaminhassem uma solução. As saídas encontradas foram campanhas que anunciavam a escola primária como necessidade. Políticos disseminavam essas campanhas, defendendo, também, a formação patriótica e o ensino cívico. As mudanças não foram drásticas; os resultados não foram suficientes. “O aumento de analfabetos em números absolutos e a manutenção do percentual indicam insuficiência de verbas e/ou insuficiência teórica no enfrentamento do problema” (RIBEIRO 1998, p.83).

Em 1971, com a edição da segunda LDB (Lei nº 5.692) o governo federal expandiu o ensino profissionalizante, tornando-o obrigatório. O ensino médio passou, no entender de Frigotto e Ciavatta (2006, p.292), a “proporcionar ao educando a formação necessária à qualificação para o trabalho”. Contudo, essa perspectiva, dada a sua obrigatoriedade, fez com que as escolas que tradicionalmente ofereciam ensino médio propedêutico modificassem seu currículo, transformando-o em ensino profissionalizante, porém não técnico, mas sim como “auxiliar”, para que a instituição não precisasse investir em infraestrutura física, material, humana e pedagógica, quesitos necessários para um ensino teórico-prático efetivo.

Portanto, o que se constata é que as escolas públicas, tendo em vista suas históricas precariedades nas condições de infraestrutura, não

estavam preparadas para a implantação da LDB de 71 e as escolas particulares não tinham interesse na formação profissional, pois seu filão educacional voltava-se ao ensino propedêutico. Além disso, as instituições formadoras de professores estavam despreparadas e não davam conta de formar, tanto numérica quanto qualitativamente, recursos humanos para atuarem segundo o previsto na legislação.

A ideia, portanto, das políticas públicas da época, de “qualificar” a população com cursos técnicos a fim de desenvolver tecnologicamente o país e chegar ao tão sonhado “bloco do primeiro mundo”, morre no nascedouro.

Contudo, na esteira dessa ideia, imprimiu-se uma nova perspectiva para a educação profissional. Em 1978, o governo deu início à política de transformar algumas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs.

Essas escolas tinham por objetivo inicial, preparar os estudantes para o mundo do trabalho e, depois, para os estudos em nível superior. Se o fato de permitir o ingresso à universidade a estes estudantes atesta a qualidade da escola, empresários e políticos alegavam desvio quanto ao objetivo maior, a de formar técnicos de nível médio para atuação nos setores produtivos (BELONI; PEREIRA; WONSIK, 2009).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entra em vigor, em 1996, nova LDB, Lei nº 9.394, na qual o ensino profissionalizante passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino.

Estas reformulações teórico-práticas repercutem mais fortemente na educação profissional a partir dos anos de 90. Estas políticas objetivam promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.

Assim, se em seus primórdios a formação profissional era restrita a um caráter assistencialista, se reconhece, hoje, a boa formação profissional como uma das condições para o acesso ao mundo do trabalho. E, nesta perspectiva, se entende “formação” como uma estratégia para

que os cidadãos tenham um efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, o que requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura e do trabalho e a mobilização dos valores necessários à convivência desejável e à tomada de decisões, além da apreensão cognitiva que os diferentes “fazeres” envolvem.

Nesta perspectiva, foi criado em 2007 o sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), focado na expansão e desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio, alicerçados na competência técnica e na formação cidadã.

Assim, a Rede e-Tec Brasil (antigo Sistema e-Tec Brasil), foi criada para promover a interiorização da educação profissional técnica de nível médio, ampliando as oportunidades de qualificação e formação profissional a um significativo contingente da população até então alijada da escolarização.

Contudo, a esta expansão e desenvolvimento da educação profissional, outro problema se colocava, qual seja, a formação de professores capazes de atuarem nesta perspectiva.

### **A formação de professores para a Educação Profissional**

Sabe-se que a maioria dos professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio, são egressos de cursos de graduação e/ou pós-graduação, cujo objetivo é a formação de profissionais técnicos e não, necessariamente, profissionais professores. Em vista disso, na maioria dos casos, eles desconhecem as discussões pedagógicas inerentes à constituição do profissional-professor.

Diante disso, um grupo de professores-pesquisadores de Universidades e Institutos Federais de Educação Profissional sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina, organizaram e desenvolveram um curso de formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. O curso foi organizado e realizado como curso de pós-graduação lato sensu, com trezentas e noventa horas. A seleção

dos participantes foi realizada através de Edital Público, no qual foram selecionados 200 professores, todos atuando nos Institutos Federais ou Estaduais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A metodologia que alicerçou o curso foi a da produção coletiva do conhecimento, baseada nos princípios da pesquisa-ação, tendo como referencial teórico-metodológico a chamada “pedagogia das competências” ou, como alguns autores a preferem designar, “ensino por competências”.

Em que pese as críticas e seus críticos, a pedagogia das competências, como as demais pedagogias, coloca-se como elemento teórico-prático para constituir aquilo que Kassick (2009) designa por “arquitetura organizacional” da escola.

As diretrizes do curso, portanto, foram estruturadas segundo as concepções de educação crítica e inovadora, invertendo a ordem tradicional de se definir currículo, pois partiram da construção do perfil profissiográfico e não de um elenco de ementas, como se faz comumente. Nesta perspectiva, elas decorrem da definição do perfil do profissional a ser formado e se desenvolvem com a indicação das competências necessárias à sua formação, elaboradas no âmbito do saber ser e saber conviver; do saber conhecer e do saber fazer, alimentando-se de bases tecnológicas capazes de serem operacionalizadas a partir de ementário organizado de modo a garantir o desenvolvimento integrado vertical; horizontal e, sobretudo, transversalmente.

No desenvolvimento do curso, através dos encontros realizados, procedeu-se ênfase na apropriação das concepções pedagógicas subjacentes à Pedagogia das Competências, necessárias à organização do processo educativo segundo esta teoria e, também, nas decorrências do estabelecimento de um currículo nacional capaz de garantir uma determinada unidade formativa sem desconsiderar especificidades pontuais e regionais como garantia da multiculturalidade.

A operacionalização das discussões do curso teve como eixo central a planilha denominada Matriz Curricular (abaixo) como instrumento-guia para a coleta e registro dos elementos do perfil profissiográfico, competência atitudinal (saber ser e conviver); competência cognitiva (saber conhecer); habilidades (saber fazer); bases tecnológicas

e ementas das disciplinas desejáveis para cada curso<sup>23</sup>. O formato desta matriz tem como princípio a possibilidade de se realizar uma leitura horizontal, vertical e transversal de todos os seus elementos verificando-se de modo seguro a coerência interna da organização curricular e a pertinência de integração entre seus elementos constitutivos.

**Tabela 1: - Caminhos para construção da Matriz Curricular**

Eixo tecnológico:					
Curso:					
PERFIL TÉCNICO-PROFISSIONAL	COMPETÊNCIA COMPORTAMENTAL-ATITUDINAL	COMPETÊNCIA TÉCNICA (Cognitiva)	HABILIDADES (Competência operacional)	BASES TECNOLÓGICAS	EMENTA
QUEM É O PROFISSIONAL A SER FORMADO? QUAIS CARACTERÍSTICAS DEVE POSSUIR? QUAL SUA PERFORMANCE COMO PROFISSIONAL E CIDADÃO?	SER (valores, atitudes)	PENSAR	FAZER	As bases de conhecimentos que sustentam os conteúdos a serem ensinados	Seleção conteúdos a serem ensinados

O curso desenvolveu-se através de encontros periódicos presenciais e de um intenso processo de elaboração e re-construção de conceitos em ambiente virtual. À medida que a planilha ia sendo elaborada, era postada em ambiente virtual especialmente customizado para este fim e de acesso a todos os alunos e pesquisadores integrantes do grupo, para conhecimento, sugestões e críticas entres todos os envolvidos.

<sup>23</sup> Essas categorias foram elencadas tendo em vista os objetivos da pesquisa em apontar quem é o profissional a ser formado em cada um dos cursos, as competências (atitudinais, cognitivas e operacionais) necessárias para a constituição desse profissional e, conseqüentemente, os instrumentos (bases tecnológicas e disciplinas) capazes de garantir esta formação.

Este exercício de construção coletiva só foi possível, com esse elevado número de participantes, pela utilização de um ambiente virtual desenvolvido especificamente para este trabalho, como também pela dedicação e esforço da equipe de coordenação do projeto em manter as necessárias condições disponíveis e atualizadas para todo o grupo.

Neste processo de formação (de professores), a produção do material, de parte dos alunos, era analisada pela equipe de professores do curso e disponibilizada no ambiente com as sugestões e proposições, constituindo, assim, um fluxo contínuo e dialógico entre os alunos e professores do curso.

Desta forma, o processo consistiu em várias oportunidades de participação através de encontros presenciais com o grupo de professores e coordenação para esclarecimentos e discussão sobre as concepções e princípios envolvidos na planilha da matriz curricular. O objetivo era a busca de uma unidade interpretativa desses princípios e da unidade na linguagem e sua formulação entre os cursos que compunham o mesmo eixo profissional, como estratégia para assegurar integração entre os eixos e entre os cursos de um mesmo eixo.

O ponto de partida da formação, foi a construção do perfil profissional do futuro técnico a ser formado, que se configurou, também, como ponto de chegada. Ponto de partida, porque era necessário ficar bem claro para todos os professores, envolvidos no trabalho, que o objetivo último era a formação do profissional e, uma vez bem estabelecido o seu perfil, nele se evidenciavam as competências a serem desenvolvidas, em suas três dimensões. A partir daí, era necessário buscar as bases tecnológicas, enquanto conhecimentos fundantes e presentes no conjunto de ementas das disciplinas arroladas, necessárias à formação do profissional. Ponto de chegada porque, no momento da operacionalização do currículo pelo professor, isto é, no processo de formação do profissional desejado, as ementas e bases tecnológicas constituíam-se em um meio para o desenvolvimento das competências que asseguram a formação profissional – e não um fim em si mesmo – evitando-se, assim, o equívoco frequente que se encontra nas organizações curriculares, em que cada disciplina se fecha em si mesma, pulverizando o processo em blo-

cos de conteúdos informativos e enfraquecendo a possibilidade de uma formação integrada e plena.

Para isso, e considerando este pressuposto teórico, os trabalhos e discussões foram realizadas, junto aos professores-alunos, no sentido de que eles pensassem a construção conceitual a partir do entendimento de que o perfil profissiográfico do futuro profissional a ser formado, deveria responder basicamente às perguntas:

- Quem é o profissional a ser formado?
- Quais princípios e valores devem desenvolver?
- Qual sua performance como profissional e cidadão?

Salientou-se que esse profissional, além de apresentar um conjunto de atitudes e técnicas específicas que caracterizam sua atuação técnico-profissional na respectiva área, deveria, também, apresentar um conjunto de características gerais que o habilitassem para o desempenho profissional e que se expressam em valores e princípios de ação, como, por exemplo: saber relacionar-se; comunicar-se com o público; trabalhar em equipe; ler e interpretar informações técnicas; agir eticamente; ter espírito empreendedor; compreender e respeitar os parâmetros de sustentabilidade, sejam elas locais ou universais.

Enfatizou-se também, que o perfil do egresso precisava considerar, principalmente, o desenvolvimento de competências atitudinais, como, por exemplo, o estudo autônomo; a reflexão e o pensamento crítico. A profissiografia foi redigida em forma de assertivas ou descrições de valores e princípios que expressam a performance esperada do profissional.

Com relação ao conceito de competências, o primeiro passo foi a superação do conceito estabelecido na educação brasileira nas décadas de 70 e 80, do século passado, que reduzia competência a um modo de fazer. Era necessário ter claro que, nos dias de hoje, esta é uma visão ultrapassada e considerada estreita, pois não dá conta da leitura do mundo do trabalho como produção da existência humana. Essa visão de que competência é restrita ao fazer, principalmente ao fazer manual, está limitada ao conceito de trabalho concreto, no âmbito da exploração

capitalista da força bruta de trabalho. Atualmente se concebe o trabalho como a produção da existência humana, compreendida em suas múltiplas contradições. Uma delas é que o trabalho, por um lado, é uma das formas de exploração do homem, mas é também a forma básica de produção de sua existência e, como forma de produção da existência, pode-se compreender, desvelar e superar a mera reprodução por dentro de suas próprias contradições. “O atual modo de produção se permite cada vez mais avançar em sua própria superação”, segundo visão sustentada no pensamento marxista. Em síntese, nos Grundrissen (1858), entende-se que o sistema que se coloca pleno se torna autofágico.

O capital, no seu modo de exploração exacerbado, já é autofágico o suficiente para expressar, nele mesmo, a sua contradição e necessidade de superação. Isso se percebe, e fica cada vez mais evidente, à medida que se oferecem ao sujeito trabalhador condições para que ele compreenda o mundo do trabalho e se compreenda nele, de forma a poder optar por reverter o processo de produção de sua existência por dentro do seu próprio processo de exploração. É isso, primeiramente, que se considera como competência. Sujeito competente é aquele que entende o processo de produção, se entende nele e é capaz de tomar uma posição em relação à produção de sua existência de modo singular e coletivo. Que se constitui em um sujeito que opera por um determinado *habitus* (BOURDIEU, 1982) e não por crença ou meras ideologias (CATAPAN, 1999).

A superação do conceito restrito de competência foi necessária para que se pudesse apreender o conceito de *competência humana*. Essa compreensão, além de necessária para atender ao enfoque dado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio pela LDB – que se esforça por desvinculá-la de um entendimento raso de competência ou como simples ajustamento às demandas do mercado de trabalho –, enseja a própria superação do mercado, que se põe cada vez mais dominador e desigualmente globalizado.

O ponto de partida para a reelaboração do conceito de competência foi um questionamento: o que é competência? As respostas e discussões apontaram para o entendimento de que a competência é a capacidade do sujeito em mobilizar conhecimentos, habilidades e ati-

tudes para atuar numa determinada situação e atingir o desempenho esperado e necessário para a resolução de determinado problema, isto é, a capacidade de flexibilizar e adequar os conhecimentos informacionais, habilidades e atitudes à realidade circunstanciada. Dessa forma o alcance das competências e sua operacionalização ocorrem por meio do desenvolvimento dos objetivos cognitivos, comportamentais e operacionais, expressos no plano de ensino que organiza a ação didática do professor. (CATAPAN; KASSICK & OTERO, 2011)

As competências elencadas nas matrizes curriculares foram extraídas das orientações estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos, dos Projetos Pedagógicos dos cursos, bem como das demandas socio-culturais específicas de cada região e de cada instituição. Esse conjunto de competências emergiu do perfil profissiográfico e remeteram às bases tecnológicas que se organizam didaticamente em forma de ementas para assegurar a ação dos formadores desses profissionais. Esse modo de apresentação das matrizes curriculares remete no momento de sua execução, ao perfil de modo aberto e flexível. Ou seja, a operacionalização da matriz pode ocorrer por diferentes modos de organização didática: por eixos ou temas articuladores dos conteúdos, por módulos, por progressão espiralada. Enfim, como diz Catapan (2001),

“se você tem a direção, o movimento pode ser cartográfico ou topológico, você precisa eleger o mirante. Logo, as competências são decorrentes do perfil, e são referências básicas ao fazer didático do professor. A abordagem didática é feita na eleição do projeto pedagógico de cada curso e operacionalizada pelo grupo de agentes do processo”.

Para evidenciar a aderência entre os Referenciais Curriculares Nacionais e os princípios internacionais da educação atual, desenvolveu-se uma construção conceitual de competências em três dimensões: a competência comportamental atitudinal (saber-ser e conviver), a competência técnico-cognitiva (saber-saber) e as competências procedimentais-operacionais ou as habilidades (o saber-fazer).

## **A competência comportamental atitudinal (saber-ser e conviver)**

É do âmbito do saber SER.

Essa competência implica em valores e atitudes verificáveis pela sua aceitação e internalização no momento das escolhas realizadas. As competências comportamentais atitudinais respondem às seguintes questões: o encaminhamento é ético? leva em conta o impacto socioeconômico-ambiental que o resultado da ação poderá causar? As atitudes do profissional revelam solidariedade, cooperação, comprometimento com um processo de sustentabilidade? Por quais soluções opta para a resolução de um determinado problema? etc.

Essas competências nem sempre se expressam em um rol de conteúdos mas sim, num conjunto de valores e princípios que sustentam os processos de ensino-aprendizagem oferecidos ao estudante, como princípios e objetivos revelados no projeto pedagógico do curso e na organização curricular.

## **Competência técnico-cognitiva (saber-saber)**

Essa competência está no âmbito do PENSAR. Portanto, diz respeito à capacidade do sujeito em interpretar, rearticular, reelaborar, associar, relacionar e/ou entender, aplicar conhecimentos específicos (um determinado conhecimento técnico e/ou cultural) a uma dada realidade, no sentido de equacioná-la satisfatoriamente.

A elaboração dessas competências responde às seguintes questões: quais conhecimentos fundamentais devem ser apreendidos? Quais fundamentos teóricos e práticos devem ser do domínio desse profissional para que seja possível exercer a profissão de forma eficaz, eficiente e efetiva? Quais operações mentais devem ser desenvolvidas para que o sujeito possa (re)construir o conhecimento necessário a cada desafio?

## **Competências procedimentais-operacionais ou as habilidades (o saber fazer):**

Essas competências são do âmbito do FAZER, do operar, logo, é a capacidade do sujeito de se inserir e interagir com seu entorno.

Dizem respeito à habilidade, destreza, ao método empregado pelo sujeito, isto é, refere-se ao manuseio dos instrumentos necessários a um determinado fazer. Implica, também, na aplicação de regras, técnicas, métodos, estratégias, que são verificáveis através da ação (prática).

É fundamental destacar nesse ponto, que o desenvolvimento dessa competência (procedimental-operacional) implica no desenvolvimento das demais – comportamental- atitudinal e técnico-cognitivas. Ou seja, competências e habilidades são convergentes e o seu desenvolvimento é concomitante. A apresentação em quadros separados é uma mera organização didática para facilitar o entendimento. Em síntese, a habilidade é resultante e se manifesta de modo observável através das demais competências. Conforme Kassick (2008, p. 4),

“... o fazer se caracteriza pela aplicação, após apropriação e reflexão, de princípios e conceitos (até então teóricos, ou melhor, informativos) expressos através dos objetivos atitudinais e cognitivos, bem como pelos objetivos procedimentais/operacionais (habilidade-destreza)”.

No âmbito dessa discussão e referência teórico-metodológica é que se desenvolveu a formação dos professores.

A perspectiva arquitetônica e organizacional da formação foi orientada por uma nova concepção de competências e, acredita-se, que configura uma alternativa viável para sustentar a formação profissional tecnológica necessária à demanda atual da sociedade brasileira.

Nesse sentido, concordamos com Rué (2009), quando faz a crítica aos críticos da pedagogia das competências, quando a relacionam à pedagogia tecnicista:

“Por trás da ideia de capacitação [próprio da pedagogia tecnicista], existe uma ideia instrumental de pessoa. Por trás da ideia de competência, a finalidade é a formação da própria pessoa, entendida como projeto pessoal, social, profissional e cívico-político.” (RUÉ, 2009, p. 20).

## **Considerações finais**

A história da constituição do Brasil e de seu povo passa pela história de sua educação. A condição de país independente e democrático passa pelo pleno acesso à educação, e inclusão nela, de sua população. Apenas recentemente, podemos dizer, tal condição está sendo garantida aos brasileiros até então excluídos do sistema educacional. Esta garantia, neste momento, dá-se através da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cuja modalidade apresenta-se como mecanismo de democratização da escolarização.

Contudo, não basta disponibilizar escolarização. É necessário que ela seja efetiva, de qualidade, para que possa se constituir em um dos fatores de qualificação da vida. Neste sentido, entendemos que as políticas públicas em educação, voltadas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é uma das possibilidades para a educação brasileira.

Nesta perspectiva, um grupo de pesquisadores, professores da Universidade brasileira e dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, vem investigando, desde 2010, uma sistemática de organização, gestão e avaliação do processo educativo para a educação profissional. Dessa investigação resultou, a elaboração e desenvolvimento de curso de formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, organizada segundo bases teórico-metodológicas capazes de tornar a educação profissional brasileira mais efetiva e consentânea ao atual momento socioproductivo.

O curso de pós-graduação *lato sensu*, foi organizado com o objetivo de formação do docente e do gestor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O curso estruturou-se em três eixos, a saber: a) eixo pedagógico – que abordou a docência segundo os princípios da pedagogia

das competências; b) eixo de gestão – que tratou das questões referentes ao planejamento e administração do ensino da educação profissional, e; c) eixo das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), que teve por objetivo instrumentalizar o docente e o gestor do sistema com as ferramentas tecnológicas necessárias a essa modalidade de ensino.

Diante dos resultados parciais da pesquisa aqui relatada e, considerando-se o breve resgate histórico da educação profissional no Brasil e dos referenciais teórico-metodológicos utilizados, entendemos que, se o atual momento de estruturação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil perdurar, no sistema educacional brasileiro, através da consolidação das políticas públicas que o geraram, a educação profissional poderá se constituir, efetivamente, em mecanismo de inclusão social dos até então não alcançados pelo processo de escolarização.

## Referências

BELONI, B.M.; WONSIK, E.C.; PEREIRA, A. L. **Contexto Histórico e Políticas Públicas da Educação Profissional no Século XXI**: apontamentos introdutórios. NUPEM. Disponível em: <[http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_iv\\_epct/PDF/ciencias\\_humanas/01\\_BELONI\\_WONSIK\\_PEREIRA.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/ciencias_humanas/01_BELONI_WONSIK_PEREIRA.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2013.

BRASIL. **LDB, 4024/61; 5692/71; 9.394/96**. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em 18 de maio de 2012.

BRASIL. **Decreto 6.301 de 12 de dezembro de 2007**. Recuperado de: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm)>. 13 de maio de 2012.

BOURDIEU & PASSERON. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1982

CATAPAN, A. H; THOME Z. R. **Trabalho e Consumo**: para além dos parâmetros curriculares. Florianópolis: NUP. 1999.

CATAPAN, A.H. **TERTIUM**: o novo modo do ser, do saber e do apreender.

Florianópolis: UFSC. 2001.

CATAPAN, A.H.; KASSICK, C. N.; OTERO, W.I. **Curriculo Referência para o sistema e-Tec Brasil**: uma construção coletiva. Florianópolis: NUP. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/004669>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação e movimento operário no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1987.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [www.ibge.gov.br/](http://www.ibge.gov.br/) acessado em 24/09/2013.

KASSICK, C. N. **Avaliação do aproveitamento do aluno em atividades práticas**. In: Anais do XIV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: UFRGS. 2008.

KASSICK, C. N. **As relações de poder na organização e gestão da escola libertária**: a experiência da escola Paideia. In: Anais do Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Lisboa/Portugal: Universidade do Minho. 2009.

MARX, K. **Elementos Fundamentais para la crítica de la economia política** (Grundrisse 1857-1858). Madri: Calamvs Scriptorivs. 1976.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1998.

RUÉ, J. **Educação e competências**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus. 2009.

## Capítulo 5

### **Formação docente e interculturalidade: desafios e perspectivas**

*Mylene Cristina Santiago*

*Abdeljalil Akkari*

*Joselaine Cordeiro Pereira*

#### **Introdução**

A pesquisa “Formação de professores: perspectivas interculturais”, realizada com os estudantes de licenciaturas da Universidade Federal Fluminense, busca analisar como os estudantes de licenciatura compreendem a questão das diferenças no contexto educacional brasileiro. Nos últimos cinco anos foram realizadas pesquisas com professores da Educação Básica nas cidades de Natal (RN), Juiz de Fora (MG) e Niterói (RJ) com o objetivo de compreender como têm sido implementadas as políticas curriculares voltadas para a promoção da igualdade racial, como por exemplo, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Em tais pesquisas tem sido evidenciado que a questão das desigualdades no Brasil tem caráter social, econômico, geográfico, de gênero e racial. Ressaltamos que estas duas últimas categorias – gênero e racial – têm sido negligenciadas como elemento real, tanto pela maioria dos nossos(as) entrevistados(as), quanto pelos contextos e sujeitos, anteriormente investigados. É importante notar que todas estas categorias se influenciam mutuamente e que pessoas acumulam algumas delas, como por exemplo, as mulheres afro-brasileiras de baixa renda.

No que se refere às relações raciais, temos evidências discursivas de professores, cujas afirmações consideram que as experiências de discriminação e desigualdades, na educação e na sociedade, estão mais associadas às diferentes classes sociais do que à cor/raça. Outro elemento que sustenta tais afirmações se refere às opiniões em relação às *ações afirmativas*<sup>24</sup> que, invariavelmente, congregam opiniões ambivalentes. Por um lado, não há concordância da existência das cotas raciais para ingresso nas universidades; por outro, presume sua existência, mas restringe a população que deverá ser favorecida por tais políticas, como por exemplo, a aceitação de cotas para alunos de escolas públicas, sem distinção racial (SANTIAGO, SANTOS, 2009; AKKARI, SANTIAGO, 2010; SANTIAGO, AKKARI, 2010/2014).

É perceptível que o tema da valorização da diversidade cultural, no sistema educacional, tem adquirido legitimidade em todo o mundo nos últimos anos. No Brasil, essa questão tem sido abordada por políticas públicas por meio das reformas curriculares, formação de professores e na introdução de leis que valorizam a cultura indígena e afro-brasileira. No entanto, a questão da operacionalização e implementação dessas políticas permanecem frágeis nos espaços escolares. (AKKARI; SANTIAGO, 2010; SANTIAGO; CANEN, 2013).

Acreditamos que as políticas públicas que valorizam a diversidade cultural nas escolas têm um papel central nas mudanças desejadas no sistema de ensino. No entanto, os atores escolares dispõem de uma margem de manobra significativa ao implementar tais políticas, podendo se desviar ou até mesmo se opor a elas. É, portanto, papel da pesquisa, revelar os processos de apropriação das políticas públicas, por parte dos atores escolares e, em especial, pelos professores.

Considerando que, a maioria das pesquisas até então focalizavam as práticas pedagógicas e concepções de professores, em serviço, sobre

---

24 De acordo com a Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), as ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo.

as diferenças na Educação Básica, na pesquisa atual nos concentramos em investigar as perspectivas interculturais delineadas no processo de formação de professores, dos cursos de licenciatura, da Universidade Federal Fluminense – UFF – ressaltando a importância de identificar as trajetórias, as concepções, os saberes e as práticas sobre diferenças culturais dos estudantes.

A proposição de cursos de formação para a diversidade exige um diálogo que favoreça a redefinição de concepções de formação, de docência, de conhecimento, de ensino e aprendizagem, a partir da reinvenção da realidade que os coletivos diversos trazem e narram em suas histórias. Nas palavras de Arroyo (2008).

Se os coletivos que chegam à universidade têm o direito de ouvir e aprender as concepções, conhecimentos, significados da realidade acumulados no ensino, na pesquisa, na reflexão teórica organizada, a universidade, por sua parte, tem o direito e o dever de ouvir, aprender as concepções, vivências, culturas, valores, conhecimentos, formas de entender-se e entender o real e a rica vivência da diversidade vindos desses coletivos. Sobretudo, de sua história de segregação e silenciamento, que também é espaço de produção de conhecimento e de valores. (ARROYO, 2008, p. 31)

Promover um processo educacional ancorado em uma perspectiva intercultural é um horizonte que precisa ser discutido nas universidades brasileiras. No que se refere à formação de professores para a educação do campo, de jovens e adultos, de comunidades quilombolas, de diversidades étnico-raciais, entre outras, destacamos o quanto é preciso problematizar conhecimentos, representações, crenças e atitudes favorecedoras do trabalho docente com as populações escolares diversas, de modo a promover um ensino, culturalmente, apropriado (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Asseguramos que conhecer a realidade dos diferentes grupos sociais do sistema educativo é crucial para um projeto educacional que planeja romper com barreiras à aprendizagem e promover a participação de todos os alunos. Assim, sustentamos a necessidade de desenvolver condições profissionais docentes, necessárias para ensinar e valorizar a diversidade cultural presente nas instituições educacionais, em todas as etapas da educação. Faz-se mister superar as práticas etnocêntricas, naturalizadoras dos processos de discriminação e preconceito no cotidiano escolar.

Reconhecendo que a identidade profissional está associada às múltiplas experiências de vida, tanto pessoal quanto profissional, argumenta-se que a história de vida, a formação e a prática docente são elementos constituintes do processo identitário do professor. O repertório de experiências e saberes que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona consigo, com os outros e com o mundo, constitui especificidade dos saberes docentes que se traduzem em significações culturais.

Na perspectiva de conhecermos a diversidade de experiências e saberes que constituem a identidade profissional docente, bem como as concepções sobre questões interculturais dos estudantes de licenciatura UFF, desenvolvemos esta pesquisa de cunho exploratório. Para tanto, aplicamos questionário como instrumento de coleta de informações, envolvendo 215 estudantes.

O questionário foi composto por questões de: a) identificação e perfil dos estudantes de licenciatura; b) questões de múltipla escolha sobre diferenças e educação; e, c) questões abertas sobre formação para a docência e práticas interculturais. Ressaltamos, todavia, que por se tratar de um questionário produzido por um grupo de pesquisadores suíços e canadenses, foi necessário fazer adaptações à realidade brasileira, modificando a parte fechada (múltipla escolha) do instrumento.

A aplicação dos questionários, a análises e a publicação dos resultados contou com a participação de professores-pesquisadores da Faculdade de Educação, da UFF. Os professores envolvidos nesse projeto se uniram pela concepção de que a diversidade se impõe como tema central nos cursos de formação docente; isso porque o núcleo estrutu-

rante do sistema educacional vem se pautando por um padrão único, ainda resistente em se libertar das hierarquias sociais, raciais, de gênero, territoriais, geracionais, dentre outras.

Desta forma, o estudo se justifica pela importância que os contextos interculturais vêm assumindo no panorama educacional brasileiros, nos últimos anos. Esperamos que esta pesquisa possibilite obter um mapeamento sobre a temática das diferenças socioculturais e sua abordagem no currículo de formação inicial docente, na UFF.

### **Breve perfil dos estudantes participantes da pesquisa**

O primeiro aspecto observado se refere ao predomínio do sexo feminino entre os respondentes, cujo percentual alcançou 59,2% (Cf. Tabela 1).

Tabela 1- Sexo		
<b>Opções de resposta</b>	<b>Porcentagem de respostas</b>	<b>Contagem de respostas</b>
Masculino	40,8%	87
Feminino	59,2%	126
<b>Questão respondida</b>		<b>213</b>
<b>Questão não respondida</b>		<b>2</b>

Fonte: dados dos autores (2014)

Na auto declaração de cor, 61,8% dos respondentes se declaram brancos; 14,2% se declaram pretos; 22,2% se declaram pardos; 1,4% amarelos; e, 0,5% se declarou indígena (Cf. Tabela 2). Esse dado evidencia que, mesmo com a existência de ações afirmativas, o percentual de estudantes brancos ainda é predominante no ensino superior. O que nos chama atenção é que tais dados se referem somente aos cursos de licenciatura, caso a pesquisa tivesse se ampliado aos cursos considerados de alto-prestígio – engenharias, medicina e direito, por exemplo – a nossa hipótese seria que a representatividade de estudantes brancos seria ain-

da maior.

Tabela 2 - Cor autodeclarada		
Opções de resposta	Porcentagem de respostas	Contagem de respostas
Branco	61,8%	131
Negro	14,2%	30
Pardo	22,2%	47
Amarelo	1,4%	3
Indígena	0,5%	1
<b>Questão respondida</b>		<b>2212</b>
<b>Questão não respondida</b>		<b>33</b>

Fonte: dados dos autores (2014)

Outro dado que merece atenção se refere à prática de religião. Entre os respondentes, 53,1% declaram praticar alguma religião. Adiantamos que o questionário desvela que a questão religiosa pode provocar situações de preconceito e tensões no universo acadêmico como, por exemplo, no caso dos estudantes que pertencem a religiões de matrizes afro-brasileiras e nos casos em que os estudantes se revelam ateus (Cf. a questão 19 apresentada na Tabela 05).

Tabela 3 – Prática de religião		
Opções de resposta	Porcentagem de respostas	Contagem de respostas

Sim	53,1%	112
Não	46,9%	99
<b>Questão respondida</b>		<b>211</b>
<b>Questão não respondida</b>		<b>4</b>

Fonte: dados dos autores (2014)

De forma variável contamos com a participação de representantes de quase todos os cursos de licenciatura da UFF (Cf. Tabela 4).

Tabela 4 – Cursos de licenciatura		
Opções de resposta	Porcentagem de respostas	Contagem de respostas
Ciências Biológicas	2,3%	5
Educação Física	8,4%	18
Ciências Sociais	2,3%	5
Cinema	0,0%	0
Filosofia	6,0%	13
Física	7,0%	15
Geografia	0,0%	0
História	20,0%	43
Letras	17,2%	37
Matemática	4,7%	10
Pedagogia	23,7%	51
Psicologia	2,8%	6
Química	5,6%	12
<b>Questão respondida</b>		<b>215</b>
<b>Questão não respondida</b>		<b>0</b>

Fonte: dados dos autores (2014)

Ressaltamos que os questionários não foram aplicados na totali-

dade das turmas do primeiro semestre de 2014; com isso, não tivemos representantes do curso de Geografia e de Cinema em nossa pesquisa.

### **Análises e problematizações dos (des) acordos sobre diferenças**

Para efeito desse trabalho, concentramos nossas discussões e análises nas quwestões que buscaram identificar o nível de acordo e desacordo dos participantes da pesquisa, em relação aos temas: diferenças e educação. Especificamente nesta seção, objetivamos conhecer as opiniões dos licenciandos sobre situações relativas a concepções, valores, políticas e práticas da diversidade cultural (Cf. Tabela 4).

Tabela 5 – Afirmativas sobre as diferenças na educação						
Questões	Totalmente de acordo	Concordo Parcialmente	Não concordo-nem discordo	Discordo Parcialmente	Discordo completamente	Total de respostas
1. Procuo respeitar as diferenças culturais.	191	20	2	1	0	214
2. Interesse-me por culturas diferentes da minha.	149	50	14	2	0	215
3. Se tivesse possibilidade, faria alguns dos meus estudos no exterior.	176	32	5	2	0	215
4. Gosto de conversar com pessoas que tenham sotaques ou idiomas diferentes do meu.	157	37	16	2	0	212
5. É importante conhecer diferentes idiomas.	198	15	0	1	0	214

6. Apreciaria a ideia de trabalhar com colegas de outros países.	187	21	5	2	0	215
7. Tenho convivência social com pessoas de diferentes origens étnico-raciais.	164	36	10	2	3	215
8. Eu acredito que um estrangeiro que quer se tornar cidadão brasileiro deve abandonar certos costumes de seu país de origem.	5	25	24	58	101	213
9. Os diferentes grupos étnico-raciais são importantes para a riqueza cultural do Brasil.	196	13	4	2	0	215
10. Não há problema quando uma pessoa quer viver em um bairro/ cidade onde a maioria dos habitantes pertence à outra cultura/etnia.	136	46	12	16	3	213
11. O conhecimento escolar precisa ser articulado com as vivências dos alunos.	182	27	2	2	0	213
12. É importante que atividades escolares façam ligações com eventos e vidas de pessoas de outros países.	98	84	18	9	4	213
13. É importante que diferentes grupos culturais eduquem seus filhos conforme seus valores específicos.	55	80	40	30	5	210
14. Os alunos indígenas devem aprender em sua língua materna e em português.	113	63	21	10	6	213
15. Os alunos surdos devem ter intérprete de Língua de Sinais.	189	21	2	1	1	214
16. Os diferentes contextos socioculturais dos alunos é uma barreira para nossas escolas.	54	67	23	33	35	212
17. A escola deve encorajar a participação da comunidade, independente de classe, religião ou pertencimento étnico-racial.	199	9	1	3	2	214
18. A escola precisa se comprometer com a igualdade de valor e com a participação de todas as pessoas.	184	21	3	3	0	211
19. Diferenças religiosas não devem ser discutidas na escola.	47	44	23	53	46	213

20. A valorização das diferenças nas escolas amplia aprendizagem de competências básicas (leitura, escrita, matemática ...).	119	49	32	6	7	213
21. Professores de diferentes origens étnico-raciais contribuem com a formação de identidade dos alunos.	120	51	29	11	4	214
22. O professor que pertence a um grupo étnico-racial minoritário tem mais facilidade de trabalhar com alunos do mesmo grupo étnico.	21	59	66	34	32	212
23. É importante considerar o contexto sociocultural dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.	175	27	6	1	1	210
24. Existem situações de discriminação e preconceito nas escolas.	180	22	6	1	5	213
25. As diferentes configurações familiares são reconhecidas e valorizadas pela escola.	8	32	38	71	59	208
26. É obrigatório ensinar a história e cultura afro-brasileira e indígena nos conteúdos curriculares nas escolas brasileiras.	146	43	14	7	5	215
27. É importante trabalhar com datas comemorativas: “dia do índio”, “dia da consciência negra”	118	54	19	13	8	212
28. As diferenças socioculturais nas escolas são consideradas como oportunidade de enriquecimento curricular.	101	42	27	24	20	214
29. Todos os alunos devem aprender juntos, independente de suas diferenças.	130	50	5	17	13	215
30. A gestão escolar precisa garantir suporte à aprendizagem de todos os alunos.	209	5	0	0	0	214

Fonte: dados dos autores (2014)

De modo geral, observamos que há uma tendência à concordância da maioria dos respondentes, em relação às afirmações apresentadas. Dentre as 30 questões, em apenas 5 constatamos que não houve consenso e somente em uma questão houve discordância. Desse modo,

agrupamos as afirmativas em categorias abaixo apresentadas.

*a) Cruzamento de fronteiras culturais*

Entre as questões que se referem às atitudes e valores dos entrevistados, agrupamos um conjunto específico que se referem às fronteiras culturais, mais detidamente questões que abrangem o reconhecimento e, ou valorização de outras culturas. Nesse agrupamento encontram-se as questões de nº 1 a 10; nele percebemos a concordância de forma predominante, revelando o interesse e o respeito do grupo por diferentes culturas. É importante, destacar que os participantes concordam com a ideia de valorização da diversidade cultural, elemento primordial à educação transcultural (SANTIAGO, AKKARI, MARQUES, 2013).

A única afirmativa que provocou a discordância entre os respondentes foi a de nº 8: *Eu acredito que um estrangeiro que quer se tornar cidadão brasileiro deve abandonar certos costumes de seu país de origem.* Ao discordarem dessa afirmação, os respondentes estão dizendo que mesmo ao assumir cidadania no país, o estrangeiro tem o direito de manter sua cultura de origem, o que reafirma a tendência do grupo pelo respeito às diferenças culturais.

Ressaltamos que há nuances conceituais neste resultado à medida que o conceito de estrangeiro no Brasil e, especialmente, no Rio de Janeiro pode estar associado à aceitação ao estrangeiro de origem europeia, portanto dos elementos de sua cultura. Isto pode explicar porque a maioria dos participantes não considera ser necessário que o estrangeiro abandone elementos de sua cultura de origem. Não podemos afirmar se o resultado seria o mesmo se o estrangeiro fosse de origem “africana”, “haitiana” ou de outros países do Sul.

Outra questão que necessita um olhar mais apurado é aquela presente na afirmativa de nº 10: *Não há problema quando uma pessoa quer viver em um bairro/ cidade onde a maioria dos habitantes pertence à outra cultura/etnia.* Mesmo havendo concordância de pouco mais da metade dos respondentes, 53%, sabemos que a situação presente na afir-

mativa é geradora de tensões e conflitos, principalmente se a diferença for relacionada aos aspectos religiosos. No país há caso de praticantes de religiões afro-brasileiras que são agredidos ao se apresentarem publicamente, fazendo uso da indumentária religiosa ou em cultos. É importante ressaltar que a grande maioria das ocorrências está no Rio de Janeiro, onde, mediante o relatório preliminar do Centro de Promoção da Liberdade Religiosa & Direitos Humanos – CEPLIR-RJ – 71%, das 948 queixa, são de intolerância à religião afro-brasileira<sup>25</sup>.

Podemos então, considerar que o consenso na maioria das questões referentes às fronteiras culturais, na verdade expressam a relação atitudinal do respondente ante à diferença cultural da qual pressupomos, europeia e agregadora de desenvolvimento pessoal e de certo status social. Isso pode sugerir a assunção do que é supostamente correto ou desejável ante as possíveis chances de desenvolvimento de seu capital cultural, por exemplo, no caso de acesso a uma nova língua ou a vivência em outros países. Todavia, quando a relação atitudinal é do outro, daquele que porta uma cultura diferente e que vem para o Brasil, encontramos o dissenso. Fato tal provoca opiniões bastante distintas e reitera a não aceitação do que é diferente; provoca o isolamento ou a anulação dos elementos identitários para a aceitação.

### *b) Currículo intercultural*

Neste agrupamento trazemos as afirmativas de 11, 12, 14, 15, 20, 23 e 28, pois são relacionadas à tendência dos respondentes em reconhecer a necessidade de oferta de um currículo culturalmente apropriado à sua formação docente. Nesta via, de acordo com Santiago e Akkari (2014, p. 391) tal currículo tem como objetivo: empoderar os estudantes intelectualmente, socialmente, emocionalmente e politicamente para o

---

25 Os dados são referentes aos anos de 2014 e foram divulgados pela organização não governamental Comissão de Combate à Intolerância Religiosa – CIR – em audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.brasilpost.com.br/2015/08/19/intolerancia-religiosa-rio\\_n\\_8008816.html](http://www.brasilpost.com.br/2015/08/19/intolerancia-religiosa-rio_n_8008816.html)>

uso de suas referências culturais pertinentes. Trata-se de uma abordagem de ensino que considera os contextos socioculturais e que procura integrar o conhecimento cultural dos estudantes na construção do ambiente e do processo de aprendizagem com qualidade. Os professores que usam essa abordagem, de forma consciente e politizada, selecionam claramente as maneiras de tornar seu ensino pertinente ao processo de aprendizagem e participação de seus estudantes.

Pelo conjunto significativo das concordâncias, atentamos que há o entendimento de que o papel social da escola é tão mais importante quando assume as diferenças como elemento agregador do desenvolvimento das aprendizagens. Reconhecer esse papel no percurso de formação imputa às instituições educacionais, em todos os níveis de ensino, valorizar as experiências individuais e a aprimorar suas práticas pedagógicas, ou seja, desenvolver um currículo em uma perspectiva intercultural.

### *c) Implementação de políticas educacionais*

Agrupamos em *implementação de políticas educacionais* as afirmativas de nº 17, 18, 21, 24, 26, 27, 29 e 30, pois as entendemos como temas oriundos de desdobramentos das políticas curriculares, especialmente a partir das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que alteram a LDB nº 9394/96, tornando obrigatório o ensino da cultura e da história afro-brasileiro.

A partir do conjunto de afirmativas, depreendemos que a promoção da igualdade racial e a superação do racismo se tornam temas dos conteúdos escolares e os respondentes apontam sua relevância. Todavia, talvez impregnados pelos próprios contextos de formação ou mesmo pela polarização que as políticas podem imputar nas práticas escolares, tendemos a cair no perigo da essencialização e da folclorização das diferenças. Evidenciamos isto quando nossos entrevistados consideram, ainda, ser importante trabalhar com datas comemorativas na escola. Todavia, se temos a possibilidade de trabalhar continuamente com temas de relevância e urgência social, qual seria o motivo de determos nas

efemérides?

Por estas questões, percebemos que ainda há muito trabalho para transformar as intenções legislativas em práticas concretas, que rompam verdadeiramente com a tradicional tendência monocultural dos nossos currículos. Intenções e orientações legislativas requerem mudanças de atitudes, valores, adoção de políticas nas unidades escolares e de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural. Fica evidente que os futuros professores demonstram sensibilidade curricular; mas de que modo o percurso de formação docente que estamos lhes proporcionando pode e deve oferecer suporte para as mudanças necessárias?

### **A ausência de um padrão hegemônico, o que tem a nos dizer?**

Como anteriormente dito, percebemos unanimidade na maioria das respostas no que se refere à concordância com as afirmativas. Desse modo, buscamos analisar com mais atenção às questões cujas respostas fugiam a um padrão hegemônico, não apresentando predomínio de concordância. Muito embora estivessem contidas nos agrupamentos acima apresentados, demonstraram certo grau de indefinição, provocando concordância ou discordâncias parciais.

No que se refere à diferença às fronteiras culturais, mormente aquelas processadas nas unidades familiares, destacamos as afirmativas 13: *É importante que diferentes grupos culturais eduquem seus filhos conforme seus valores específicos*; e 25: *As diferentes configurações familiares são reconhecidas e valorizadas pela escola*.

De acordo com Santiago (2011, p. 169) a participação da família nas escolas, não raras vezes, é estabelecida através de uma relação tensa em que as famílias são consideradas desestruturadas e desprovidas de possibilidade de auxiliar o processo de escolarização dos estudantes, sendo, portanto, responsabilizadas pelas barreiras escolares enfrentadas pelos estudantes.

A autora acrescenta que o grande desafio do processo educacional é reconhecer os diferentes contextos de nossos estudantes, assim como, os contextos com os quais nos situamos na condição de educado-

res. Nesse sentido, as afirmativas de nº 16: *Os diferentes contextos socio-culturais dos alunos é uma barreira para nossas escolas*; nº 19: *Diferenças religiosas não devem ser discutidas na escola*; e nº 22. *O professor que pertence a um grupo étnico-racial minoritário tem mais facilidade de trabalhar com alunos do mesmo grupo étnico-racial*, indicaram, a partir das discrepâncias de respostas, a dicotomia existente entre os respondentes. Nas afirmativas anteriores, compreendem e valorizam as diferenças culturais no currículo escolar; todavia quando a questão se ancora na prática propriamente dita, parece-nos que a escola não conforma as diferenças religiosas e sociais.

Para que isso ocorra, é necessário que promovamos práticas diversas sobre nosso contexto sociocultural, descentrando as visões e perspectivas únicas e totalizantes, enfrentando situações de discriminação e preconceitos que, frequentemente, estão presentes no cotidiano escolar.

Salientamos que a afirmativa de nº 19, referente a diferenças religiosas, tem sido recorrente em nossas pesquisas. Em função das tensões religiosas existentes, algumas escolas adotaram projetos interculturais voltados para a religiosidade afro-brasileira e o reconhecimento de seus praticantes (SANTIAGO; AKKARI, 2010; SANTIAGO; SANTOS, 2009).

A afirmativa nº 22 apresenta a problemática de pertencimento étnico-racial do professor e a influência desta pertença no trabalho pedagógico com grupos afins. Em pesquisas anteriores, temos evidências empíricas de que as professoras consideram a importância de que a escola tenha docentes de origens étnico-raciais diferentes para que seus discentes se sintam representados. Admitindo, portanto, que o processo educacional está relacionado à construção de modelos e que os professores se constituem referências identitárias para seus estudantes. Justificamos que a presença de professores pertencentes a grupos étnico-culturais diversificados favorece a possibilidade de melhorar o desempenho escolar, pois, através da presença de modelos positivos, facultados por professores, tornam-se passíveis de serem assumidos como referências identitárias.

De modo geral, as professoras refutam a ideia de que os docen-

tes pertencentes às minorias tenham melhores condições de trabalhar com a diversidade cultural, na medida, em que argumentam que um olhar sensível às diferenças está relacionado aos processos de formação, trajetória e bagagem cultural de vida, posição política, ideológica e ética do educador (SANTIAGO, AKKARI, 2014). Tais questões merecem aprofundamento nessa e noutras pesquisas por configurarem relevantes temas envolvendo a articulação entre escola, culturas e diferenças.

## **Considerações finais**

Buscamos investigar os desafios e as perspectivas da formação docente voltados para a interculturalidade. Ao longo desse trabalho percebemos que os participantes da pesquisa reconhecem a necessidade de trabalhar com base no contexto sociocultural dos alunos, o que evidencia avanços referentes aos valores e atitudes em relação às diferenças.

Atualmente, ainda há muito a se discutir em relação às questões sobre pertencimento étnico-racial, identidades, religiosidades e diferentes contextos familiares. Não no sentido de produzirmos consenso, e sim para possamos entender os conflitos e tensões presentes nas práticas sociais. Em nossos estudos anteriores, por exemplo, e mesmo em algumas afirmativas do questionário aqui apresentado, obtivemos um dado recorrente: as práticas religiosas, especialmente, de religiões afro-brasileiras, são questionadas e objetos, frequentes, de discriminação. Isso ocorre, provavelmente, porque sofreram marginalização no processo de escravidão, se tornando vítimas da crença popular que as associa a poderes ocultos e maléficos.

No que se refere à efetivação das legislações e políticas curriculares, vemos-nos diante de desafios que precisam ser enfrentados no sentido de desestabilizar práticas monoculturais e promover situações de aprendizagem, concretizadoras de articulação e de reconhecimento das diferenças, com vistas ao enriquecimento curricular.

Intensificar a sensibilidade pedagógica que os entrevistados revelam possuir, é o achado relevante desta pesquisa e fator contributivo

no processo de formação docente, voltada para uma perspectiva intercultural. Para que isso ocorra, faz-se necessário pensar os currículos de formação docente inicial e continuada, pautando-os no diálogo, nas atividades culturais e em outras formas de transformar os conhecimentos e as práticas socioculturais em saberes e práticas pedagógicas. Em suma, superar a limitação de ensinar conteúdos e problematizar as relações de poder presentes nos currículos e na sociedade, como um todo, são os principais desafios e perspectivas apontados no panorama educacional brasileiro.

## Referências

AKKARI, Abdeljalil, SANTIAGO, Mylene Cristina. A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v.38, p.9 - 33, 2010.

ARROYO, M. Os coletivos diversos repolitizam a educação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTIAGO, M. C., CANEN, A. Les approches interculturelles dans l'éducation au Brésil. **Revue Internationale d'Éducation Sèvres**. v.63, p.43-54, 2013.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A. A promoção da diversidade cultural no contexto escolar: das intenções legislativas às práticas escolares. In: **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, São Cristóvão – SE, 2010.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A. Políticas curriculares, trajetórias docentes e currículo culturalmente apropriado. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v.6, p.386 - 402, 2014.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação Intercultural**. Vozes Editora, Petrópolis, 2013.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Escola de Àbá: política curricular para a igualdade racial no município de Juiz de Fora/MG. In **IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, São Carlos – SP, 2009.



## Capítulo 6

### Relato de Formação com professores da Rede Estadual de Pernambuco

*Sérgio Sezino Douets Vasconcelos*

*Constantino José Bezerra de Melo*

#### Introdução

O presente artigo refere-se ao relato de uma experiência com formação de professores da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco referente à temática História e Cultura Afro-indígena e Educação das Relações Étnico-raciais, mediada junto aos educadores da área de ciências humanas pertencentes aos seguintes componentes curriculares: Sociologia, Filosofia, História, Geografia e Ensino Religioso.

Segundo Munanga (2008) temas como racismo, preconceito, subjetividade, religiosidade e identidade devem ser estudados e debatidos no espaço escolar. A escola deve promover uma educação antirracista, pluriétnica e pluricultural.

O uso dos conhecimentos produzidos pela antropologia sobre a história africana e as religiões afro-brasileiras, permite que a escola possa trabalhar na sua educação a questão da cidadania, a partir do respeito à complexidade e diversidade das identidades construídas historicamente no nosso país (MUNANGA, 2008).

Dentro de uma perspectiva intercultural, faz-se indispensável na formação de professores, a temática referente ao conhecimento dos povos indígenas do Brasil, principalmente em Pernambuco, onde estas populações são muitas vezes invisibilizadas e desconsideradas nos currículos escolares (SILVA & SILVA, 2013).

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco gerencia a

sua rede de ensino através de 16 Gerências Regionais de Educação.

A Gerência Regional de Educação na qual foi realizada a formação de professores oferta as seguintes modalidades de ensino: Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Existem Escolas Regulares e Escolas Integrais e Técnicas, oferecendo a educação em período integral ou semi-integral.

Os “Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros Curriculares de História Ensino Fundamental e Médio” (2013) orienta que o trabalho educativo com a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em toda a educação básica, deva ser conduzido dentro de um

[...] posicionamento crítico, frente ao papel da história na luta pela superação de concepções racistas, em prol de uma educação inclusiva, republicana, libertadora e plural (Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013, p. 40).

Todas as escolas foram convidadas para formação via email institucional da Gerência Regional de Educação/GRE, como também o convite foi ratificado através do contato telefônico. Esperávamos um quantitativo de 75 professores, mas compareceram 32 para nossa roda de diálogos sobre as Leis Federais 10.639/2003, 11.645/2008 e 12.288/2010.

Quadro 1 - Quantitativo de Escolas e Professores que participaram da formação continuada de professores na Gerência Regional de Educação, 2015.

Gerência Regional de Educação	Escolas	Professores
Escolas Regulares	10	15
Escolas Integrais	7	15
Escolas Semi-integrais	1	2
Escola Técnicas Estaduais	0	0
Total	18	32

Fonte: Informações coletadas na lista de frequência da formação continuada de professores.

## Metodologia

No dia 26 de agosto de 2015, ocorreu no Auditório da Gerência Regional de Educação das 8:00 às 12:00 horas, a atividade de formação continuada de professores.

Planejamos sensibilizar os professores para ampliar a problematização dos conteúdos referentes à temática da História e Cultura Afro-indígena, como também as questões relacionadas ao preconceito racial e religioso, porque são temáticas conflitantes recorrentes no cotidiano escolar.

O nosso propósito foi de sensibilizar os educadores para a promoção de uma educação plural que respeite as diversidades étnico-raciais e religiosas em sala de aula, desenvolvendo uma educação inclusiva, antirracista e democrática, conforme orientação do Ministério da Educação, do Conselho Estadual de Educação e da Constituição Brasileira.

Segundo Lima (2012) a educação deve ser construída a partir da interface das áreas do conhecimento e do diálogo entre as disciplinas, contribuindo para uma abordagem multirreferencial, pluricultural e interdisciplinar.

Colaborando com esta assertiva, Silva e Silva (2013, p. 186) defende:

[...] uma educação que favoreça a troca dos diversos conhecimentos, que venha contribuir para a construção de um outro projeto de sociedade, fundamentado em princípios de justiça e igualdade social, e na erradicação dos preconceitos contra as diversidades étnico-raciais no país.

Esta ação educativa no formato de roda de diálogos foi baseada na metodologia usada por Paulo Freire (2005) como a atividade do círculo de cultura, fundamentada em um tema gerador: a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A educação foi concebida como um processo de diálogo e construção do conhecimento e como uma prática para liberdade de expressão, experimentando segundo Flecha e Tortajada (2000) o espaço formativo enquanto comunidade de aprendizagem, fundamentado na tecitura da dialogicidade entre formadores e cursistas proposta por Edgar Morin (2005).

A formação continuada seguiu a pauta proposta:

- 1 – Apreciação do vídeo de abertura “A Carne”, composição de Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capellette (2016) – intérprete Elza Soares.
- 2 – Leitura coletiva e apreciação do Estatuto da Igualdade Racial - Lei 12.288/2010 da Seção II – Da Educação. Art. 11 a 16.
- 3 – Leitura coletiva e análise do artigo “Três casos de intolerância religiosa confirmados no Estado: menos ódio, mais tolerância” do jornalista Wilson Maranhão (2015). Reportagem publicada na Folha de Pernambuco de 29 de junho de 2015.
- 4 – Apresentação e apreciação do vídeo de protesto contra a agressão sofrida pela menina Kalyne, membro de um terreiro de candomblé na cidade do Rio de Janeiro. O vídeo foi elaborado pelo Grupo PADE – Projeto em Africanidade na Dança Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015).
- 5 – Apresentação e debate do artigo “Dançando com os orixás na Escola Pública: uma ponte educativa entre a Escola de Beberibe e a cidade de Villa Rica na Colômbia”. Constantino Melo (2015).
- 6 – Apresentação e debate do Projeto “Dialogando com nossas raízes – povos e culturas indígenas”. Trabalho apresentado pelas professoras: Leila Maria, Erly Florêncio, Maria Betânia e Maria das Graças.
- 7 – Reflexão sobre a possibilidade de programação de Atividade para o Dia da Consciência Negra (20 de novembro), conforme indicativo na Lei federal 10.639/2003 de inclusão no calendário escolar.

## **Religião é ou não é cultura?**

É importante ressaltar que houve a participação de 03 professores de ensino religioso – Ensino Fundamental – que receberam a minuta dos Parâmetros para o Ensino Religioso do Estado de Pernambuco com apresentação dos eixos temáticos, conteúdos e expectativas de aprendizagem dos anos finais do ensino fundamental.

A maioria dos professores participou ativamente da roda de diálogos, porém uma atividade foi motivo de muito debate e boas controvérsias.

Após a leitura coletiva, o processo de análise do artigo “Menos ódio, mais tolerância” do jornalista Wilson Maranhão, publicada na Folha de Pernambuco provocou argumentações bastante curiosas.

A reportagem de uma página inteira do jornal tratava de forma bem detalhada das minúcias de um caso de “intolerância religiosa”, combinada ainda com “racismo” e “homofobia”, sofrida por um sacerdote de um terreiro de religião afro-brasileira localizado no mesmo bairro da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

É importante esclarecer que o sacerdote teve sua casa atacada com bombas caseiras, cartazes ofensivos e ameaça de morte explícita por rapazes da própria comunidade, teve que evadir-se da casa para sua segurança pessoal, voltou com proteção policial, mas até o presente momento sente-se inseguro e aflito.

Algumas argumentações expostas pelos professores na roda de diálogos fugiam absolutamente às informações do caso registradas no texto do jornalista Wilson Maranhão, porém como disse DaMatta (2001, p. 17), “não é de outro modo que se realizam as pesquisas antropológicas e sociológicas. Descobrimo como as pessoas se posicionam e atualizam as ‘coisas’ [...]”.

Um professor de história, negro, referindo-se às agressões sofridas pelo sacerdote, disparou a seguinte proposição: “Ele trabalhou durante 11 anos nesta comunidade fazendo barulho e incomodando as pessoas o tempo todo. Ele esperava o quê?”

No mesmo instante, outro professor de sociologia, negro, retrucou: “Colega, na reportagem não há referência sobre o barulho que o

“pai de santo” fazia no seu terreiro. Como você pode defender esta afirmação sem dados?

Estávamos na função de mediação, e esclarecemos que o sacerdote realizava apenas consultas com o jogo divinatório do candomblé de angola, ele nunca teria feito nenhum toque ou celebração no seu terreiro, evitando incomodar a comunidade com barulho.

Na sequência, uma professora de ensino religioso argumentou que o “pai de santo” estava sofrendo as consequências de seus atos, uma vez que sujava a rua, as encruzilhadas e a comunidade com os despachos de animais mortos.

Ela foi questionada imediatamente por um professor de história que contra-argumentou: “Não vejo no texto jornalístico nenhuma informação que indique que o ‘pai de santo’ tenha jogado despacho ou animais mortos na rua”.

A professora retrucou: “Todos realizam estas coisas, e é errado, prejudica a comunidade.”

Um professor com doutorado na área do seu componente curricular disse: “Não sou obrigado a ensinar religião. Conforme a lei 10.639, tenho que ensinar História e Cultura Afro-Brasileira, religião não”.

Nós esclarecemos ao professor-doutor que religião é cultura, e não se pode ensinar cultura africana ou afro-brasileira ou afro-indígena sem abordar a temática religiosa desses povos.

Berger (1985), dentro de uma perspectiva sociológica, defende que a religião é uma tentativa de dar sentido ao mundo.

Toda sociedade humana é um edifício de significados exteriorizados e objetivados, que tendem sempre a uma totalidade inteligível. [...] O cosmos sagrado, que transcende e inclui o homem na sua ordenação da realidade, fornece o supremo escudo do homem contra o terror da anomia (BERGER, 1985, p. 40).

Começou uma discussão mais calorosa no auditório e a professora que estava no apoio do processo da formação, alertou que estávamos buscando estratégias para promover um diálogo intercultural e inter-re-

ligioso, valorizando a tolerância e o respeito pelo outro, que era um momento de diálogo educativo e que nenhum professor presente tomasse a discussão como pessoal ou ideológica.

Uma professora de sociologia pediu a palavra e disse:

Esta formação está sendo muito importante, porque estes assuntos não eram debatidos nas escolas nem em outros espaços. É indispensável que nós professores, da área das ciências humanas, abríamos as nossas cabeças e baixarmos as nossas armas com relação ao conhecimento religioso do outro.

[...] Deveria haver mais debates envolvendo estas temáticas.

Diante de uma incompreensão evidenciada por alguns professores na formação, recorreremos à sugestão de Morin (2005), quando indica a necessidade do ser humano de aprender “a ética da compreensão”.

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão (MORIN, 2005, p. 51).

Esclarecemos na sequência, que mais uma vez, o único dado mencionado na reportagem é que o sacerdote derramou água de uma quartinha na calçada da sua porta. Em entrevista realizada com o sacerdote na Secretaria de Educação, ele nos informou que nunca fez obrigações de oferendas ou sacrifícios no seu terreiro, assim, nunca realizou “despachos” sujando ou perturbando qualquer pessoa no bairro.

Concordamos com Panikkar (2007), quando afirmava que o ser humano é um ser dialógico. Como a temática da formação continuada de professores tratou de um aspecto religioso de uma religião afro-brasileira, percebemos a dificuldade de alguns professores em abrirem-se para a escuta do outro, uma vez que

[...] o homem não é um indivíduo, uma brincadeira, mas sim uma pessoa, um acervo de relações. E as relações humanas requerem diálogo. [...] Brevemente, sem diálogo, sem vida dialógica, o homem não pode conseguir uma humanidade plena.” (PANIKKAR, 2007, p. 41).

Conforme o andamento da proposta da pauta, os professores assistiram a apresentação das duas experiências educativas sobre a temática afro-brasileira e indígena, “Dançando com os orixás na escola pública” com Constantino Melo e a outra “Dialogando com nossas raízes – povos e culturas indígenas” com Leila Maria e o seu grupo de ciências humanas.

Como resultado final da formação, ficou acordado que os professores planejarão ou revisitarão as suas ações e projetos para o Dia da Consciência Negra.

Para finalizar a formação, houve a apresentação do grupo de quatro estudantes sobre os caboclinhos, dança popular de matriz indígena, fruto do trabalho coletivo do projeto “Dialogando com nossas raízes, povos e culturas indígenas”.

## **Considerações Finais**

Precisamos cultivar a escuta e o diálogo como ferramentas educativas indispensáveis para aprendermos com o outro, pois com o surgimento das contradições discursivas poderemos empreender uma dialogia profícua, metodologia esta defendida por Marcelo Dascal (1994) com a sua epistemologia das controvérsias.

Das sete atividades propostas para esta formação, observamos que aquela que trouxe mais leituras equivocadas e argumentos sem fundamentos foi a reportagem sobre a intolerância religiosa sofrida pelo sacerdote do candomblé de Angola. Compreendemos desta forma, que pelas posições discursivas apresentadas, a equipe de formadores da área de ciências humanas desta Gerência Regional de Educação deverá promover novas formações continuadas de professores que abordem esta

temática.

Faz doze anos da aplicação da Lei federal 10.639/2003, e ainda observa-se a necessidade de investimento e da ampliação de formações continuadas com os professores, para desconstruir e reelaborar visões equivocadas sobre as relações étnico-raciais, como também da história, cultura e religião afro-brasileira e indígena.

Um dos grandes desafios da educação brasileira no século XXI é desconstruir o caráter depreciativo imposto historicamente sobre as religiões afro-brasileiras, “[...] que são as principais vítimas da intolerância” (BRASIL, 2013, p. 22). A escola pode realizar um trabalho de construção do reconhecimento e do respeito à matriz religiosa afro-brasileira e indígena, contribuindo para o diálogo entre “os diferentes”, proporcionando assim, uma educação antirracista na escola.

## Referências

BERGER, P. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulinas, 1985.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Dispõe da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em 18 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 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”**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)> Acesso em 30 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF. Disponível em: <[www.leidireto.com.br/lei-12288.html](http://www.leidireto.com.br/lei-12288.html)> Acesso em 30 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. 3 ed. Brasília: União Planetária, 2013.

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** 12 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

DASCAL, M. Epistemologia, controvérsia e pragmática. **Revista da Sociedade Brasileira da História da Ciência**, n.12, 1994, p.73-98.

FLECHA, R.; Tortajada, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: Imbernón, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

JORGE, S., YUCA, M., & CAPELETTE, W. **A carne**. [Gravado pela artista Elza Soares]. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=yasHtx-NAUtM>> Acesso em 30 abr. 2016.

LIMA, M. N. M. (Org.). **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNICEF, 2012.

MARANHÃO, W. Três casos de intolerância religiosa confirmados no Estado: menos ódio, mais tolerância. **Folha de Pernambuco**, 2015, p. 3.

MELO, C. J. B. Dançando com os orixás na escola pública. In: Aragão, G.; Vicente, M. (Orgs.). **Espiritualidades, transdisciplinaridade e diálogo**. [E-book] Recife: Observatório Transdisciplinar das Religiões do Recife. Disponível em: <[www.unicap.br/observatorio2](http://www.unicap.br/observatorio2)> Acesso em 04 fev. 2016.

MORIN, E. (2005) **A cabeça bem-feita**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

PANIKKAR, R. **O diálogo indispensável - paz entre as religiões**. Portugal: Zéfiro, 2007.

Secretaria de Educação de Pernambuco. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros Curriculares de História Ensino Fundamental e Médio**. Recife, 2013.

SILVA, E.; SILVA, M. DA P. (2013) **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei. 11.645/2008**. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Não vou calar**. Vídeo do Projeto em Africanidade na Dança Educação. Rio de Janeiro. Disponível em : <[www.revistaforum.com.br/mariafro/2016/06/26/campanha-nao-vou-calar](http://www.revistaforum.com.br/mariafro/2016/06/26/campanha-nao-vou-calar)> Acesso em 30 abr. 2016.



## Capítulo 7

### **Trabalho Docente e Saúde Mental: Distâncias e aproximações Interculturais (Brasil- Itália)**

*Selma Gomes da Silva*

*Antônio Cristian S. Paiva*

*Casimira Grandi*

#### **Introdução**

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), teve o objetivo de aprofundar questões de interesse investigativo relacionadas ao meu objeto de Tese: Trabalho docente e adoecimento/sofrimento psíquico de docentes de escolas da rede pública estadual do Amapá, em tratamento na Casa do Professor. Dispositivo criado em 2005, à época nomeado Serviço de Apoio Psicossocial (SAPS), por intermédio da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP), para dar suporte psicossocial aos profissionais da educação que se encontravam com sintomas de adoecimento psíquico e, mais recentemente, em maio de 2014, renomeado de Núcleo de Atenção à Saúde do Professor - “Casa do Professor”.

Camargo (2012) afirma que a docência não é considerada uma profissão de risco direto à saúde, por não estar exposta a perigos aparentes como outras profissões que lidam diretamente com riscos, no entanto, segundo esta autora, pode-se constatar que nenhuma outra categoria foi tão estudada, nos últimos anos, no que concerne à relação entre o trabalho e as doenças físicas e mentais, associadas direta ou indiretamente àquele exercício profissional.

Sendo assim, o trabalho como uma categoria analítica sociológica tradicional, e mais, precisamente, no que diz respeito à questão da docência, permite acentuar uma dupla vertente: de um lado, o trabalho como valor positivo, um valor direcionado ao funcionamento da vida social na produção de riqueza; e do outro lado, o trabalho, em algumas circunstâncias, pode ser também fonte de sofrimento individual e social.

Nesse sentido, trabalharemos com a intenção de abordar a articulação analítica: trabalho docente e adoecimento/sofrimento psíquico, pensando as ambiguidades e expectativas que se mostram frustradas ao longo da trajetória do docente, indagando: como uma profissão altamente necessária e relevante para a formação do homem enquanto ser social, portanto, potencialmente motivo de satisfação não só profissional, mas pessoal e emocional, pode ser fonte de tanto adoecimento/sofrimento psíquico, tal como transparece nas histórias de adoecimento coletadas?

Entendemos que o docente, mais que qualquer outro profissional, vivencie esses paradoxos no seu cotidiano laboral, uma vez que as condições práticas de trabalho nem sempre correspondem às exigências estabelecidas cultural e moralmente, uma vez que o papel do docente se amplia para além da sala de aula. O professor encontra-se em constantes solicitações: além de ensinar, deve participar da gestão, do planejamento didático-pedagógico e do acompanhamento dos educandos, como menciona Blandino (2008, p. 11), “os trabalhos deste tipo possuem uma ampla componente de ansiedade”.

Assim, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas, para garantir esses objetivos podem causar, além da sobrecarga de suas funções psicofisiológicas, frustrações e descontentamentos, gerando também uma carga emocional negativa, conforme Tardif e Lessard (2014). Essa sobrecarga, como revela a maior parte das narrativas coletadas, está associada ao quantitativo de turmas e de alunos por sala e ao “trabalho fora do trabalho” (WEBER, 2009), ou ao “trabalho invisível” (TARDIF, LESSARD, 2014) realizado fora do ambiente de trabalho e, principalmente, às demandas

emocionais exigidas pelo trato ao alunato e, em muitos casos, associadas às inadequações de condições estruturais, podem corroborar para o desencadeamento de sintomas clínicos relacionados aos transtornos mentais, de acordo com Dejours (1991), Mendes (2008), Alves (2011) e Dantas (2012).

Os transtornos psíquicos como o estresse, a ansiedade e a depressão são apontados por Codo (1999), Dantas (2009) e Kehl (2010) como os que causam maior baixa laboral entre os docentes. No âmbito, ainda, do trabalho docente, se fala muito do estresse e do efeito *burnout*, também chamado “síndrome da desistência do educador” ou “síndrome do desgaste profissional”, devido a determinadas condições de trabalho que têm fortes demandas sociais, como asseguram Blandino (2008), D’Oria (2010) e Robalino (2012).

### **Sofrimento psíquico e doença mental: uma abordagem sociológica**

Discutir e conceituar saúde/doença mental é embrenhar-se em um mundo enigmático e difícil de compreender, haja vista a complexidade da subjetividade humana. Para Amarante (2007, p.19), “qualquer espécie de categorização é acompanhada de risco de um reducionismo e de um achatamento das possibilidades da existência humana e social”. Basaglia (2000) retém que “a doença mental é uma condição humana, por isso a sociedade por se considerar civil deveria aceitar tanto a razão como a loucura”.

O conceito de saúde/doença mental tem sido assinalado pelas polaridades: normal/patológico, razão/desrazão, sano/insano, não obstante a sua complexidade, também tem sido objeto de diversas tentativas de compreensões, discussões e análises. Por exemplo, por Freud ([1930] 2010), Bastide (1967), Szasz (1979), Foucault (1978, 2001, 2007), Canguilhem (2009) e Ayres (2007), e de classificações, como são apresentadas nas várias versões do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)<sup>26</sup>. Assim como as formas de conceituar a doença

---

26 O DSM foi publicado pela primeira vez em 1952 pela Associação Americana de Psiquiatria

mental passaram por alterações ao longo da história, os referenciais teórico-metodológicos, as práticas de abordagem no tratamento da saúde/doença mental sofreram, também, evoluções, recuos e constituem ainda desafios.

A relevância e o interesse da pesquisa realizada através do estágio doutoral foram associados à investigação sobre a saúde mental e aos serviços e formas de acompanhamentos aos docentes em sofrimento psíquico, no âmbito da atenção psicossocial, no contexto italiano. Ressaltamos que a Itália, solo da Reforma Psiquiátrica, através do médico e psiquiatra Franco Basaglia (1924-1980), coloca-se como referência, e por desenvolver, inicialmente, do ponto de vista da história da atenção psicossocial, tentativas de compreender e tratar a doença mental numa perspectiva diferenciada, mais humanizada, menos medicalizante, fora dos ambientes hospitalizantes, conforme (BASTIDE, 1967, GOFFMAN, 1974, FOUCAULT, 2001 e SAYD, 1998). Acreditamos, assim, que essa experiência possibilitou certo olhar aproximativo e comparativo através da interlocução com docentes, gestores e operadores da saúde mental e experiências realizadas por grupos de pesquisadores italianos.

No decorrer do processo da pesquisa, essa questão da atenção psicossocial se revelou muito importante para nós, analiticamente, à medida que fomos verificando que a instituição que estamos descrevendo, a Casa do Professor, porta como fundamento de suas práticas, a ideia de pensar saúde mental como atenção psicossocial, conforme Amarante (2006). Sob esse olhar, resta-nos entender: como a carreira docente tão imprescindível, do ponto de vista da formação humana, em suas múltiplas dimensões, pode ser fonte de sofrimento e adoecimento psicológico? Quais os pontos afins e díspares entre o trabalho docente e o adoecimento psíquico entre professores do Amapá (Brasil) e de Trento (Itália)?

---

(APA). Depois vieram várias versões com adaptações justificadas, a exemplo o DSM-II, publicado em 1968; o DSM-III em 1980; em 1987 o DSM-III-R; o DSM-IV em 1994 e uma revisão do DSM-IV, conhecida como DSM-IV-TR, que foi publicada em 2000, e mais recentemente, a sua última versão, o DSM-V publicada em 2014.

## Métodos e materiais

Para a construção dos dados, foi realizada uma busca documental, dos docentes atendidos no período de 2009 a 2014, através da exploração de prontuários clínicos e da escuta das narrativas de trajetórias de docência e histórias de adoecimento psíquico, através da técnica de entrevista semiestruturada. Além dos prontuários dos usuários também produzimos informações a partir dos registros em outros documentos, tais como: laudos médicos, relatórios, atestados, declarações, memorandos de encaminhamentos, dentre outros.

Durante o período da investigação documental, realizamos observação sistemática no cotidiano da Casa, participamos de atividades institucionais, entre as quais: reuniões administrativas, eventos comemorativos etc., buscando compreender os itinerários terapêuticos e práticas desenvolvidas no acompanhamento dos docentes em sofrimento psíquico. Esse momento foi fundamental para a aproximação com os nossos interlocutores para a realização das entrevistas. A escuta de narrativas, de trajetórias docentes e de suas histórias de adoecimento deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas, como sugerem: Schütze (1983), Kaufmann (2013), Becker (1993, 2007), Vasconcelos (2005), Bertaux (2010) e Ferrarotti (2013).

As entrevistas realizadas tiveram como foco outros agentes. Ouvimos, também, alguns profissionais que compõem a equipe técnica multidisciplinar da “Casa” e outros atores envolvidos na ação educativa, para alargar a compreensão do processo trabalho/saúde/doença mental buscando, assim, entender a dinâmica e percursos realizados pelos docentes no interior da Casa do Professor e instituições envolvidas no processo terapêutico.

No contexto italiano visitamos algumas escolas públicas; realizamos quinze entrevistas com gestores escolares, docentes e técnicos administrativos; dialogamos com médicos psiquiatras (contemporâneos e companheiros de trabalho de Franco Basaglia na luta antimanicomial); conversamos, também, com psicólogos, assistentes sociais e técnicos administrativos. Visitamos alguns Centros de Saúde Mental e ex-hospitais psiquiátricos, tendo acesso a um vasto material empírico sobre a saúde mental na Itália.

Além dos métodos e materiais propostos para a construção desse trabalho, desenvolvemos ampla pesquisa bibliográfica sobre a relação trabalho docente, doença mental e formas de adoecimento psíquico, bem como acerca das políticas e das práticas de atenção psicossocial aos docentes no contexto italiano, verificando afinidades e ressonâncias entre a experiência italiana e as práticas vigentes no Brasil, para expandir olhares sobre as práticas locais no Estado do Amapá.

O objeto em estudo, pela sua espessura e também pelo olhar inter/transdisciplinar, dialoga com outras disciplinas, como Melucci (2004): cada vez nas teses e nas pesquisas nos deparamos com objetos que ele classifica como “complexos”, ou seja, que resistem a uma apreensão disciplinar rígida. Dessa forma, frente à complexidade da realidade social, das possibilidades de conhecê-la e da natureza do estudo proposto, o qual exige diferentes olhares e aportes teóricos analíticos de vários campos de conhecimento, como: História Social da Psiquiatria, Psicologia, Antropologia, Sociologia, mais especificamente, a Sociologia da Saúde e da Doença, como sintetiza, Ferrarotti (2013, pp.18-19):

A investigação científica contemporânea é multidisciplinar, chegando a ser pós-disciplinar em determinados aspectos. O objeto de investigação é simultaneamente atacado por diversas ciências, sobre o qual impõem os seus recursos metodológicos e materiais. Será sob esse olhar inter/multidisciplinar e comparativo que buscaremos compreender algumas dimensões do trabalho docente, em algumas escolas da cidade de Trento e em seus arredores, com a intenção de relacionarmos ao nosso objeto de investigação.

## Apresentação dos dados e discussões dos resultados

A maior parte dos países, nesse atual contexto de transformações, sente a necessidade de ir além do contexto nacional e de levar em conta a experiência coletiva de outras sociedades, em vários campos da vida social, conforme Tardif e Lessard (2014). Para esses estudiosos, na educação essa necessidade “é patente e inevitável”, pois é verdade que os sistemas educativos da maior parte das sociedades ocidentais sofrem atualmente, evoluções ou, pelo menos, são amplamente convergentes, como os autores afirmam:

[...] o que significa que, no seu seio, as mulheres e os homens que têm como profissão ensinar vivem igualmente, em vários casos, situações que se assemelham, nem que fosse ao menos pela presença ocasional das mesmas questões ou dos mesmos problemas (TADIF; LESSARD, 2014, p.7).

Na visão desses autores, os profissionais docentes experimentam, em vários casos, situações parecidas no tocante a questões e problemas específicos no cotidiano escolar. Os autores apresentam alguns estudos sobre o ofício do professor em países como: Inglaterra, Bélgica, Canadá, Quebec, Estados Unidos, França, Suíça e Brasil, que de certa forma confirmam esses pressupostos. Embora cada sociedade possua suas características culturais e estruturais diferenciadas, nesse novo contexto de transformações e interculturalidades existem problemáticas e desafios, no âmbito da educação e do trabalho docente, que se assemelham.

Em abril de 2016, participando de Grupos de Trabalho no Colóquio Internacional da *Association Internationale pour La Recherche Interculturelle* (ARIC) em Olinda - Pernambuco, foi possível observar que as discussões em torno da educação, em vários países ali representados, como Argélia, Canadá, França, Itália, Brasil, etc., tratavam de problemáticas e questões bastante semelhantes, como por exemplo, o processo migratório instalado, principalmente nos países da Europa. A

migração desafia os professores e demanda-lhes competências, além de adequações pedagógicas, capacidades pessoais para lidar com a diversidade cultural e religiosa de alunos provenientes de contextos culturais diferenciados.

Em nosso estudo sobre o trabalho docente e adoecimento/sofrimento psíquico de professores de escolas públicas da rede estadual do Amapá (Brasil) e de escolas públicas em Trento (Itália) e em cidades circunvizinhas, tivemos como objetivo realizar uma aproximação comparativa das dificuldades, desafios e formas de adoecimento vivenciadas por esses profissionais. Comparando os dois contextos investigados Amapá/Brasil – Trento/Itália, apesar de serem realidades sócio geográficas e culturais muito distintas, encontramos dissonâncias e afinidades associadas ao trabalho docente.

### **Distâncias e dissonâncias**

Apresentaremos, de forma breve, alguns eixos temáticos ilustrados com algumas narrativas docentes amapaenses e trentinos como exemplos que contemplam, em parte, essas dissonâncias:

***Condições de trabalho (estrutura das escolas e ambiente de trabalho) e insuficiências de recursos financeiros:*** No Amapá, grande parte das escolas possui estruturas precárias e ambientes inapropriados que não favorecem o bom desempenho do trabalho docente e que corrobora para o adoecimento dos professores, como expõem os seguintes relatos:

[...] ao longo da minha carreira eu tenho trabalhado em escolas desconfortáveis, ambientes sujos, escolas feias, mal projetadas, quentes, quebradas [...]. Sem espaços adequados para desenvolver atividades didáticas adequadas, então, essas constatações, que não é só de uma escola ou duas [...]. O reflexo disso ao longo do tempo é notório. Você adoce! Você se sente mal [...] A autoestima também do professor por trabalhar em um ambiente tão feio, tão insalubre ela é prejudicada muito (Professora do Amapá/Brasil).

Na minha escola, falta tudo, você não tem, inicialmente, você não tem um prédio, aquele prédio foi reformado quando eu entrei lá, em 1993 ele foi reformado, então mais de 20 anos. Então, o que falta, primeiramente uma reforma, uma pintura, cadeiras novas, falta o material mínimo para a gente trabalhar [...] o mínimo, pincel, apagador, você recebe no início do ano um pincel, um apagador, pronto né? E falta na parte física né? (Professora do Amapá-Brasil).

Em Trento, não obstante a excelênciana estrutura de algumas escolas (visitamos escolas bem equipadas), alguns docentes também mencionaram carência de recursos financeiros e didático-pedagógicos necessários ao trabalho docente, concordando com Gremigni.

I docenti che si dedicano esclusivamente all'insegnamento delle discipline curriculari e profondono le loro energie all'interno di classi sempre più numerosi e non ricevono alcun incentivo per il loro lavoro. [...] Le scuole italiane sono invece carenti per sino le risorse imprescindibili per lo svolgimento della normale attività didattica. In questa situazione, le possibilità decisionali dei docenti sono fortemente limitate. I professori si trovano a operare all'interno di un sistema, organizzato dall'alto, che subiscono sin dal momento in cui iniziano a intraprendere, in modo precario, l'attività di insegnamento. (GREMIGNI 2012, p.14)

Os professores trentinos lembram que a Província de Trento possui autonomia financeira e política que favorece, positivamente, a administração dos recursos financeiros, mas, mesmo assim, as necessidades no campo da educação são patentes.

**Tipo de vínculo docente:** Os professores da rede estadual no Amapá em sua grande maioria são docentes efetivos, embora, na insuficiência desses, a Secretaria de Educação (SEED) realize contratações provisórias. Na Itália, os docentes, para serem efetivados após o concurso, passam por realidade muito complexa. Muitos podem ficar anos na lista de classificação para se tornarem efetivos, porque, além da clas-

sificação, dependem do número de vagas, da pontuação aferida sobre a experiência de docência, de cursos de formação pedagógica e, principalmente, da burocracia política italiana. Enquanto não são efetivados trabalham como suplentes e são chamados professores “precários”. Essa forma de trabalho gera grande instabilidade profissional e afeta sua vida pessoal por inteiro, como relata um dos professores entrevistados:

Eu fui afortunado porque fui chamado logo, mas tenho colegas que esperou 42 anos para se tornar professor estável. Os colegas suplentes vivem mal, porque de ano em ano devem esperar, não são jamais seguros, não podem fazer compromisso nem de natureza social, nem de natureza econômica. Não podem, por exemplo, comprar uma casa, porque não tem um salário seguro. Não podem construir uma família, porque não têm certeza.

**Atuação dos sindicatos:** No Amapá, o Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá (SINSEPEAP) parece esforçar-se desempenhar um papel ativo nas lutas pelos direitos trabalhistas dos professores. Na Itália, segundo os relatos dos profissionais da educação entrevistados, existem vários sindicatos, porém muitos são implicados na política partidária e não ‘defendem’ as causas da categoria.

**Plano de carreira docente:** No Amapá existe um plano de carreira e salários bem definido, respaldado pela Lei Nº0949/2004. Na Itália, os docentes não possuem um plano de carreira e salários; e não recebem nenhum acréscimo financeiro associado à titulação e o salário de um professor doutor é equivalente ao professor graduado. Os docentes ganham apenas ajustes percentuais por tempo de serviço acumulativo. Segundo relatos de alguns professores entrevistados, devido à crise financeira no país, estão há quatro anos sem receber, tais incentivos.

## **Aproximações interculturais do trabalho docente**

Quanto aos aspectos afins interculturais, no âmbito do trabalho docente, identificamos vários pontos em comum, dentre os quais apresentaremos alguns.

**Percepções sobre a carreira docente:** a carreira docente é percebida em ambos contextos como uma profissão desvalorizada, estigmatiza-

da, estressante, sem o devido reconhecimento social e que porta muitas frustrações:

A gente carrega esse estigma dentro do nosso psicológico. Então a carreira do professor, não é uma carreira gloriosa, como um magistrado, como um advogado, como um promotor, como o doutor, então o professor é como um peãozinho dentro da sociedade né? [...]. Hoje professor é como se fosse aquele incapaz de ter outra profissão mais elevada, é o como se fosse, o que me coube dentro do mercado de trabalho. (Professora do Amapá-Brasil).

Os professores aqui em Itália, fim aos anos 50 e 60, os docentes tinham um papel social importante, dentro do país ou da cidade. Os professores e, também, os docentes da educação infantil, havia um papel social igual aos sacerdotes, ao prefeito, para fazer um exemplo. Nas festas eram convidados o prefeito, o sacerdote, o chefe de polícia e o professor. Porque eram aquelas figuras que haviam um papel social importante. E dos anos 70 para cá, essa função tem caído muito e agora é um pouco mais que nada, no meu ponto de vista tem uma estima baixa. Baixa do professor. E isto porta frustrações e mal-estar aos professores (Professor de Trento - Itália).

***Queixas relacionadas à profissão docente:*** são vários os descontentamentos com a profissão, entre as queixas principais podemos citar as insatisfações com os baixos salários:

Existe a questão financeira. O trabalho, às vezes, não compensa financeiramente. O professor vive eternamente apertado, tentando conciliar é [...] perdas trabalhistas [...]. Tentando enxugar gastos na família [...] Isso também de alguma forma afeta negativamente e psicologicamente a gente, então, o fator financeiro também é um aspecto impres-

cindível [...] É a sobrevivência [...] É a manutenção da vida. Quando isso está em risco, você não consegue, [...] o aspecto econômico não favorece [...]. Nós não temos plano de saúde [...]. Então, são vários fatores que o trabalho interfere negativamente. (Professora do Amapá-Brasil).

Se lamentam da sala de aula, se lamentam que trabalham muito e do cansaço, se lamentam dos diretores, os diretores são a figura mais odiada no interior de uma escola e depois se queixam do salário, muito baixo. Os professores de ensino médio aqui na Itália média ganham 1.800 euros e basta. Não tem diferença do ano que entra e, também, daquele que trabalha há 20 anos. Não temos um plano de carreira. Nem a titulação é considerada para o aumento salarial. (Professor de Trento - Itália).

***Tipos de adoecimentos:*** no levantamento realizado na Casa do Professor, identificamos uma diversidade de diagnósticos no campo das doenças que afetam os docentes, tanto na esfera orgânica como psíquica. No âmbito dos transtornos mentais, observamos que a maioria dos diagnósticos está relacionada aos transtornos depressivos e de ansiedade. Em Trento visitamos o Centro de Saúde Mental, obtivemos a estatística dos diagnósticos em geral, porém não tivemos acesso aos casos específicos dos professores. Apresentamos apenas algumas narrativas que expressam essa condição:

Você se sente vazio e você não encontra resposta pra nada. É. A depressão é uma doença silenciosa, então, quando você percebe [...] Eu sempre gosto de dizer que a depressão é um tipo de câncer também, porque o câncer [...] Ele vem silencioso e na hora que você descobre [...] Você já está no meio do abismo [...] No abismo na verdade, e a depressão você vem somando [...] São vários problemas [...] Você não percebe e vai acumulando, vai guardando aquilo ali dentro e quando você

percebe [...] Se a gente não tivesse o apoio da família, a gente fica louco mesmo [...] A gente vai à morte mesmo, porque a depressão mata mesmo [...] (Professora do Amapá-Brasil).

Na minha experiência não tive colegas que tenham ficado, fortemente doente, talvez alguns tenha mostrado algum quadro de doença, mas ligado ao lado pessoal e reunido a experiência da escola, talvez tenham levados a estar mal-estar. Então, mais que uma experiência psiquiátrica ou psicologia, a experiência que tive, é do *burnout* em colegas com rejeição de trabalho, gente que não desejava entrar na sala de aula ou colegas que entravam em classe chorando, em frente aos alunos, porque não conseguiam administrá-lhes, não conseguiam manter a atenção dos alunos, isso sim, são experiências que vi (Professor de Trento - Itália).

Nas entrevistas conseguidas com os professores italianos, percebemos certa discricção ao falar do adoecimento docente, entretanto, D’Oria (2010) apresenta um estudo realizado pela União Europeia, em 2008, no qual diz que um terço dos profissionais docentes, na Itália, resulta afetado por algum tipo de psicopatologia. Segundo os dados evidenciados nesse estudo, 2,4% sofre por alguma forma de psicose e de 12 % por distúrbios depressivos, sem falar de outras formas de doenças mentais como: distúrbios de adaptação, de personalidade, etc. D’Oria (2010) também apresenta uma densa coletânea de histórias, experiências e testemunhos de professores adoecidos, que segundo ele “agiam na sala de aula como ‘zumbis’, sem nenhum tipo de ajuda”. Esse autor destaca, também, a síndrome de *burnout* como sendo o grande responsável pelo desgaste da saúde dos docentes italianos.

***Crença e confiança na profissão como fator de mudança social:*** após dialogar e ouvir professores e professoras desses dois contextos socioculturais tão diferentes, verificamos que, não obstante as dificuldades e descontentamentos alegados e associados à profissão, ainda existe uma inegável crença e confiança dos docentes na profissão. Muitos deles acreditam na relevância de suas funções na formação do ser humano

enquanto ser social e sentem-se agentes fundamentais para a mudança social. Essa força os move na realização do seu *métier*. Ainda escolheria sim, porque eu sou muito idealista, então eu acredito que só dentro dessa profissão você tem contato com o povo e pode transmitir os seus ideais não querendo que a pessoa adquira o seu ideal, mas pelo menos que você divulgue que ainda há necessidade de termos valores, éticos, morais, humanos e dentro das aulas a gente pode levar essa mensagem. Eu continuo acreditando, a minha bandeira eu não quero baixar tão cedo (Professora do Amapá-Brasil).

Para mim ser professor foi uma escolha, porque eu pensei que ser professor era uma coisa importante, porque nos dá possibilidade de mudar, principalmente, quando não se vem de um contexto rico, então eu retenho que a escola nos dá a possibilidade de mudar a própria vida em relação ao contexto de origem. Eu penso que nós professores podemos construir um apoio para os jovens. Esta é a minha satisfação de trabalhar para ajudar mudar a vida dos jovens, oxalá, se consigo (Professor de Trento-Itália). Nas narrativas apresentadas podemos perceber que, não obstante as dificuldades, desafios e ambiguidades do trabalho docente, alguns professores ainda continuam defendendo sua profissão com positividade e valor social.

### **Considerações finais**

Os aspectos comparados sobre o trabalho docente em escolas públicas do Amapá (Brasil) e de algumas escolas da cidade de Trento (Itália) apresentados nesse trabalho correspondem a uma breve amostra da pesquisa realizada e, portanto, deve ser visto como um rápido *flash* sobre o trabalho docente, nos dois contextos investigados.

Os professores se veem afetados em sua atividade profissional por várias circunstâncias em seus países e em suas realidades locais de trabalhos, tais como: condições sociais, econômicas, políticas, culturais e estruturais. A mudança social acelerada, a crise econômica, a crise na educação e dos valores constituem um problema que reflete no cotidiano do trabalhador docente.

Entendemos que na sociedade atual há notável enfraquecimento e empobrecimento de aspectos que deveriam ser privilegiados nas relações de solidariedade, como o respeito e a consideração aos professores, dentre outros. Desta forma, na sociedade atual, já não se reconhece o valor do professor, de sua autoridade e de relevante função (SENNETT, 2001, 2004).

Além da aparente crise de valores que desgasta a sua imagem social e sua autoestima, o professor passou a conviver diariamente com demandas políticas, sociais e comportamentais, que muitas vezes fogem ao seu alcance, pois este não possui os meios políticos e os recursos materiais capazes de combater graves problemas que adentram no cotidiano das escolas, sobretudo as públicas.

Dessa forma, parece-nos que o sofrimento psíquico do professor comparece, então, sob a forma de uma impossibilidade de lidar com as diversas situações angustiantes, associadas às suas práticas laborais e às demandas excessivas impostas pela escola e pela sociedade, principalmente, em contextos de trocas interculturais, como é o caso das escolas italianas, devido à questão atual da migração na Europa. Os docentes italianos, além do conhecimento e domínio necessários para a condução de suas aulas, devem apreender a lidar com alunos provenientes de outras culturas, com diferentes costumes, hábitos, religião, etc.

Portanto, compreendemos a partir desse breve olhar, que os docentes de ambas localidades, sofrem “na pele” várias formas de mal-estar, talvez ocultas pelo “culto da *performance*” discutida por Ehrenberg (2010), nessa “cultura do novo capitalismo” (SENNETT, 2006). Han (2015, p. 30) fazendo referência ao culto do desempenho, no mundo atual do trabalho, afirma: “os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal”.

Sendo assim, as angústias, frente às múltiplas demandas do cotidiano escolar e a busca de perfeição idealizada, motivada por essa cultura de desempenho, mas que não podem ser ditas abertamente: a denúncia vem, então, em formas de sintoma. “Talvez essa seja a única forma encontrada pelos docentes para defender-se das múltiplas exigências

que pesam sobre os seus ombros”, como consideram Aguiar e Almeida (2011, p. 39), “o professor não põe em palavras a angústia e adoecer”.

## Referências

AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C.. **Mal-estar na Educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba/PR: Juruá, 2011.

ALVES, F. **A doença mental nem sempre é doença**: racionalidades leigas sobre saúde e doença mental. Lisboa: Edições Afrontamento, 2011.

AMARANTE, P. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

AMARANTE, P. Rumo ao fim dos Manicômios. **Revista Mente & Cérebro**, setembro, 2006. Disponível em: < <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/542889.pdf?1182956075>>. Acesso em 23 jan. 2015.

AYRES, J. R. C. M. Uma concepção hermenêutica de saúde. **PYSIS**. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 17 (1), 43-62, 2007.

BASTIDE, R. **Sociologia das doenças mentais**. Tradução de Maurício Bittner. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. Tradução Marco Estevão e Renato Aguiar. Revisão técnica Márcia Arieira. São Paulo: Hucitec, 1993.

BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: *Paulus*, 2010.

BLANDINO, G. **Quando insegnare non è più un piacere; lascuoladifficile, porposte per insegnanti e formatori**. 1ª. Ed. Milano.IT: Raffaello Cortina, 2008.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Tereza R. de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAMARGO, D. A. F. **O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimen-**

to e da deserção dos professores.2012, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

DANTAS, M. A. **Sofrimento psíquico**: modalidades contemporâneas de representação e expressão. Curitiba: Juruá, 2009.

DEJOURS, C. **A Loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, CORTEZ, 1991.

D'ORIA, V. L. **Pazzi per lascuola**: Il burnout de gliinsegnanti a 360°: prevenzione e gestione in 125 casi. Roma.IT: Alpes ItaliaSrl, 2010.

EHRENBERG, A. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Organização e tradução de Pedro F. Bendassolli. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2010. (Coleção Management, 7).

FERRAROTTI, F. **Sobre a ciência da incerteza**: o método biográfico na investigação em ciências sociais. Lisboa: Pedago, 2013.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no College de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, M. **História da loucura**: na idade clássica. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 9ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Estudos/61).

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**: curso dado noCollege de France (1973-1974). Tradução de Eduardo Brandão. Revisão técnica de Salma TannusMurchail e Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2006. – (Tópicos).

FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GREMIGNI, E. **Insegnantiieri e oggi**: i docentiitalianitrapreccariato, alienazione e perditadi prestigio, Milano, Italia: Franco Angeli, 2012,

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

KAUFMANN, J-C.. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Tradução Thiago de Abreu e Lima Florencio. Revisão técnica Bruno César Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: BOITEMPO, 2009

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. Tradução de Adriano R. Marinho et al. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

MENDES, A. M. (Org.) **Trabalho e saúde**: o sujeito entre emancipação e servi-  
dão. Curitiba/PR: JURUÁ, 2008.

SENNETT, R. **Respeito**: a formação do caráter em um mundo desigual. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SENNETT, R. **Autoridade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

WEBER, F. **Trabalho fora do trabalho**: uma etnografia das percepções. Tradução de Roberta Ceva. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ROBALINO, M. (2012). A saúde e o trabalho na educação da América Latina. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 315-326, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view-File/212/400>> Acesso abr, 2013.

SZASZ, T. **O mito da doença mental**: fundamento de uma teoria da conduta pessoal. Tradução Irley Franco e Carlos R. Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SAYAD, J. D. **Mediar, medicar e remediar**: aspectos da terapêutica na medicina ocidental. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. Tradução Denilson Werle. Revisão Wivian Wellenl. **Neue Praxis**, 1, 1983, p. 283-293.

VASCONCELOS, S. M. F. **Clínica do discurso**: a arte da escuta. Fortaleza: **PREMIUS**, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD C. (Orgs.). **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

## Capítulo 8

### Ética na Prática Educativa: A virtude amizade em histórias infantis

*Talita Adão Perini de Oliveira*

*Monique Maiques de Souza Alves Rezende*

*Bruna Rodrigues Cardoso Miranda*

*Luzia Cunha Cruz*

*Maria Judith Sucupira da Costa Lins*

#### Introdução

Têm se observado, não raro, condutas humanas desprovidas de ética, ignorando-se o bem comum da coletividade (LEMING, 1997; SUCUPIRA LINS, 1999). O conceito de Ética no qual se baseia esta pesquisa está fundamentado em Aristóteles e sua visão teleológica<sup>27</sup> das virtudes que privilegia nas ações o fim último da humanidade, a felicidade (*eudaimonia*). Este conceito está relacionado à compreensão da Ética orientada por fins que impliquem à comunidade como um todo e visem o bem comum. Trata-se de um processo de construção de valores desenvolvidos e estabelecidos por todos os indivíduos mesmo pertencentes a culturas diferentes (SUCUPIRA LINS et al., 2015 ; SUCUPIRA LINS, 2013) reconhecendo-se que as culturas os expressam de modo específico, sem, contudo, deles se desviarem. Estes valores norteiam as condutas de cada um dos que compõem a humanidade de modo que manifestem virtudes e possibilitem a existência e manutenção de uma vida coletiva feliz.

---

<sup>27</sup> Teleológico – “o que concerne ou constitui uma relação de finalidade”. (Lalande, 1947, p.1085).

Para Aristóteles (séc. IV a.C.), as virtudes são “qualidades cuja posse permite ao indivíduo atingir a *eudaimonia*, que é a felicidade e sua falta frustra o progresso do ser humano rumo a esse *telos*”<sup>28</sup> (MACINTYRE, 2001, p. 253). Como não são inatas, mas “produtos do hábito” (ARISTÓTELES, 2014, p. 81) esclarece que as virtudes necessitam da *praxis*,<sup>29</sup> de modo que a prática de atos repetidos se torne um *habitus*, termo que é específico em Aristóteles (séc. IV a.C.) e designa algo como “uma *segunda natureza* que, uma vez fixada, é quase impossível de alterar” (MARQUES, 2001, p.74). Sobre a aquisição das virtudes, Aristóteles esclarece “quanto às várias formas de virtudes, nós as adquirimos por havê-las efetivamente praticado, tal como fazemos com a arte” (ARISTÓTELES, 2014, p. 35), o que torna mais relevante a prática propiciada pelo ensino de Ética desde a mais tenra idade, como proposto nesta pesquisa por meio de histórias infantis.

### **A Educação como ambiente promotor da prática das virtudes**

Como propõe Aristóteles, as virtudes devem ser praticadas, aprendidas e adquiridas para que o indivíduo se torne habituado, ou seja, tenha o *habitus* de agir virtuosamente de modo a vivenciá-las continuamente. O referido filósofo (séc. IV a.C.) enfatiza a necessidade deste aprendizado afirmando:

“Como todos os talentos e artes têm suas tentativas preliminares pelas quais é preciso ter passado e às quais é preciso ter-se habituado para depois executar facilmente suas operações e obras, o mesmo deve acontecer com a virtude, cujo aprendizado se deve fazer” (ARISTÓTELES, 1998, p. 78).

Marques (2001) destaca que a pertinência da Ética aristotélica para a atualidade resulta no fato de as virtudes serem necessidades in-

---

28 Segundo Aristóteles *telos*- (τελος) significa a “finalidade suprema” (Aristóteles, 2014, p. 46).

29 Aristóteles consagrou o termo grego *praxis* como um termo filosófico que significa ação, cuja finalidade é a vida boa.

trínsecas ao ser humano, vida e à Educação, não sendo possível falar de escola e de Educação sem incluí-las. Pensar sobre a inserção da Ética no campo Educacional é, sobretudo, refletir sobre seu papel enquanto promotora do desenvolvimento moral dos indivíduos, para que suas atitudes sejam voltadas para o bem comum da sociedade. Essa função da Educação por meio do ensino de Ética é *possível, legítima e necessária* (ESTRADA, et al., 1992; LEMING, 1997; MARQUES, 2001; PERINI et al., 2015; SUCUPIRA LINS, 2007) pela prática de virtudes aristotélicas e justificada pelo entendimento do homem como um ser dotado de capacidade de se aperfeiçoar (DEWEY, 1952). Para o autor, tanto a plasticidade<sup>304</sup> como a interdependência são potencialidades fundamentais do ser humano e condição para haver educação e crescimento durante toda a vida.

John Dewey (2002) alerta para o fato de que a plasticidade do indivíduo, que se refere à possibilidade de formar hábitos de julgamento e de iniciação inventiva não tem sido aproveitada no processo educacional.

“A parte mais preciosa da plasticidade, a que constitui a habilidade de formar hábitos de julgamento independente e hábitos de iniciativa, engenho inventivo, tem sido ignorado.” (DEWEY, 2002, p. 96-97).

O que Dewey afirma aqui sobre a plasticidade tem sido comprovado em estudos de neurociência (CAPELLINI, 2009; CUELLO, 1997; ROSENZWEIG, 1996) que reconhecem a capacidade de modificação do sistema nervoso em função das experiências que ocorrem durante todas as fases da vida de um indivíduo. Herculano-Houzel (2011) amplia estes estudos afirmando que a plasticidade tem associação entre o aprendizado e uma subsequente modificação cerebral. Igualmente, Ferreira (2009) corrobora a relação existente entre a aprendizagem e a plas-

---

30 A plasticidade deriva do termo grego πλαστός= plastos. Refere-se a uma propriedade intrínseca do cérebro humano e representa uma invenção da evolução para facilitar o sistema nervoso para escapar das restrições de seu próprio genoma e assim adaptar-se a pressões ambientais, mudanças fisiológicas e experiências. (Leone *at al.*, 2005, p.379).

tividade cerebral afirmando que:

[...] Cada aprendizado determina uma transformação cerebral, de forma anatômica, pois o(s) estímulo(s) leva(m) à construção de uma nova ou de novas conexões entre os dendritos de diferentes neurônios, localizados em diferentes regiões cerebrais (FERREIRA,2009, p. 53).

Estes resultados da neurociência são fundamentais para o campo educacional, pois possibilitam que a escola venha se apresentar como uma instituição fundamental para promover o contínuo aperfeiçoamento do aluno tendo em vista a sua formação integral possibilitada pelo ensino de Ética. Esta meta se concretiza pela adoção de um ensino que amplia o aprendizado do aluno cuja finalidade está além do seu desenvolvimento cognitivo, proporcionando também a construção do seu caráter durante toda a vida escolar, possibilitada pela habilidade plástica que possui em um contínuo aperfeiçoamento.

Maria Judith Sucupira da Costa Lins (2007) que também fundamenta a presente pesquisa considera fundamental o ensino da Ética no contexto escolar e apresenta propostas específicas para tal. Partindo-se da premissa de que o comportamento moral não é inato, nem resultante do amadurecimento natural do sujeito, mas somente é adquirido pela intervenção educativa na sociedade, Sucupira Lins (2007) salienta a importância da inserção da Ética no campo educacional, por meio da Educação Moral. Esta representa “a vivência plena de virtudes pelo sujeito em todos os momentos da prática pedagógica, de modo a lhe oferecer condições para a verdadeira construção do caráter propriamente dito” (SUCUPIRA LINS, 1999, p. 108). A referida autora afirma que a Educação Moral tem como objetivo oferecer condições para que o indivíduo atinja sua plenitude de formação e destaca que o professor precisa ter consciência de que está a serviço do educando, o qual é dependente da sua intervenção, como também de outras instâncias, enfatizando que ninguém nasce Ético.

## **Aprendizagem de ética: objetivo central na educação escolar**

Para Sucupira Lins (2010), acrescenta que o desenvolvimento Ético da criança deve ser o objetivo central de todas as ações voltadas para a aprendizagem e que aprender virtudes é o núcleo central do processo educacional para formação de cidadãos Éticos. A referida autora ressalta que o estudo da moral tem se renovado devido ao interesse despertado pelas contribuições de Aristóteles sobre Ética. Sucupira Lins (2009 b) assim como outros autores (DAMON, 2002; LICKONA, 2001; MARQUES, 2001; SUCUPIRA LINS et al., 2015) entende a Ética como primordial na atividade educativa, principalmente quanto à formação do caráter, ressaltando que a escola é o local aonde tal processo vai se desenvolver. Para a autora:

“Cabe à escola não somente o ensino de conteúdos e a análise de informações, mas a formação do caráter dos alunos, para que sejam pessoas adultas éticas e conscientes de seu papel moral na sociedade. Isto é o que se chama a construção da personalidade ética ou o estado de maturidade ética” (SUCUPIRA LINS, 2009, p. 125).

Considerando a escola como um âmbito no qual o sujeito está sistematicamente se aperfeiçoando, podemos destacar a relevância da inserção da Ética na prática docente.

Sucupira Lins esclarece que no processo de aperfeiçoamento do ser humano, a educação lhe permite que “se afaste de sua natureza instintiva primitiva e prossiga na construção de sua personalidade” (SUCUPIRA LINS, 2011, p.3) de modo que suas condutas priorizem o bem comum, por meio da prática de virtudes como proposto por Aristóteles (séc. IV a.C.).

A partir da premissa de que a virtude pode ser adquirida pela prática e de que o ser humano é dotado da capacidade de se transformar pelo ensino e novas experiências (DEWEY, 1952), atribui-se à Educação um papel muito importante como promotora do desenvolvimento do

caráter do educando. Esta compreensão potencializa as pesquisas em Educação Moral<sup>31</sup> na sociedade multicultural atual, pois estas incluem a prática das virtudes na proposta pedagógica para o ensino de Ética e, desta forma, possibilita a formação de sujeitos virtuosos, o que permite a convivência harmônica na sociedade.

Em meio a grande diversidade cultural atual, vários fatos podem se apresentar como favoráveis ao ensino/aprendizagem da Ética já que a escola é um *locus* onde há uma rica diversidade cultural (CANEN & CANEN, 2005) que exige a presença de virtudes para garantia de uma vida moral e de convivência harmônica, o que reforça a necessidade da ética da moral para o bem comum como ensina Aristóteles, séc. IV (ARISTÓTELES, 2014).

A aquisição pelo professor de uma prática pedagógica pela Educação Moral proporciona a vivência de virtudes pelos alunos e contribuiu para o seu desenvolvimento moral.

### **Histórias infantis como instrumento promotor da prática da virtude amizade no âmbito escolar**

Esta pesquisa apresenta uma proposta de prática pedagógica incluindo histórias infantis com temas éticos envolvendo a virtude amizade. A ênfase é proporcionar uma reflexão e tomada de decisão ética pelos alunos em situações de conflito, para seu desenvolvimento moral.

Segundo Marques (2008) o uso de histórias infantis para a formação de valores não significa formar uma lista de valores e transmitir-lhes às crianças, mas por meio de uma prática comprometida com o ensino de ética proporcionar-lhes instrumentos e ambientes onde possam refletir sobre seus atos em diversos contextos interculturais. Neste sentido, Praia (1991, p. 53) esclarece “não se trata de ensinar aos alunos como devem comportar-se, mas sim proporcionar-lhes espaços onde possam refletir sobre como comportar-se”. Para tanto nesta pesquisa

---

31 Educação Moral “é a formação de hábitos comportamentais julgados essenciais para a condução da vida cívica produtiva e responsável” (White, 1997, p.37).

será utilizado o instrumento elaborado com histórias infantis e tem como fundamentação teórica o pensamento de Aristóteles e de Maria Judith Sucupira da Costa Lins sobre Ética das Virtudes e Educação Moral. A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa foi por meio do Método Sucupira-Lins (SUCUPIRA LINS, 2015) que deriva de alguns conceitos da *Escuta-Sensível* do Método elaborado por Renè Barbier (2007) em sua metodologia de Pesquisa-Ação, e é ampliado pela exigência de um comprometimento maior do pesquisador com o objetivo de formação do sujeito. Escolhemos este método por apresentar uma adequação às propostas desta pesquisa que é o ensino de Ética por meio de uma intervenção comprometida em pesquisas de natureza qualitativa, e ao mesmo tempo mantendo o rigor científico.

Este instrumento potencializa a relevância desta pesquisa ampliando sua contribuição para todo o campo educacional, não somente para o grupo pesquisado, principalmente pelo que verificamos em pesquisas com este Método, realizadas anteriormente (PERINI et al., 2015; SUCUPIRA LINS, 2007; SUCUPIRA LINS et al., 2015).

Desenvolveu-se um instrumento pedagógico para ser aplicado em uma turma de 3º ano, com 25 alunos, em uma escola pública de Duque de Caxias/ RJ. Tal instrumento é composto por três histórias infantis com temas éticos envolvendo a virtude amizade.

No instrumento elaborado desta pesquisa, cada história infantil apresenta uma situação moral que exige do aluno reflexão Ética, como apresentamos abaixo:

•História 1: Passeio à Vila Olímpica

Pedro e seu melhor amigo Guto desejam participar do campeonato representando sua escola. No dia das crianças, haverá um passeio à Vila Olímpica, onde acontecerá um campeonato de futebol. Somente Pedro foi convocado para a equipe que representará sua escola. O professor avisou a Pedro que se algum jogador dentre os convocados desistisse ou se machucasse, Guto o substituiria. Pedro queria muito que seu amigo participasse deste campeonato e preparou um plano quando soube desta possibilidade. No dia anterior, na aula de Educação Física, Pedro empurrou Tiago, um dos jogadores escalados para o campeonato,

que se machucou e não pode participar da equipe. Com a saída de Tiago, abriu-se a vaga para Guto, o melhor amigo de Pedro.

Nesta história, há uma situação de conflito ético envolvendo a atitude de Pedro, que pela amizade com Guto, machuca intencionalmente o colega Tiago. Para promover o exercício das virtudes, o professor questionou os alunos se o comportamento de Pedro foi correto, se aquela atitude demonstrava amizade por Guto e se Guto agiu corretamente em concordar com a atitude do amigo para eliminar Tiago. O que os alunos entenderam por amizade? Qual foi a moral da história? Este momento da prática educativa na aula de Educação Física se apresentou como oportuno para a discussão sobre amizade contribuindo para que os alunos fizessem uma reflexão à luz da ética acerca das atitudes dos personagens. Perini et al. (2015) propõem a inserção da ética pela Educação moral por meio de uma prática educativa comprometida com a intervenção docente.

Na intervenção docente, ao questionar as crianças sobre a atitude do personagem Pedro, o professor contribuiu para que os alunos refletissem sobre as consequências de suas ações motivando-os a considerarem não somente o bem próprio, mas o bem comum, descentralizando-os. Esta reflexão possibilitou aos alunos na situação desta história, estabelecer sob a óptica da ética uma relação com sua realidade nos conflitos observados do dia a dia possibilitando que os mesmos optem por ações que prezem pela bem de todos, em detrimento do bem próprio.

Para Morgado e Pires (2010) a literatura infantil, por meio de situações conflituosas dos personagens, como apresentadas nesta história, permite que a criança reflita e mais facilmente decida como agir. Os referidos autores acrescentam que um dos principais objetivos da literatura infantil é apresentar à criança a sua realidade, para que adote determinada atitude sobre ela. Desta forma, o âmbito escolar, como um campo de diversidade cultural, contribuirá para uma educação de valores por meio da literatura infantil (FERREIRA, 2013) nas experiências vivenciadas pelos alunos sob a luz da ética.

#### •História 2: Ensaio de Dança na Educação Física

*Uma escola do Rio de Janeiro resolveu organizar um grande festival de dança. Leo é um menino de 7 anos, aluno da escola, mas que decide não participar porque tem muita vergonha de se apresentar sozinho em público. Então, a professora de Educação Física teve uma ideia: organizou grupos de 10 alunos para que Leo, com o apoio dos amigos, tivesse coragem de se apresentar em público. Leo aceitou participar e ficou muito feliz, porque todos os alunos o ajudariam. Pela regra do festival, o grupo que melhor se apresentasse ganharia um troféu de campeão. Durante as aulas, nos ensaios, Leo tinha muita dificuldade de acertar os passos, errava bastante, mas estava se esforçando para melhorar a cada dia. Os colegas do grupo de Leo se reuniram no horário do recreio e disseram que se Leo se apresentasse no grupo eles poderiam perder a disputa, então resolveram pedir à professora para retirá-lo do grupo.*

A situação ética desta história envolve a atitude dos colegas de Leo, que percebendo sua dificuldade em acertar a coreografia nos ensaios e que isso poderia prejudicar a equipe no festival de dança, resolvem pedir a professora para excluí-lo do grupo. A partir da proposta de ensino de ética houve o questionamento sobre a atitude dos colegas de Leo. Estes questionamentos se apresentaram como oportunos para que os alunos sugerissem a resolução do conflito envolvido na atitude dos colegas de Leo, externando também a reflexão para outras relações interindividuais citadas pelos alunos.

Segundo Martins(2013) a literatura infantil tem um papel importante na abordagem de valores fornecendo às crianças por meio de uma prática pedagógica responsável com o ensino de ética, oportunidades para que reflitam e saibam agir em situações de conflito nas relações entre os pares.

Concernente às relações interindividuais, Jean Piaget (1994), um dos pilares em pesquisas sobre construção da moralidade, aponta que o desenvolvimento moral se dá “nas relações estabelecidas entre a criança e o adulto e entre a criança e seus iguais, levando-a a adquirir a consciência do dever e a colocar acima de seu eu esta realidade normativa, que é no que consiste a moral” (PIAGET, 1987, p.09). Podemos constatar a grande importância que Piaget atribui à colaboração do adulto ou outra

criança mais velha no processo de desenvolvimento moral da criança, o que ressalta a importância do professor em assumir uma prática educativa para propiciar a construção de sujeitos virtuosos, como a constatada nesta pesquisa.

### • História 3: Danilo no cabo de guerra

*Danilo é um menino de 7 anos que gosta muito das aulas de Educação Física. Em um jogo de cabo de guerra a professora explicou a todos os alunos que a equipe vencedora será aquela que segurando uma corda conseguir puxar todos os jogadores da equipe adversária ultrapassando uma linha marcada no chão. A equipe de Danilo está bem próxima da linha quando, de repente Lúcia, uma aluna da equipe adversária cai e a professora pede para que o jogo termine, pois, a colega havia se machucado. Danilo disse a toda sua equipe para continuar porque com mais um passo seriam vencedores.*

A história retrata a atitude de Danilo em desconsiderar a queda da colega para que pudesse vencer a disputa de cabo de guerra. Nesta situação ética o professor dialogou sobre valores, questionando os alunos sobre o que era de maior valor naquele momento: Interromper a atividade independentemente de estar vencendo para ajudar a amiga que se machucou ou ignorar a queda da amiga para que se tornasse um vencedor na disputa.

Por meio da história apresentada o professor pôde destacar a necessidade de todos regularem seu comportamento, rever e adaptar as vantagens individuais em prol do bem comum, o que não foi observado na conduta de Danilo na situação ética apresentada envolvendo a personagem Lúcia. Esta discussão com os alunos permite que os mesmos reflitam sobre a importância da virtude amizade nas relações interpessoais em prol da felicidade, que segundo Aristóteles (2001) deve nortear nossas condutas.

## Considerações Finais

Nesta pesquisa por meio da narração de histórias infantis com temas éticos visamos uma educação moral para a formação integral do indivíduo na sociedade, contribuindo para a reflexão sobre as situações de conflitos que envolvem os personagens das histórias em contextos interculturais.

As histórias infantis com temas éticos permitiram às crianças estabelecer relações entre situações de conflitos dos personagens e suas experiências e as dos colegas, refletindo sobre suas condutas, seus valores culturais e universais. As discussões proporcionadas durante e após a narração das histórias com base nas situações éticas possibilitou aos alunos refletirem sobre as mesmas.

As falas de experiências dos alunos que se aproximaram ou distanciaram das ações dos personagens das histórias tornaram-se uma rica oportunidade utilizada pelo professor de promover uma discussão sobre as condutas dos personagens com base no bem comum possibilitando o ensino de ética.

As histórias com temas éticos envolvendo a virtude amizade favoreceram a reflexão dos alunos sobre suas realidades e o levaram a considerar o bem da coletividade, descentralizando-os, o que é essencial no período da heteronomia, de modo a possibilitar o alcance da autonomia moral pelos alunos. Na fala dos alunos durante as discussões sobre as questões éticas apresentadas nas histórias houve nítida disposição dos alunos em cooperar com os outros, o que foi possível pela compreensão da virtude amizade.

As histórias e as situações éticas que envolviam conflito possibilitaram uma discussão sobre os valores universais, forneceu às crianças oportunidades para que compreendessem sobre a melhor forma de agir nas suas relações com os colegas. Deste modo, a prática pedagógica responsável do professor comprometida com o ensino de ética contribuiu para o desenvolvimento moral dos alunos, pois os alunos optaram por decisões éticas com um agir segundo as virtudes nas situações de conflito apresentadas.

O uso de história com temas éticos na prática educativa é um recurso pedagógico que estimula os alunos a refletirem sobre decisões éticas, exercício das virtudes, desenvolvimento moral e formação ética. Esta proposta tem aplicabilidade na sociedade multicultural atual, e pode se tornar de uso geral entre educadores despertando o interesse de outras as áreas, não só Educação Física. Ressaltamos a relevância desta pesquisa no campo intercultural, pois a grande diversidade cultural da sociedade pressupõe uma educação pautada em virtudes para garantia de uma vida moral e de convivência harmônica, o que reforça a necessidade da ética.

## Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Editora Edipro, 2014.

\_\_\_\_\_. *Ética a Nicômaco* (4ª edição.). Tradução de Mario da gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Política*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. (2ª edição). São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CANEN, A; CANEN, A.G. Rompendo fronteiras curriculares: multiculturalismo na Educação e outros campos do saber. *Revista Currículos sem Fronteiras*, v.5, n.2, p. 40-49, 2005.

CAPELLINI, S. *Organização Funcional do Cérebro no Processo de Aprender*. São José dos Campos, Pulso, 2009.

CUELLO, A.C. Experimental neurotrophic factor therapy leads to cortical synaptic emodeling and compensation for behavioral deficits. *Journal of Psychiatry Neuroscience*, v. 22, n.1, p. 46-55, 1997.

DAMON, W. *Bringing in a New Era in Character Education*. Califórnia: Hoover Institution Press, 2002.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

\_\_\_\_\_. **Human nature and conduct**. New York: Prometheus Book, 2002.

ESTRADA, M.R., MARTIN, M.M; PUIG, J., BERNET, J. Educación moral, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular. **Revista de Educación**, v. 297, p. 97-122, 1992.

FERREIRA, A.F. A literature infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pre-escolar. **Aprender**, v.1, n.33, p.140-150, 2013.

FERREIRA, V.J.A. **Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita**. In :ZORZI, J;

HERCULANO-HOUZEL, S. Scaling of Brain Metabolism with a Fixed Energy Budget per Neuron: Implications for Neuronal Activity, Plasticity and Evolution. **Plos One**, 6, e 17514, 2011.

LALANDE, A. **Vocabulaire de la Philosophie** – PUF Paris, 1947.

LEMING, J. Wither goes character education? Objectives, pedagogy and research in education programs. **Journal of Education**, v. 179, n.2, p. 11-34, 1997.

LEONE, A., AMIRAMEDDI, FF, LOTFI, M. The plastic Human Brain Cortex. **Annual Review of neuroscience**, v.28, n. 1, p. 277-401, 2005.

LICKONA, T. What is good character? And how can we develop it in our children? **Reclaiming Children and Youth**, v. 9, n.4. p. 239-251, 2001.

MACINTYRE, A. **Depois da Virtude**. Tradução de Jussara Simões. Bauru (SP): Edusc, 2001.

MARQUES, R. **O livro das virtudes de sempre: Ética para professores**. São Paulo: Landy, 2001.

MARQUES, R. **A Cidadania na Escola**. Lisboa: Livros Horizonte., 2008

MARTINS, M.J. Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infanto-juvenil. **Revista aprender**, v.1, n.33, p.5-10, 2013.

MORGADO, M ; PIRES, M.N. **Educação intercultural e literatura infantil**. Lisboa: Colibri, 2010.

PERINI, T.A.; REZENDE, M.M.S.A; LINO, G. M. L. ; SUCUPIRA LINS, M.J. **O ensino da Ética na Educação Física Escolar.** In: 41º Conferência da Association for Moral Education, Santos. Anais do 41º Conferência da Association for Moral Education, 2015.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon, São Paulo(SP): Summus, 1994.

ROSENZWEIG, M.R. Aspects of the search for neural mechanisms of memory. **Annual Review of Psychology**, v.47, n. 1, p.1-32, 1996.

SUCUPIRA LINS, M.J.C.; SOUZA, C.C.S. ; MONTES, M.A.; PERINI, T.A. **Educação Moral e Personalidade: Exercitando as virtudes na infância.** In: II Seminário Internacional de Estudos Éticos e Retóricos em Educação, Rio de Janeiro. Educação Moral e Personalidade: exercitando as virtudes na Infância. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 64-76, 2015.

SUCUPIRA LINS, M.J.C. **Educação moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre.** Rio de Janeiro: Access, 2007.

\_\_\_\_\_.Educação e contemporaneidade: Educação Moral na Encruzilhada. **Revista da FAAEBA**, v. 8, n. 12, p.7-15, 1999.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento ético de criança e psicopedagogia. **Cadernos de psicopedagogia**, v.8, n. 14, p. 70-79, 2010.

\_\_\_\_\_.Educação Bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**, v. 8, n.16, p.1-12, 2011.

\_\_\_\_\_.Questões conceituais de Ética em Educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**., v. 18, n.2, p.91-106, 2013.

\_\_\_\_\_.Método de pesquisa-ação com maior comprometimento. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.7, n.13, p.53-74, 2015.

WHITE, C. The Moral Dimension of Civic Education in the Elementary School: Habit or Reason, **Journal of Education**, v.2, n.1, p. 35-46, 1997.

## Capítulo 9

### Diretrizes curriculares da educação básica: análise e direitos humanos.

*Monique Maiques de Souza Alves Rezende*

*Talita Adão Perini de Oliveira*

*Luzia Cunha Cruz*

*Maria Judith Sucupira da Costa Lins*

#### Introdução

Esta estudo é um recorte de uma pesquisa do Grupo de Estudos em Ética na Educação (GPÉE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Nas análises de nossos estudos constatamos que em diferentes momentos da História da humanidade a preocupação com as questões sobre ética têm se evidenciado (MACINTYRE, 2001) de maneira que medidas possam vir a ser tomadas e propostas para sua solução. Este autor observa a “*Crise de Valores Morais*”, que tem como origem a postura comportamental derivada da *filosofia emotivista*. MacIntyre (2001) critica esse comportamento e propõe o exercício das virtudes aristotélicas como prática de vida na sociedade, para visar o “bem comum”.

A pesquisa pretende investigar Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que está publicado nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Básica”. Para isso, “a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos, e a Educação em Direitos Humano é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive

do próprio direito à educação” (Brasil, 2013, p. 515), neste contexto, a educação vem sendo considerada mediadora do processo de mudança social para a não violação dos Direitos humanos. A sociedade tenta resolver o problema das violações dos Direitos Humanos, e mesmo assim, seus problemas são considerados bastante atuais e estão presentes em nossa sociedade (Brasil, 2013).

Por esse motivo optamos por uma pesquisa de estudo de análise documental, através da interpretação hermenêutica (RICOEUR, 1977). Essa metodologia nos ajuda a entender a linguagem jurídica contida no documento oficial “Diretrizes Nacionais para a Educação Básica”, em particular no capítulo do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, e entender a proposta do governo para implementar uma Educação ética, cidadã e em Direitos Humanos. Neste caso, o objeto da pesquisa é o documento oficial “Diretrizes Nacionais para a Educação Básica”, em particular o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. No capítulo do Parecer CNE/CP nº 8/2012, dedicado à Educação em Direitos Humanos, o documento diz que, o ensino/aprendizagem da ética a partir das discussões presentes na formação do professor e nas atividades em sala de aula poderá contribuir para a formação Integral e de cidadãos conscientemente éticos (Brasil, 2012). Com hipótese, os documentos analisados dizem que a proposta do governo é formar pessoas para exercer “direitos e responsabilidades” nas atividades democráticas. A partir desta afirmação, pergunto: É possível explicitar as propostas desse documento relacionando ética e Direitos Humanos? O objetivo dessa pesquisa é verificar a presença da Ética no Documento “Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais (2013)” e analisar a questão com a fundamentação filosófica.

Em diferentes momentos da História da humanidade a preocupação com as questões sobre ética têm se evidenciado (MACINTYRE, 2001) de maneira que medidas possam vir a ser tomadas e propostas para sua solução. Este autor observa a “Crise de Valores Morais”, que estão atuando na sociedade, levando as pessoas a terem um comportamento “emotivista”. Este Filósofo critica esse comportamento e propõe o

exercício das virtudes aristotélicas como proposta de vida na sociedade, para visar o “bem comum”. Esta pesquisa tem como fundamentação teórica a filosofia moral de Alasdair MacIntyre expressa na obra “Depois da Virtude” (2001). O referido autor observa a “crise de Valores” e a “desordem moral”, encontradas na sociedade e as explica como decorrentes de uma postura “emotivista”. A explicação da desordem moral e do emotivismo e dada pelo autor MacIntyre, Sucupira Lins (2007) visa o aspecto educacional dessa análise filosófica.

O filósofo Alasdair MacIntyre destaca a importância do exercício das virtudes aristotélicas como proposta de vida na sociedade, visando o “bem comum” (ARISTÓTELES, séc. IV a. C. – 2009). Sucupira Lins (2007) acrescenta que Aristóteles é um dos autores fundamentais nesta dissertação e propõe uma educação em equilíbrio entre razão e emoção, exigindo uma definição clara em relação a questões socioeducativas e políticas para que o ensino/aprendizagem de ética seja possível. Em se tratando de educação e ética, a contribuição de Piaget (1994) e Biaggio (2006) foi fundamental para explicar o desenvolvimento da moralidade, e o processo de aprendizagem da ética em diversas culturas.

### **Contribuições e Reflexões das questões éticas**

O tema central apresentado nessa esta pesquisa é a ética no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem em Direitos Humanos presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Segundo Sucupira Lins (2007), ética deriva do termo Ethos da língua grega e representa a base cultural e política do comportamento dos cidadãos em uma sociedade. Nesse sentido a ética - ou Ethos - é a base dos costumes e práticas sociais culturais visando o bem comum. A vivência destes elementos culturais faz que ao longo dos tempos se transformem na tradição de um povo.

O ensino/aprendizagem de ética se caracteriza principalmente pelo trabalho realizado com a prática de virtudes e valores, não de uma forma abstrata, mas na concretude dos traços culturais próprios da sociedade. Isso se explica porque as virtudes são universais e marcam a

humanidade ao mesmo tempo em que se revestem de características peculiares a cada cultura. É nesse sentido que podemos compreender que “A diversidade é parte da humanidade e não poderá ser desrespeitada, pelo contrário, é chamada a colaborar na construção desta Moral baseada em valores universais, pois significa uma das riquezas mais importantes” (SUCUPIRA LINS, 2007, p.22).

As virtudes, segundo Aristóteles (séc. IV a. C. – 2009) são divididas em virtudes intelectuais e morais e são adquiridas por meio do hábito, que na perspectiva desse filósofo significa a prática continuada de tal modo que as virtudes são incorporadas à personalidade. Observe-se que se trata de um conceito diferente daquele utilizado pela psicologia comportamental. Para Aristóteles, para aprender a ser justo, por exemplo, se destacarmos a virtude da justiça, é preciso ser justo nos seus atos, praticar a justiça continuamente, criando dessa forma o hábito virtuoso. “Nossas disposições morais são formadas como produto das atividades correspondentes” (ARISTÓTELES, 2009, p.68). Isso quer dizer as atividades boas, marcadas pelas virtudes, em cada cultura.

Para nos ajudar a entender melhor o fenômeno social de “desordem moral” e “emotivismo”, apresentaremos a filósofo Alasdair MacIntyre (2001), escocês radicado nos Estados Unidos, que começa em seu primeiro capítulo do livro “Depois da Virtude” com a seguinte proposta inquietante: “Se perdêssemos todo o conhecimento científico, como ficaria o mundo?” (MACINTYRE, 2001, p. 13)

Segundo MacIntyre, só nos restaria a linguagem de forma fragmentada e nem os filósofos analíticos poderiam revelar o estado da desordem que estaria estabelecido no imaginário social. A Filosofia Analítica se prendeu apenas nas palavras, mas não ultrapassou a superfície da linguagem, ficando apenas nas análises do discurso, na aparência das palavras e não no significado. A tendência à fragmentação da Filosofia se perde na indagação da filosofia ética. A idéia da filosofia é conhecer o homem e sua finalidade. Para Aristóteles (384-322 a. C., 2009) a prática da felicidade é ser feliz na polis por meio das práticas das virtudes. O mesmo acontece com a moral. Segundo MacIntyre, fala-se atualmente em ética e moral, mas não são praticadas.

Para Piaget é importante descobrir como as crianças respeitam as regras, como se desenvolvem da fase de anomia, que nesse caso é a ausência de moral, passando pela fase da heteronomia até alcançar a autonomia, tudo isso do ponto de vista das crianças, de suas descobertas e na interação social (PIAGET, 1994).

Por meio dos estudos de Piaget, Kohlberg aprofundou seus estudos em educação moral. Segundo Biaggio (2008), Kohlberg criou uma teoria de desenvolvimento moral identificando seis estádios englobados em três níveis universais. Esses estádios ajudam a entender o nível de desenvolvimento moral observados nas relações com os indivíduos.

Quanto ao desenvolvimento moral, é preciso entender, segundo Lins (1997) que a criança não nasce ética e ética se aprende por meio das regras vindas dos adultos. Essa é também a conclusão chegada por Piaget, ao afirmar que: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p.23).

## **Direitos Humanos e Ética: possibilidades na cultura de paz**

O parecer CNE/CEB N° 7/2010 foi elaborado pelo conselho estabelecido pelos representantes da sociedade em colaboração aos entes federados da União, Distrito Federal, Estados e Municípios brasileiros. A União tem a responsabilidade de coordenar as políticas educacionais no âmbito nacional, articuladas aos diversos níveis e sistemas e exercendo funções normativas, redistributivas e supletivas (Artigos 8º, 9º, 10º 11º da LDB). Este parecer refere-se à LDB como importante para “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (Brasil, 2013, p. 7). Com isso segundo o Parecer, se refere no inciso IV no Artigo 9º da LDB, que é estabelecido um regime de colaborativo da União com os Estados brasileiros, Distrito Federal e Municípios brasileiros com autonomia em seus sistemas educacionais para elaborar suas diretrizes e competências e definirem seus

planos de ação e currículos de conteúdos mínimos para que assegurem uma formação básica comum ao país inteiro.

A formulação do documento Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) foi instituída por uma comissão com as diferentes entidades da sociedade através dos:

I – encontros descentralizados com a participação de Municípios e Estados, que reuniram escolas públicas e particulares, mediante audiências públicas regionais, viabilizando ampla efetivação de manifestações; II – revisões de documentos relacionados com a Educação Básica, pelo CNE/CEB, com o objetivo de promover a atualização motivadora do trabalho das entidades, efetivadas, simultaneamente, com a discussão do regime de colaboração entre os sistemas educacionais, contando, portanto, com a participação dos conselhos estaduais e municipais” (Brasil, 2013, p.8)

E também atribuído a União Federal exercido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e instituído aos termos da Lei de Diretrizes e Base LDB e da Lei nº 9.131/95 e o Câmara de Educação Básica (CEB) em deliberar as suas próprias propostas e assegurar a sociedade para participar e aperfeiçoar a educação nacional baseados na Lei 4.024/61 no artigo 7º e na redação dada pela Lei 8.131/95, pela razão são baseadas e avaliadas por esse parecer. Este parecer foi formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, para delimitar as definições das doutrinas de procedimentos, fundamentos e princípios para a Educação básica para orientar os sistemas de ensino nas suas organizações com articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as escolas brasileiras. No entanto, para definir essas propostas como emergencial foi necessário atualizar as políticas educacionais para que contemplem o direito a viver e conviver num ambiente educativo na sua formação profissional, humana e cidadã a todo cidadão brasileiro.

Segundo o Parecer nº 7/2010, o conjunto de compromissos o projeto educacional brasileiro, que fundamenta a Constituição Federal de 1988 prevê a preservação para as futuras gerações pela sociedade e o poder público, a defesa da paz e dos direitos humanos, o repúdio a qual-

quer forma de violência e a defesa do meio ambiente. O poder público, a família, a sociedade e a escola são responsáveis pelas bases que sustentam o projeto nacional de educação.

Nesse sentido, esses princípios reforçam o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o artigo 2 da LDB e o foco na Lei nº 8.069/90 (ECA), no exercício da cidadania e desenvolvimento da pessoa. Segundo o parecer “a Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito a cidadania” (Brasil, 2013, p. 17). Por isso, considera os direitos a pessoa reconhecendo a sua dignidade, cultura, respeito mútuo, liberdade e o convívio familiar e comunitário contidos nos artigos 2, 3 e 4 da Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), incluindo a dimensão de *cuidar e educar* como princípio de formação da pessoa. Para o parecer nº7/2010, cuidar e educar estão relacionados aos valores fundamentados na ética e na estética regidos pela convivência coletiva e suas relações cooperativas de solidariedade, respeito e liberdade. Segundo Boff (2013), o ser humano é a única espécie que possui ética e a falta da ética e suas práticas poderá levar o planeta à catástrofes. Para evitar a catástrofe, Boff (2013) diz que é necessário aprender a “ética do cuidado e a responsabilidade coletiva” (BOFF, 2013, p.80) presentes na Carta da Terra, documento este universalizado pela UNESCO em 2003.

O “educar cuidando” significa ter interesse em atender o outro, com o compromisso de sua responsabilidade com a formação de um sujeito livre, autônomo e ético. Para o Parecer, a escola em sua dimensão a pareceria com a família e os órgãos públicos responsáveis, nesse sentido traçariam as políticas sociais e as práticas educacionais voltadas para a formação integral do sujeito.

O conceito de cidadania no Brasil, segundo o Parecer,

“a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência” (Brasil, 2013, p.19).

Isso significa, que no Brasil a educação para cidadania está voltada para uma necessidade social de reconhecimento da dignidade humana, que ainda é precária e não para a construção de um sujeito cidadão responsável por decisões democráticas e participantes das esferas públicas. Para isso, o Parecer propõe uma educação voltada para a escola que emancipe e liberte seus estudantes.

Já o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, foi elaborado como um parecer constituído através de uma comissão interinstitucional, organizada pela coordenação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Participaram dessa comissão a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECA-DI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Também participaram com sugestões a Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, o Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmem Bascarán de Açailândia (Maranhão), Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos (DCDH) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades Educação e Gênero (GEPSEX) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Observatório de Educação em Direitos Humanos dos Campi da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Bauru e de Araraquara.

Os Direitos Humanos existentes hoje foram criados a partir da ideia de direitos reconhecidos internacionalmente para estabelecer a necessária igualdade e a dignidade dos seres humanos. Por isso, a educação ocupa um espaço de mediação para compreender a “Cultura dos Direitos Humanos”, como um de seus alicerces, e estabelecer mudanças sociais com relação à Educação como um “Direito de Todos”. Segundo o documento, o Brasil, em seu contexto histórico, tem sido marcado por várias formas de violações desses direitos. Essas violações têm como consequências “a exclusão social, econômica, política e social” (Brasil,

2013, p. 515), o que foram responsáveis pelas desigualdades, discriminações, autoritarismos e pobreza extrema. As contradições que regem historicamente o Brasil tem consequência também nos espaços educativos. Para isso, a Educação em Direitos Humanos se apresenta como proposta para reestabelecer os compromissos nacionais e mediar a formação integral dos “sujeitos de direitos e responsabilidades” (Brasil, 2013, p.516). Segundo o documento,

Como a educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. (Brasil, 2013, p. 516)

Nesse caso trata-se de uma Educação Integral, visando o respeito às diversas culturas e tradições e individualidade do respeito mútuo. Para que essa proposta se consolide precisa de cooperadores que atuem nas ações para a Educação em Direitos Humanos. Nesta proposta todas as pessoas poderão usufruir de uma educação que não discrimine e promova a democracia. Para a sua realização, a Educação em Direitos Humanos tem como eixo fundamental promover a “cultura de direitos” através do “Direito à Educação”. Esta proposta segue a direção das propostas educacionais contidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para a promoção da “cultura da paz” e da exclusão de qualquer forma de violência.

Após a Revolução Francesa (1789), que culminou com a queda da monarquia absolutista, muitas lutas ocorreram, expandindo lutas sociais para combater as desigualdades e as opressões da época. Esta

expansão ocorreu em vários países ocidentais. Estes acontecimentos emergiram vários marcos históricos para concepções de direitos institucionais como, “Bill OfRights” (Revolução na Inglaterra – 1640 à 1689), Declaração de Virgínia (1776), Declaração do homem e do cidadão (1791) que afirmando os direitos civis surgiu as concepções de liberdade, igualdade e fraternidade. Estas concepções deram origem à prática da “Cultura de Direito”.

Após as atrocidades das duas grandes guerras mundiais, em 1945 foi criada as Organizações das Nações Unidas e elaborou em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi elaborada e ancorada no tripé de “Universalização, indivisibilidade e interdependência”. Neste momento a “cultura de Direitos” foi ampliada para “Cultura de Direitos Humanos”. Nessa proposta foram evidenciadas as diversidades biopsicossociais e culturais da população envolvidas. Nessa ampliação, foi integrada a vários países, que passaram a programar políticas de inclusão para tentar mudar seus hábitos indignos e desumanos.

A partir da Constituição de 1988 foram criadas propostas jurídicas para o campo educacional para os “Direitos Humanos”. Em 1990 surgem as primeiras propostas para o Programa Nacional em Direitos Humanos (1996-2002). Na produção desse documento surge a proposta da “Educação em Direitos Humanos” (2010), que tem como eixo norteador, “a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos” (Brasil, 2013, p. 518).

## **Considerações Finais**

Um dos principais objetivos da Educação dos Direitos Humanos é construir uma sociedade que garanta a dignidade humana. Sua finalidade é a formação para a convivência social. Segundo o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que está publicado nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Básica”, em particular no capítulo do Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, e resultou na publicação dos documentos “Diretrizes Curriculares Nacionais”, (2013),

“a função pedagógica da mediação permite que os sujeitos com conflitos possam lidar com suas divergências de forma autônoma, pacífica e solidária, por intermédio de um diálogo capaz de empoderá-los para a participação ativa na vida em comum, orientada por valores baseados na solidariedade, justiça e igualdade” (Brasil, p. 504 e 505, 2013).

Embora o documento ressalte, e em “lidar com as divergências de forma autônoma”, isso reforça que essa educação precisa ser orientada nos valores de solidariedade, justiça e igualdade, que são os valores éticos e morais. Segundo Baumeister, “a moral está a serviço de objetivos úteis: ajudam as pessoas a viver juntos em harmonia e cooperação, possibilitando que o sistema social proporcione benefícios para todos” (BAUMEISTER, s/p). Para que conduza as relações em harmonia, o autor recomenda o hábito das virtudes, e para que isso aconteça precisa de um reforço interior sem vantagens e prazer pessoal.

Para Aristóteles, para aprender a ser justo, por exemplo, se destacarmos a virtude da justiça, é preciso ser justo nos seus atos, praticar a justiça continuamente, criando dessa forma o hábito virtuoso. “Nossas disposições morais são formadas como produto das atividades correspondentes” (ARISTÓTELES, séc. IV a.C. 2009, p.68). Isso quer dizer as atividades boas, marcadas pelas virtudes, em cada cultura. O sucesso de uma democracia saudável exige uma sociedade que cumpra as leis, respeite os direitos dos outros, participe da vida pública e se preocupa com o bem comum. Segundo Likona, ao longo dos anos, em todos os países os objetivos da educação foram ajudar a formar jovens inteligentes e bons. Likona diz que, as virtudes são qualidades humanas, são advindas da cultura em todo o mundo, expressadas por toda a humanidade e afirmam a nossa dignidade como seres humanos.

Para implementar novos rumos a Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional em Direitos Humanos e as deliberações do Programa Nacional de Direitos Humanos, no Brasil deveríamos ter como um dos princípios norteadores para a Educação Básica, o Tema Direitos Humanos. Para isso são necessárias campanhas nacionais para a sua im-

plementação, com propostas educacionais que promovam a cidadania. O papel da garantia desses direitos, segundo o documento Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) é promover a “Cultura de Direitos Humanos”. Nesse caso, o tema “Direitos Humanos” precisa estar presente em todas as escolas, no Projeto Político Pedagógico, na organização curricular da escola, no modelo de gestão e nos materiais didáticos, isto é, em todas as instituições brasileiras. Para a sua efetivação é necessário que este projeto conste as diretrizes norteadoras nacionais, ocorrendo de forma integrada com a participação de todos e de forma democrática. Segundo o documento oficial Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), “a Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política” (Brasil, 2013, p. 522). Com relação à ética, que é o nosso tema, o documento visa às orientações para os valores humanizadores, como modos de agir e ser de forma coletiva, individual e institucional.

Nos princípios que norteiam o documento Diretrizes Nacionais Curriculares (2013) estão os desafios, que é a formação dos professores para atuar com seus alunos, por isso nesses documentos, na qual se refere a valorização desses profissionais, a socialização das experiências bem-sucedidas, o respeito às adversidades, a compreensão e participação democrática, a produção de materiais, e o reconhecimento dos princípios dos direitos humanos estão presentes. O diálogo intercultural é muito importante para construir uma cultura em Direitos Humanos, que promovam a paz, a democracia e a justiça.

## Referências

ARISTÓTELES . **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. 3ª edição. Bauru, SP: Edipro, 2009.

BAUMEISTER, R. (S/d, s/p)“**Can Virtuous Habits Be Cultivated?**”Case Western University, Cleveland Ohio, Universidade Estadual da Flórida, Miami, Flórida,

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 6ª edição – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. **Ministério da educação e do desporto. Secretaria da educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais; apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. Vol.VIII. Brasília: [MEC/SEF],1997.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: [MEC, SEB, DICEL], 2013.

LICKONA, T. **Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility**. New York: Bantam Books, 1991.

MACINTYRE, A. **Depois da Virtude**. Tradução de Jussara Simões, Bauru (SP): EDUSC, 2001, After Virtue- A study in Moral Theory - 2nd Edition - University of Notre Dame Press – Indiana, 1984.

MARITAIN, J. **Princípios duma Política Humanista: o tempo e o modo**. Tradução: Antônio Alçada Baptista. Lisboa, Portugal: Moraes Editora, 1960.

\_\_\_\_\_ **Rumos da Educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1968.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon, São Paulo (SP): Summus, 1994.

RICOEUR, PAUL. **Interpretação e ideologias: organização**, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.

SUCUPIRA LINS, M. J. da C. **Educação moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre**. Rio de Janeiro: Ed. Access, 2007.

\_\_\_\_\_ **Virtude X Emotivismo: Uma Proposta para a Ética**. In: Revista CRÍTICA. Centro de Estudos Filosóficos CEFIL, v. 12 n. 35. Londrina: Abril, 2007, p. 07-27.

\_\_\_\_\_ **Ética e educação escolar**. In: OLIVEIRA, Renato; LINS, Maria Judith Sucupira da Costa (Org). *Ética e Educação: uma abordagem atual*. Curitiba, Editora CRV, 2009.





*Novas Tecnologias de Informação e Comunicação*

# PARTE II



## Capítulo 10

### **Itacuruba, ontem e hoje: estudo psicanalítico sobre o sujeito contemporâneo e o ciberespaço**

*Deysiane Simões*

*Véronique Donard*

“Habitamos todos os meios com os quais interagimos”.

(LÉVY, 2014, p. 201)

#### **Introdução**

A perspectiva de Pierre Lévy citada em epígrafe delimita o contexto do presente trabalho. Trataremos da temática das tecnologias digitais, enquanto realidade crescente que vem circunscrever um modo inédito de habitar nosso solo, que engendra uma nova cultura, a cibercultura<sup>32</sup>, favorecendo a emergência de novas vias de subjetivação e processos identitários. No momento atual, existe uma ampliação do universo de interações que estabelecemos ao nos comunicarmos. De fato, “comunicação” aparece como a palavra mestre de nossa realidade contemporânea.

Através das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), se confirma o paradigma social que coloca o sujeito diante de um lugar de uma aparente maior autonomia, na medida em que tudo é questionável, inclusive as diversas figuras de autoridade, nos seus mais

---

32 Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 2014, p. 17).

diversos meios de circulação. Ou seja, estamos tratando, nesse novo tempo, de um novo sujeito, que se constitui diante de um novo meio, novos cenários que promovem novas formas de relação; sendo assim, o que é possível afirmar diante de tanta novidade?

Explicitamos por meio dessas interrogações nosso interesse pelo tema, enquanto questão de pesquisa<sup>33</sup>, onde se tornam visíveis, como elementos chave da contemporaneidade, a identidade e o ciberespaço, que aqui serão estudados através do prisma de uma realidade local: a de uma cidade do interior do sertão pernambucano, denominada Itacuruba. Já dizia Clarice Lispector, no livro “O tempo”: “A glória de uma pessoa é ter uma cidade”. (LISPECTOR, 2014, p. 154). Com efeito, nas cidades crescemos e vivemos relações singulares ao mesmo tempo que funcionais, onde se dá a simbolização de elementos que constituem nossa identidade, e onde nossos vínculos tecem histórias. Em sociedade, vivemos um processo que é, ao mesmo tempo, singular e coletivo, que se fundamenta a partir de modelos, espelhamentos, identificações e reconhecimentos. Graças a esse processo, algo próprio do sujeito vai se constituindo.

## **Os caminhos de uma transformação**

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), que caracterizam a chamada “revolução digital”, nos conduzem a considerar modelos inéditos para a vida cotidiana. Tratamos aqui tanto dos aspectos mais estruturais como do campo subjetivo e identitário. Com efeito, a intensificação do uso de suportes digitais de comunicação atinge não só nossas vivências de modo geral, mas, de modo mais específico, nosso campo cognitivo, nossas percepções, nossos pensamentos e nosso campo psicoafetivo. (DONARD, 2016).

Para apreender essas questões, começaremos por considerar que a realidade que pretendemos circunscrever possui um espaço que lhe é próprio:

---

<sup>33</sup> Essa pesquisa se enquadra num projeto de Mestrado pela Universidade Católica de Pernambuco, orientado pela Profa. Dra. Véronique Donard.

[...] as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) não revolucionaram nossas vidas pelo simples fato de existirem: seu verdadeiro impacto consiste no fato de elas permitirem que nos comuniquemos com uma eficácia cada vez maior. Pois são os novos solos que emergiram das teias tecidas por nossos vínculos que verdadeiramente permitiram o surgimento de uma nova realidade [...]. (DONARD, 2016, p. 38).

A expansão da tecnologia promove, efetivamente, uma nova realidade espaço temporal, através da qual se dá um estreitamento do convívio com semelhantes e diferentes, e, com isso, altera-se os sistemas de referências, bem como os investimentos no campo psicodinâmico. Com o avanço das novas tecnologias, essa realidade passou a atingir não só a vida individual, mas coletiva, na medida em que, nas cidades, novos contextos já se consolidam enquanto roupagem desse novo tempo.

Segundo Pierre Lévy, esse fenômeno amplia os horizontes do ser humano, gera abertura, quebra de fronteiras, interação, e proporciona uma situação inédita e portadora de esperança diante das restrições e impossibilidades de uma determinada cultura atual. Nesse sentido, é pensando no aspecto qualitativo do que se constrói no universo digital, que estaremos alcançando uma reflexão humana sobre essa relação. (LÉVY, 2014).

No que diz respeito ao cenário social contemporâneo, Joel Birman (2012) afirma que vivemos um momento de acelerada transformação dos valores que norteiam a vida cotidiana, e que as transformações que se revelam no campo do social encontram ressonâncias em elementos psíquicos fundamentais que tecem a estruturação do sujeito. Freud já havia mostrado a possibilidade de considerar conjuntamente, num estudo de cunho psicanalítico, psicologia individual e psicologia coletiva. No texto “Psicologia das massas e análise do Eu” [1921], ele afirma que:

Na vida psíquica do ser individual, o outro é via de regra considerado enquanto modelo, objeto, auxiliador e adversário, e, portanto, a psicologia individual é também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado. (FREUD [1921], 2010, p. 14).

Em “O Mal-Estar na Civilização” [1930-1936], Freud aponta para um sentimento de vinculação indissolúvel do homem com o mundo exterior. Ou seja, em psicanálise, esses dois estatutos, indivíduo e sociedade, caminharão juntos, enquanto relação de constituição, de referencial e de transformação. Situando-nos, assim, na qualidade de sociedade humana, compreendemos que esta regulamenta os vínculos dos homens entre si, bem como as atividades e os valores norteados por uma determinada cultura, como o argumenta Freud, afirmando que “o primeiro êxito cultural consistiu em que um número grande de pessoas pôde viver em comunidade”. (FREUD, [1930] 2010, p. 63). Ou seja, considerar como êxito o fato de conseguir viver em comunidade, mostra o quão complexa e particular é essa questão.

Tendo em mente essas articulações, e esse tempo de mudanças, pensamos o habitar de hoje rodeado de novos referenciais onde o sujeito é o protagonista de semelhante cenário. E, como ato desse protagonismo, observamos a expansão do ciberespaço, que faz parte de um movimento internacional de seres desejosos por experimentar, de modo coletivo, formas de comunicação, diferentes das proporcionadas pelas mídias clássicas, surgindo com isso um lugar capaz de veicular e instigar as potências de um novo sujeito ágil e informatizado (LÉVY, 2014).

Parece que não é mais possível viver, hoje em dia, sem o referencial constituído pela era digital. Nesse sentido, as cidades passaram a ter que se estruturar em função desse novo universo. Rapidamente, tudo se transforma, e, pouco depois, novamente se transforma. Ao longo dos estudos que abrangem essa temática, se pontua que, diante das novidades vivenciadas a partir do *boom* das novas tecnologias, formamos uma geração que vive uma experiência de transição. Ou seja, estamos apren-

dendo a transitar por entre dois meios que se apresentam por vezes tão interligados e ao mesmo tempo, tão distantes.

## **Sujeito, cidade e o ciberespaço**

O principal projeto arquitetônico do século XXI será imaginar, construir e organizar o espaço interativo e móvel do ciberespaço. (LÉVY, 2015).

Nesse caminho, não só o sujeito poderá ser o protagonista, mas precisaremos de um movimento que inclua governos, sociedade civil, campo científico, com estratégias que possam contribuir para que a inclusão digital seja um meio para se atingir a inclusão social. (COSTA-FERNANDEZ, 2016).

Do que estamos falando quando nos referimos à inclusão digital? Segundo Elaine Magalhães Costa-Fernandez, a partir do relatório escrito pelo “Ministère des Transports, de l’Équipement et de la Mer” da França, que diz respeito às consequências das NTIC sobre a vida urbana e a mobilidade, trata-se de usar o potencial das novas tecnologias para finalidades coletivas, como o são a segurança, a gestão de territórios, as melhorias no trânsito, a gestão de crises e principalmente a participação na vida democrática. (COSTA-FERNANDEZ, 2016).

Aos poucos, as cidades vão se organizando diante desse novo modelo. Mas, considerando a realidade econômica do Brasil, podemos dizer que ainda estamos distantes de alcançar, a nível comunitário, transformações radicais. As transformações mais significativas se dão a nível individual, tendo esta individualidade transformada um impacto mais ou menos apreciável sobre a vida comunitária.

No entanto, as cidades brasileiras caminham progressivamente para uma realidade na qual a rede de conectividade é imperativa, nos lugares mais recônditos, sendo raro hoje em dia encontrar cidades nas quais não se tenha acesso a internet, tanto nos espaços públicos institucionais como privados (casas, celulares etc). A tecnologia, através do sistema de rede wifi, vem facilitar essa transmissão e conectividade. Assim, quando as pessoas se conectam, elas podem tornar-se participantes

dessa realidade que demarca um novo modo de estar no mundo, mais interativo, comunicativo, com mais acesso à informação.

Na presente pesquisa de mestrado, referenciada no início do texto, nos deparamos com a história da população de Itacuruba, cidade do interior do Estado de Pernambuco, história que por si só veio justificar sua escolha como campo de estudo. E através dela foi possível estudarmos a temática das tecnologias digitais e de suas implicações na vida do sujeito, tanto nas suas dimensões psicoafetivas como sociais.

### **Descrição do campo da pesquisa**

Localizada na microrregião do sertão do São Francisco, Itacuruba pertence a um município do estado de Pernambuco que possui uma história e dados estatísticos que polarizam a atenção do pesquisador. Segundo informações obtidas no site do CREMEPE<sup>34</sup>, suas últimas atualizações atestam que, em 2006, Itacuruba foi classificada como a cidade brasileira que mais utilizava antidepressivos, e possuindo o maior índice de suicídio registrado no país; em 2007, os registros de suicídios se mantiveram, havendo um aumento da utilização de medicamentos antidepressivos; em 2011, o CREMEPE destacou o aumento do uso de drogas, lícitas e ilícitas, no município, assim como o aumento de pessoas com problemas mentais. (CREMEPE, 2016).

Além desses dados, o site do CREMEPE veicula uma informação que se faz presente como queixa por parte da população, constituindo um item importante e de destaque para os profissionais que se deslocam até a cidade, que é a “ociosidade” predominante na cidade. A palavra “ociosidade” aparece, de fato, enquanto relato de todos: população, profissionais e visitantes.

Vale ressaltar, aqui, que grande parte de nossas fontes de informação sobre a realidade dessa cidade são constituídas pelos dados do CREMEPE; pela tese de doutorado em Antropologia de Maria do Socorro Fonseca Vieira Figueiredo (Departamento de Antropologia e Museo-

---

34 CREMEPE: Conselho Regional de Medicina de Pernambuco.

logia da UFPE, 2011), que realizou sua pesquisa sobre a história de Itacuruba; por um documentário, que trata também da história da cidade, intitulado “De Profundis” (realização de Isabela Cribari, 2014); e pelas informações recolhidas durante nosso próprio deslocamento à cidade, durante o qual foi possível termos acesso a dados atuais para a pesquisa.

O lugar que acolhe hoje a população de Itacuruba não é o mesmo lugar de sempre. A cidade se localizava em outra região, que foi inundada com a construção da barragem de Itaparica, parte do complexo hidrelétrico da CHESF - Companhia Hidrelétrica do São Francisco. De acordo com relatos da população, como consta no documentário “De Profundis”, eles não acreditavam que tal fato fosse se concretizar até seu último momento, quando representantes da empresa chegaram para pedir o esvaziamento da cidade. Uma indenização foi dada, mas, segundo dados do CREMEPE, em uma pesquisa realizada no município no ano de 2007, essa indenização acentuou ainda mais a questão da ociosidade no município, que é muito pequeno e com escassas possibilidades no campo profissional. A antiga cidade vivia da agricultura, prática que não pôde mais ser desempenhada na nova cidade, por não serem as terras mais tão produtivas. Só restaram, como possibilidade profissional, cargos públicos, sendo até mesmo o comércio pouco desenvolvido.

No entanto, não só se perdera a atividade de subsistência, mas a história de toda uma cidade, que foi submersa junto com as antigas habitações. As pessoas tiveram então que vivenciar um estado de luto pela perda de seu lugar constituinte, que possuía uma representação e sentido fundamentais. Como o sublinha Freud, no texto “A transitoriedade” [1916]: [O luto] despojou-nos de muitas coisas que amávamos, e revelou a fragilidade de tantas outras que acreditávamos sólidas. (FREUD [1914-1916], 2010, p. 251).

No entanto, hoje, através das mídias sociais, identificamos perfis que outorgam a Itacuruba conotações positivas, quando não ideais. Tais páginas aparecem como mensagens de esperança para um lugar que parece carregar consigo as marcas de uma história de sofrimento, que se configura também, talvez, por sua localização geográfica, que a coloca em uma posição de isolamento. Em consequência desta constatação, pensamos ser pertinente pesquisar sobre as possibilidades de

subjetivação e de reconstrução oferecidas pelas Novas Tecnologias para esta população concreta. Pois, conseguindo atravessar o tempo do luto, diz Freud, “reconstruiremos tudo o que a guerra destruiu, e talvez em terreno mais firme e de modo mais duradouro do que antes”. (FREUD [1914-1916], 2010, p. 252). Nesse sentido, nos caminhos da pesquisa, um novo contexto vai se delineando enquanto realidade.

## **Andamento da pesquisa**

Muitas informações existiam acerca do campo da nossa investigação. Muitas histórias que impressionavam, inclusive. Mas foi unicamente adentrando-nos naquele universo, começando a etapa da coleta, que, de fato, o inédito apareceu. Até o presente momento, já estivemos no município de Itacuruba, e já realizamos a coleta de dados por meio de entrevistas, demarcando um referencial de conhecimento do campo que nos permite fazer alguns apontamentos.

O primeiro contato com a cidade mostra um lugar pequeno, sem grandes construções nem avenidas, porém habitado por pessoas com desejo de vida, de melhorias e de progresso. Estas últimas temáticas eram recorrentes nas conversações que mantivemos com os habitantes. Assim, como primeira interpretação, surge a de um desejo de vida por parte dos habitantes da nova Itacuruba, interpretação baseada no que se ouviu e percebeu não só ao falar, mas ao conviver com aquela população.

É possível encontrar também esse desejo no discurso dos jovens entrevistados, há uma demanda recorrente por mais opções para as suas vidas. Ou seja, há uma busca por se poder viver. E essa busca vem tanto no campo do lazer, como do campo profissional, como de uma estrutura maior que envolve pessoas, governantes, famílias a fim de permitir que de fato se possa viver naquela cidade.

A posição geográfica da nova Itacuruba confirma a característica de posição de isolamento da cidade, e também ressalta as limitações no que se refere à questão do progresso. No entanto, ao fazer menção, durante as entrevistas, do tema da tecnologia, constatamos que esse dado

de realidade perde destaque: elementos como, acesso à informação, às novas formas de comunicação, passam a ser o novo parâmetro para romper com o isolamento e ultrapassar fronteiras.

Ainda sobre a questão do isolamento da cidade, constatamos a presença de um discurso que tende a defendê-la. Discurso que nos remete a um sentimento de pertencimento, de raiz, que parece oferecer as bases necessárias para o desenvolvimento de uma identidade. No que diz respeito à população jovem, constatamos que, apesar de muitos saírem da cidade para estudar ou para realizar atividades profissionais, estes mesmos terminam por retornar. Dentre os jovens entrevistados, a maioria fez a escolha por morar em Itacuruba. E, mais uma vez, suas falas refletem desejos de melhorias de suas condições de existência.

Pudemos constatar que, se a cidade havia sido até então apresentada como marcada por uma história anterior de destruição, existiam sinais de que a força dessa destruição já não era tão preponderante. No entanto, não podemos deixar de considerar que há uma história, há um histórico, e há também vida. Algumas vidas estão marcadas, adoecidas, mas o desejo de viver permanece, na medida em que se busca por melhorias, se queixa de faltas que são essenciais à vida. Poderíamos dizer que, no que diz respeito à população jovem de Itacuruba, parece haver uma tentativa de romper com um passado que aprisionava o habitante da cidade num estado de luto e adoecimento.

Além de nosso deslocamento presencial, a tecnologia nos permitiu observar o surgimento dessa nova forma dos jovens de Itacuruba se situarem frente ao passado mórbido da cidade, encontrando no ciberespaço um terreno de liberdade e de expressão de si próprios, assim como de edificação de uma cidade desvencilhada de conotações depressivas. Verificamos a preponderância da frequência de redes sociais, o que vem a confirmar a viabilidade e relevância da presente pesquisa. Foi-nos possível constatar que existem conexões de internet na maioria das casas; existe igualmente uma rede pública de conexão wifi, embora seja de má qualidade, com muitas disfunções. Graças a isso, a internet é utilizada pela maioria dos jovens da cidade, e de modo unânime dentre os participantes do estudo.

No discurso dos participantes da pesquisa, frequentar o ciberespaço preenche hoje a realidade de limitações que o município lhes impõe. Dentro do predomínio do uso das redes sociais, a plataforma Facebook alcançou na pesquisa um critério de unanimidade. Foi a rede eleita como sendo a que oferece mais possibilidades para a pessoa se expressar, tanto no que diz respeito aos aspectos pessoais, como a questões sociais e políticas. De um modo geral, foi escolhida como sendo a que melhor corresponde a um lugar de implicação, no qual falar de si torna-se uma prática “natural”. Houve quem chamasse Facebook de um “diário virtual da vida”, ou quem dissesse que “falar de si nas redes sociais significa estarmos dando vida a ela”. E, assim, outros tantos dados foram revelando as opiniões dos jovens acerca desse universo: um universo dinâmico, ágil, que surpreende com novidades que promovem identificações, espaços de elaboração, como um campo transicional da vida cotidiana.

Assim, esta realidade vai trazendo para o sujeito possibilidades de reinvenção de si próprio. Na medida em que, traduzindo o que foi dito por um participante do estudo, trata-se do Eu do sujeito que está posto, enquanto vida, na rede.

## **Conclusão**

Na presente pesquisa, o referencial acerca do uso da tecnologia parte do campo individual e alcança a dimensão do social, na sua repercussão na vida na cidade. Com isso, ganha sentido dizer que “habitamos todos os meios com os quais interagimos”, como o diz o *incipit* deste texto.

Considerando aqui a palavra habitar, o seu significado, derivado do latim, inclui as palavras: morar, viver. E, hoje, é precisamente o que acontece: se vive nessa rede de comunicações, nesses espaços que implicam estar conectados, em todos os lugares, a todo momento. Este é o cenário, a cultura desse novo tempo, que incide nos processos de subjetivação. Assim, falar de tecnologia é tratar de uma realidade que acontece, que tem potencialidades e que oferece espaços de vinculação,

de construção de novas culturas e identidades. É possível constatar isso a partir do recorrente uso nas entrevistas de palavras como liberdade, participação, amplitude, que se alcança ao fazer parte da rede e poder interagir nela. Existe um lugar de protagonismo e de implicação dos sujeitos no chamado ciberespaço.

Em Itacuruba, pudemos comprovar que é através da tecnologia que muitas fronteiras são abolidas, tanto no campo físico quanto psíquico. Os relatos condizem com uma situação de ganhos, que oferece suporte, abertura, flexibilização da realidade, dentre outros. Porém, no que diz respeito à cultura, de um modo geral, existem ainda muitos questionamentos quanto a esse lugar de ganhos, pois vivemos um tempo de transição, no qual há um diálogo de uma geração anterior à disseminação da realidade digital com a geração que já nasce nesse tempo. Podemos considerar então que há um transitar, por vezes tortuoso, que carece de estudos e pesquisas no campo científico.

Nesse sentido, tratamos aqui de uma temática interessante, importante, contemporânea, mas que possui um ritmo no qual rapidamente tudo se transforma. Sendo assim, é preciso nos mantermos constantemente atualizados, no que se refere à produção científica, pois pesquisando sobre um meio onde existem tantas possibilidades de interação e comunicação, se uma certa sincronização não acontecer, comprometer-se-á, de modo paradoxal, nossa própria realidade de trabalho.

## Referências

BIRMAN, J. **O sujeito contemporâneo**. Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 2012.

CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA. **Itacuruba sadia**. 2011. Pesquisado em 10 de novembro: <http://cremepe.org.br/2011/09/06/itacuruba-sadia/>

COSTA-FERNANDEZ, E. M. NTIC: Globalização, democratização e diversidade cultural. In: COSTA-FERNANDEZ, E.M. (Org.); DONARD, V. (Org.). **O Psicólogo frente ao desafio tecnológico: novas identidades, novos campos, novas práticas**. Recife: Editora UFPE: UNICAP, 2016. p. 17-36.

DONARD, V. Fundamentos epistemológicos e novos paradigmas de uma revolução tecnoexistencial. In: COSTA-FERNANDEZ, E.M. (Org.); DONARD, V. (Org.). **O Psicólogo frente ao desafio tecnológico: novas identidades, novos campos, novas práticas**. Recife: Editora UFPE: UNICAP, 2016. p. 37-52.

DE PROFUNDIS. Diretora: Isabela Cribari. Produção: Isabela Cribari. **Itacuruba** (PE). Set Produções Audiovisuais, 2014, 1 DVD.

FREUD, S. **A Transitoriedade** [1916]. (P. C. de Souza) São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das Massas e análise do eu e outros textos** [1920-1923]. (P. C. de Souza) São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos** [1930-1936]. (P. C. de Souza) São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FIGUEIREDO, M. S. F. V. **Exílio: pertencimentos e reconhecimentos em populações deslocadas: o caso Itacuruba**. Recife, 2011. 232f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (C. I. da Costa). 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

\_\_\_\_\_. **A inteligência Coletiva: uma antropologia do ciberespaço**. Tradução Luiz Paulo Rouanet. 10ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

LISPECTOR, C. **O Tempo**. Curadoria Roberto Corrêa dos Santos. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

## Capítulo 11

### Saber, conhecimento e informação: A transmissão na era tecnológica

*Márcio Rimet Nobre*

*Nádia Laguárdia de Lima*

*Juliana Tassara Berni*

#### Introdução

Ao longo da história, a transmissão do conhecimento esteve atrelada a uma pressuposição de saber no campo do Outro<sup>35</sup>, geralmente um adulto que, para crianças e adolescentes, exerceu tradicionalmente esse papel. É sobre esta base, cujos protótipos são os lugares parentais, que a escola se instalou como dispositivo destinado ao cumprimento dessa incumbência social de preparar os corpos para o trabalho, exigência que nasce, como sabemos, a partir do projeto moderno.

Assim, pode-se ressaltar que, do ponto de vista da transmissão, durante alguns séculos o modelo tradicional de ensino se assentou sobre dois elementos: o saber, suposto ao Outro – e premissa para o engajamento do sujeito em sua aventura no desvendamento e apropriação da realidade –, e o binômio oralidade-escrita, como premissa metodológica para a veiculação do saber, motor e via de acesso ao conhecimento.

---

35 A noção de *Outro* (lê-se “grande outro”) desenvolvida por Lacan é central ao longo de seu primeiro ensino, situado até virada dos anos 1960/70, apesar de perpassar toda a sua obra. O termo designa o espaço estruturado dos significantes, ou seja, o montante de representações e discursos em que o sujeito se constitui, incluindo-se o reconhecimento da alteridade e a cultura de modo geral. Todo esse arcabouço de linguagem compõe o simbólico que, ao lado do imaginário e do real, perfaz a teoria lacaniana dos registros, definidos como as três dimensões nas quais se desdobra o conjunto da subjetividade.

Com as mudanças do lugar da tradição e das figuras de autoridade no seio da modernidade e com o incremento e disseminação das tecnologias da informação e da comunicação nas últimas décadas do século XX, novos elementos se colocaram no caminho a ser trilhado pelo sujeito em direção ao saber.

Conforme nos adverte Miller (2015), o saber é hoje levado no bolso, acompanhando crianças, jovens e adultos em todo e qualquer ambiente por meio dos *gadgets* que o mercado renova e disponibiliza incessantemente. Informação parece ser o nome mais adequado para esse novo formato, mais leve, atraente e acessível, do saber. No atual espírito de época, impregnado do culto à tecnologia e seu principal substrato, a realidade virtual, a informação ganha maior espaço junto ao sujeito contemporâneo que, cada vez mais, valoriza a velocidade característica dos processos digitais. Trata-se de um sujeito que encontra prazer no efêmero, consegue lidar bem com as descontinuidades e está cada dia mais fascinado com o conteúdo abundante do ciberespaço. Sua experiência passou a ser marcada principalmente pelo excesso informativo que ali circula com largo emprego de imagem, áudio e vídeo e com a novidade de uma interatividade nunca empregada em tecnologias anteriores.

Nesta conjuntura, a transmissão do conhecimento pela via do saber encontra-se abalada em um de seus principais pilares: a relação aprendiz e mestre, baseada na leitura e escrita, parece enfrentar uma desvantagem perante tal invasão informacional. Por este motivo, é o próprio vínculo que padece dos efeitos de certa ruptura, o que decorre de prejuízo nos efeitos da palavra que advém do Outro, ou seja, na presunção de saber no campo do Outro.

Esta problemática, objeto em pauta na sociedade atual, preocupa tanto os profissionais que lidam diretamente com a questão no interior das instituições de ensino, quanto pesquisadores de campos diversos que hoje se perguntam: como pensar a defasagem que ocorre entre a transmissão oral e escrita por meio da palavra e dos livros e o intenso fluxo de informações na forma de imagens e recursos audiovisuais que inundam não apenas o ambiente escolar, mas toda a sociedade? De

que ordem é o endereçamento dos jovens aos conteúdos virtuais? Existe transmissão de saber na internet? Como recuperar o vínculo entre o aprendiz e o mestre em contexto tão árido para a palavra?

### **Questões metodológicas: a conversação**

Ocorre que esse contingente de informações passa a fazer às vezes parte do conhecimento decantado ao longo de nossas experiências cognitivas que estão sempre marcadas pelo afeto. A facilidade de acesso, ou ainda, o constante assédio que recebemos do conteúdo informacional, tornam-no uma via sedutora para a fruição do sujeito contemporâneo.

Nossas indagações partem do pressuposto de que, se a informação se propaga em escala global e veicula-se por meio dos dispositivos tecnológicos, a transmissão do conhecimento demanda a atribuição inconsciente do saber no campo do Outro, pressupõe a experiência do Outro, corporificado presencialmente em nosso cotidiano, o que requer certa retomada do lugar do mestre. A partir dessas premissas, os efeitos do incremento informacional para o laço social constituem o principal foco desta investigação. Embora a discussão se dê aqui em redor do vínculo professor-aluno, seu escopo vai além desse campo, podendo-se estender a reflexão para a clínica, bem como para a comunicação social, dentre outros setores.

O trabalho se realiza sob o viés da pesquisa e intervenção, utilizando da metodologia da conversação proposta por Jacques-Alain Miller. De orientação psicanalítica, esta metodologia tem como pressupostos os atributos do *setting* clínico tradicional freudianos, baseados na associação livre pelos sujeitos envolvidos, no caso, os adolescentes, e na escuta flutuante dos analistas que conduzem o encontro a partir de uma postura de “não saber”. Nessa proposta, o adolescente ganha voz e, mesmo na coletividade, busca-se extrair algo da dimensão subjetiva. Assim, o singular ganha novo estatuto no coletivo, que oportuniza o espaço da fala para cada um.

A conversação é realizada em grupos numa escola pública de Belo Horizonte, tendo em comum o tema do uso das redes sociais, so-

bre o que o adolescentes são convidados a falar. Na abordagem do tema central surgem diversos elementos transversais, como família, sexualidade, relacionamentos, amizades, entre outros, que são acolhidos pelo mediador. É comum nos depararmos, por exemplo, com um tema recorrente neste período, referente à dificuldade que enfrentam os adolescentes diante das transformações da puberdade e o encontro com o real do sexo.

Desse modo, o processo dá oportunidade ao adolescente de falar de suas questões, estejam elas relacionadas ou não com o âmbito virtual, e de rever suas posturas com relação ao seu modo de uso das redes sociais. Geralmente, os jovens falam de seus excessos, sua impulsividade nas postagens, sobre a banalidade do uso de imagens e nos resultados que este uso possa acarretar para suas relações e para a vida em geral.

A intervenção do mediador incide sobre os elementos de fala que apontem para a singularidade e, na maioria das vezes, possam originar novos veios de reflexão, daí o caráter interventivo da pesquisa. A intervenção estimula a refletir não apenas sobre os efeitos do uso das redes sociais, mas também dos jogos e demais modalidades de interação virtual para cada adolescente, em cada grupo, sendo seu principal foco os indícios da mudança percebida hoje no processo ensino-aprendizagem, ou seja, na relação com o saber. Desse modo, buscamos investigar se, na visão dos adolescentes, este uso intenso da internet representa algum *plus* em seu processo de busca do conhecimento ou, em caso negativo, como é possível repensá-lo.

### **Corpo e sexualidade na origem do saber**

A noção de saber insere-se bastante precocemente no âmbito da teoria psicanalítica. Já em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, texto de 1905, Freud percebe nas atividades investigativas da infância o fio da sexualidade, atribuindo-as, portanto, ao pulsional: “a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles” (FREUD, 1996, p. 183).

Na trilha inaugurada por Freud, Lima (2006) ressalta que a própria constituição subjetiva está ligada à busca, pela criança, de um saber sobre sua existência e seu lugar no mundo. Assim, é para o adulto, geralmente os pais, que a criança dirige questões importantes relacionadas à origem da vida. No retorno de tais questões, ela se depara com a insuficiência das respostas passando a empreender o recurso à fantasia (NOBRE, 2014). Desde então a criança já se dá conta da falta constitutiva do Outro, falta esta que também está na origem do desejo.

No mesmo trabalho, Freud dedicará todo o terceiro ensaio a discorrer sobre as transformações da puberdade. Este fenômeno é apresentado como crucial por seus efeitos decisivos na adolescência, sendo o período em que ocorre a união das correntes terna e sensual no sentido da maturidade da vida sexual: “É como uma travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades” (FREUD, 1996, p. 196).

Outro ponto importante levantado por Freud, a puberdade é o momento de reatualização da escolha objetal que tivera sua origem no complexo edípico. É em meio às conturbações típicas deste período completamente agitado pelos impulsos sexuais reavivados após a latência, que se configura, para o sujeito adolescente, o que Freud compreende como um “reencontro” com o objeto parcialmente escolhido da primeira infância. Assim, se naquela ocasião, ao se deparar com a problemática da castração o sujeito teve que abdicar da escolha objetal incestuosa e, conseqüentemente, deu impulso à lógica identificatória, a partir da puberdade espera-se um posicionamento definitivo, que tem nas mudanças corporais seu principal motor.

Como constatado por boa parte dos autores que se debruçam sobre esse tema na esfera da psicanálise, o termo *adolescência* não tem sua origem ligada a este campo. Entretanto, parece tornar-se corrente a ideia de considerá-la, por todo o conjunto que a caracteriza, como um sintoma da puberdade (STEVENS, 2004).

Lacan, em *Prefácio a O despertar da primavera*, propõe compreender a adolescência como o momento em que, no reencontro com o objeto, o sujeito se depara com o próprio real do corpo. Sendo da ordem do inadiável, este reencontro com a sexualidade faz “furo no real” (LA-

CAN, 2003, p. 558). Com isto, Lacan parece marcar que as exigências inerentes às mudanças corporais são o prenúncio de que o sujeito, movido pela urgência do corpo, não tardará a se deparar novamente com o objeto e sobre isso deverá responder de alguma maneira. Esta resposta, a depender de um saber constituído, pode deixá-lo aquém do que esperaria, situação que o adolescente parece antever de modo inconsciente. A rigor, não há saber que dê conta deste momento. O adolescente logo perceberá essa impossibilidade, por não se tratar de um conhecimento que possa ser adquirido de forma antecipada.

Assim como na infância, é novamente a sexualidade posta em marcha na premência do corpo que faz o sujeito, agora adolescente, empreender o movimento inerente à necessidade de redescoberta do mundo. A partir de seu novo corpo e, portanto, com nova imagem, o jovem terá que desbravar uma nova realidade que extrapola em muito as antigas paredes do domínio parental. Desse modo, a busca pelo conhecimento se renova e em todas as direções: no estabelecimento de novos laços de amizade, na vivência do afeto na sexualidade e na busca por uma formação que possibilite um lugar futuro no mundo profissional dos adultos. E é no ambiente escolar que este último aspecto encontra um de seus nichos mais importantes.

## **A informação e a lógica de mercado**

Neste ponto, cabe buscarmos uma distinção de dois elementos importantes para esta discussão: conhecimento e saber. No que tange à diferenciação entre estes termos, em breve passagem de *Radiofonia* (1970), Lacan aponta para o caráter decisivo do saber, cuja primazia garante a retaguarda que esta noção assume na busca do conhecimento pelo sujeito.

Se o conhecimento só nasce ao largar a linguagem, não é para ele sobreviver que é preciso conectá-lo a esta, mas demonstrá-lo natimorto. De outra estrutura é o saber que circunscreve o real, tanto possível, como impossível. (LACAN, 2003, p. 406)

Nesta passagem, Lacan parece nos advertir dos riscos de nos aprisionarmos ao conhecimento constituído, acumulado e tomado como onipotente, como o faz crer o discurso científico. Sem dúvida, pelo fato de o conhecimento ser dotado de valor simbólico adquirido “na” e “pela” linguagem, pode tamponar o caráter vivo do saber, esta sim uma categoria que põe em movimento alguma circunscrição do real. Para Lacan o real não se confunde com a realidade (VIEIRA, 2009). Ao contrário, por “real” entende tudo aquilo que não pode ser recoberto pelo simbólico, portanto, o impossível de nomear sendo, por isso, praticamente o oposto à compreensão de “realidade”.

É assim, na recusa de produção de sentido unívoco que o saber pode manter-se ativo como motor da busca subjetiva. Para além da delimitação do possível, o saber se lança ao impossível, para o qual talvez possa servir de borda, impulsionado a seguir em frente no seu exercício de vasculhar o intangível, para além da realidade. Para Lacan, não se trata de confundir esta categoria com o incognoscível, mas de atentar para o fato de que a linguagem não nos permitiria mais que demonstrar a realidade sem a pretensão de aprisioná-la num entendimento unívoco, idealizado (LACAN, 2003, p. 406).

Na contemporaneidade, o reencontro do adolescente com sua sexualidade, no caminho pavimentado pela fantasia, é marcado por um magnífico desfile de elementos gráficos, como esquemas, gravuras, fotos e animações que o capturam de modo invasivo e imediato. Se esta invasão é corroborada pela aceitação social tácita da onipresença imagética a partir da lógica do consumo desmedido, o caráter imediato provém do fato de que estes elementos têm a pretensão de falarem por si mesmos, como que prescindindo de referências anteriores. Há nesse arcabouço um desprezo pela palavra, tal como sugere o slogan “*Uma imagem vale mais que mil palavras*”.

Desse modo, a informação se veicula de forma instantânea, imediata e fragmentada. Não há tempo para a assimilação de seus componentes. Há uma *gestalt* a ser fechada com um mínimo de palavras e o máximo de cores e formas. A informação não faz laço e não tem compromisso, a não ser com o tempo da urgência: está solta das refe-

rências do Outro que nos é familiar. Ela flutua como verdade incontestada sustentada pelo imediatismo do que pretende abordar, seja em imagens ou manchetes rápidas que dão o tom que se quer provocar. Assim, mesmo quando não faz remissão direta ao Outro global do mercado, nos impele ao consumo fácil, senão de mercadorias, dela própria, como um subproduto bem acabado e capaz de manter em funcionamento a lógica que representa.

Com esse quadro, passamos a assistir ao que Lacan compreende como a expressão máxima do capitalismo que, de modo incessante, se refaz por meio de seus objetos. É assim que, em *Radiofonia*, sinaliza para a “ascensão ao zênite social do objeto” (LACAN, 1970/2003, p. 411), por ele denominado *pequeno a*. Esta passagem parece apontar para a capacidade do sistema em adaptar seus processos de produção de modo a tamponar o desejo, esta dimensão crucial da realidade psíquica (NOBRE, 2014). Neste tamponamento, é a própria linguagem e a condição dialética do simbólico, do qual é tributário o desejo inconsciente, que sofrem prejuízo. Esta dialética, apresentada por Lacan por mais de uma década em sua “primeira clínica”, pressupõe o Outro em seu lugar inaugurador do sujeito.

O atual contexto, entretanto, cada vez mais parece propiciar o desprezo pela mediação alteritária, promovendo uma destituição do Outro de seu lugar (MILLER; LAURENT, 1998). Na contemporaneidade, os sujeitos são tomados meramente como consumidores, passando a atuar a partir da lógica de gozo<sup>36</sup>, cuja exigência de satisfação opera pela via da repetição que favorece aos automatismos (LACAN, 1988). Daí podermos falar hoje da adição às tecnologias digitais provocada pelo grande fluxo de informações. A compulsão por postagens, o excesso de

---

36 Tendo em vista as diferentes acepções que sofre o conceito de *gozo* ao longo do ensino de Lacan, destacamos que aqui o utilizamos em seu sentido mais direto como o que extrapola à delimitação fálica e nos remete a ideia de excesso. Este primeiro sentido nos mantém próximos da referência freudiana por pensá-lo como a dimensão do psiquismo que se situa *além do princípio do prazer*. Chamamos a atenção, entretanto, para as acepções assumidas pelo conceito no *Seminário 20* (1972-73), sobretudo na proposição do *gozo feminino*, expressão sob a qual Lacan assinala a rarefação do simbólico e da instância do Outro como características da contemporaneidade.

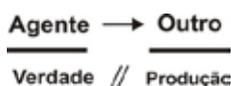
opiniões sobre qualquer tema, a hipervalorização da própria imagem ou daquilo que lhe diz respeito, desde um novo corte de cabelo até o prato de comida nas praças de alimentação dos *shoppings*: esses são alguns dentre os diversos sinais da ocorrência de mudanças no laço social.

Tais mudanças trazem efeitos indelévels para a relação do aprendiz com o saber característico do ambiente escolar, o qual se encontra encarnado na figura do professor. Não sendo mais preciso desejar, porque esperar que o Outro compareça com seu saber? À medida que se pode ter tudo tão pronto na forma de imagens, produtos e novidades incessantes, pode-se tudo acessar virtualmente de modo imediato e com garantia de fruição, elimina-se o desejo e também a primazia do Outro. No mundo digitalizado em que se instaura a realidade virtual e ganha corpo o ciberespaço, cada vez mais a palavra torna-se coadjuvante, quando não obsoleta, com relação à imagem e, desse ponto de vista, o *slogan* anuncia claramente um novo valor social. A publicização de si (SIBILIA, 2008) está de acordo com a nova lógica em que a inflação imaginária do Eu, incessantemente elevada à figura de celebridade, encontra, no uso dos meios virtuais disponíveis, um forte elemento para seu incremento narcísico.

Na substituição da referência simbólica pelo imediatismo da imagem, o sentido passa a ser o da mera obtenção de prazer instantâneo, para o que a informação se oferece com grande presteza. Mas, este prazer com frequência assume ares mortíferos ao desprezar a mediação simbólica e ignorar limites e ganhar dimensões de gozo. Assim, já solto da alteridade, o sujeito pode perder-se na teia imaginária adentrando o temerário campo da pulsão de morte. Para isso, a fluidez do ciberespaço mostra-se plenamente adequada e o adolescente torna-se presa fácil de uma lógica em que o mal-estar inerente ao laço social tende a ser rechaçado, quando a relação com a alteridade assumiu uma natureza efêmera e descartável (BAUMAN, 2004).

## Transmissão no laço social

A partir do *Seminário 17, O avesso da psicanálise*, Lacan introduz a noção de saber em sua principal teorização sobre o laço social, o que torna sua presença ainda mais efetiva em seu ensino. Para Lacan, o laço social é equivalente ao discurso, uma vez que se efetiva na linguagem, sendo as quatro modalidades de discursos, ditos “radicais”, resultantes da circulação de quatro termos significantes numa estrutura com lugares e funções prefixados, o matema, conforme esquema a seguir:



Na proposição do modelo do matema, o saber é inserido por meio da notação S2 entre os significantes dos discursos, figurando, portanto, juntamente com S1 (significante mestre), \$ (sujeito barrado), e o *a* (objeto).

Tal inserção demonstra o entendimento de Lacan quanto à centralidade desta noção para o funcionamento do laço social, além de posicionar o ser falante em termos do saber sobre sua sexualidade e seu lugar social perante os discursos. Neste novo alcance como categoria conceitual, o saber adquire maior valor simbólico, assumindo, no âmbito da teoria, seu caráter estruturante da subjetividade.

Entre os quatro discursos radicais – do analista, da histórica, da universidade e do mestre –, este último é tomado como matriz dos demais, mostrando-se, por excelência, um discurso de comando por trazer sempre o significante mestre (S1) no lugar do domínio. Nessa medida, personifica o discurso da tradição, portanto, das figuras de autoridade.



No mesmo seminário, entretanto, Lacan aponta o discurso da universidade como herdeiro do lugar de hegemonia primeiramente

ocupado pelo mestre (LACAN, 1992), quando do deslocamento do saber (S2) para o lugar de agente, de domínio. Desse modo, indica que, na contemporaneidade, o discurso universitário se faz veículo para a propensão totalizante da ciência ao instaurar o saber no lugar do ideal. Nele, o saber assume um caráter fixo, marcado pela pretensão de tudo abarcar, produzindo acúmulo. Este acúmulo, mais ávido a responder do que questionar, pode ser facilmente identificável como conhecimento.

Em seu casamento com o capitalismo, a ciência termina por ter como produção o sujeito dividido (\$), na medida em que insere o objeto (*a*) na sequência significativa que compõe a parte superior do matema. Assim, o objeto passa a ocupar lugar preponderante na própria estrutura inconsciente da linguagem por ser personificado no lugar do Outro do discurso. Este aparecimento do objeto no lugar da alteridade vem confirmar, no âmbito do discurso universitário, a ideia do zênite social do objeto que também aparece em *Radiofonia* (LACAN, 1970/2003), do mesmo período.

Ainda mais instigante é perceber que no lugar da verdade é o próprio significante mestre (S1) que se instaura, que se mantém ocultado o papel que, assim, permanece discretamente colocado. A isto Lacan denuncia de modo flagrante: “Por que será que nada mais se encontra no nível de sua verdade senão o significante-mestre, na medida em que este opera para portar a ordem do mestre?” (1992, p. 97).

Apesar disso, nessa torção entre ambos discursos, Lacan assinala a pertinência da discussão sobre a perda da força do discurso do mestre, mas já percebe algum traço primeiro daquilo a que irá apenas aludir no âmbito deste seminário, mas que, em seus ensinamentos futuros, virá se constituir no discurso do capitalista, cuja maior característica está no fato de não propiciar o laço social. É o que se percebe, por exemplo, na passagem em que destaca o caráter de “mutação capital (...) que confere ao discurso do mestre seu estilo capitalista” (LACAN, 1992, p. 160). Assim aponta para o fato de que, na sociedade capitalista, o novo mestre poderia ser reconhecido na figura do mercado, para o qual a ciência parece trabalhar a pleno vapor.

É com o saber (S2) aparecendo no lugar do agente, que o discurso

científico, apropriando-se do discurso universitário, reafirma a divisão subjetiva da qual se utiliza para fazer do sujeito o voraz consumidor dos bens que produz, no que a informação parece prestar-se de modo eficaz e cada vez mais totalizante. Desse modo, questiona Lacan: “Quem pode em nossa época sonhar sequer por um instante em deter o movimento de articulação do discurso da ciência em nome do que quer que possa acontecer?” (1992, p. 97).

Trazendo o foco para outro aspecto, com a passagem do discurso do mestre para o da universidade, são também os ideais tradicionais da civilização que estão em queda. Esta mudança de eixo foi fundamental para que o capitalismo se estabelecesse como discurso hegemônico, em que a economia passou a ocupar lugar dominante, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Tal hegemonia teve um de seus pilares no incremento do aparato de comunicação de massa posto a serviço de sua ideologia (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Esta estratégia passa a produzir mitos que se repetem de forma ritualística – no rádio, no cinema e na TV –, impregnando metafórica e metonimicamente a cultura ocidental que vê seu modos de vida serem determinados dia após dia por meio do estímulo ao comportamento de consumo desmedido (BALDESSARELLI; NOBRE, 2015).

Calcado no discurso científico, esta lógica do capitalismo não apenas prescinde de uma verdade embasada num mestre, mas instaura o saber no lugar fixo e dominante. Lima (2006) também chama a atenção para o fato de que este saber que é agente no discurso universitário opera antes como conhecimento, cujo intuito de obter a falta termina por esvaziar o interesse pelo saber, que perde em sua potencialidade. Ao impedir a emergência da falta, o “saber que não se sabe” e que, desde Freud, pode ser tomado como uma das possíveis definições do inconsciente perde sua capacidade de subverter a própria teoria do conhecimento (LACAN, 2003). Aparecendo de modo fixo no lugar do S2, o conhecimento não é mais que mero semblante distanciado do saber, assim como as diferentes versões de um mito, ao serem fixadas em cada lugar em que ocorrem, não são mais que versões (BALDESSARELLI; NOBRE, 2015).

Esta passagem entre ambos discursos – do mestre para o da universidade – é correlata, portanto, de uma mudança iniciada com a modernidade em redor das figuras ideais, cujas bases se assentavam até então nos modelos tradicionais que tinham a figura paterna como elemento central da família – célula da sociedade tradicional –, e o chefe de Estado como o garantidor da ordem e do funcionamento social como um todo.

A transmissão de conhecimento tinha início já no seio da família e a educação oficial ficava a cargo da estrutura estatal, que se incumbia do preparo do indivíduo sobretudo visando o mercado de trabalho. Desse modo, é certo que tais mudanças nos modelos ideais trazem resultados significantes também no âmbito educacional:

Aqueles que aderiram ao mito moderno simplesmente interiorizaram as vigas mestras da cultura ocidental. Há, do lado objetivo, uma aceitação dessa cultura pelo viés da razão instrumental como construção de modelos teóricos para aplicações práticas e imediatas. Isto é, há uma aceitação de fé nas avaliações quantitativas, em números ou letras, (...) despossuídos de qualquer conceito mais adensado, justamente por isso utilizados e tidos como realistas, universais e aplicáveis, tornam-se gadgets exibidos como trunfos entre instituições concorrentes. (PEREIRA, 2008, p. 172)

Assim, a partir dos anos 1980/90, com o incremento e pulverização das tecnologias de informação e comunicação, esta valorização da quantificação se torna o mote predominante do que vem a constituir a cultura digital. Sob efeito de tais mudanças, vemos crescer cada vez mais a preocupação de autores que, de forma mais ou menos direta, seguiram a trilha teórica da tradição crítica inaugurada por Adorno e Horkheimer no fim dos anos 1930. Neste sentido vale a pena resgatar, à letra de Horkheimer, o que o autor nos revela em seu conceito de *razão instrumental*:

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da

razão subjetiva, sublinhada pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel de domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. (HORKHEIMER, 2002, p. 29)

Nesse processo, dá-se o incremento na produção de objetos de consumo na forma de *gadgets* de toda sorte. Para Bauman (1998), cujas contribuições são pertinentes e atuais para esta discussão, a contemporaneidade assiste a uma fragilização sem precedentes do laço social, em virtude do consumo e uso excessivo de tecnologias que se interpõem entre os sujeitos, mediando suas relações. Na raiz deste fascínio está o imenso arcabouço informacional que, aliado à fluidez do tempo e à compressão do espaço, povoou com incrível velocidade a vida social nos últimos anos.

Assim, no horizonte da estrutura da escola tradicional moderna, a informação surge como o mais recente rebento da razão instrumental e, portando a ilusão das grandes verdades, insinua-se no lugar do conhecimento, muito longe de qualquer relação com o saber. Neste espírito, não parece haver recinto seguro para o cultivo das relações e o laço social perde em sua durabilidade. A família se desfez de sua tradicional rigidez e a história não tem mais seu valor garantido numa sociedade cada vez mais presenteísta, impregnada da urgência em extrair a máxima felicidade com o menor esforço. Ao submeter o mestre, o discurso da universidade parece ter assumido os riscos de solapar os últimos traços da tradição e da religião, assentindo em agir às expensas da moral e em assumir para si a tarefa de instrumentalizar a razão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

## **Considerações finais**

Impregnado dessa cultura informativa, sob o atual espírito de época o sujeito é hipervalorizado em sua individualidade e emprega a velocidade característica dos processos digitais em todos os aspectos de sua vida: nas relações sociais e afetivas, no trabalho, na relação com a vida escolar. Nesse sentido, a transmissão do saber pela via tradicional da palavra oral ou escrita pode sofrer um *déficit* de interesse do adolescente que, mergulhado num oceano imagético, cede facilmente aos encantos que o capitalismo lhe impõe como modos de gozo mais acessíveis, imediatos, descartáveis e efêmeros.

Segundo Benjamin (1936/1987), experiência e sujeito são indissociáveis. E essa experiência pressupõe a presença de alguém em que algo se inscreva para que a experiência se dê e, inevitavelmente, para que ocorra também a transmissão. No entanto, como observa o autor, é necessário também que, no ato da transmissão, seja dado espaço para que o sujeito que ouve o que lhe é narrado receba a experiência na forma mais próxima de sua crueza. Benjamin considera, portanto, que a transmissão de saber envolve dois sujeitos, o que transmite e o que aprende, mas o saber deve ser subjetivado por aquele que aprende.

Lacan (1972-73/1985) destaca que “não há informação que fique” (p. 131), ou seja, a informação não toca o corpo, não “entra na própria pele” (p. 131). Desse modo, podemos compreender seu caráter evanescente e fluido. Na atual conjuntura da cultura digital, o predomínio do fluxo informação-conhecimento parece, portanto, impedir que a experiência tenha, no saber, seu motor propulsor.

No cruzamento entre a psicanálise e a educação – esses dois ofícios impossíveis, ao lado da política, conforme nos adverte Freud – está o saber que, em sua potencialidade para a transmissão, parece encontrar-se cada vez mais encoberto, senão pelas pretensas certezas do conhecimento científico, pelas sucessivas camadas virtuais que se atualizam na informação.

Entre estes “impossíveis”, aos quais Lacan relaciona seus discursos radicais, um quarto ofício é por ele adicionado à lista freudiana: fazer desejar. Cabe a nós, psicanalistas, do lugar do não saber e por meio da oferta de escuta para a palavra dos adolescentes, fazer furo neste *torrent*

de “verdades” repetidas que a informação veicula na era tecnológica e propiciar que a transmissão se dê. No resgate do laço social, é preciso que ela se dê não apenas do lugar das certezas científicas, mas, de um saber que as faça vacilar e re-instaure o Outro em seu devido lugar.

## Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: **Magia, Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I (pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense, 1987. (Trabalho original publicado em 1936)

BALDESSARELLI, B.; NOBRE, M. R. Mito e rito na indústria cultural: a ideologia nos labirintos da linguagem, **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v.6, n.11, 2º sem. 2015. p. 87-112.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **ESB Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1905)

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002. (Trabalho original publicado em 1947).

LACAN, J. **O Seminário, livro 20**: Mais, ainda (1972-1973). Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 17**: O avesso da psicanálise (1969-1970). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

LACAN, J. Prefácio à O despertar da primavera. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

LAURENT, E.; MILLER, J.-A. O Outro que não existe seus comitês de ética. **Revista Curinga**, Belo Horizonte, n.12, pp. 4-18, 1998.

LIMA, N. L. Educação e ciberespaço: o conhecimento na era virtual. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, MG, v.1, n.2, dez. 2006.

MILLER, J.-A. **Em direção à adolescência**. Intervenção de encerramento da 3ª Jornada do Instituto da Criança, 10 de junho de 2015.

NOBRE, M. R. **Realidade virtual, realidade psíquica na pós-modernidade: um encontro com Freud na infinitude fantasística do ciberespaço**. Curitiba: CRV, 2014.

PEREIRA, M. R. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

SIBILIA, P. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

STEVENS, A. Adolescência, sintoma da puberdade. Clínica do contemporâneo. **Revista Curinga**, Escola Brasileira de Psicanálise, Seção Minas, n.20, p.27-39, 2004.

VIEIRA, M. A. **R.S.I. A trindade infernal de Jacques Lacan e a clínica psicanalítica**. Primeiro encontro do Seminário de Marcus André Vieira – A trilogia lacaniana. Transcrição Leandro Reis. EBP Seção Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.litura.com.br/curso\\_repositorio/rsi\\_\\_\\_a\\_trindade\\_infernal\\_de\\_lacan\\_i\\_pdf\\_1.pdf](http://www.litura.com.br/curso_repositorio/rsi___a_trindade_infernal_de_lacan_i_pdf_1.pdf)>. Acessado em: 26/12/2016.



## Capítulo 12

### **Novos modos de constituição de subjetividades. De adolescentes nas redes sociais.**

*Vanina Costa Dias*

#### **Introdução**

Este artigo apresenta um estudo sobre a constituição da subjetividade de adolescentes a partir de suas relações nas redes sociais virtuais, tomando aqui como foco a mediação familiar nesse processo.

Participamos hoje de uma nova sociedade, construída a partir da inter-relação posta por mudanças tão profundas quanto recentes, de cunho social e tecnológico, que nos fazem pensar em novas posturas ideológicas. Diante das atuais possibilidades técnicas desenvolvidas nesse campo da informação, é possível perceber que novas formas de sociabilidade estão surgindo nesse novo ambiente tecnológico e virtual, trazendo incômodo tanto para estudiosos que já desenvolvem pesquisas para melhor compreender essas transformações quanto para pessoas comuns que, diante desse incômodo, buscam a ajuda de especialistas.

No lugar de psicóloga e pesquisadora, também fui afetada por esse incômodo. Na pesquisa aqui relatada, apresento um estudo que no qual discuti os aspectos relacionados à realidade virtual proporcionada pela internet e a constituição da subjetividade de adolescentes, procurando responder a uma questão básica: *Como a internet vem mediando as relações interpessoais virtuais estabelecidas pelo adolescente e como essas relações afetam e constituem sua subjetividade?*

Essa pesquisa se iniciou com uma inquietação clínica: a demanda de orientação pelos pais de meus pacientes adolescentes para lidar com o uso que seus filhos fazem do computador, seja jogando, seja pela co-

nexão a diversos tipos de *sites* na *internet* e principalmente no uso das redes sociais virtuais.

Na condição de usuária das redes sociais, a conexão com os adolescentes que também compartilham dessa prática me aproximaria dessa realidade, possibilitando uma maior compreensão do modo como estar conectado às redes sociais interfere nas relações familiares, sociais e pessoais desses meninos e meninas. Essa inquietação revela duas preocupações básicas: o tempo de uso e o universo desconhecido presente nesse mundo-rede social.

Dei início à minha investigação conhecendo a realidade virtual que faz parte das diversas dimensões de nossas vidas, e entendendo como essa realidade faz parte da rotina dos adolescentes com os quais convivo em meu consultório.

Tomei como premissa que as redes sociais virtuais têm feito parte do dia a dia dos adolescentes como uma nova forma de socialização e comunicação, assumindo um papel importante na constituição de sua subjetividade. Concebendo a rede social como um espaço de interação organizado em torno de uma afinidade compartilhada, a mesma favorece a desterritorialização e a expansão da comunicação, que se estende, a partir da *internet*, para um ambiente virtual que se materializa e se atualiza de forma potente nas telas de computadores, *tablets* e aparelhos celulares cada vez mais utilizados pelos adolescentes, conceitos que se coadunam em Manuel Castells, Pierre Levy e Deleuze e Guattari.

As redes sociais virtuais trouxeram esse desafio para a compreensão do modo como esse acesso produz novos modos de subjetivação, sendo relevante compreender em que medida os adolescentes se constituem nesse processo mediado pelos sentidos e significados que atribuem ao seu mundo, a partir da relação estabelecida com o meio - real e virtual - e consigo mesmo, compreendendo também como esse adolescente se afirma como um ser histórico, dotado de singularidades e se constitui e é constituído em movimento pelas relações sociais e culturais vividas ao longo desse tempo e nesse processo.

## Contextualizando uma realidade social

Os indicadores socioculturais e estudos atuais que se ocupam com a juventude conectada confirmam que estamos diante de uma realidade: as tecnologias da comunicação, e em especial a internet, é uma tecnologia que se incorporou à realidade das pessoas e, mesmo levantando questões, seus benefícios estão presentes a todo o momento, de tal modo que já não nos imaginamos vivendo sem ela.

Embora a Internet possa ser vista em alguns momentos com desconfiança e se questionem os efeitos de seu uso abusivo sobre indivíduos e coletivos, os indicadores socioculturais confirmam o largo uso da Internet em todo o planeta.

Somos hoje no mundo, segundo a União Internacional de Comunicações - UIT – mais de três bilhões de usuários de internet (fixa e móvel), o que corresponde a 40% da população mundial. Desse percentual, 78% pertencem aos países desenvolvidos e os demais 32% pertencem aos países em desenvolvimento.

O Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE - em pesquisa para a UNICEF, em 2013 no Brasil, verificou que dos 21 milhões de adolescentes brasileiros (entre 12 e 17 anos), 70% deles acessam a internet e dentre eles 85% acessam as redes sociais.

Também o Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC - nos traz a seguinte realidade: a maior camada da população brasileira que se utiliza da Internet está na faixa etária entre 10 e 17 anos (77%). Essa realidade é bastante significativa em todas as regiões do país, mas principalmente nas regiões sul e sudeste, e os acessos são realizados não apenas nos domicílios, mas também em *smartphones* e ainda em *Lan Houses*.

Em diversos estudos já realizados é possível confirmar que, para os adolescentes, a internet é um espaço no qual podem explorar e descobrir novas possibilidades seja para lazer, informação e comunicação.

Esta realidade chama a atenção de pesquisadores em vários campos do conhecimento, principalmente nas Ciências Humanas e Sociais, que tomam posições diferenciadas a respeito dessa temática, quais se-

jam: o uso e o abuso da Internet estão associados a sentimentos de solidão e ao isolamento social e familiar, a comportamentos patologizantes relacionados ao culto ao corpo e à imagem; por outro lado a prática de uso das redes sociais virtuais instituiu ‘comunidades’ onde todos se relacionam com mais facilidade, buscando uma colaboração e uma interação saudável, tornando-se uma importante fonte de autoconhecimento por meio das escritas de si em blogs e redes sociais.

Nos Estados Unidos, dentre diversos pesquisadores, Danah Boyd<sup>37</sup> (2014) mostra em seus estudos como os adolescentes usam a mídia social em suas práticas cotidianas, analisando as implicações das tecnologias digitais e das redes sociais na formação da identidade na juventude. Ela afirma que as redes sociais digitais desempenham um papel crucial na vida dos adolescentes, fornecendo a esses sujeitos um espaço próprio para fazer sentido no mundo, onde podem complementar ou suplementar seus encontros face a face, mas mostra ainda que a compreensão desse processo, pelo qual os adolescentes têm se constituído em suas relações sociais virtuais, é complexo e não pode ser reduzido a aspectos superficiais, pois estão em jogo diversos aspectos - sociais, culturais e individuais - de cada sujeito.

Na Europa, a pesquisa *EU Kids Online*, desde 2006, desenvolve um estudo que visa orientar as iniciativas relacionadas às políticas públicas, à educação e à conscientização em âmbito nacional, regional e internacional das oportunidades e riscos do uso das tecnologias digitais e *on-line* por crianças e adolescentes em 33 países que incluem 31 países da União Europeia além da Austrália e do Brasil que se associaram a essa rede de investigação a partir de 2012. O objetivo dessa rede é analisar as condições de acesso à internet de crianças e adolescentes, as suas atividades, a mediação por parte de pais, colegas e professores, as suas competências digitais declaradas e a sua experiência com riscos e oportunidades na rede. Esse projeto considera diferentes posições das crianças e adolescentes em relação ao risco associado ao uso da internet:

---

37 Por razões que fazem parte de sua história de vida social e cultural, boyd faz questão que seu nome seja escrito com letras minúsculas, o que respeitei ao longo de toda a tese.

“receptores de conteúdos distribuídos em massa; participantes em contatos iniciados por outros, da mesma idade ou mais velhos; e agentes de condutas” (PONTE et al, 2012b, p.13)

O Projeto *EU Kids Online* foi também referência para a pesquisa TIC KIDS Online, proposta a partir da necessidade de compreender o uso da internet entre crianças e adolescentes de 9 a 16 anos no Brasil. Coordenada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) essa pesquisa visa entender os riscos e as oportunidades que se relacionam com a proteção da criança e do adolescente no ambiente on-line. Adotando uma abordagem quantitativa com base em uma pesquisa amostral, permitindo uma comparação longitudinal de resultados ao longo de três anos (2012, 2013 e 2014). Seus objetivos giram em torno da compreensão da forma como esses sujeitos lidam com questões relevantes, como o acesso e uso da Internet; os riscos *on-line*; a percepção em relação à sua segurança on-line e ainda o delineamento das experiências, práticas e das preocupações dos pais ou responsáveis relacionadas ao uso da Internet por parte dos seus filhos. Os resultados permitiram analisar as mudanças ocorridas nas formas de uso da Internet, apresentando dados que possibilitam mapear as formas de uso das TIC e as estratégias de mediação desempenhadas por pais e responsáveis.

## **Pesquisando no espaço virtual**

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa tendo por *locus* o meio virtual, que buscou dialogar com sujeitos via redes sociais *on-line* e *off-line*, a pesquisa relatada nesse artigo compreendeu um conjunto de diferentes técnicas que visou descrever e analisar os significados dos fenômenos sociais, reduzindo a distância entre teoria e dados pesquisados.

Neste caso dialoguei com uma nova metodologia – a Netnografia - proposta por Kozinets (2014) para pesquisas na internet, buscando produzir uma análise mais completa para conhecer os processos de subjetivação dos adolescentes através de suas relações nas redes sociais.

A netnografia resulta do trabalho de campo que estuda as culturas e comunidades *on-line* emergentes, mediadas por computador, ou

comunicações baseadas na Internet, que requerem métodos de pesquisa *on-line* adaptados e pertinentes a esta realidade. As análises netnográficas “*podem variar ao longo de um espectro que vai desde ser intensamente participativa até ser completamente não-obstrutiva e observacional*” (KOZINETS, 2014 p. 15). O incremento de pesquisas de cunho antropológico no ambiente virtual é um sinal de que a Internet não é mais apenas considerada um artefato cultural, passando a ser considerada, também, como um espaço por onde se configuram territórios e subjetividades.

Para participar dessa pesquisa, convidei adolescentes de 14 a 18 anos, estudantes de duas escolas de educação básica (uma pública estadual e outra particular), que se localizam em Pedro Leopoldo, cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG). É uma cidade de médio porte, com uma população aproximada de 60 mil habitantes. Dessa população, 9% estão na faixa etária de 14 a 19 anos, dos quais 64% são estudantes de escolas públicas estaduais ou municipais. Os adolescentes que participaram dessa etapa da pesquisa deveriam ser usuários de redes sociais e esses responderam a um primeiro questionário que chamei de “Sondagem”. Nesse questionário busquei dados como: a participação em comunidades virtuais, os diversos tipos de tema postados nessas comunidades, e o tipo de relacionamento estabelecido com os ‘amigos’ nas comunidades virtuais. Também indaguei sobre a forma como acessam a internet e a disponibilidade desses adolescentes para participar do segundo momento da pesquisa descrita nessa tese. Foram respondidos 165 questionários e os dados coletados foram submetidos a tratamento percentual, traçando um perfil geral dos adolescentes que fazem uso das redes sociais. A partir dessa sondagem, constituí um grupo menor de adolescentes para identificar em que medida o acesso às redes sociais modifica, enriquece ou altera comportamentos sociais, modos de aprendizagem, hábitos de consumo e hábitos culturais dos adolescentes, interferindo em seu processo de subjetivação. Esse grupo, constituído por 25 adolescentes que participaram efetivamente das discussões, especificamente criado no *Facebook*, foi configurado como um “grupo secreto” de forma que apenas seus membros tivessem acesso às informações nele compartilhadas e a entrada fosse controlada por um

moderador, nesse caso, eu. As regras para a criação e funcionamento do grupo foram compartilhadas com os adolescentes em um encontro presencial. Foi combinado que o grupo permaneceria no ar ao longo de treze semanas período em que foram lançados semanalmente temas pertinentes aos objetivos da pesquisa. Um ano e meio depois de finalizada essa parte da pesquisa de campo, surgiu a necessidade de realizar novos encontros com os adolescentes, dessa vez de forma presencial, no formato de Grupos de Discussão *off-line*. Desses encontros participaram dez adolescentes que foram convidados entre aqueles que fizeram parte do grupo de discussão *on-line*, que objetivaram complementar informações que pudessem aprofundar questões relacionadas à segurança *on-line*, à mediação pelos pais e às novas formas de uso da internet e das redes sociais através dos dispositivos móveis.

### **Constituindo a subjetividade nas relações virtuais**

Partindo da concepção deleuziana, entendemos que subjetividade é um processo de produção incessante que acontece a partir de nossos encontros com o outro, compreendendo esse outro não só como o outro social, mas também a natureza, os acontecimentos e outras diversas situações que produzem efeito sobre nossos corpos e em nossos modos de viver.

A subjetividade pode ser vista como a emergência de processos que nos constituem e estão em conexão com os processos históricos, sociais, culturais, econômicos, tecnológicos e midiáticos que fazem parte da vida do sujeito. Na mesma linha de pensamento, Guattari (2008) traz a definição de subjetividade a partir do ponto em que os indivíduos ou as coletividades emergem como territórios existenciais auto-referentes em adjacência com uma alteridade subjetiva. O coletivo seria uma multiplicidade além do indivíduo, junto ao social, e a quem da pessoa. As condições de produção dessa subjetividade evocam instâncias humanas intersubjetivas por meio da linguagem e instâncias não humanas, o que o autor aponta como a etologia, a interação institucional, os dispositivos maquínicos e os universos de referências incorporais que surgem entre

esses diferentes elementos.

A subjetividade que é, então, historicamente constituída, faz com que em cada época haja a possibilidade de um tipo de produção subjetiva, sempre múltipla e heterogênea. Esse modo de compreender a subjetividade é corroborado por Magda Dimenstein (2000), que afirma que a subjetividade não pode ser mais compreendida nos termos de uma experiência universalista, racional e estruturada do mundo privado, mas, segundo ela, é

[...] uma forma particular de se colocar, de ver e estar no mundo que não se reduz a uma dimensão individual. A subjetividade é um fato social construído a partir de processos de subjetivação, o qual é engendrado por determinantes sociais – históricos, políticos, ideológicos de gênero, de religião, conscientes ou não. Dessa forma, em diferentes contextos culturais, diferentes subjetividades são produzidas. (DIMENSTEIN, 2000, p. 116).

Essa afirmação de Dimenstein nos leva de volta a Guattari (2000, p. 19), para quem a subjetividade pode ser descrita como “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”. Assim, ela pode se expressar tanto em modos individuados, de uma pessoa, que se inscreve num mundo de particularidades ligadas ao campo social, e em função desse campo, estar apta a fazer escolhas, a conduzir sua vida, pensar e decidir por si mesma. Mais ainda, os modos de subjetivação podem se expressar num plano coletivo, que ultrapassa o indivíduo, conectando-o ao processo grupal.

Entendendo a subjetividade como um fluxo contínuo de modos de existir fabricado no entrecruzamento de instâncias sociais, técnicas, institucionais e individuais, a partir do que propõe Guattari (1998) é possível considerar que todos os sujeitos e coletivos humanos, todas as tecnologias, instituições e produtos culturais produzem subjetividades,

que nunca são “dadas” ou “acabadas”, mas estão sempre em processo.

Nesse sentido, os diversos espaços por onde circulamos e os grupos com quem convivemos, nos “produzem” a todo o momento, como um determinado tipo de sujeito. Em diversos espaços sociais e culturais, os sistemas produtores de subjetividade fabricam sujeitos que atendem a determinadas demandas, levando-os a desenvolverem um conjunto de habilidades técnicas, repertórios culturais e demais ferramentas que serão utilizados em outros espaços sociais, culturais e profissionais. Dentro de uma série de dispositivos que produzem novos modos de ser na contemporaneidade, destaca-se a importância que a internet vem tomando neste contexto. Além dos dispositivos “clássicos” de produção de subjetividade – escola, trabalho, empresa, família, etc – nos confrontamos hoje com outros dispositivos que, a todo o momento, fabricam novos modos de ser: as redes sociais virtuais.

### **Mediando as relações dos adolescentes nas redes sociais**

A maioria dos adolescentes participantes dessa investigação (50%) iniciou o uso do computador e da internet ainda na infância, mediada pela família, aspecto que vai ao encontro dos dados apontados pela pesquisa TIC Kids Brasil (2013) que revela que 65% da população brasileira nessa faixa de idade teve seu primeiro acesso na internet e numa rede social até os 11 anos de idade. Como se tratam de adolescentes que vêm de famílias que se constituíram já numa época em que o computador fazia parte de sua geração, esse tipo de prática familiar já era uma constante também no uso pelos pais e irmãos mais velhos, como afirmaram alguns deles, o que incentiva essa prática entre os adolescentes, mesmo que houvesse na própria rede um limite para abrir uma conta naquele site. Eles relatam que, além dos pais, tios e irmãos mais velhos os ensinaram a usar o computador e a acessar a internet, e que rapidamente estavam navegando em diversos sites.

Em relação à presença dos pais nas redes sociais, os adolescentes observam que há certa inabilidade em relação à prática de uso do computador e das ferramentas das redes sociais e mais especificamente do

Facebook. Mas muitos desses pais já têm procurado fazer parte dessa realidade como forma de monitorar e controlar aquilo que os adolescentes têm feito através das redes sociais.

É interessante perceber nos relatos dos adolescentes a presença de uma relação onde os papéis estão se invertendo: os adolescentes passam a ser tutores dos adultos, ensinando-os o manejo na rede. Com essa possibilidade, esses mesmos adolescentes filtram a entrada dos pais em seu grupo virtual, evitando assim o controle daquilo que fazem nesse espaço. Além disso, mesmo que acreditem estarem sob o comando daquilo que os filhos postam e pesquisam na internet, são os filhos quem determinam até onde os seus pais podem navegar nesse espaço virtual, já que são eles quem ensinam as ferramentas para a navegação.

A presença dos pais nas redes sociais reforça a ideia de que o uso da internet e suas diversas ferramentas de comunicação desenvolvem a potencialidade técnica e cultural das novas gerações, tornando necessário seu aperfeiçoamento através da prática de uso, mesmo que a maior parte deles não faça uso das redes sociais. Por outro lado, esses mesmos pais, na fala dos adolescentes, mostram-se preocupados com o tempo que passam na internet, alertando os filhos para as dificuldades e perigos que ela pode trazer.

A preocupação em relação aos conteúdos de sites e redes sociais é uma das maiores tanto da família quanto de diversos investigadores, tomando em conta o crescimento cada vez maior de crimes virtuais, cujo maior alvo são crianças e adolescentes. Essa preocupação é o que vem estimulando os adultos a estarem mais atentos ao que os seus filhos fazem durante o tempo em que navegam na internet, e nesse sentido alguns pais aprendem a usar as ferramentas virtuais para compreender, controlar ou monitorar o universo dos filhos. Segundo Ponte (2011), há três formas de mediação percebida em pesquisas que se interessam por esse assunto:

- 1) mediação activa: conhecer os conteúdos dos programas e as actividades on-line dos filhos, serem uma referência pelas suas próprias práticas;
- 2) mediação restritiva: recorrer ao acesso à televisão ou à internet como recompensa ou como castigo,

num quadro de interdições; 3) mediação instrutiva: conversar, explicar, exprimir juízos de valor, com atenção ao processamento de emoções, à compreensão da informação e avaliação por parte dos filhos. (PONTE, 2011, p. 32)

Essa geração que é marcada por recursos diversificados e diferentes daqueles nos quais viveram a geração dos seus pais, vem dominando cada vez mais a habilidade de uso dos recursos dessa tecnologia que lhe proporciona ter informações e contatos para além do espaço no qual convivem.

Além disso, é interessante perceber como esses adolescentes têm se mostrado conscientes do uso da internet. Sabemos que ela é bem sedutora, e muitas pessoas se perdem no tempo e se esquecem de outras atividades que podem ser feitas para além da internet.

Sabemos que os diversos usos da internet influenciam, de forma mais ou menos direta e explícita, as práticas sociais, culturais e individuais dos adolescentes em diferentes situações em seu cotidiano. Concomitante ao uso cada vez maior dessa ferramenta pelos adolescentes, temos visto a crescente preocupação de pessoas e instituições em conhecer, acompanhar e mediar o que eles fazem no espaço virtual. Segundo Simões (2012) :

Falamos de um efeito de mediação dos usos da internet sempre que alguém se interpõe (ou afeta de alguma forma) as decisões que outras pessoas tomam cada vez que usam este meio particular. Portanto, podemos conceber a mediação, em termos gerais, como qualquer prática que direta ou indiretamente procure exercer algum tipo de influência sobre o modo como os outros se relacionam com um meio de comunicação específico. No caso da internet, dadas as particularidades do meio e a multiplicidade de circunstâncias que envolve o seu uso, a possibilidade de mediação assume uma complexidade variável de acordo com os cenários em causa. (SIMÕES, 2012, p. 121).

Levando em conta essa premissa e buscando saber de que forma os usos da internet têm sido mediados pelos pais, provoquei essa discussão no grupo de adolescentes que revelaram que os pais estão cada vez mais presentes nas redes sociais, o que aponta não só para uma aproximação e especialização nas habilidades de uso desses recursos, como também para a adoção de estratégias de regulação que passam pelo compartilhamento dos sites e aplicativos com os próprios filhos e amigos dos mesmos.

Esses pais fazem parte de uma geração que viveu o início das inovações tecnológicas, já afetadas pelos meios de comunicação de massa, os videogames, os computadores pessoais e o início do acesso à internet e aparelhos celulares. Mesmo que se perceba uma proximidade do ponto de vista geracional em relação aos seus filhos há também uma relação de socialização reversa, ou seja, os filhos da geração posterior ensinam os seus pais a manejar as novas ferramentas tecnológicas e virtuais, mostrando um domínio sobre eles.

Por outro lado há aqueles pais que, mesmo não sendo usuários das redes sociais, acompanham, direta e indiretamente, aquilo que os adolescentes fazem em suas páginas de redes sociais.

A família, principalmente a mãe – como foi apontado pelos adolescentes dessa pesquisa – se coloca como mediadora indireta no uso das redes sociais, mesmo que não faça uso desse recurso. Essa prática de mediação é tomada por eles como um policiamento. A posição aqui tomada de acompanhar essa prática de forma indireta pode revelar a própria inabilidade quanto à utilização das tecnologias digitais, mas mostra a preocupação desses pais e mães em relação ao que os filhos têm feito na internet. Por outro lado, os próprios adolescentes tomam atitudes defensivas quanto a isso, quando seus pais estão presentes em sua rede de amigos.

Em todos os casos aqui declarados, a mediação vem se dando de forma ativa, revelando uma prática na qual a presença dos pais compartilhando os mesmos equipamentos, ou ainda se utilizando das mesmas redes sociais e aplicativos dos seus filhos, exerce uma atividade de monitoramento que, muitas vezes, não é percebida pelos adolescentes como tal. Essas estratégias podem confrontar com o problema da pri-

vacidade e da confiança entre pais e filhos, já apontada nas pesquisas de boyd (2014) e em análises qualitativas da pesquisa *EU Kids Online*. Essas pesquisas apontam que as diferentes estratégias de monitorização têm desencadeado um jogo tácito entre pais e filhos no qual por um lado os pais procuram desvendar indícios de usos menos adequados das redes sociais, e por outro os adolescentes tentam ocultar seu rastro, dominando cada vez mais as habilidades de uso dessas ferramentas. Contudo, mesmo que seja necessário assegurar o uso seguro da internet e manter a vigilância diante de potenciais riscos, é preciso atentar para essa prática, que não deve se tornar invasiva, equacionando-a ao direito à privacidade e ainda contemplar os estímulos na busca por explorar as potencialidades que os conteúdos disponibilizados na internet podem oportunizar aos adolescentes.

### **Considerações finais**

O conhecimento construído ao longo dessa pesquisa se deu no sentido de desconstruir crenças que se tinham em torno de um saber sobre as práticas cada vez mais intensas dos adolescentes no mundo da virtualidade através de seus computadores, *smartphones* e *tablets*. Vários aspectos teóricos e várias pesquisas já desenvolvidas foram utilizados para dar conta de responder aos objetivos propostos, principalmente aquele que diz respeito à mediação por parte dos pais em relação ao uso que os adolescentes fazem da internet e das redes sociais

Os adolescentes que participaram dessa pesquisa têm uma boa compreensão acerca dos riscos associados à utilização destas ferramentas quando acessam a internet de forma intensa, o que possibilita a exposição às ameaças que podem surgir através desse acesso. Contudo, não consideram o Facebook como um meio que traga alienação social ou empobrecimento das relações sociais. Como se viu também nos outros estudos apresentados nessa tese, somente a partir da prática e do conhecimento do que se passa nas redes é possível garantir o desenvolvimento de habilidades que possibilitam um modo de uso seguro e responsável dessa ferramenta.

A responsabilidade e a segurança, muitas vezes, aparecem na mediação das práticas de uso da internet pelos adolescentes por seus pais e educadores. Entretanto, o que eles apontam é que ainda há uma distância entre o modo como eles utilizam a internet, manejando com habilidade seus recursos, da forma como seus pais o fazem, considerados ainda como que ‘semi-alfabetizados’ digitais. Nesta posição, o que os pais vêm utilizando como método de mediação é o controle do tempo e o policiamento daquilo que seus filhos andam curtindo, postando e compartilhando em suas páginas nas redes sociais.

Por outro lado, a autonomia que se apresenta no modo como os adolescentes se apropriaram dessas tecnologias, ultrapassando os adultos no aprendizado e nas habilidades, revela uma posição de independência que lhes confere um poder sobre as práticas mediadoras dos adultos. Afirmando que adultos e idosos estão fora das redes sociais virtuais por causa do desconhecimento técnico para uso do computador e sugerindo a necessidade de um aprimoramento desse uso, os adolescentes se colocam como tutores dos adultos nessa prática, invertendo papéis.

Mesmo que muitos pais já façam uso da internet, os adolescentes que são usuários ativos das redes sociais, criando e controlando suas postagens nesses espaços, adicionam e manipulam as informações de acordo com seus gostos e ainda conforme o público com os quais vão compartilhar suas postagens. Esse público que se constituiu em torno das suas preferências vai dar ao adolescentes o que Boyd (2014) chama de visibilidade, ou seja, aquela característica que aumenta o potencial de compartilhamento com o seu público.

Entretanto é preciso atentar para uma característica das próprias mídias sociais que, ao mesmo tempo que possibilitam controlar o público com o qual compartilhamos nossas informações, são projetadas para ampliar a acessibilidade, o que lhes dá a característica de rede rizomática, propiciando que seus conteúdos sejam facilmente compartilhados para além do público com o qual se deseja interagir. Esse aspecto pode oportunizar consequências danosas para os adolescentes, quando os mesmos se aventuram em práticas arriscadas para além da internet.

Aqui caberia repetir uma citação de Boyd (2014):

Os adolescentes precisam de liberdade para explorar e se expressar, mas todos nós nos beneficiamos vivendo em um ambiente em que há uma rede de segurança social, onde as pessoas se reúnem para certificar-se de que todo mundo está bem. (BOYD, 2014, p. 127. Tradução nossa)<sup>38</sup>.

As novas tecnologias, e com elas as redes sociais virtuais, trouxeram esse desafio para a compreensão do modo como o acesso a essas redes produz novos modos de subjetivação; por isso foi relevante compreender em que medida os adolescentes se constituem nesse processo mediado pelos sentidos e significados que atribuem ao seu mundo, a partir da relação que estabelecem com o meio - real e virtual - e consigo mesmo.

## REFERÊNCIAS

BOYD, D. **It's complicated – the social lives of networkeds tens**. USA: Yale Universit Press, 2014 Disponível em:< [www.danahboyd.org/](http://www.danahboyd.org/)>. Acesso em: 5 set. 2014

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. v. 1.

DELEUZE, G. **O atual e o virtual**. In: ALLIEZ, Eric. **Deleuze filosofia virtual**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 , p. 47- 56.

DIAS, V. C. **Morando na Rede: Novos modos de constituição de subjetividade de adolescentes nas redes sociais**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica on-line**. Por-

---

<sup>38</sup> Young people need the freedom to explore and express themselves, but we all benefit from living in an environment in which there's a social safety net where people come together to make sure that everyone's doing okay" (BOYD, 2014, p. 127).

to Alegre: Penso. 2014. [ebook]

LÉVY, P. **O que é o virtual?** . 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34. 1998.

LIVINGSTONE, S. & HADDON, L. **EU Kids Online: final report 2009**. EU Kids Online, Deliverable D6. 5. EU Kids On-line Network, London, UK. . 2009a. Disponível em <<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOn-line/EU%20Kids%20I%20%282006-9%29/EU%20Kids%20On-line%20I%20Reports/EUKidsOn-lineFinalReport.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2014.

LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; GÖRZIG, A. & ÓLAFSSON, K. **Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. LSE, London: EU Kids Online**. 2011b. Acessado em 21/10/2014 Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/33731>> Acesso em: 09 fev. 2015.

PONTE, C. Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes, **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 65, 2011, pp. 31-50. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n65/n65a02.pdf>> Acesso em: 02 Ago. 2015.

SIMÕES, J.A. Mediações dos usos da internet. Resultados nacionais do inquérito *EU Kids online*. In: PONTE, C.; JORGE, A. M.; SIMÕES, J. A.; CARDOSO, D. **Crianças e internet em Portugal**. Coimbra: Minerva Coimbra. . 2012b pág 121-143.

**TIC Kids Online Brasil 2012** [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

**TIC Kids Online Brasil 2013** [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. Coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa. 1. Ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

**TIC Kids Online Brasil 2014**: indicadores da pesquisa. Disponível em: < <http://cetic.br/pesquisa/kids-on-line/indicadores> > Acesso em 12 ago. 2015.

## Capítulo 13

### **Tecnologias em rede, janelas para apreensão de conhecimentos significativos: realidade ou utopia?**

*Lucicleide Araújo*

*Carla Cristie de França*

#### **Introdução**

A utilização dos Ambientes Virtuais Colaborativos (AVC) e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) faz parte da realidade dos jovens e adultos nos espaços acadêmicos, ampliando a necessidade de uma educação sistêmica, dinâmica e de qualidade, com momentos que envolvam interação e pesquisa. Para tanto, é imprescindível a contextualização, a significação para atender às especificidades de cada aprendiz, pois não basta que os conteúdos sejam bem ensinados, é fundamental transgredir a propriedade de domínio, significação humana e social (LIBÂNEO, 1989) em congruência com os artefatos culturais nessa era da educação digital.

Castells (1999) destaca os processos de interação entre as iniciativas colaborativas e as diversas reações sociais, que promovem uma inovadora estrutura social dominante, a sociedade em rede, chamada de uma economia informacional, global, com a proposta de ressaltar uma nova cultura, a cultura digital, da virtualidade real. Evidente que as TIC aplicadas à educação podem potencializar tais ações, por meio dos recursos, tornando-se uma excelente ferramenta psicológica para propiciar um aprendizado contextualizado e significativo (COLL; MONEREO, 2010).

Neste contexto, percebe-se que a comunicação interativa (SILVA, 2001) garante a iniciativa dialógica, associada à emissão e recepção

como pólos antagônicos e complementares na cocriação da comunicação e a intervenção do receptor-usuário no conteúdo da mensagem utilizada, contribuindo para o processo de emancipação do sujeito. E por isso a relevância do artigo que, investiga as tecnologias na educação superior, como aquela que potencializa a apreensão de conhecimentos, para a construção de processos significativos de aprendizagem, identificando as suas contribuições, as suas potencialidades e os seus desafios.

## **Tecnologias, Interação e Desenvolvimento**

A relevância da interação do sujeito com o meio é enfatizada por Vygotsky (2007) desde o nascimento quando o ser humano encontra-se mergulhado em cultura e, por meio dessa interação vai construindo seu processo histórico e seu repertório de conhecimentos. Neste sentido, o desenvolvimento humano ocorre durante esse processo constitutivo de relações sociais presentes nos processos de mediação e interatividade entre o sujeito, o objeto e com o outro. É justamente também nesse período que novas formas de agir, apreender e interagir com o mundo são criadas, possibilitando aprendizagens.

A aprendizagem é processo fundamental, próprio do desenvolvimento do homem que age, tendo em vista modificar-se e modificar a realidade e não somente adaptar-se. Origina-se por meio das relações de natureza interativa, comunicacional, cultural, social, exige participação, intervenção, bidirecionalidade, hibridação, permutabilidade e potencialidade (SILVA, 2001). Traduz-se como processo de permanente construção, determinado por condições socioculturais e históricas, que se inter-relacionam, na qual a mediação tem papel valioso.

Evidencia-se que aprendizagem e desenvolvimento são processos intercadentes e que possuem permanentemente relações, onde por meio deste movimento, possibilita o desenvolvimento, a formação de ideias. Segundo Vygotsky (2007) envolve, portanto, um conjunto de operações mentais que requerem decisões: saber pensar, ser um sujeito ousado, curioso, utilizando-se, de forma criativa das próprias estruturas de cognição para superar os obstáculos e avançar para outros níveis de conhecimento e percepção da realidade.

Neste contexto, as tecnologias são compreendidas como instrumentos psicológicos mediadores dos processos intra e intermentais envolvidos no ensino e aprendizagem, e podem servir como atratores, suscitar processos para abertura de caminhos que permitam potencializar a prática pedagógica, evidenciando uma aprendizagem qualitativa e significativa (COLL; MONEREO, 2010).

## **Método**

A pesquisa foi realizada em uma universidade situada no Distrito Federal. Os participantes da pesquisa foram trinta e dois (32) estudantes da disciplina Introdução à Educação Profissional e Tecnológica, das seguintes áreas do conhecimento: Gastronomia (20), Gestão Pública (01), Redes de computadores (01), Logística (01), Análise e desenvolvimento de sistemas (05), 4 não identificaram. Destes, 16 são do sexo feminino e 16 do masculino. As informações coletadas foram sistematizadas por meio de um questionário aplicado eletronicamente e submetidas a uma análise de discurso segundo Lombart (1995) possibilitando a compreensão dos resultados tendo como parâmetro o contexto sócio-histórico, os valores e a história social dos participantes da pesquisa, explorando as características e fenômenos emergentes.

## **Contribuições, potencialidades e os desafios para a construção de processos significativos de aprendizagem**

Dos 32 estudantes entrevistados, estes se encontram na faixa etária de 16 a 49 anos. Perguntados sobre as principais tecnologias eletrônicas utilizadas na rotina de estudo universitário, 28 disseram possuir *smartphone*, 22 computador, 9 televisão, 5 *tablet* e somente 1 estudante disse usar livros na realização das atividades acadêmicas. Indagados se possuíam conta e participavam com frequência em ambientes virtuais, 29 disseram possuir *Facebook*, 22 *Gmail*, 17 *Instagram*, 2 *LinkedIn*, 3 *Skype*, 19 *Youtube* e todos (32) disseram possuir *Whatsapp*.

Neste sentido, quanto ao acesso às tecnologias em rede, a pesquisa demonstra que elas fazem parte da realidade e rotina na vida dos acadêmicos. Os dados da pesquisa reverberam a teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky (1984) onde o homem é um ser dotado de cultura, de história e que vivencia permanente processo interativo-mediado, sendo ocasionado pelas tecnologias.

Destaca-se de sobremaneira o aplicativo *Whatsapp*, que tem sido utilizado fortemente por jovens e adultos nos contextos universitários, seja para comunicação com a família, amigos, ou ainda para retomar discussões acerca de atividades acadêmicas e componentes curriculares, reafirmando o processo de síntese-análise-síntese em quaisquer lugar em que haja acesso à Internet via a *World, Wide, Web*, motivando o uso das tecnologias de informação e comunicação e, principalmente, de *smartfones* e *tablets* nos espaços acadêmicos, reiterando a ideia proposta por Silva (2000) quando utiliza o termo interatividade com o sentido de expressar a comunicação entre interlocutores humanos.

A “síntese-análise-síntese” (SILVA, 2000) com o propósito de mapear singularidades sem padronizar, estancar conceitos, uma vez que, eles dialogam e convergem em suas funcionalidades. Desta forma, evidencia-se a proposta de aprendizagem sugerida por Vygotsky (1984, p. 112) onde o discente tem que vivenciar a interatividade, porquanto o educador tem o papel explícito de interferir nos processos e provocar avanços, criando o que pode ser chamado de “zona de desenvolvimento proximal” (ZPD). Ou seja, corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real, “que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas”, e o nível de desenvolvimento potencial, “determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Refere-se, portanto, ao trajeto percorrido pelo sujeito para aprimorar e desenvolver suas funções mentais superiores. A ZPD encontra-se em permanente transformação, em que o processo de aprendizagem interage e desperta progressos, produzindo novas aberturas nas zonas de desenvolvimento proximal, nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, vinculados e inter-relacionados.

Sobre os desafios e paradigmas encontrados pelos estudantes, para trabalhar com as tecnologias no cotidiano acadêmico, percebe-se que 21 não sentem nenhuma dificuldade. Os que pronunciaram sobre as dificuldades (11 estudantes), dizem respeito a gerir as tecnologias em benefício próprio, desconhecendo até mesmo formas mais eficazes de como aproveitarem-se das informações com mais competência e que os despertem para o uso das tecnologias com profundidade, consciência e protagonismo.

É preciso apropriar-se de saberes mais sofisticados, com sentido e significância à vida pessoal e profissional, bem como em virtude da rápida circulação das informações, apropriação de novos recursos, acesso a sites e no acompanhamento da evolução tecnológica e seus instantâneos avanços. Tal realidade evidencia-se por meio das falas das seguintes estudantes: “[...] a minha dificuldade maior é acompanhar toda a evolução que acontece na tecnologia.” (E 14), “O meu maior desafio é mexer no computador, acessar sites” (E18), “Hoje em dia as tecnologias avançam muito rápido, hoje é uma coisa amanhã é outra, o avanço muito rápido delas (Tecnologia)” (E21).

A falta de tempo surge também como empecilho para a apreensão de conhecimentos com consciência e profundidade pelo processo que envolve pesquisa em espaços concebidos na virtualidade. Segundo a resposta do Estudante 4 “É sempre complicado associar trabalho com estudos, porém temos que entender que o estudo necessita de um empenho maior” (E4). Assim, a internet aparece, no entremeio dessa relação, como a salvadora dos problemas dos estudantes que não tem tempo para estudar, para aprofundar o conhecimento, para pesquisar com consciência, pois nela encontra-se de tudo, como declara o estudante (E22): “Encontro a maioria do que preciso na internet.”

As distrações, a falta de tempo, os problemas técnicos para acessar o ambiente, a falta de concentração, a dificuldade de acompanhar as transformações também são mencionados pelos estudantes como desafios para utilização das tecnologias no cotidiano acadêmico.

Neste sentido, a complexa realidade que envolve tecnologias, interação e desenvolvimento entrelaçam-se, dificultando aos estudantes a

lidarem com as inúmeras informações que circulam a todo o momento na rede e a manter concentração na realização das atividades, focando-se no que realmente é importante e necessário. Uma vez que são vários os signos que circulam e que chamam a atenção dos alunos por serem atividades mais lúdicas, interativas e desafiantes nos espaços da virtualidade.

Desta forma, a pesquisa evidencia que os alunos têm uma percepção positiva quanto ao uso de tecnologias para potencializar a aprendizagem. No entanto, ao serem indagados se as tecnologias e ambientes virtuais, quando bem utilizados, contribuem com a construção de sua autonomia e aprendizagem, constatou-se que ao fazerem uso das tecnologias, alguns estudantes perdem a concentração para o que de fato é prioridade e importante. Assim, reforça o estudante 8, que para não perder o foco, ele procura manter-se naquilo que de fato vai contribuir para a sua aprendizagem e para o que de fato tem importância. Assim, “as distrações apresentam-se como o grande desafio no uso dessas novas tecnologias no ambiente acadêmico”, complementa a Estudante 1.

Neste sentido é importante salientar sobre a importância do professor como “mediador” (VYGOTSKY, 2007) criando situações de ensino e aprendizagem que respeitem os estilos de aprendizagem dos universitários, sugerindo rotinas, atividades de pesquisa com orientações claras para a apreensão de conhecimentos significativos, para que, assim, consigam de posse das informações na rede mundial de computadores (*World Wide Web*) transformá-las em conhecimento pertinente tanto para a vida pessoal quanto profissional. Desta forma, como assegura Demo (2009) o professor será fundamental e indispensável.

A mediação do professor pode contribuir para ajudar os estudantes a transformarem informações sem sentido, em conhecimentos significativos, a transformar os processos de ensinagem e conseqüentemente os de aprendizagem, demandando-se dessa forma mudanças nas práticas pedagógicas e o repensar de propostas de atividades educativas que ajudem os alunos a encontrarem o seu próprio estilo de aprendizagem. O professor saber orientar é também fundamental para que os estudantes não se percam, ou se sintam incapazes antes mesmo de se desafiarem rumo ao processo de construção do conhecimento.

Assim, as tecnologias e ambientes virtuais, quando bem utilizados contribuem para a ampliação dos conhecimentos, possibilitando aos sujeitos se apropriarem de uma determinada cultura, uma vez que não há necessidade de se estar presencialmente no local, na região que se deseja conhecer para ter conhecimento um pouco mais sobre a cultura regional, como disse o Estudante 1: “Sim, a internet pode ajudar a ampliar o conhecimento do aluno. Por exemplo: conhecer um pouco mais de outras culturas mesmo não tendo estado presente naquelas regiões”. Além do acesso ao conhecimento, em contextos educativos, as tecnologias servem de canais, ou seja, de suporte para a comunicação entre o mundo interior da Universidade e o mundo exterior, cujos estudantes, poderão mesmo distantes, em diferentes locais sanar suas dúvidas e curiosidades. Possibilita a troca de informações entre os discentes, mediante as interações ocorrentes nos ambientes virtuais de aprendizagem. Interações estas que propiciam a troca de informações e que possibilitará, possivelmente, o conhecimento mais elaborado e significativo.

Os espaços universitários, neste sentido, são lugares favoráveis para a construção de processos significativos de aprendizagem, utilizando-se da tecnologia como aliada, haja vista ser instrumento cultural dessa geração que a mantém viva e que dela faz uso de qualquer forma, seja motivado nos espaços institucionais ou não.

Partindo-se do princípio de que as tecnologias são fundamentais para o desenvolvimento humano e, por serem parte da realidade dos estudantes universitários, elas devem estar presentes também nos espaços das salas de aula para sua utilização para além da técnica em si, focando-se no pedagógico para sua expansão como instrumentos culturais. Assim, faz parte da educação, criar contextos educativos que possibilitem não somente o acesso às tecnologias, mas que os professores possam encontrar junto aos estudantes vias mais favoráveis e adequadas para apropriação e transformação da informação em “aprendizagem significativa” (AUSUBEL, 2003) para a transformação de si e do mundo na colaboração com o outro.

Até porque, como disse o estudante 17, “qualquer ferramenta utilizada de forma adequada contribui para aprendizagem”. E nesse

sentido, o profissional da educação que tem desejo é capaz de apontar caminhos para ajudar o aluno naquilo que ele não consegue fazer sozinho - ainda que envolto por tecnologias e que delas façam uso - pela construção de conhecimentos, usando-se da técnica de forma pedagógica para a apreensão de conhecimentos relevantes, com competência científica e tecnológica.

É papel do professor saber escolher as melhores ferramentas para propiciar espaços para o desenvolvimento dos potenciais, para que os estudantes possam se desenvolver para outros níveis de aprendizado, saindo de um nível para outro em um processo contínuo e permanente mediado pela convivência relacional e, sobretudo, pela linguagem e pensamento em sinergia, utilizando-se dos meios tecnológicos em circulação, cujos signos fazem parte da cultura digital na qual os protagonistas - jovens e adultos - estão inseridos. Em concordância com Vygostsky (2007), Kenski (2012), é preciso estimular a comunicação, a troca, a interação, com o objetivo de aprender na relação com o outro. Esse é o primeiro passo para a consolidação de aprendizagem significativa e emancipadora, pois apreender conhecimentos exige compromisso, interação e atividade intelectual intensa para um aprendizado com sentido e significância.

Apesar de a internet ser um espaço rico de oportunidades para os estudantes terem acesso a informações, eles ainda esperam no professor, por meio do estudo de uma disciplina terem o acesso ao conhecimento e de forma “tradicional” (FREIRE, 2005), confiantes de que irão sugar o máximo dos conhecimentos dos seus mestres apreendidos durante uma vida. Isso pode ser ilustrado a partir da fala do estudante 11 quando questionado sobre o que esperava da disciplina de Introdução à Educação Profissional e Tecnológica e ao dizer que sua expectativa era “sugar ao máximo, o conhecimento da professora” (E11). A partir desta resposta e metaforicamente falando, o professor é compreendido como uma esponja em que irá exprimir os conhecimentos nos estudantes, em uma linguagem baseada na cultura digital, o professor ainda é visto como um *pendrive*, onde o seu conhecimento será arquivado no aluno (computador).

Esta visão continua a ser repercutida nos espaços acadêmicos em pleno século XXI, cuja realidade encontra-se permeada por várias possibilidades de construção de caminhos para o acesso ao conhecimento, mas que alunos ainda não sabem como fazer bom uso das tecnologias com vistas à construção de processos significativos de aprendizagem. De aprender a aprender, por meio da pesquisa, por estarem em meio a tantas informações e, assim, acabam por se contentarem em reproduzir saberes acumulados por outros, a esperar e confiar apenas no que o professor “transmite”, como se fosse possível a transmissão de conhecimentos de um sujeito para o outro. Para Paulo Freire (2005, p. 97) “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. Assim, o conhecimento dá-se na interação, por meio de pesquisa, dos inúmeros contatos e oportunidades do sujeito com a cultura social.

Desta forma, o sujeito torna-se mais interativo (SILVA, 2001) e em movimento constante em busca por saberes que estão sempre em constantes transformações, por isso, sempre em movimento e transformação, gerando e dando vidas a novos saberes em circulação. Uma vez que o mais importante no processo de aprender a aprender não é reproduzir as informações apreendidas, mas aprender a integrá-las e transformá-las em conhecimentos significativos, generalizando-as para outras situações da vida cotidiana como assim asseguram Morin (2007) e Nóvoa (1999).

De acordo com Vygotsky (2007) construir conhecimento implica ação partilhada, constituída por meio de um processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social - fortalecida pelo diálogo, cooperação, trocas de conhecimentos, segundo Morin (2007, 2013), Freire (2005), Bohm (2005) - é condição indispensável para que ocorra a aprendizagem significativa. “O diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” (FREIRE, 2005, p. 91).

Assim, o aprendizado acontece - ainda que não se esgotando na relação eu-tu (de A com B) - quando há envolvimento entre ambos os sujeitos da práxis pedagógica (professor e estudantes), movidos pela pesquisa, leitura, reflexão, registro, com movimentos inesperados e tipicamente recursivos como atribuído por Bohm (2005). Uma espera, ao mesmo tempo, em processo de movimento, de fluxos e de ação, para vencer a indiferença e passividade ainda tão presentes em contextos educativos. Para, adentrando-se à realidade circundante seja possível aos sujeitos seguirem rumo à utopia necessária, ou seja, ao “inédito viável” (FREIRE, 2005, p. 108), que possibilita transformação, pela participação ativa do sujeito em constante relação com a cultura singular e social dessa sociedade caminhante e em processo de constantes evoluções científicas e tecnológicas.

### **Considerações finais**

A pesquisa evidencia que é realidade que os alunos têm acesso a aparelhos tecnológicos, estão conectados, comunicam-se via rede, participam de redes sociais. Mas é utopia que saibam transformar informações em conhecimento. Ainda impera a espera que o conhecimento a ser apreendido seja espremido no aluno, como se o professor fosse uma esponja. A expectativa é no professor, que vai tornar o aluno conhecedor. A tecnologia é apenas um meio para que o estudante consiga ludibriar, realizar as atividades solicitadas pelo professor em nível acadêmico.

Assim, o potencial da tecnologia ainda está longe de ser realidade em contextos universitários no sentido de sua utilização de modo pedagógico e que imprima significativa qualidade na aprendizagem dos estudantes. Ainda são inúmeros os desafios a serem superados. A utopia ainda paira no que diz respeito ao uso consciente das tecnologias aliada aos processos de ensino e aprendizagem e que possibilitem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, com vistas a transformarem informações - em constante circulação - em conhecimentos pertinentes, significativos, capazes de modificarem o sujeito conhecedor e a realida-

de conhecida.

Mas a utopia não é para nos desanimar, mas caminho a ser perseguido por todos aqueles e todas aquelas que acreditam em um ensino transformador numa cultura social que se renova constantemente.

## **Referências**

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BOHM, D. **Diálogo:** comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

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

COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual:** Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, P. **Educação Hoje:** “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1989.

PUJOL, J.; LLOMBART, M. P. I. Discurso, orden social y relaciones de poder: una propuesta y su ejemplificación en el discurso sobre la maternidade. **Revista de Psicologia Social Aplicada**, Espanha, n. 5, p.165-184, 1995.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **A via para o futuro da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SILVA, M. **Interatividade**: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação. Comunicação e Sociedade Tecnológica, IX Compós. Porto alegre: Compós, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quarter, 2001.

VYGOTSKY, L. S. (1984). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## Capítulo 14

### **Fórum de discussão e a contribuição dos operadores cognitivos do pensamento complexo nos processos de ensino e aprendizagem**

*Lucicleide Araújo*

#### **Introdução**

A organização dos espaços das salas de aula para a produção de saberes pode se apoiar em uma diversidade de recursos tecnológicos hoje disponíveis na sociedade digital. No entanto, a escolha pelos melhores recursos tecnológicos em rede para a inserção dos estudantes em um contexto educativo, desafiador e com possibilidades para o desenvolvimento cognitivo requer, por parte dos professores, abertura e mudança de postura para conciliar momentos de aprendizagem, ora no espaço da sala de aula presencial, ora virtualmente.

Os ambientes virtuais e, de modo específico - a ferramenta fórum de discussão - disponível nestes espaços pode contribuir para processos de aprendizagem mais significativos entre os sujeitos envolvidos nessa dinâmica (professores/estudantes e estudantes/estudantes), pelo expressar com mais liberdade, de emoções, de sentimentos e de pensamentos as próprias experiências e aprendizagens, em diálogo com o conhecimento em discussão.

#### **Fórum de discussão**

Fóruns de discussão são espaços privilegiados para o exercício de relações “dialógicas” abertas e plurais sobre temáticas propostas, troca de experiências e feedbacks (PALLOFF; PRATT, 2004) entre o professor

mediador e estudantes e entre os estudantes. Estes espaços permitem que os sujeitos/aprendizes realizem suas atividades educativas com mais tranquilidade, após pesquisas, leituras, reflexões, bem como aprofundem os seus conhecimentos sem sair de casa, por meio da utilização da tecnologia em rede.

A utilização do fórum como estratégia didática permite a ampliação das discussões iniciadas em sala de aula presencial para o mundo exterior da Universidade e muito pode contribuir para a construção e ampliação dos conhecimentos na convivência subjetiva e intersubjetiva entre os sujeitos na dinâmica do aprender, bem como possibilita intensificar as discussões, dando-lhes maior sentido e significado, dentro de um tempo e espaço flexíveis.

Segundo Moran (2003), com o acesso à Internet os momentos de sala de aula e os de aprendizagem virtual podem ser flexibilizados de forma integrada e alternada. Essa integração possibilita a ampliação das discussões promovidas em sala, sem que se percam as relações estabelecidas no momento presencial.

## **O pensamento complexo**

Complexidade origina-se do termo latino *complexus* e significa aquilo que é “tecido junto”, pelo paradoxo do uno (parte) e do múltiplo (todo), segundo Morin (2007). Este autor traduz o pensamento complexo como uma lógica capaz de pensar a realidade como uma unidade complexa indissociável, cujos fenômenos serão descritos na conjunção de seus elementos, levando-se em conta seus antagonismos e complementaridades, numa relação dialógica, complementar e antagônica entre o global e o particular, entre o externo e o interno, o psíquico e o social.

Morin (2008, p. 464) afirma que “a complexidade é um progresso de conhecimento que traz o desconhecido e o mistério”, chave para o acesso e a reinserção do sujeito autor na condição de protagonista de seu próprio processo construtivo de conhecimento e aprendizagem.

## O Método

A pesquisa foi realizada em uma universidade situada no Distrito Federal. É um estudo de caso do tipo etnográfico (LAVILLE; DIONNE, 1999; ANDRÉ, 2005), de natureza qualitativa.

Os sujeitos que participaram da pesquisa compõe o total de onze (11) estudantes da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado do Programa de Educação de uma instituição particular de ensino. Para esta pesquisa concluída, optou-se pela análise de discurso e como categorias de análise os sete operadores cognitivos do pensamento complexo propostos por Morin (2007, p. 74). São eles: o **sistêmico ou organizacional**, que religa o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. O circuito da **circularidade ou retroativo** compreendido como aquele em que as causas retroagem sobre seus efeitos e se transformam mutuamente. O **recursivo** compreende que causa e efeito são, ao mesmo tempo, processo e produto. O **hologramático**, operador que evidencia o paradoxo dos sistemas complexos em que não somente as partes necessitam de sua integração com o todo, mas compreende o todo a partir de uma visão mais ampla sobre o que acontece em cada uma das partes. O princípio **dialógico** corresponde à relação biunívoca entre dois elementos antagônicos. A **Autoecoreorganização** acontece em todo sistema vivo a partir da relação indissociável entre sistema e meio. A **reintrodução do sujeito cognoscente** que diz respeito ao resgate do sujeito como protagonista no próprio processo de construção do conhecimento.

Os operadores cognitivos do pensamento complexo são instrumentos conceituais de articulação do raciocínio. Segundo Mariotti (2007, p.137), eles “[...] facilitam a compreensão e a prática do pensamento complexo” mediante o deslocamento da visão linear para uma ótica mais complexa e ecossistêmica da realidade.

Para facilitar a percepção dos operadores cognitivos do pensamento complexo, será utilizada a fonte **negrito** todas as vezes que eles emergirem durante o processo de análise abaixo apresentado.

## Resultados e discussões

### Contribuição dos operadores cognitivos do pensamento complexo nos processos de ensino e aprendizagem

A utilização da sala de aula virtual, como apoio ao ensino presencial amplia os espaços pedagógicos e as possibilidades de acesso à informação e à comunicação, sem a necessidade de educadores e educandos partilharem sempre os mesmos espaços geográficos. Permite que os processos de ensino e aprendizagem iniciados em sala de aula presencial extrapolem e se estendam para além dos muros acadêmicos, e sejam complementados por meio de outros espaços, além dos tradicionalmente constituídos, para possibilidades de apropriação e aprofundamento do conhecimento e das discussões iniciadas em sala de aula. Além disso, propicia a ampliação do tempo para que os sujeitos/aprendizes vão à busca por aprofundamento da temática colocada em discussão no momento da aula presencial. Esta extensão do tempo possibilita mais trocas de informações e experiências, intensifica a qualidade do que foi apresentado na sala de aula e potencializa as interações e os diálogos intersubjetivos.

Neste sentido, emergem os princípios da **circularidade** e **recursividade** e estes podem ser percebidos durante as discussões nos fóruns, mediante os registros dos estudantes e a partir de cada uma das participações concebidas por meio das reflexões materializadas em forma de texto sobre a temática problematizadora proposta para a discussão pelo professor/mediador. Ao emitir opiniões, cooperando e contribuindo na construção tanto do próprio conhecimento, quanto do outro, possibilitada pela troca de idéias, diferentes pensamentos e concepções, os estudantes elaboram os próprios conhecimentos e os reelaboram sob o olhar também do outro, além de fazerem reflexões profundas sobre a própria prática docente. Para ilustrar esta **circularidade** e **recursividade** nos processos construtivos de conhecimentos seguem alguns excertos das falas dos estudantes.

Ao conhecer um pouco mais das teorias de Maturana e Varela, fiquei me questionando sobre a minha forma de ser docente e me permitindo vivenciar um processo auto-eco-organizador que para mim pode ser traduzido em um processo autopoietico( autogestionário). Ao pensar sobre o meu fazer, tenho me questionado se de fato estou proporcionando aos meus estudantes ambientes de aprendizagem desafiantes, reflexíveis, acolhedores com possibilidades de trocas de idéias/experiências e resolução de problemas, enfim, nas minhas mediações pedagógicas tenho de fato proporcionado interações entre os estudantes e deles comigo e com o meio? (ESTUDANTE 3)

[...] Nós educadores, que somos também observadores e pesquisadores da realidade escolar, precisamos aperfeiçoar cada vez mais nossas habilidades para dialogar, para intercambiar, para instrumentalizar nossos educandos para a produção de conhecimentos, dentro e fora da escola, para a “construção de novos mapas que nos levem a novos caminhos”, enfim, para a pesquisa. (ESTUDANTE 6)

Concordo com a sua consideração de que precisamos aperfeiçoar nossas habilidades para dialogar; digo também que, precisamos quebrar paradigmas e lançar mão de aulas inovadoras. Os professores pouco dialogam com os alunos. Ainda querem ministrar aulas seguindo o planejamento previamente elaborado. É por isso, que, muitas vezes, acontece o desinteresse dos alunos pelas aulas e as insatisfações manifestadas por conversas paralelas e desrespeito aos professores. Acredito que, a partir do momento que os professores atentarem para essa questão, dialogar mais com os seus alunos, propor temas sugestivos, haverá mais participação nas aulas. (ESTUDANTE 1)

Quando os estudantes compreendem o sentido e o potencial da ferramenta fórum de apoio ao ensino e a aprendizagem, que se consolida a partir de pesquisas e leitura dos textos sugeridos para a manutenção da qualidade das interações e *feedbacks* tanto por parte dos alunos, quanto pelo professor/mediador, o grupo cresce. Isto se deve em função da qualidade das discussões que acontecem com mais interação, pelos diálogos constituídos e construídos mediante intervenções críticas e reflexões realizadas, mantendo-se dessa forma a **circularidade** e a **recursividade** produtiva entre os estudantes, que se aproveitam em nível de conhecimento das falas uns dos outros para religar os saberes e reconstruir os próprios conhecimentos. Parte (professor) e todo (estudantes) se complementam nesse processo que toma a forma de **holograma** e o aprendizado acontece na interação e coletividade.

Os fóruns de discussão quando bem utilizados podem favorecer a interaprendizagem, cujos protagonistas se envolvem em busca de transformar a informação em conhecimento pertinente como assim propõe Morin (2007). Esse compromisso com a aprendizagem do grupo potencializa as discussões, num clima de constante crescimento e transformação. Nesse processo construtivo de conhecimento a partir de múltiplas realidades e referencialidades presentes nesse espaço e contexto constituído em rede, a figura do professor/mediador é de extrema importância para que os processos de construção, desconstrução e reconstrução sejam permanentes e o dinamismo em busca do saber se mantenha vivo.

Para tanto, o professor mediador deve ser um agente que estimula, que convida e incentiva a conversa, ao diálogo, que provoca, para manutenção das trocas subjetivas e intersubjetivas nos fóruns de discussões. Uma vez que a palavra traz em si uma força avassaladora, podendo potencializar a fala, bem como aniquilá-la provocando o silêncio, dissipando-se, minando talentos e possibilidades. Por isso é importante num relacionamento à distância de trocas permanentes de aprendizagem constantes reflexões sobre o que se deseja dizer, comunicar, a fim de que esta comunicação seja um constante convite ao diálogo e não o contrário nos espaços síncronos e assíncronos de aprendizagem colaborativa.

De acordo com Vygotsky (2007) construir conhecimento implica ação partilhada, constituída por meio de um processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social - fortalecida pelo diálogo, cooperação, trocas de conhecimentos, segundo Morin (2007, 2013), Freire (2005), David Bohm (2005) - é condição indispensável para que ocorra a aprendizagem significativa, a apreensão de conhecimentos pertinentes.

Os fóruns de discussão possibilitam aos estudantes saírem da condição passiva para a ativa, a tornarem-se protagonistas responsáveis pelo próprio aprendizado e do outro, organizando-se com autonomia o tempo para pesquisa, reflexão e produção do conhecimento. Assim, percebe-se pelas interações nesse processo, pela participação e qualidade das contribuições dos sujeitos/aprendizes que os papéis se alteram, uma vez que nesse processo não há o detentor do saber, todos são ao mesmo tempo autores e atores, ora mediando, problematizando, observando, construindo, criando e o incentivo do professor e a inserção de novos questionamentos para continuidade dos diálogos - ilustrado pelo excerto abaixo - é fundamental para que o estudante continue sua dinâmica construtiva e reconstrutiva de produção de conhecimentos.

Excelente, ESTUDANTE 3, continue este diálogo, pois você está em muito bom caminho! E agora, pergunto a todos: Mas, será que haveria algum ponto de desencontro entre eles? Quando ele Paulo Freire fala que “ Não há docência sem discência (...) e que ensinar não existe sem aprender e vice-versa”, não seria este um ponto de conflito teórico entre ambos? (PROFESSORA)

Neste sentido, todos os estudantes e todas as estudantes e o professor/mediador que compõem o grupo são importantíssimos, pois a intervenção feita por cada um, durante os debates repercutirá no todo, bem como a produção do todo repercutirá em cada uma das partes. A construção coletiva, a intervenção do mediador incentivando e problematizando muito pode ajudar o estudante a compreender melhor o que

ainda não havia ficado tão claro durante a leitura dos textos propostos e outras referências pesquisadas, a tirar uma dúvida, a fazer esclarecimentos, a solicitar ajuda para aprofundar reflexões suscitadas, a fazer novas perguntas, bem como contribuir com o grupo proferindo palavras de incentivo. Todas estas são interferências das partes para o todo que podem fazer diferença significativa no grupo como um todo. Nesse processo **hologramático**, o olhar atento e a sensibilidade do professor para saber a hora de fazer sua intervenção pedagógica são fundamentais para que os diálogos não se dispersem, e os objetivos propostos para a aula sejam atingidos. Vejamos:

ESTUDANTES 4 e 1, gostei muito dos encaminhamentos e análises apresentados por vocês. [...]. ESTUDANTE 4, a questão da objetividade é um ponto fundamental na epistemologia, não apenas de Maturana, mas naquilo que acreditamos como sendo válida neste momento. Ela faz o mesmo sentido para você? Será que conseguiremos chegar a esta objetividade almejada nos discursos acadêmicos? Vale a pena buscar esta objetividade sem parênteses? (PROFESSORA)

[...] A questão da objetividade me impactou diretamente por tudo o que eu aprendi, principalmente no Mestrado [...]. A leitura e as idéias de Maturana, sobre “objetividade entre parênteses e sem parênteses é um ótimo fundamento, que no meu ponto de vista, explica muito mais a complexidade e nos mostra a nossa limitação, de buscar reduzir processos intensos e ainda mais grave, de querermos que uma pequena observação, seja passível de transferência e generalização. Destaco esse trecho:”Para Maturana, ao descrever a realidade, o observador interage com ela, ao interagir, modifica-se estruturalmente, o que denota que a experiência de cada observador é única e intransferível porque é realizada em sua clausura operacional. Então, a objetividade entre parênteses, faz

sentido para mim, porque contempla a subjetividade de cada pessoa e nos mostra que não existe uma única realidade, mas múltiplas realidades, múltiplas experiências e isso, para a prática educacional, altera nossas interpretações da realidade (MORAES, 2008). [...].. (ESTUDANTE 7)

ESTUDANTE 7, Gostei muito de suas reflexões. E agora, uma perguntinha: O que é que este enfoque muda, então, em sua prática pedagógica ou como pesquisadora? (PROFESSORA)

A **circularidade** possibilita a transformação do pensar circunscrita mediante a troca de conhecimentos entre os pares, leitura dos textos propostos, interações, conexões com os saberes do outro e pelas provocações dos colegas e da professora por meio de perguntas questionadoras. E tudo isso com um espírito de quem aprende com compromisso com a própria aprendizagem e desenvolvimento de si mesmo e do outro.

Então, uma mudança de postura se faz necessário, pois à medida que cada um emite sua opinião, é preciso diante da diversidade de saberes, encontrarem, por meio do operador cognitivo **dialogico** o que é complementar. São vários os novos olhares diante da realidade, são diversas as visões de mundo e nessa complexidade de informações, buscar o que é complementar a partir das contribuições do outro mediante constantes reflexões e diálogos é fundamental para a ocorrência de possíveis transformações nos sujeitos da aprendizagem. Uma vez que estes ao serem transformados possam provocar modificações no outro também, pelas trocas intersubjetivas de informações e conhecimentos. A aprendizagem por meio de relações dialógicas é o atual desafio e um dos caminhos possíveis para que a informação transforme-se em conhecimento como propõe Nóvoa (1999) e “pertinente” como assegura Edgar Morin (2007).

E os fóruns de discussões são os espaços que surgem para serem explorados e potencializadores que ao serem bem utilizados, com objetivos claros, como apoios ao ensino presencial podem ultrapassar bar-

reiras, facilitar relações e possibilitar construções por parte dos envolvidos na dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, apreendendo por parte destes a realidade, por meio de uma rede de colaboração na qual cada ser ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo em que também se desenvolvem, construindo cada qual a própria trajetória de conhecimentos, numa constante **circularidade, recursividade e auto-*coreorganização*** a partir da relação indissociável entre sistema e meio, decorrente da autonomia/dependência do sujeito com o seu contexto, por meio de sua capacidade contínua, autoprodutiva e autocriadora. Ou seja, “autopoietica” (MATURANA; VARELA, 2001).

Segundo Silva (2001), tecer redes de conhecimentos significa assumir a ótica da interação e colaboração. Aprender em um processo colaborativo é planejar; desenvolver ações; receber; selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca e ao fazer por si mesmo.

Através dos fóruns de discussões os estudantes tornam-se capazes de perceberem e acompanharem o próprio crescimento e desenvolvimento em termos de conhecimento e de refletirem na ação, na interação constante com os pares e o objeto de conhecimento em estudo. É possível também organizarem-se em relação ao tempo, agendando as atividades escolares com a vida pessoal, o que possibilita certa autonomia - ainda que relativa - quanto aos estudos para também produzirem ao invés de somente reproduzirem. Nessa convivência em comunidade colaborativa, estímulos motivadores e criativos, por meio de perguntas mediadoras - por exemplo - são importantes para criar um ambiente acolhedor, interativo, capaz de potencializar cada vez mais as discussões no sentido de que todos possam produzir com autonomia e prazer. Professores e estudantes assumindo ao mesmo tempo os papéis de “ensinantes” e “aprendentes”, trocando informações mutuamente numa convivência, a partir das próprias regras negociadas, com direitos, mas também, com deveres para manutenção da qualidade nas discussões. Ao mesmo tempo livres, porém, em um processo de interdependência e

autonomia relativa, cooperando, ajudando-se mutuamente, colaborando para que se consiga atingir processos de ensino e aprendizagem mais abertos e plurais, em uma constante busca pelo saber.

A partir desse convívio complexo de construção de conhecimentos em fóruns de discussão é preciso aprender a lidar com as opiniões contrárias, compreendendo-as como antagônicas e ao mesmo tempo complementares. Neste sentido, o que se deve primar é a constante busca pelo operador **dialógico**, para que possam ser respeitadas as idéias contrárias e as certezas provisórias. Uma vez que para Morin (2007), nos momentos em que não é possível superar as contradições, vencer os antagonismos e ultrapassar os paradoxos, lá está a complexidade.

Acrescenta Mariotti (2007, p.151) que, “O entrechoque de idéias, opiniões e comportamentos é uma das principais fontes de inspiração para a criatividade e a resolução dos problemas de convivência”. Esta compreensão permite novas possibilidades de construção de processos educativos mais voltados para “um pensar bem”, para um “pensar complexo”, tomando por base os operadores cognitivos que emergem quando processos complexos são colocados em relação, para um conviver e um aprender na diversidade.

### **Considerações provisórias**

Quanto mais dinâmicos e multirreferenciais forem os processos dialógicos ocorrentes nos fóruns de discussão presentes nos espaços das salas de aula virtuais, mediante trocas subjetivas e intersubjetivas, mais serão as possibilidades para o desenvolvimento de saberes pertinentes por parte dos estudantes. Quanto mais os estudantes forem estimulados para a busca do conhecimento, por meio de orientações quanto ao acesso às informações necessárias, mais autonomia estará sendo desenvolvida e mais serão as possibilidades para o deslocamento de olhares e conceitos em relação aos conhecimentos produzidos. Quanto mais acesso às diversificadas tecnologias e sua utilização de modo criativo e produtivo por docentes e discentes, mais serão as possibilidades de se contribuir para com a ruptura da indiferença e alienação em relação ao conhecimento.

Assim, é possível cultivar o interesse dos discentes, criando-se espaços de diálogos para utilização das tecnologias disponíveis em rede, presentes nas salas de aula virtuais por meio dos fóruns coletivos, pois estes são alguns dos espaços interativos pelos quais se espera que os estudantes possam aprender a aprender, a exercer a criticidade, a reflexão e a autonomia, pois estes quesitos são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem em rede e podem possibilitar aos sujeitos avançarem na elaboração dos próprios conhecimentos, e de novas concepções e conceitos.

Os ambientes de aprendizagem concebidos na virtualidade são espaços vazios/ cheios que possibilitam docentes redimensionarem práticas, alterarem rotas, por meio de estratégias criativas inovadoras que enfatizem, principalmente, os processos dialógicos. Para tanto, é importante abertura e sensibilidade para que educadores estejam atentos a aos ruídos presentes nesses ambientes, a fim de serem capazes de pensarem na proposição de diversificadas estratégias integradoras e transdisciplinares que aproximem cada vez mais o aprendiz do seu objeto de conhecimento, e de seus objetivos tanto individuais, bem como coletivos.

Enfim, os fóruns de discussão quando bem utilizados podem favorecer a interaprendizagem, a cooperação entre os sujeitos (professores/estudantes, estudantes/estudantes), pelo envolvimento e participação destes com qualidade nas discussões. E nesse processo de ensino e aprendizagem em rede onde todos aprendem ao mesmo tempo em que também constroem o próprio percurso, o recurso digital fórum torna-se uma possível via para transformar a informação em conhecimento pertinente, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos professores/mediadores.

## **Referências**

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.
- MARIOTTI, H. **Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MORAN, J. M. (2003). Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: M. Silva (Org.), Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- \_\_\_\_\_, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- PALLOFF, R. PRATT, K. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quarter, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## Capítulo 15

### **Adaptação Transcultural dos Instrumentos Metodológicos em Pesquisa Intercultural**

*Matheus Landim de Souza*

*Elaine Magalhães Costa Fernandez*

#### **Introdução**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os aspectos teórico-metodológicos de um projeto de iniciação científica (PIC) financiado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE)<sup>39</sup>. Este projeto corresponde a um recorte de uma pesquisa “guarda chuva” sobre os Aspectos interculturais do impacto do acesso a redes sociais e jogos em rede nos processos de socialização e de subjetivação de adolescentes na França e no Brasil<sup>40</sup>. Visa-se avaliar o impacto das atuais formas de acesso à internet, em particular o uso de redes sociais e de jogos em rede, nos processos de subjetivação e de socialização de adolescentes franceses e assim comparar os resultados obtidos com os resultados da pesquisa realizada anteriormente no Brasil<sup>41</sup>. Parte-se da hipótese, numa perspectiva intercultural, de que apesar de serem símbolo hegemônico da globalização, a apropriação feita pelos adolescentes das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) é função dos seus múltiplos pertencimentos culturais. (COSTA-FERNANDEZ & DONARD, 2016). O objetivo geral consiste em compreender a parte do contexto e do pertencimento cultural no estabelecimento de diferentes tipos de vínculos entre os usuários das novas tecnologias,

---

39 Coordenado pela Profa. Dra. Elaine Magalhães Costa Fernandez (PPG-Psi / UFPE).

40 Fonte financiadora: FACEPE (Edital APG Facepe 20/2014). Processo Nº APQ-0882-7.07/15.

41 Pesquisa concluída em 2014 sobre o impacto do uso intensivo da Internet nos processos de subjetivação e de socialização de jovens entre 13 e 18 anos na cidade do Recife (Costa-Fernandez, Amaral, & Dos Santos Vasconcelos, 2014).

de maneira a contribuir à definição de métodos de prevenção de riscos mais adaptados à realidade dos jovens e de seus familiares.

Encarregado da adaptação da metodologia ao contexto cultural dos novos participantes, foram fixados ao bolsista de iniciação científica os seguintes objetivos:

- Estudo teórico sobre Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTJC), conforme pesquisa no acervo bibliográfico da área (artigos e periódicos científicos; livros; coletâneas; anais de eventos científicos e seminários; entre outras fontes);
- Imersão no campo da Ciberpsicologia;
- Avaliação dos aspectos metodológicos da Pesquisa Intercultural, conforme levantamento teórico acerca de Interculturalidade e Globalização;
- Adaptação dos instrumentos de pesquisa (questionário online) à nova realidade sociocultural dos participantes;
- Análise dos resultados obtidos e redação de artigos científicos, a serem publicados em anais de eventos científicos e/ou periódicos científicos, mediante orientação da coordenadora do projeto.

Nesta comunicação serão analisados, particularmente, as etapas e os limites da adaptação transcultural do questionário de autoquestionário online elaborado para a pesquisa “guarda-chuva” sobre o impacto do uso intensivo da Internet nos processos de subjetivação e de socialização, questionário realizado inicialmente em Português a ser adaptado para adolescentes na França e depois no Vietnã.

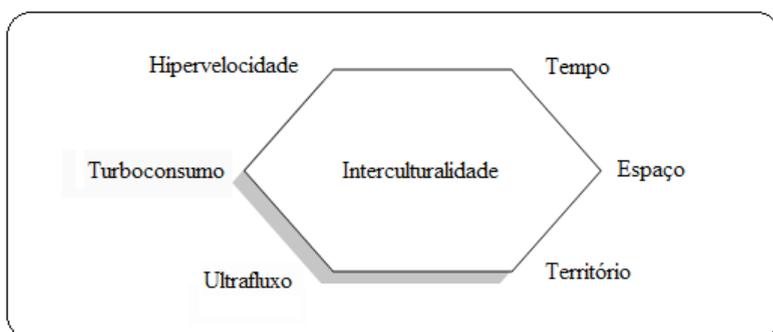
## **Os estudos interculturais e o inter- na contemporaneidade**

As razões que levam a questão do prefixo “inter” ser especialmente cara aos estudos culturais na contemporaneidade são complexas e ultrapassam os objetivos e limites deste artigo. Por ora, nos limitaremos a argumentar o caráter dinâmico, descentralizado, fluido e veloz

que o prefixo “inter” assume na modernidade, e que torna esse « inter-moderno » tão particular em relação ao inter- pré-moderno, submetido a uma lógica espaço-temporal diferente.

Por lógica espaço-temporal diferente compreende-se tanto a internet quanto as migrações em massa, típicas da contemporaneidade. Observa-se como os sentidos atribuídos atualmente ao termo “território” diluem e desconstruem as noções tradicionais de “proximidade” e “distância” geográficas e culturais. Esta constatação faz inflamar o debate sobre o prefixo “inter”, que, mesmo associado à esfera da identidade nacional e às questões transnacionais político-econômicas, permanece o campo de tensões sobre o qual se debruçam os estudos culturais. Nas sociedades contemporâneas as multi-temporalidades estabelecidas pela convivência pluriétnica e pluriculturais deslocam do lugar pré-estabelecido pelo discurso da modernidade, as narrativas homogeneizadoras cuja diferença era pensada com a segurança do distanciamento. (Da Silva, 2003, p. 153). Esse inter- moderno (Figura 1) sobre o qual se debruçam os estudos interculturais contemporâneos está submetido a multi-temporalidades simultâneas via mass-media e novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC). A compreensão das dinâmicas que movem as interações interculturais no universo da mídia digital torna-se um desafio para os pesquisadores e profissionais interessados (Reis, 2013).

Figura 1. O *inter-* e a modernidade tardia.



Fonte: elaborada pelos autores (2016).

A profusão de informações e o ultra-fluxo de dados das NTIC e da mass media garante “ilimitadas ofertas de produtos, banco de dados, serviços e ferramentas interativas que circulam pela mídia digital [e] constituem um campo privilegiado para a circulação, produção e recepção de novas culturas” (REIS, 2013, p. 255). No campo da produção cultural digital, como exemplo de novas culturas (ou subculturas, embora ambos os termos sejam problemáticos) fala-se então de cultura hacker, cibercultura, cultura digital, cultura gamer, new media Art e tantas quantas outras manifestações culturais forem possíveis. É relevante ressaltar que essas novas culturas, contudo, não nascem espontaneamente, por um processo absolutamente inédito e interveniente, mas são herdeiras de relações sociais e jogos de poder históricos, uma vez que “os constantes processos de dominação econômica e de intercâmbio cultural, aliados à importância das mídias no mundo contemporâneo, fazem com que as culturas estejam em permanente contato, embora, sob diferentes perspectivas” (REIS, 2013, p. 254): esse inter- contemporâneo é parte constituinte do paradigma moderno tardio, inserido em um modo de produção capitalista informacional globalizado, cujo cotidiano informatizado é uma exclusividade de determinadas “comunidades globais” que têm o capital para consumi-lo (enquanto outras são exclusivamente mão de obra baratíssima ou escrava).

Por “estudos culturais” entende-se um campo de investigação e de produção multi-, *inter-* e transdisciplinar estabelecido pela integração entre áreas afins das ciências humanas para as quais a questão da « *cultura* » é uma referência central. No entanto é importante ressaltar que os debates acerca das implicações do conceito de cultura são potencialmente inesgotáveis e que problematizá-los não é questão para o trabalho; para leituras introdutórias sobre o assunto, recomenda-se Hall (2006). Também é importante deixar marcado que esse campo que se entende por « estudos culturais », dos quais fariam parte os « estudos interculturais », não é um circuito fechado, fundamentado em determinados pilares disciplinares, mas uma *interação*, constitutivamente

pluridisciplinar, fluida e reconhecida a partir de seus afluentes (mas não somente devido aos mesmos). Pode-se dizer ainda que os estudos interculturais são aqueles que, dentre o braço maior dos estudos culturais, focam particularmente os liames do espaço tradicionalmente chamado do “intercultural” ou do “entre-culturas”:

[...] Se as diferenças são evidentes para que se considere como ‘outra cultura,’ as semelhanças também são parte constituinte desse processo, caso contrário, não haveria espaço para convivência e para o diálogo, fatores que dinamizam as interações culturais. Por outra parte, as diferenças são evidentes até mesmo nas trocas simbólicas das relações intraculturais, portanto, não são uma categoria específica das relações interculturais (REIS, 2013, p. 255).

O caráter transversal e multidisciplinar dos estudos interculturais e o lugar da cultura se apresentam como um conjunto de abordagens de diferentes disciplinas. (RAFONI, 2003, p. 14). Não somente essa tal « cultura » é central para o campo como um outro conceito igualmente sujeito a debates e controvérsias chamado « interculturalidade » que aparece como um conceito de destaque, na forma e na atividade dos estudos interculturais. A hipervelocidade da comunicação e das trocas simbólicas no mundo contemporâneo do turbo-consumo torna a questão do prefixo “inter” objeto de investigação para diversos campos do conhecimento das ciências humanas (RAFONI, 2003).

O prefixo “inter” passa então a ser objeto de pesquisa para a antropologia, a crítica da arte, a etnologia, a sociologia, a comunicação, a etno-medicina, o serviço social, a psicologia social, a psicologia intercultural, a ciberpsicologia, a literatura, a administração, a ciência política [etc.]. Tal diversidade é o reflexo da natureza transversal e pluridisciplinar da pesquisa que se constitui a partir de contribuições de pesquisadores em psicossociologia, etnologia, comunicação, literatura, civilização, educação, economia, ciências humanas, gestão, etc. (RAFO-

NI, 2003, p. 16). De fato, os estudos culturais se dão a partir da contribuição dessas disciplinas e de muitas outras, mas o campo não está reduzido aos aportes das mesmas; é necessário pontuar que, assim como o verde é uma cor distinta e é também mistura do azul e do amarelo, os estudos interculturais são produção do conhecimento que é pluri- e inter- e que também tem suas próprias questões. A própria pesquisa intercultural não se apresenta como uma versão moderna da antropologia mas como um campo novo, elaborado para tratar questões sociais e culturais contemporâneas, construindo sua própria reflexão, seus próprios instrumentos nas situações de contato de culturas. Assim a pesquisa intercultural solicita competências específicas tiradas de disciplinas diferentes, sem se fechar a um único campo disciplinar da qual ela se tornaria um anexo ou uma especialidade. (RAFONI, 2003, p. 14).

### **A validação transcultural**

Em pesquisa intercultural, o termo validação transcultural (adaptação transcultural, adaptação cultural, validação intercultural são outros nomes encontrados para o processo) diz respeito a um rol de procedimentos metodológicos cujo objetivo é tornar determinado instrumento apto a ser aplicado em um contexto cultural diferente daquele em que foi criado. Parti-se do pressuposto de que um instrumento de pesquisa, avaliação ou diagnóstico não pode ser imediatamente transposto de um contexto cultural a outro. Na literatura especializada, pode-se encontrar diferentes guias e protocolos para tradução e adaptação cultural de uma escala para outras culturas e idiomas (FERREIRA, NEVES, CAMPANA, & TAVARES, 2014). Por “outro contexto cultural” considera-se geralmente um contexto em que ao menos o idioma seja diferente do original.

Sabe-se que os reais objetivos de um processo de pesquisa só podem ser atingidos quando instrumentos e procedimentos adequados são utilizados (GIUSTI & BEFI-LOPES, 2008). Uma vez que a elaboração de instrumentos de avaliação e pesquisa é uma atividade complexa, é aconselhável, quando se trata de estudos

interculturais, a utilização de instrumentos previamente testados, ao invés da concepção de novos para cada contexto cultural (DUARTE & BORDIN, 2000) – respeitando-se, logicamente, o específico e o particular. Assim, pode-se chegar às « **três máximas da adaptação transcultural** » (GIUSTI & BEFI-LOPES, 2008):

1. A adaptação transcultural, além de amenizar a carência de instrumentos formais e objetivos, contribui para outro aspecto de grande relevância científica, o que se refere aos estudos transculturais;
2. A busca pelo máximo de equivalência entre o instrumento original e sua versão traduzida deve guiar todo o processo de adaptação transcultural;
3. Os procedimentos adotados no processo de adaptação transcultural devem ser criteriosos e cuidadosos, uma vez que a tradução e a adaptação são tão importantes quanto a construção de um novo instrumento.

### **Metodologia da pesquisa:**

Em consonância com a agenda dos estudos interculturais contemporâneos, a coleta da pesquisa original se deu através de um questionário de auto-aplicação online (Q1), adaptado durante o atual projeto supracitado por ser parte de um estudo comparativo entre os resultados da pesquisa de 2014 (COSTA- FERNANDEZ, 2013) e de uma nova pesquisa, a ser concluída em 2018, de mesmo objetivo, conduzida junto a jovens de faixa etária equivalente residentes em Aignan (França). O instrumento desta segunda pesquisa (Q2) é um questionário de auto-aplicação online que avalia cinco critérios:

- a)Dados pessoais;
- b)Relações familiares;

- c) Uso de objetos conectados à Internet;
- d) Relações pelo computador;
- e) Jogos em rede.

(Q1) : <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf2VW03mPsamE-gbVolP52wKwkb-K7oxk-qsPgKYBXEOWdpjBQ/viewform>

Partimos do pressuposto de que um instrumento com objetivo diagnóstico não pode ser imediatamente transposto para outro contexto cultural e linguístico. Para que os resultados de pesquisas realizadas em países de língua e de culturas diferentes sejam comparados, é necessário que o instrumento adaptado (Q2) responda a vários critérios de equivalência em relação à sua versão original (Q1), através da adaptação transcultural. Esta deve ser capaz de reproduzir as mesmas inferências do instrumento original (equivalência inferencial), preservar a correspondência de significado entre as palavras (equivalência semântica) e entre as expressões idiomáticas (equivalência de expressões), estabelecer uma correlação coerente de situações expressas conforme as particularidades da cultura da nova versão (equivalência de experiências) e adaptar as representações conceituais (equivalência conceitual). Com base no exposto, realizou-se uma reelaboração de um método de adaptação transcultural encontrado na literatura.

Não há, em pesquisa intercultural, um método estrito e consensual de validação transcultural; o que há são variados guias e protocolos, alguns dos quais considerados referenciais. No entanto considera-se recomendável que, para a obtenção de um bom nível de qualidade, a versão pós-validação do instrumento tenha obedecido a quatro critérios de equivalência (HACCOUN, 1987 APUD CARON, 2010; BEATON, BOMBARDIER, GUILLEMIN, & FERRAZ, 2000):

1. Reproduzir as mesmas inferências do instrumento original (equivalência inferencial);
2. Preservar a correspondência de significado entre as palavras (equivalência semântica) e entre as expressões idiomáticas

(equivalência de expressões);

3. Estabelecer uma correlação coerente de situações expressas conforme as particularidades da cultura da nova versão (equivalência de experiências);

4. Adaptar as definições conceituais (equivalência conceitual).

Esses critérios básicos da validação transcultural são princípios que estão de acordo com uma sequência de seis etapas :

Tradução;

Traduções independentes;

Síntese das traduções;

Retrotradução / backtranslation;

Revisão;

Pré-teste.

Por recorrência, essas etapas tendem a ser o “núcleo duro” do conjunto de métodos e técnicas em validação transcultural, sendo, evidentemente, possível encontrar diferenças que derivam deas quatro centaris, as quais se apresentam, geralmente, conforme a inclusão de subetapas (reaplicando na retrotradução as etapas da tradução, por exemplo). Uma gama de produções (GUILLEMIN, BOMBARDIER, & BEATON, 1993; BEATON, BOMBARDIER, GUILLEMIN, & FERRAZ, 2000; BANDEIRA, BEKOU, LOTT, TEIXEIRA, & ROCHA, 2002; BEATON ET AL., 2007; GIUSTI & BEFI-LOPES, 2008; DALY, 2010; CARON, 2010; FERREIRA ET AL., 2014; TUTIYA, BARROS, MARTUSCELLO, & SANTOS, 2015; ILHA, ÁVILA, DO ESPÍRITO SANTO, & SWAROWSKY, 2016) que abordam a validação transcultural como método ou como objeto temático se assemelham e se destoam no tocante a esse aspecto. No entanto, não é à toa que essas quatro etapas centrais são as mais frequentemente empregadas por pesquisadores, mas conforme a metodologia de referência proposta por Beaton et al. (2000). Assim

sendo, é ao recomendado pelos referidos autores que este estudo se alia.

### *Tradução e retro-tradução*

A tradução do instrumento original (Q1) do português para o francês foi realizada, de forma paralela, simultânea e independente, por dois tradutores franceses fluentes em português, e gerou duas traduções (T1; T2). Ambas foram norteadas pelos critérios de equivalência propostos.

Em seguida, um terceiro tradutor, nativo do português e fluente em francês, a própria autora do instrumento original, obteve uma versão consensual (TΔ) da tradução. Ser o terceiro tradutor a autora do instrumento original está de acordo com o sugerido por Caron (2010), que defende que, em condições ideais, se o autor da versão original participar da tradução, isso permite tornar mais claras as ambiguidades que o processo de tradução gera (p. 2).

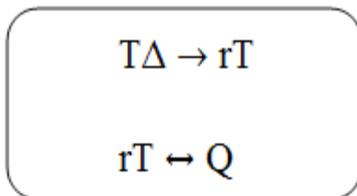
Figura 2. A versão consensual (TΔ).

$$T1 + T2 = T\Delta$$

Fonte: elaborada pelos autores (2016).

A versão consensual (TΔ) em francês foi submetida a uma retrotradução para o português, por um tradutor nativo do português e fluente em francês. A retrotradução gera uma nova versão em português (rT) a ser comparada com a versão em português original (Q1). Essa etapa verifica se a versão consensual reflete, adequadamente, os conteúdos da versão original, garantindo consistência (FERREIRA et al., 2014). Alguns autores, a fim de tornar mais rígida a validação, obtêm mais de uma versão retrotraduzida, as quais serão depois sintetizadas em uma versão consensual da retrotradução (aos moldes da tradução).

Figura 3. A retrotradução (rT) e a comparação.



Fonte: elaborada pelos autores (2016).

O questionário original, em português, foi traduzido paralelamente para o francês por dois sujeitos nativos no idioma. As duas traduções foram comparadas pela realizadora da pesquisa original, que é bilíngue, e então uma versão consensual da tradução foi obtida, em seguida, por um quarto tradutor e comparada com a versão original e avaliada. A versão final da tradução para o francês foi alterada conforme a avaliação da retro-tradução. A autora do questionário original validou o conteúdo da versão adaptada para o francês, e esta foi aplicada a um grupo-teste para, posteriormente, ser aplicada ao grupo de sujeitos-alvo da pesquisa.

#### *Revisão e Pré-teste*

O conteúdo da retrotradução foi validado pela autora do instrumento original (CARON, 2010) e a versão foi então submetida a pré-teste com dois participantes. A versão pós-validação (Qf), o instrumento devidamente adaptado, foi então aplicado em uma pesquisa na Comuna de Aignan (Fr).

#### *A versão pós-validação (Q2<sub>p</sub>)*

A versão validada foi disponibilizada através de um link para a auto-aplicação online (Figura 4) no dia agendado para a coleta dos dados: <<http://goo.gl/forms/aicq5O4sNB>>.

Figura 4. A página inicial do questionário validado para auto-aplicação online.



O instrumento adaptado (Qf). Fonte: elaborada pelos autores (2016).

Estando de acordo com os critérios estabelecidos pela literatura, o instrumento adaptado (Tabela 1) foi aplicado em uma das coletas de dados do projeto. Os resultados da coleta propriamente dita serão divulgados pós-análise.

*Ce questionnaire devra être rempli individuellement par les jeunes de la 6ème à la 3e du Collège Vert d'Aignan. Les données recueillies seront utilisées de façon anonyme dans une recherche portant sur les aspects interculturels de l'impact de l'utilisation d'Internet dans les processus de socialisation et de subjectivation des adolescents.*

#### **Données personnelles**

- a. Nom et prénom ;
- b. Age ;
- c. Sexe (masculin, féminin) ;
- d. Niveau scolaire du répondant (6ème, 5ème, 4ème, 3ème) ;
- e. Rythme scolaire (interne, externe) ;
- f. Activités extra-scolaires (sports, musique, cours de soutien sco-

laire, informatique, langues, autres) ;

### **Relations familiales**

a. Combien de personnes habitent avec toi dans la même maison ? ;

b. Avec qui habites-tu ? \*\*Marques autant de réponses que nécessaire (parents (père et mère), frères et soeurs, grand-parents, autres) ;

c. Avec combien de personnes tu partages ta chambre ? ;

d. Combien de frères et soeurs as-tu ? ;

e. Quelle est ta position dans la fratrie ? (ainé, benjamin, cadet, autre) ;

f. Avec quelle fréquence rencontres-tu les membres de ta famille ? (jamais, rarement, parfois, fréquemment, très fréquemment) ;

g. Les membres de ta famille prennent-ils leurs repas ensemble ? (jamais, etc...) ;

h. Quel genre d'activités partages-tu avec les membres de ta famille ? \*\*Sélectionnes autant de réponses que nécessaire (regarder la télévision, parler au salon, parler dans la chambre, partager la salle de bains, pratiquer des jeux de sociétés, pratiquer des jeux on-line, partager des activités sur l'ordinateur, autres) ;

i. A quel moment de la journée vous rencontrez-vous le plus ? (matinée, après-midi, soirée, weekend, autres) ;

j. Le temps que tu passes avec ta famille te semble-t-il suffisant ? (ja-

*mais, etc...)* ;

### **Usage de l'ordinateur e des autres objets électroniques connectés à l'Internet**

- a. *Combien y a-t-il d'ordinateurs connectés à l'Internet chez toi ?*
- b. *Où se trouvent les ordinateurs chez toi ? \*\*Sélectionnes autant de réponses que cela est jugé nécessaire (au séjour, au bureau, dans la chambre, à la cuisine, autres) ;*
- c. *As-tu un ordinateur personnel ? (non / oui, un portable / oui, un ordinateur fixe) ;*
- d. *Combien de fois par jour utilises-tu ton ordinateur ? ;*
- e. *A quels moments utilises-tu l'ordinateur connecté à l'Internet ? (le matin, l'après-midi, le soir, autre) ;*
- f. *Tu te connectes à Internet à partir de quels moyens ? (smart-phone, ordinateur portable, ordinateur fixe, cybercafé, ordinateur au collège) ;*
- g. *Combien de temps par jour es-tu habituellement connecté à Internet ? (30 minutes, 1 heure, 1h30, etc...) ;*
- h. *Tes parents contrôlent-ils et limitent-ils ton accès à l'Internet ? (ils limitent mon temps de connection sur internet / ils déterminent le temps que je peux passer devant l'ordinateur / ils déterminent les jeux et réseaux auxquels je peux accéder) ;*
- i. *Fréquentes-tu un cybercafé ? (jamais, etc...) ;*
- j. *En général, quelle est la fréquence d'utilisation du cybercafé ?*

*(tous les jours, deux fois par semaine, etc...)* ;

### ***Relations par l'ordinateur***

*a. Tu envoies et reçois des mails ? (jamais, etc...) ;*

*b. Avec qui tu échanges des e-mails ? (amis, famille, enseignants, camarades de classe, voisins, autres) ;*

*c. Fais-tu partie d'un réseau social ? (Facebook, Orkut, Twitter, Messenger, MySpace, YouTube, Instagram, autre) ;*

*d. Pour quelles raisons utilises-tu les réseaux sociaux ? (faire de nouvelles connaissances / maintenir des relations avec des amis / rester informé / participer aux forums / diffuser des manifestations / participer de mouvements sociaux / autres) ;*

*e. A quelle fréquence réencontres-tu des gens que tu as connu sur les réseaux sociaux ? (jamais, etc...) ;*

*f. As-tu déjà utilisé un nom d'emprunt pour te présenter dans des réseaux sociaux ? (jamais, etc...) ;*

*g. Comment présentes-tu ton profil ? (avec mes caractéristiques personnelles / avec des caractéristiques que je souhaiterais avoir / totalement différent de moi / au hasard / autre) ;*

*h. T'arrive-t-il de te connecter avec des gens que tu ne connais pas ? (jamais, etc...) ;*

*i. T'arrive-t-il de bloquer des gens qui veulent se connecter avec toi ? (jamais, etc...) ;*

*j. T'arrive-t-il d'avoir peur des relations dans les réseaux sociaux ?*

*(jamais, etc...)* ;

*k. T'arrive-t-il de prendre un rendez-vous avec des contacts des réseaux sociaux ? (jamais, etc...) ;*

*l. Avec quelle fréquence accèdes-tu au site du Collège Vert ? (jamais, etc...) ;*

*m. Dans quel but t'accèdes-tu au site du Collège Vert ? \*\*Utilises autant de réponses que nécessaire (chaque fois que je souhaite effectuer une recherche / pour connaître les événements programmés / pour communiquer avec des amis du collège / communiquer avec les enseignants / autre) ;*

### **Jeux en réseau**

*a. Quels sont les jeux que tu utilises le plus régulièrement ?;*

*b. Connais-tu les personnes avec qui tu joues ? ;*

*c. Connais-tu les gens avec qui tu joues ? ;*

*d. Combien de temps joues-tu par jour? (30 minutes, etc...) ;*

*e. Avec quelle fréquence joues-tu pendant la semaine ? (un jour par semaine, deux jours, etc...) ;*

*f. Tes parents ou tuteurs ont-ils un contrôle quelconque sur le contenu du jeu ? (jamais, etc...) ;*

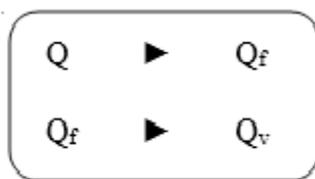
*g. Que préfères-tu faire lorsque tu ne joues pas en réseau ? (étudier, regarder la télévision, faire du sport, sortir avec des amis, sortir avec la famille, autre) ;*

*h. Choisissez laquelle de ces catégories correspond le mieux à ta pratique des réseaux sociaux et des jeux en ligne : (...);*

## Perspectivas futuras

O instrumento adaptado (Qf), surgido a partir da validação transcultural do instrumento original (Q1), será submetido a uma validação transcultural para ser aplicado em contexto vietnamita (2017) em uma parceria entre os autores do estudo e pesquisadores da Universidade de Ciências Sociais e Humana de Hanoi/Vn (USSH). É importante salientar que não é Q1 que passará por uma “nova” validação (já que a tradução não acontecerá do português diretamente para o vietnamita), mas Qf (Q2) que será submetido a um novo processo de validação (que acontece do francês para o vietnamita, gerando Qv, (Q3) conforme a figura 5).

Figura 5. Q (português), Q<sub>f</sub> (francês) e Q<sub>v</sub> (vietnamita).



Fonte: elaborada pelos autores (2016).

## Considerações finais

A pesquisa intercultural contemporânea acontece no espectro da modernidade tardia (LUVIZOTTO, 2010), no qual fenômenos como o turbo-consumo de recursos, o ultra-fluxo de dados e corpos e a hiper-velocidade da informação ganham cada vez mais importância. Esses fenômenos tornar-se-ão cada vez mais paradigmáticos no fazer pesquisa numa perspectiva “inter”. O avanço das NTIC e da mass-media comprova o sucesso do projeto de uma “comunidade global” (a globo-ocidentalização), na qual esses novos recursos podem tanto ser objeto de

pesquisa quanto suporte tecnológico-instrumental da mesma.

Neste contexto, a elaboração de instrumentos de avaliação é uma atividade particularmente complexa. Como vimos ao longo do texto, na pesquisa intercultural deve-se priorizar a adaptação de instrumentos previamente validados ao invés de conceber novos instrumentos para cada contexto cultural. Com a metodologia proposta pela “Adaptação Transcultural”, reduzem-se custos financeiros e se otimiza o tempo, à condição de serem aplicados padrões rígidos que almejem o máximo de equivalência entre as diferentes versões (Q), (Qf) e (Qv). Neste contexto, três pontos devem ser ressaltados:

- Mais vale um documento pré-existente adaptado transculturalmente segundo uma metodologia específica que conceber novos instrumentos de avaliação;
- Deve-se almejar o máximo de equivalência entre as diferentes versões;
- A metodologia utilizada para adaptar transculturalmente o material deve preceder a apresentação dos resultados.

O panorama que se desenhou, nos últimos 30 anos de pesquisas transculturais, reflete um grande esforço da comunidade científica em estabelecer normas para executar trabalhos de tradução, algo ilustrado pelos vários guias citados. Porém, as lacunas das pesquisas transculturais se devem não à falta de orientação metodológica, mas à dificuldade inerente ao trabalho (FERREIRA, NEVES, CAMPANA, & TAVARES, 2014). O compartilhamento dos instrumentos adaptados e do processo de adaptação com a comunidade científica é importante para o amadurecimento da metodologia dos estudos interculturais e para a consolidação das ciências humanas e sociais como um todo.

## Referências

BANDEIRA, M., BEKOU, V., LOTT, K. S., TEIXEIRA, M. A., & ROCHA, S. S. Validação transcultural do Teste de Orientação da Vida (TOV-R). **Estudos de**

**Psicologia**, 7(2), 2002, p. 251-258.

BEATON, D., BOMBARDIER, C., GUILLEMIN, F., & FERRAZ, M. B. **Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures**. *Spine*, 25(24), 2000, p. 3186-3191.

\_\_\_\_\_. Recommendations for the cross-cultural adaptation of the DASH & QuickDASH outcome measures. **Institute for Work & Health**, 1(1), 2007, p. 1-45.

CARON, J. **Un guide de validation transculturelle des instruments de mesure en santé mentale**, (2010). Disponível em: <http://www.rsmq.qc.ca/fr/instruments/guide.htm>. Jorge[Links].

COSTA-FERNANDEZ E. Impacto das Novas Tecnologias da comunicação (NTC) na Subjetivação e Socialização de Adolescentes do Recife. *Cadernos Camilliani*, v. 14, 2013, p. 107-121.

\_\_\_\_\_; AMARAL, T. B; DOS SANTOS VASCONCELOS M. V. **O uso de redes sociais e de jogos digitais on-line nas relações sociais de adolescentes. Resultados de um estudo exploratório na cidade do Recife**. *Diálogos Possíveis*, 12(1), 2014.

COSTA-FERNANDEZ; DONARD V. **O Psicólogo frente ao desafio tecnológico. Novas Identidades, novos campos, novas práticas**. 1. ed. Recife: Editora Universitária UFPE/ UNICAP, 2016. v. 1. 252p

DALY, Y. L'adaptation transculturelle d'une échelle de mesure Cas de l'échelle des ancrés de carrière. **Psychologie du Travail et des Organisations**, 16(2), 2010, p. 160-176.

DA SILVA, M. L. **Educação intercultural e pós modernidade**. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), 2003, p. 151-163.

DUARTE, C. S., & BORDIN, I. A. **Instrumentos de avaliação**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22, p. 2000, p. 55-58.

FERREIRA, L., NEVES, A. N., CAMPANA, M. B., & TAVARES, M. D. C. G. **C. Guia da AAOS/IWH: sugestões para adaptação transcultural de escalas**.

Avaliação Psicológica, 13(3), 2014, p. 457-461.

GIUSTI, E., & BEFI-LOPES, D. M. Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). **Pró-fono**, 20(3), 2008, p. 207-210.

GUILLEMIN, F., BOMBARDIER, C., & BEATON, D. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. **Journal of clinical epidemiology**, 46(12), p. 1993, p. 1417-1432.

HACCOUN, R.R. Une nouvelle technique de vérification de l'équivalence de mesures Psychologiques traduites. **Revue québécoise de psychologie**, 8 (3), 1987, p. 30-39.

Hall, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, TupyKurumin, 2006.

ILHA, J., AVILA, L. C. M., do Espírito Santo, C. C., & Swarowsky, A. Tradução e adaptação transcultural da versão brasileira da Spinal Cord Independence Measure–Self-Reported Version (brSCIM-SR). **Revista Brasileira de Neurologia**, 52(1), 2016.

LUVIZOTTO, C.K. Modernidade e modernidade tardia. In: Luvizotto, C. K. (ed), **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia [online]**. São Paulo: Cultura Acadêmica. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

RAFONI, B. La recherche interculturelle. État des lieux en France. **Questions de communication**, (4), p. 2003, p. 13-26.

REIS, H. Globalização, comunicação intercultural e mediações tecnológicas. **Comunicação & Informação**, 7(2), 2013, p. 254-263.

TUTIYA, K. K., BARROS, B. F., MARTUSCELLO, J. C., & SANTOS, F. C. (2015). **Queda em Idosos: Tradução, Adaptação Transcultural e Validação do Teste de Rastreo “Q22-p”**. *RBM rev. bras. med*, 72(7).

## Capítulo 16

### **Conversando sobre internet com adolescentes: O despertar da primavera na escola**

*Juliana Tassara Berni*

*Márcio Rimet Nobre*

*Nádia Laguárdia de Lima*

*Daniela Teixeira Dutra Viola*

*Vanina Costa Dias*

*Helena Greco Lisita*

*Paula Melgaço*

*Cândida Rosa da Silva*

*Natália Fernandes Kelles*

*Luiz Henrique de Carvalho Teixeira*

*Isadora Del Vecchio*

### **Introdução**

Neste trabalho, apresentamos uma reflexão teórica sobre uma intervenção realizada no âmbito do projeto de pesquisa *Conversação na escola: adolescentes e redes sociais*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho foi realizado com adolescentes, estudantes de uma escola pública de Belo Horizonte, tendo como tema o uso das redes sociais pelos jovens.

O objetivo do projeto consiste em, não apenas investigar os modos como os adolescentes fazem uso dos dispositivos tecnológicos para acessar os meandros da realidade virtual, mas, sobretudo, criar espaços dialógicos que possibilitem o surgimento de questionamentos e de reflexão entre eles. Trata-se de uma aposta que parte da perspectiva de acreditarmos na possibilidade de que os próprios jovens, quando convidados a falar diante da oferta de uma escuta vinda de um lugar diferenciado, passem a se interrogar e a refletir sobre seus posicionamentos no âmbito do ciberespaço. Com esse intuito, lançamos mão da metodologia de conversação de orientação psicanalítica juntos aos grupos a serem acompanhados.

## **A demanda e a metodologia**

Para a abordagem da escola em foco, a demanda surgiu em função dos problemas advindos do uso “excessivo” e “inadequado” – conforme expresso nas queixas da instituição - que os adolescentes faziam das redes sociais virtuais, dentro e fora do ambiente escolar. Esta inadequação muitas vezes deveu-se ao fato de os adolescentes exporem os docentes, a instituição e a si mesmos na internet. Em tal contexto, tanto os pais quanto os professores se queixavam da perda de controle diante da grande constância no uso dos alunos que, de diferentes formas, relutavam em se desconectar de seus *gadgets*.

Conforme observamos com bastante frequência, as medidas adotadas pela escola eram voltadas apenas para o reforço do próprio controle, como a proibição ou restrição do uso dos dispositivos tecnológicos em seu espaço físico. No entanto, apesar dessas medidas os alunos continuavam utilizando intensamente, fosse em sala de aula ou nos demais recintos internos da escola, o que se deve sobretudo ao fácil acesso e portabilidade dos *smartphones* em qualquer ambiente.

No que diz respeito à metodologia, em sua proposição inicial a conversação vem constituir uma modalidade de pesquisa-intervenção criada por Jacques-Alain Miller no Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant (CIEN), na França, primeiramente como método clínico, mas que

posteriormente teve seu emprego ampliado também para o âmbito da pesquisa. Esta técnica vem, cada vez mais, se mostrando uma possibilidade de intervenção bastante valorosa no ambiente escolar não apenas na aplicação com alunos, mas também com docentes e pais.

Na nossa prática, cada processo de conversação é conduzido por um psicólogo que age como moderador ou animador do grupo, sendo acompanhado por um aluno da graduação em Psicologia, responsável pelo registro escrito dos encontros. Nessa condução, os moderadores operam a partir de um lugar de não saber, buscando sempre provocar a fala do outro, de modo a permitir a emergência dos significantes privilegiados nos discursos dos adolescentes.

Essa atitude, característica da abordagem psicanalítica, propicia o surgimento da transferência que ocupa um lugar fundamental no trabalho de conversação, operando um laço com o significante. O deslizamento dos significantes na associação livre e coletivizada permite desfazer identificações alienantes, abrindo possibilidades para novas identificações. A metodologia de conversação pode, portanto, ser compreendida como uma associação livre coletivizada em que ocorre a oferta do lugar para o surgimento da palavra, que circula horizontalmente no grupo.

No caso em tela os encontros com os grupos ocorreram semanalmente em horário pré-estabelecido pela escola. Assim, guiados por uma escuta do inconsciente, buscamos dar voz aos sujeitos visando conhecer, além de seus modos de uso das redes sociais, os impasses que vivenciavam nas relações com o Outro por meio das tecnologias digitais. Mesmo na experiência em grupo, a ideia foi propiciar que algo da dimensão subjetiva aflorasse, o que justificou o emprego de uma técnica que opera a partir da associação livre coletivizada.

Nesse espírito, buscamos também localizar possíveis pontos de mal-estar próprios a cada adolescente, no que respeita ao modo como cada um se posiciona em relação ao uso das redes sociais virtuais. Assim, depreendemos um processo com características próprias a cada grupo, além de ser possível vislumbrar os efeitos sobre cada um dos sujeitos participantes.

## O despertar para o real do sexo

Para a psicanálise, a adolescência se encontra no cruzamento das dimensões biológica, que tem como marco as transformações da puberdade, e social, que implica na extrapolação dos limites do lar parental. Em seus reajustes próprios a este período, a subjetividade estará marcada justamente pelo modo como o adolescente se divide entre as reivindicações de satisfação pulsional advindas de seu próprio corpo e as exigências culturais que a sociedade estabelece.

Conforme sabemos desde Freud (1905/1996), a puberdade invade o sujeito e o afeta de maneira definitiva no campo psíquico. A adolescência é então marcada por um intenso trabalho neste campo, no qual o jovem deve poder se demorar. Nesse tempo lógico da vida, o sujeito deve se inserir de modo mais amplo na vida social e, de alguma forma, precisa desligar-se da autoridade dos pais. Assim, Nasio (2011) define a adolescência como uma *neurose de crescimento*, não pelo sentido patológico do termo, mas por seu componente ao mesmo tempo problemático e promissor.

A partir da leitura feita por Lacan em *Prefácio a 'O despertar da primavera'* (2003b), uma das poucas referências do autor com relação a este período, alguns autores irão apresentar a ideia de que a adolescência possa ser vista como um sintoma por ser uma resposta ao real que se apresenta no corpo, tendo a puberdade como conjuntura. Nesse breve texto, Lacan havia retomado a ideia apresentada por Freud nos *Três Ensaios...* (1905/1996) da adolescência como momento do reencontro com o objeto, quando o sujeito passa a mover-se pelas novas exigências inerentes às mudanças percebidas em seu próprio corpo. Em tal contexto, este reencontro torna-se inadiável e o sujeito se depara com o próprio real do corpo, em que a sexualidade faz “furo no real” (LACAN, 2003b, p. 558).

Stevens (1998) coloca que a puberdade é o momento em que o sujeito é confrontado da forma mais crua possível com a constatação de uma impossibilidade estrutural a partir do encontro com o real do sexo. A adolescência seria, então, a resposta que vem preencher esse conjunto vazio interposto para o sujeito diante do impacto causado pela não-rela-

ção sexual, proposição que Lacan inaugura em *O aturrito* (1973/2003a) e que alcança valor conceitual durante seu último ensino.

Assim, enquanto resposta única e particular, a adolescência pode ser tomada como um sintoma decorrente da puberdade. No mesmo sentido, Lacadée (2011) também destaca que, neste momento, trata-se de uma resposta particular para cada um. Cada sujeito tem um tempo próprio para a invenção de um saber possível diante da invasão que a puberdade representa.

Do ponto de vista social, a adolescência também pode ser vista como um período de transição entre a infância e a idade adulta. Trata-se de uma fase em que o sujeito já não é mais criança, mas ainda não alcançou os mesmos direitos e deveres de um adulto. Nessa passagem de um espaço social a outro, ele pode se sentir deslocado, sem lugar, visto que se encontra em uma zona intermediária, não sendo ainda permitido o seu pleno acesso ao mundo adulto.

## **O singular na conversação**

É exatamente nessa encruzilhada que se encontra Lucas<sup>42</sup>, um adolescente de 13 anos que participa de um dos grupos acompanhados no projeto. Lucas foi direcionado a participar do grupo por apresentar várias “dificuldades escolares”. Mesmo sendo aluno repetente, ele continua apresentando notas baixas. Além disso, tem comportamento agressivo, ofendendo colegas, desafiando professores e frequentemente se envolvendo em brigas.

No primeiro encontro, os adolescentes são convidados a falar sobre o que gostam de fazer na internet ou no computador. Lucas revela que gosta muito de videogame. Conta para o grupo sobre as maravilhas de poder construir seu próprio mundo, erigindo, do nada, uma casa, plantações ou o que quer que sua imaginação possa criar. No entanto, quando perguntado sobre o porquê de jogar tanto, ele responde que é porque fica sozinho e não tem o que fazer. A psicóloga da escola havia

---

42 Todos os nomes mencionados nesse trabalho são fictícios.

relatado que Lucas mora sozinho com a mãe e que, desde o primeiro ano do ensino fundamental, costuma ficar em casa desacompanhado até que a mãe chegue do trabalho.

Questionados sobre a hipótese de deixarem de ter acesso à internet ou a videogames, Lucas e seus colegas falam, com satisfação, das brincadeiras que ainda fazem e que estão fora da esfera virtual. Assim, citam brinquedos e jogos tradicionais, como carrinho, polícia e ladrão, queimada, paredão.

Quando questionados sobre as redes sociais, todos os integrantes do grupo dizem estar inseridos em pelo menos algumas delas. Lucas está em todas. Se o saber escolar não parece lhe despertar interesse, ele demonstra ter domínio sobre o saber tecnológico. Com muita propriedade, explica como usar as redes, como se proteger contra contatos maliciosos e diz conhecer todos os recôncavos da internet, de Snapchat à Deepweeb<sup>43</sup>.

No entanto, parece que o confronto com a falta no Outro o angustia. Qualquer “coisa retardada” dita por algum colega convoca Lucas à agressividade. Ele esbraveja: “Ha ha ha! ‘diqueweeb’.. Não sabe nem falar”. Nomeia os colegas de “idiotas”, “inúteis”, “viadinhos”, etc. Lucas não perde nenhuma oportunidade de ofender os colegas, gerando grande tensão no grupo.

Se a relação do adolescente com o saber acontece pela via transferencial, e Freud destaca aí a importância da figura do mestre no momento em que a autoridade do par parental declina (1905/1996), o movimento que Lucas faz é o de apontar, a todo momento, que o rei está nu, destituindo os professores, assim como os pais, de todo o saber que poderia lhe ser transmitido. Assim, diz ele:

Os professores não querem trabalhar. A professora de geografia só fica de costas escrevendo no quadro ou mexendo no celular. Eles falam pra

---

<sup>43</sup> *Snapchat* é um aplicativo de troca de mensagens cujo diferencial é o curto tempo de exposição das mensagens. *Deepweb* é o conteúdo exposto na internet que não é indexado pelos mecanismos de busca padrão, ou seja, a *surface web*.

gente não fazer uma coisa, mas eles mesmos vão lá e fazem. É tipo nossa mãe.

Como mencionado, o trabalho de conversação, por sua fundamentação psicanalítica, baseia-se na abertura do espaço para a voz dos sujeitos envolvidos no processo, o que põe relevo no singular. Do ponto de vista do animador, portanto, não se trata de criticar meramente a escola, mas sim de “oferecer uma chance” (LACADÉE, 1999/2000) ao discurso do aluno. Seja como for, no entanto, o caráter afetivo da transmissão fica evidente em outra fala de Lucas:

Quando o professor é escroto e não escuta o que a gente fala, nem adianta. Pode passar exercício que a gente não faz mesmo. Entra por um ouvido e sai pelo outro. E não tem a ver com o tanto de matéria ou ser difícil. É porque o cara é escroto mesmo. O professor de matemática, por exemplo, dá matéria pra caralho, mas ele é legal, ele conversa com a gente na boa. Aí todo mundo estuda.

E, dirigindo-se à animadora da conversação, conclui:

Você, por exemplo, quando você chegou e falou que a gente não podia jogar truço, eu pensei: “Nó, vai ser paia”, mas aí não. Você conversa com a gente, escuta o que a gente fala. É mó legal.

O desejo de ser escutado, patente na fala de Lucas, faz com que ele participe ativamente dos encontros, dando suas opiniões, compartilhando experiências e, com alguma ajuda das intervenções da animadora da conversação, escutando os colegas e até aprendendo com eles. Num dos encontros, foi combinado que os adolescentes deveriam levar seus videogames para mostrar os jogos preferidos. Durante a conversação, Lucas condena fortemente a forma de seu colega jogar, no entanto, no fim da atividade ele reconhece: “Cara, eu falei que desse seu jeito ia dar errado, mas deu certo. Foi bom que eu até aprendi com você. Valeu!”

Santiago (2008) nos adverte de que o trabalho da conversação na escola tem como desafio incluir a dimensão pulsional, a alteridade no lugar do ideal pedagógico e intervir nos impasses escolares a fim de “permitir um movimento sobre o que se cristaliza como impossível e como sintoma” (SANTIAGO, 2008, p. 9). Num dos grupos acompanhados pelos pesquisadores, um dos temas mais trazidos pelos adolescentes foi a dificuldade que enfrentavam diante das transformações da puberdade e do encontro com o real do sexo.

Assim, com o passar dos encontros, outras questões foram surgindo, especialmente as relativas a sexualidade. As diferenças entre os gêneros, orientação sexual, namoro, sexo, masturbação, foram elementos trazidos pelo grupo ainda que ao falar de desenhos animados de “zoação” que assistiam no Youtube. No entanto, a associação livre os levou, em seguida, a falar de seus medos, o que apareceu no discurso como: medo de escuro, de dormir com a porta aberta, de dormir com os pés pra fora do lençol, das roupas penduradas no armário quando está escuro, medo do barulho dos gatos no telhado. E Lucas arremata: “quando eu sinto muito medo, eu acendo a luz e abraço meu touro de pelúcia”.

Esse percurso evidencia a encruzilhada paradoxal na qual se insere a adolescência: meninos que brincam de carrinho, namoram, aprendem sobre a sexualidade na internet e sentem medo de escuro. Para Freud (1905/1996), a adolescência é o momento no qual o sujeito deve se separar da autoridade dos pais. Nessa altura, o jovem consome uma escolha de objeto e sua vida sexual entra em processo de amadurecimento. No entanto, nos alerta Freud, o jovem, que até então não encontrava outro lugar para esse amadurecimento que não fosse pela via da fantasia, começa a se aventurar nas parcerias da vida amorosa.

Os temas relativos a namoro e sexualidade começam a ser trazidos com mais frequência pelos adolescentes do grupo. Alguns contam que namoram e falam sobre a reação dos pais quanto a isto. Enquanto alguns pais parecem tentar cercear os encontros amorosos dos filhos, outros têm outras preocupações. Assim, explica Lucas:

Minha mãe só preocupa de eu usar camisinha. Eu não sei por que ela preocupa com isso. Eu já falei

“mãe, eu tenho doze<sup>44</sup> anos, eu sou uma criança, como que vai rolar isso?” Eu não vou fazer sexo com a menina...

Outra adolescente, Alice também fala das preocupações da mãe: “Ela sabe que eu namoro e não está nem aí. Mas ela me explica toda hora que tem que usar camisinha porque ela é enfermeira e trabalha com essas coisas”. Mas, enquanto Alice fala com orgulho sobre o saber que lhe transmite a mãe enfermeira, Lucas parece denunciar o abandono em que se encontra ao dizer que, para sua mãe, nada importa desde que ele use camisinha, não lhe trazendo transtorno maior.

O amor também aparece no discurso dos adolescentes. Ciúmes, intrigas, provocações, traição e rompimentos são abordados. E Lucas conclui: “Amor é briga e volta, briga e volta...”. É impossível não perceber um envolvimento amoroso entre Alice e Lucas. Os dois estão sempre juntos, ora dividindo fones de ouvido, ora se provocando mutuamente, num “briga e volta” que não deixa dúvidas.

## **A travessia adolescente e a era digital**

No caminho do desenvolvimento libidinal, as pulsões que eram, outrora, autoeróticas passam a se dirigir ao objeto sexual tornando necessário que o sujeito tome o outro como objeto (FREUD, 1905/1996). Durante a puberdade, o enredamento dessa tarefa está no encontro com a não-relação sexual. Para Lacadée, a grande dificuldade da adolescência advém do fato de que, diante do encontro com este real, o sujeito continuar se situando num discurso que até ali o estabelecia. Neste sentido, atribui à adolescência a qualidade de ser “a mais delicada das transições” (2011, p.33). No despertar da primavera rumo à vida adulta o adolescente precisa, então, construir uma certa elaboração, um certo saber que lhe permita lançar-se na aventura amorosa.

---

44 Lucas completou treze anos durante o semestre no qual o grupo ocorreu. No momento mencionado, ainda tinha doze anos.

Mas, se a travessia adolescente implica num desenlace da autoridade parental para o estabelecimento de novos laços, como fazê-lo quando o laço com o Outro parece precário e marcado pelo abandono, como nos aponta Lucas?

Na era digital, o saber que antes era depositado nos adultos, ou seja, os educadores – tomando-se também os pais a partir desse lugar –, agora pode ser acessado com uma simples visita a internet. “O saber está no bolso, não é mais o objeto do Outro” (MILLER, 2015). Assim, o que vemos nos dias de hoje afigura-se como uma “autoerótica do saber” em contraposição a uma erótica do saber que passava pela relação com o Outro.

Os adolescentes se veem, então, hipnotizados pela tela do computador. Jogos eletrônicos, vídeos do Youtube ou do Facebook vêm tamponar o vazio dando a ilusão de que são eles quem gozam. No entanto, efetivamente, a tela os devolve de novo e de novo à solidão, promovendo um apagamento do sujeito.

Mas esse movimento não seria justamente uma tentativa de fazer consistir um outro? Se, na infância, há um Outro consistente, que organiza, orienta e ampara o sujeito, a adolescência é marcada por uma inconsistência da instância alteritária. A queda dos ideais e o declínio do peso simbólico característico da adolescência acabam por empurrar o sujeito ao abandono, tornando necessário que ele próprio se ocupe em encontrar um sentido para sua vida. A adolescência é, então, o momento no qual o sujeito recebe a notícia de que o Outro não existe.

É preciso fazer existir um Outro, dar-lhe consistência. Nesse sentido, Lacadée aponta que as janelas do computador são “a janela para a verdadeira vida, em outro lugar, longe de sua família” (LACADÉE, 2011, p. 32). O movimento do adolescente no mundo virtual, de site em site, de clique em clique, pode indicar não uma recusa do Outro, mas uma tentativa de lhe dar consistência, como um outro onipotente, que tem resposta pra tudo (MENA, 2015). Assim, enquanto Moritz, personagem de Wedekind (1891) na peça *O despertar da primavera*, revira as enciclopédias “de A a Z” na tentativa de responder a pergunta sobre o real do sexo, é no Google que os adolescentes de hoje buscam essa

resposta. No entanto, “nenhuma palavra convém ao que se modifica no corpo do adolescente e no encontro com o Outro sexo” (LACADÉE, 2011, p. 75), pois o gozo<sup>45</sup> com o qual o adolescente se encontra é de impossível tradução.

No penúltimo encontro, dia em que os componentes do grupo realizavam uma festa de despedida, Lucas chega perto de Alice e diz “I love you”. Ela ri em tom de zombaria e responde: “Olha isso que o Lucas tá falando!”. Ele também ri e sai da sala pra beber água. Algum tempo depois, ele e Alice dividiam o fone de ouvido. Lucas, repentinamente, tem um acesso de agressividade, acusa a colega de ter estragado seu fone de ouvido, arranca o fone do ouvido dela dizendo que ela já tinha estragado um outro e que não aceitaria mais isso. Então, atira uma carteira no chão e sai de sala.

A animadora da conversação vai até ele e pergunta o que aconteceu. Ele dá a explicação do fone de ouvido. Ela diz: “Estou vendo que você está muito chateado, não acredito que seja só por isso. Me diga, o que foi?”. Ao que ele responde: “Você não vai querer saber”. Depois aceita falar e diz que está apaixonado, mas que é por outra menina, diz que sofre muito por isso. Tentou falar com a menina, mas não conseguiu. O problema é que ela não lhe dá atenção. Ele diz não saber o que fazer. E conclui: “Adolescência é muito difícil”. Lucas era, ali, seu touro de pelúcia.

Calligaris (2000) aponta para o fato de que o adolescente pode lançar mão de comportamentos violentos na busca do reconhecimento do Outro. Passando as tardes sozinho em casa sem o amparo de um adulto, Lucas localiza na menina que elegeu como objeto de amor o mesmo despreço que encontra na mãe. Da mesma maneira, conclui, de

---

45 Nos textos *A significação do falo* (1958) e *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano* (1960), Lacan se dedica ao conceito de gozo, que diferencia tanto do “Lust” freudiano (prazer ou desejo), como do conceito de satisfação. É no *Seminário 20* (1972-73), entretanto, que, dessa concepção mais ampla de gozo, passa a diferenciar duas novas acepções: o gozo fálico, limitado pelo significante; e o gozo do Outro, que vai além do falo e, portanto, não atende nem às leis do princípio do prazer, nem aos cuidados da autoconservação. Neste último, também compreendido como gozo feminino, Lacan aponta para algo da contemporaneidade, na medida em que assinala a rarefação do simbólico e a inconsistência do Outro.

antemão, que a animadora da conversação também não se interessaria pelo que ele poderia ter a dizer.

## **Considerações finais**

Vemos que a oferta da palavra feita aos adolescentes durante as conversações, nos permite localizar os diferentes usos que eles fazem das tecnologias digitais. Alguns grupos demonstram evidente preferência por jogos virtuais, outros, pelas redes sociais. De qualquer forma, em todos os grupos, a discussão sobre a inserção dos jovens na internet propicia o surgimento de temas diversos, tais como sexo, encontros amorosos, relações familiares, fama, dinheiro, transgressões, entre outros. Tal fato mostra que o uso que cada adolescente faz das redes sociais virtuais aponta para o desejo de cada um, para suas fantasias, conflitos, e, em última instância, para as tentativas de elaboração de um saber possível sobre o impossível da relação sexual.

Lacadée (2011) aconselha aqueles que trabalham com adolescentes a se orientarem pelo terceiro tempo do Édipo, em que o pai diz sim, fazendo surgir uma surpresa na troca com o Outro. Acreditamos que, na conversação, ao dar voz ao sujeito oferecendo-lhe um “sim”, podemos contribuir para que o jovem abra as portas em direção a “significação do desejo e da existência” (LACADÉE, 2011, p. 81). Nessa abertura, o adolescente pode, também, se questionar e refletir acerca do gozo que experimenta no novo *locus* para a subjetividade surgido na contemporaneidade, ou seja, a esfera do ciberespaço. E, se há algo de impossível tradução no encontro do adolescente com o gozo, quando Lucas enuncia “não saber o que fazer”, podemos pensar que esse enunciado já é uma tradução possível para seu mal-estar, como uma “surpresa” que se apresenta no encontro com o Outro.

## REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade: transformações da puberdade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1905).

LACADÉE, P. **O despertar e o exílio**: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.

LACADÉE, P. **Le pari de la conversation**. In: LACADÉE, P., MONIER, F. (orgs). CIEN Centre interdisciplinaire sur l'Enfant, Institut du Champs Freudien: Paris, 1999/2000, brochure.

LACAN, J. O aturdido. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003a. p. 448-497.

LACAN, J. Prefácio à O despertar da primavera. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003b. p. 557-559.

MENA, L. O adolescente, o objeto e o Outro. **@gente Digital**, Revista de Psicanálise. Escola Brasileira de Psicanálise. Seção Bahia, nº10, ano 4, 2015. Disponível em: <[http://www.institutopsicanalisebahia.com.br/agente/010/005\\_luiz\\_mena.html](http://www.institutopsicanalisebahia.com.br/agente/010/005_luiz_mena.html)>. Acessado em: 10 de abril de 2016.

MILLER, J-A. **Em direção à adolescência**. Intervenção de encerramento da 3ª Jornada do Instituto da Criança, 10 de junho de 2015.

NASIO, J-D. **Como agir com um adolescente difícil?** Um livro para pais e profissionais (Trad. André Tellés). Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SANTIAGO, A. L. **O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa intervenção na área de psicanálise e educação**. Pesquisa-intervenção na infância e adolescência. Rio de Janeiro: NAU Editora /FAPERJ, 2008, p. 113-131.

STEVENS, A. Adolescência, sintoma da puberdade. Clínica do contemporâneo. **Revista Curinga**, Escola Brasileira de Psicanálise, Seção Minas, 2004, nº 20, p.27-39.

WEDEKIND, F. **L'aveil du printemps**. Paris: Gallimard, 1891.





*Criação e linguagens*

# PARTE III



## Capítulo 17

### **Criação icônica: objetivação da imaginação e expressão de interconexões culturais**

*Adélia Augusta Souto de Oliveira*

*Paulo Sérgio dos Santos Júnior*

*Luciano Domingues Bueno*

*Maria Laura Barros da Rocha*

#### **Introdução**

Em contraste com técnicas de pesquisa que privilegiam a linguagem verbal, o uso de imagens na pesquisa qualitativa em Psicologia apresenta crescente interesse como método de investigação e intervenção psicológica. A imagem carrega diversas possibilidades, dentre elas, a de explorar e conhecer significados e sentidos dos sujeitos da pesquisa, para além dos manifestos nos discursos verbais, que podem ser ocultados ou disfarçados, o que qualifica a psicologia como campo do saber com espaços e fenômenos profícuos para o desenvolvimento de estudos com uso de instrumentos imagéticos (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010).

Objetiva-se discutir a criação icônica, mais especificamente o desenho, a fotografia e o vídeo, enquanto via possível de objetivação da imaginação e da expressão de interconexões culturais. Para isso, utiliza contribuições teóricas e conceituais da psicologia sócio-histórica de Vigotski (2009) sobre a arte, a imaginação e a criação, tendo em vista a função social desses produtos.

Numa visão contemporânea a imagem, em sua importância cultural e histórica, apresenta influência na dimensão social, política e econômica da sociedade (LOIZOS, 2002). Em seu aspecto imaginativo e de criação, à medida que o acúmulo de experiências que os sujeitos apropriam-se, mais rica a atividade de criação artística torna-se. Todavia, salienta-se que o conceito de criação vigotskiano não está restrito apenas à criação artística, expande-se a qualquer atividade criadora realizada pelo ser humano:

A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Além disso, na perspectiva sócio-histórica as atividades artísticas não necessariamente são aquelas que atendem a critérios artísticos. Assim, tratamos aqui da denominada “dimensão expressiva das atividades artísticas” enquanto “estratégias de desenvolvimento, estratégias de auto-expressão, da construção de si.” (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p. 470).

Compreende-se que, conforme Zanella (2011, p. 21), mediante “objetivações imagéticas” se expressa um “denso e não linear movimento de objetivação/subjetivação/objetivação [...]”. É, então, nesse movimento complexo que buscamos compreender relações de subjetividade e subjetivação que se tornam cristalizados na criação de imagens pelos sujeitos deste estudo, a saber, crianças e jovens.

Desse modo, amplia-se a discussão sobre a objetivação da imaginação imbricada na criação imagética, bem como a interculturalidade retratada por crianças e jovens em comunidades litorâneas do Nordeste brasileiro, marcadas pela expansão da indústria do turismo iniciada no final da década de 1970. Para tanto, o presente estudo analisou imagens produzidas por crianças e jovens nestes espaços, desenvolvidas em investigações e intervenções do Grupo de Pesquisa CNPq Epistemologia e Ci-

ência Psicológica da Universidade Federal de Alagoas, o qual tem, desde 1998, utilizado e estudado recursos iconográficos (OLIVEIRA, 2015).

## **Método**

Inventariou-se e digitalizou-se 246 imagens, sendo 72 desenhos, 127 fotografias e 47 vídeos, desenvolvidos com crianças e jovens de comunidades litorâneas do Nordeste brasileiro, no período de 2007 a 2012. Os estudos referidos foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (protocolo: 026262/2008-19).

Para a produção do Banco Iconográfico, utilizou-se um banco virtual de dados, de modo a armazenar os documentos em um ambiente seguro, acessível e fácil manutenção, que expandiu as possibilidades de acesso e tratamento das imagens em relação a um modal físico. Assim, as imagens (desenhos, fotografias e vídeos) foram classificadas e codificadas, a fim de permitir rastreabilidade e otimização do acesso, tanto das imagens quanto das informações referentes às mesmas.

A seguir, desenvolveu-se uma ficha de catalogação de cada imagem, dividida em três níveis de tratamento: 1) dados de identificação da imagem (código da imagem, tipo de imagem, contexto de produção, função da imagem e ano de produção, duração [em caso de vídeos, formato: hh:mm:ss]); 2) dados de identificação do projeto vinculado (tipo, título, autoria); 3) dados de identificação do conteúdo visual (elementos presentes e grafia).

Os dados foram analisados com uso da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Procedeu-se a quantificação e descrição das imagens, categorizadas pela sua função enquanto método, pela frequência dos elementos visuais e a contextualização do seu conteúdo visual. Finalmente, a interpretação analítica a partir dos conceitos de imaginação e criação vigotskianos.

## Resultados e Discussão

O inventário iconográfico indicou três funções distintas da imagem enquanto método de pesquisa investigação e intervenção. Os desenhos se apresentam enquanto *autoimagens* (72 desenhos) produzidas pelos informantes. As fotografias se apresentam como: *registro de ações* (48 fotos) da pesquisa, em sua função de documentos produzidos pelos pesquisadores; *autoimagens* (21 fotos), quando de autoria dos informantes; *acervo particular* (58 fotos) em posse dos informantes e resgatadas pelas gerações mais antigas. Os vídeos foram identificados como *registros de ações* da pesquisa, com a finalidade de documentar as interações entre os informantes em seu contexto natural (FLICK, 2004), em movimento e áudio, além de momentos de verbalização sobre aspectos reproduzidos nos desenhos e fotografias pelos informantes.

### O desenho infantil reproduz experiências cotidianas de crianças

O desenho se apresenta enquanto reprodução das experiências e vivências cotidianas de crianças no contexto comunitário: transmissão da cultura local e sentido de pertencimento. Constitui-se em uma “narração gráfica” do que ela conhece, daquilo que tem sentido para ela, do que observa, adicionada a uma expressão da memória (FERREIRA, 2001; FERREIRA, 2011; VIGOTSKI, 2009).

Destaca-se a frequência com que a praia é reproduzida como o espaço no qual a vida cotidiana comunitária se realiza. As diferentes narrativas gráficas representam subsistência, movimentação econômica e cultural comunitária. Indicam ainda um sentido de pertencimento, visto que a praia – e outros espaços comunitários reproduzidos – são acompanhados por adjetivações positivas, ou por outras expressões afetivas, tal como o ideograma que designa o coração.

A centralidade da praia também se apresenta nas representações gráficas de contos e lendas locais, contadas pela população mais antiga das comunidades litorâneas. Denota assim, a transmissão oral, intergeracional, da cultura popular comunitária e a valorização dos saberes culturais pelas crianças informantes. Os desenhos ilustram com

riqueza, figuras ambientadas nos espaços comunitários, na praia ou fazendo referência a elementos da natureza. Vigotski (2003, p. 155) explica que a “principal fonte do comportamento imaginativo é a experiência real”. Nesse caso, as estórias são lembradas por uma geração e imaginadas por outra.

### **A fotografia recorta o real**

As fotografias inventariadas e catalogadas apresentam, enquanto função de método, três diferentes formas de uso na pesquisa em Psicologia: *autoimagens*, *registro de ações* e *acervo pessoal*.

A fotografia é construída a partir do olhar do fotógrafo, é a representação que o autor da imagem confere ao fenômeno em estudo (JUSTUS; VASCONCELOS, 2009; MANINI, 2004; SANTAELLA, 1998), ainda que esse olhar siga o recorte da pesquisa - algo que foi solicitado ao participante. Em sua função de *registro de ações* da pesquisa, documenta ações que se desenvolvem em seu contexto natural; sendo assim, possibilita registros ampliados da situação em estudo para além dos registros textuais: diários de campo, relatórios de campo, etc. (FLICK, 2004). Na modalidade *acervo pessoal* atua como registros imagéticos produzidos em contextos anteriores a pesquisa, carrega em si, sentidos históricos do fenômeno em estudo.

As fotografias reafirmaram a centralidade da praia, de modo que este espaço se apresenta enquanto representativo no contexto comunitário, seguido do prédio da escola, o posto de saúde, a praça, a igreja, a ponte, ruas. Nota-se a presença de pessoas interagindo e crianças brincando.

A expressão da indústria do turismo no contexto comunitário se revela no enquadramento em ônibus com logomarcas de empresas de turismo e fotografias do comércio local voltado ao artesanato. As fotografias que enquadram a praia podem ser conectadas a expressão do turismo, tendo em vista que esse espaço é a vitrine das comunidades. Identificam-se interconexões culturais, entre os aspectos pertencentes a comunidades litorâneas e os elementos do turismo de massa, o qual promove encontro entre diferentes culturas.

A fotografia é utilizada para expor problemas da comunidade. Por exemplo, uma fotografia que expõe o esgoto a céu aberto, contrastando com as imagens que enfatizam as belezas naturais dos espaços comunitários.

Na função de *registro de ações* da pesquisa, registraram-se pessoas em processo interação entre si e com os espaços comunitários. São expressões afetivas em sua dimensão de pertencimento, além da apropriação por parte desses sujeitos da história e cultura local.

As fotografias são identificadas como *acervo particular*, quando resgatadas junto aos moradores mais antigos das comunidades e, produzidas em contextos anteriores a estas pesquisas primárias. Atuam enquanto poderosos registros históricos das comunidades litorâneas, evidenciando transformações e permanências espaciais, culturais e sociais nesse contexto. Esses achados vêm a corroborar com o que trata Loizos (2002) no sentido que atribui à fotografia na pesquisa de cunho qualitativo, segundo diz “a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso, das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais” (LOIZOS, 2002, p. 137).

Portanto, esse tipo de registro tem entre suas principais contribuições para a pesquisa em Psicologia, a qualidade de fomentar o conhecimento e a memória psicossocial dos sujeitos da pesquisa; tendo em vista que são importantes documentos com potencial de retratar dimensões no nível da história e da cultural sobre o fenômeno em estudo. A presente análise, ao contextualizar as representações presentes nas fotografias, permitiu identificar as primeiras transformações no espaço físico das comunidades litorâneas em que os estudos primários foram desenvolvidos: rua em processo de asfaltamento, grande quantidade de automóveis, início da movimentação turística.

A fotografia histórica demonstra sua relevância e seu potencial analítico em sua possibilidade de ir além da retrospectiva, fazer análises comparativas com outras produções fotográficas produzidas em momentos diferentes, nos mesmos espaços. Para então, a partir das evidências históricas e contemporâneas registradas, pensar o contexto sócio-histórico-cultural que se apresenta para os sujeitos da pesquisa nos

diferentes períodos documentados.

### **O vídeo registra ações dinâmicas**

O inventário iconográfico permitiu a coleta e análise de 47 vídeos com total 5 horas, 30 minutos e 50 segundos de filmagens. A análise identificou sua função de método como *registro de ações* da pesquisa, produzidos no contexto de realização dos estudos primários.

Os vídeos identificaram dois momentos de produção das imagens em vídeo: 34 correspondem a registros de situações da pesquisa em seu desenrolar e em seu campo natural (FLICK, 2004) e 13 vídeos como documentação audiovisual da 9ª Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (de Alagoas), no ano de 2012.

Dentre os vídeos referentes ao primeiro momento de produção, três (03) deles foram descartados, visto ser teste de câmera, em que o pesquisador manuseia a filmadora para focalizar e enquadrar um objeto específico, sem qualquer função para a análise. Assim, realizou-se análise de conteúdo nos outros 31 vídeos; identificou-se como registros de ações desenvolvidas durante a pesquisa com crianças e jovens: produção de desenhos e verbalização sobre os desenhos; produção de imagens fotográficas com crianças; registro dos lugares e dos contatos que crianças e jovens estabelecem com os espaços da comunidade.

O conjunto de vídeos produzidos no contexto da 9ª Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente são registros de interlocuções realizadas pelos participantes do referido evento (crianças, jovens, pesquisadores, autoridades institucionais e membros da sociedade em geral), em termos gerais, sobre os direitos da criança e do adolescente e políticas e ações públicas voltadas para a esta população.

A partir da análise dos registros em vídeo, detectou-se o protagonismo de crianças e jovens na apropriação dos espaços da comunidade e na tradução de suas demandas. Os vídeos produzidos nas comunidades litorâneas, em conformidade com as produções de desenhos e fotografias, ratificam a praia como espaço central do convívio comunitário. Já as filmagens que documentam interlocutores no âmbito da Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente destacam-se pela postura crí-

tica com que crianças e jovens discutem questões relacionadas à infância e juventude.

O vídeo, em sua função de captação audiovisual, possibilita que o pesquisador registre e analise o fenômeno em profundidade, visto que permite um registro em detalhe da situação em estudo em seu campo natural, das interações que acontecem e em seu desenvolvimento (FLICK, 2004; PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005).

Segundo Loizos (2002, p. 149), “o vídeo tem a função [...] de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”. Portanto, o recurso audiovisual se apresenta como instrumento de grande relevância em pesquisas com crianças e jovens, na medida em que capta diversas ações e conteúdos que podem passar despercebidos pela simples observação do pesquisador, a saber: verbalização, expressões faciais, incômodos, dinâmica das relações, etc. (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

Nessa direção, o uso da filmagem viabiliza o registro e retomada de atividades em seu processo, visto que se apresenta mais flexível que o registro fotográfico ao capturar o movimento, além de trazer o acréscimo do áudio.

## **As imagens expressam interconexões culturais**

Na perspectiva sócio-histórica, a dimensão expressiva das atividades artísticas, conceituada por Camargo e Bulgacov (2008), refere-se “a característica das atividades artísticas que possibilita a autoexpressão, entendida como necessidade do indivíduo de comunicar seus pensamentos e emoções a outros indivíduos” (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p. 470). Os mesmos autores definem atividades artísticas “aquelas atividades que são próprias das artes (desenho, pintura, fotografia e escultura, entre outras)” (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p. 470). Portanto, dimensionam a criação enquanto aspecto da imaginação humana (VIGOTSKI, 2009), mas que não necessariamente correspondem a critérios artísticos (CAMARGO; BULGACOV, 2008).

Assim, discute-se a imagem como instrumento de mediação que potencializa a expressão de interconexões culturais que se apresentam no contato que se estabelece entre o leitor e as imagens produzidas por crianças e jovens no contexto de comunidades litorâneas. Compreende-se a imagem enquanto produto da criação humana e de seus processos imaginativos e em sua dimensão social e autônoma (VIGOTSKI, 1999, 2009). E que, nesse sentido, através de processos de subjetivação permite a troca e transmissão de experiências culturais (ZANELLA, 2011).

O inventário iconográfico possibilitou discutir elementos presentes nas comunidades investigadas em sua dimensão sócio-histórica-cultural. São narrativas, contados e rememoradas por crianças e jovens, em sua singular forma de ver e encarar a realidade que se apresenta no contexto atual dos espaços das comunidades (objetivadas em desenhos, fotografias e vídeos). Entende-se que os instrumentos imagéticos atuam enquanto importantes ferramentas que mediam a objetivação da subjetividade (DERDYK, 1989; FERREIRA, 2001; GOBBI, 2005).

Compreende-se o desenho infantil em sua possibilidade de expressar ideias, emoções, vontades e o modo como crianças apreendem a realidade (GOBBI, 2008; NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008). A fotografia, por sua vez, é concebida enquanto instrumento de mediação da realidade (JUSTUS; VASCONCELOS, 2009). Conforme Martins (2002, p. 224), é na “redução dos tempos da realidade social ao espaço da imagem fotográfica e ao seu tempo aparentemente único, que o fotógrafo imagina, isto é, constrói a sua imagem fotográfica, aquilo que quer dizer através da fotografia”.

O vídeo, em sua característica de documento audiovisual, permite registros ampliados da situação em estudo, pois possibilita documentar a verbalização e outros aspectos que podem contribuir para uma análise mais acurada do fenômeno em estudo (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011). Nesse sentido, a análise em conjunto das ferramentas utilizadas, possibilitou contextualizar a leitura das imagens pelos pesquisadores as criações imagéticas produzidas por crianças e jovens.

Nessa direção, a análise do inventário iconográfico permitiu dialogar com as experiências e vivências de crianças e jovens no contexto

das comunidades litorâneas, reveladas nas imagens produzidas. Nesse sentido, pode-se afirmar que as produções imagéticas reproduzem não somente os modos de vida desses sujeitos no contexto referido, mas também os significados que eles atribuem à história e cultura comunitária. Tanto o desenho quanto a fotografia são produtos que carregam em si aspectos da realidade de seu autor. Desse modo, evidencia-se a potencialidade de tais recursos como vias de trocas e transmissão de aspectos culturais, bem como registro de interconexões desses processos, tanto como movimento interno à cultura da comunidade, presente nos trabalhos relacionados a contos e lendas locais, bem como no registro de trocas culturais entre diferentes modelos sociais, aparentes em imagens que capturam elementos da indústria do turismo na localidade.

As imagens produzidas por crianças e jovens revelaram conhecimentos imateriais transmitidos intergeracionalmente e quando objetivados através da produção de imagens, na forma de desenho ou de fotografia, revelam a apropriação da história e cultura local por esses sujeitos. Ressalta-se, no entanto, que conflui a valorização desses elementos as próprias atribuições que os sujeitos dão as experiências e vivências que se desenvolvem no espaço comunitário.

Por exemplo, crianças e jovens que tiveram como tarefa fotografar contos e lendas da comunidade, produzem suas fotografias sobre o antigo leprosário, mantendo distância física das ruínas da construção, devido às histórias sobre assombrações vistas no local. No caso dos desenhos, identificou-se em algumas produções gráficas o mar, sendo representado, tanto em sua condição de espaço de lazer (brincadeira, surf, adjetivos afetivos) quanto dos perigos que representa (representações de lendas locais no espaço do mar).

Nesse sentido, essas narrativas orais nas comunidades litorâneas são transmitidas através de diferentes gerações de moradores, como estratégia de proteção para que crianças e jovens mantenham distância de certos espaços na comunidade que representam perigo. Quando são objetivadas em imagem por crianças e jovens, trazem em seu conteúdo visual elementos que são da realidade cotidiana desses sujeitos. (ZANELLA, 2011).

A relação entre as experiências retratadas pelos sujeitos da pesquisa em suas produções imagéticas e o cotidiano comunitário pode ser observada na representação da praia; de modo que é possível afirmar esse espaço como representativo da vida comunitária. Nessa direção, a análise do inventário indicou, em quantidade relevante de produções imagéticas, os diversos significados que são compreendidos e atribuídos à praia pelos sujeitos da pesquisa, sendo, na mesma medida, espaço de subsistência, de lazer e de preservação da cultura local.

A leitura das imagens inventariadas permitiu indicar dois importantes aportes atribuídos a produção imagética. O primeiro consiste na mediação das trocas culturais e de experiências a partir do contato com esses produtos. O segundo está na produção, manutenção e divulgação do conhecimento comunitário.

Enquanto objetivação da imaginação, a criação imagética condensa o diálogo que seu autor estabelece com o mundo e a realidade que se apresenta para ele (FERREIRA, 2011; JUSTUS; VASCONCELOS, 2009). Após sua concepção, ganha autonomia e pode ser objeto de diversas interpretações. A imagem, então, desvincula-se de seu autor, embora seja criada a partir de sua imaginação; e abarca as diferentes possibilidades de interpretação realizadas pelos seus diferentes leitores (VIGOTSKI, 1999). Nessa direção, a leitura sobre uma imagem compreende em si a interpretação de seu próprio autor, e a interpretação que o usuário realizará (MANINI, 2004). Tendo em vista que a criação imagética, especificamente de desenho, fotografia e vídeo condensam em seus elementos visuais aspectos da realidade de seus criadores.

Sendo assim, pode-se afirmar que no âmbito deste estudo, a análise sobre o inventário iconográfico potencializou a expressão de interconexões culturais, pois permitiu inferir, conhecer e discutir as experiências e vivências de crianças e jovens em comunidades litorâneas, objetivadas em imagens.

## **Conclusão**

A criação icônica viabiliza pesquisas de investigação e interven-

ção dos processos psicossociais, já que cristaliza aspectos da relação subjetiva com o meio. Nesse sentido, a imagem assume função social, pois faculta trocas de experiências entre o autor da imagem e seu leitor, que possibilitam a expressão de interconexões culturais.

O inventário iconográfico revelou que a criação imagética permite a objetivação da imaginação. Nesse sentido, indicou um elemento que se destaca nas produções de imagens, que, considerando o contexto físico de realização da pesquisa, permite-nos afirmar como representativo da vida comunitária. De modo que as relações estabelecidas e referidas a esse espaço contam-nos aspectos de extrema relevância sobre as comunidades litorâneas, e as atividades que movimentam o cotidiano comunitário. Referimo-nos aqui à praia em sua dimensão social, econômica e cultural.

Destaca-se a relevância do uso de registros em vídeo, à proporção que se constituem importantes instrumentos que potencializam, em triangulação com os desenhos e fotografias, a análise mais aprofundada dos dados da pesquisa. Assim, amplia a compreensão sobre o fenômeno em estudo, já que oferece um registro mais amplo das ações desenvolvidas na pesquisa.

Por fim, conclui-se que o uso da iconografia na pesquisa social com crianças e jovens é um instrumento que auxilia tanto os sujeitos da pesquisa, já que possibilita a expressão por vias não exclusivamente verbais, permitindo explorar as potencialidades expressivas que a imagem carrega; quanto os pesquisadores em função de permitir o acesso à objetivação de conteúdos subjetivos através do uso de imagens como instrumento facilitador dessa operação. Além disso, o uso de ferramentas tecnológicas na pesquisa em Psicologia possibilita novas formas de comunicação e mostra-se como importante metodologia de investigação e intervenção psicossocial.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís de Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceito da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 3, p. 467-475, 2008. doi: [dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000300007](https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000300007)

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, S. M. O. **A imaginação de palácio e a mediação das imagens da cidade na educação infantil de vitória**. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FLOCK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 249-262, 2011. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200003>

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (Eds.). **Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOBBI, M. Desenho e fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Contexto e Educação**, v. 79, n. 23, p. 199-221, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1060>. Acesso em: 20 nov. 2014.

JUSTUS, J. S.; VASCONCELOS, M. S. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 760-774, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n3/v9n3a13.pdf>. Acesso: 20 nov. 2014.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 137-155.

MANINI, M. P. Análise documentária de fotografias: leitura de imagens incluindo sua dimensão expressiva. **Cenário Arquivístico**, v. 3, n. 1, p. 16-28,

2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-23032007-111516/pt-br.php>>. Acesso em 21 nov. 2014.

MARTINS, J. S. A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 16 n. 45, p. 223-260, 2002. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142002000200015>

MARTINS FILHO, A. J. M.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisa com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 08-28, 2010. doi: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v18i2.1496>

OLIVEIRA, A. A. S. **Produção e análise psicossocial de inventário de imagens (desenhos, fotografias e vídeos): criação e imaginação de crianças e jovens em comunidades litorâneas**. Projeto de Pesquisa. Programa de Iniciação Científica, 2015.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 13, n. 5, p. 717-722, 2005. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692005000500016>

SANTAELLA, L. Os três paradigmas da imagem. In: SAMAIN, E (Org). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/CNPq, 1988, p. 303-325.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: ensaio para professores**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZANELLA, A. V. Fotografia e pesquisa em psicologia: retratos de alguns (des)encontros. In: ZANELLA, A. V.; TITTONI, J. (Orgs.). **Imagens no pesquisar: experimentações**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2011, p. 15-34.

## Capítulo 18

### **Cinema negro, currículo e formação de professores: contribuições da estética cinematográfica de Zózimo Bulbul**

*Fábio José Paz da Rosa*

*“Os professores eram muito despreparados, mas nós começamos a fazer um tipo de jogo com eles. Era juntar grupos que queriam estudar e ultrapassar o tal currículo ...”*

(Zózimo Bulbul)

#### **Introdução**

A frase acima faz parte do livro de memórias e homenagens ao cineasta negro Zózimo Bulbul, publicado em 2014, um ano após sua morte, intitulado *“Zózimo Bulbul: uma alma carioca”*. A importância desse cineasta para entender uma parte do Brasil não contada e não valorizada deve-se a uma perspectiva que aprofunda a visão do cineasta Glauber Rocha, amigo com quem Zózimo trabalhou como ator em algumas de suas produções. Zózimo, assim como Glauber, queria outras construções possíveis para o negro na sociedade brasileira, diferente daquelas como nos lembra João Carlos Rodrigues (2013) em seu livro *“O Negro brasileiro e o cinema”*: “o sambista”, “o malandro”, “o bandido”, “o negro de alma branca”. Zózimo queria ir além.

Os questionamentos de Zózimo com relação às questões raciais e o seu desenvolvimento intelectual para construir novas possibilidades

estéticas do negro começam bem antes de sua produção cinematográfica na década de 1960. Iniciam-se na escola. Em suas memórias, Zózimo se lembra do primeiro contato com o preconceito racial e de como essa questão afetou sua memória para uma cinematográfica política que possibilitasse outras imagens para o negro:

O Getúlio Vargas tinha montado a Escola Pública. A escola foi um susto. Eu queria entrar para a escola e quando finalmente entrei deparei, realmente, com o racismo da coisa. Lembro-me dessa professora, a primeira professora do primário. Ela selecionava na sala de aula. As crianças brancas sentavam na frente, as mulatas no meio e as negras atrás. (BULBUL, 2014, p. 8)

As primeiras experiências de preconceito foram fundamentais para que Zózimo constantemente pudesse refletir, repensar e construir novas imagens dele e de outros negros de sua época. Ainda durante a adolescência, o futuro cineasta foi expulso de várias escolas e é encaminhado a um reformatório para menores. Lá, além de se rebelar contra várias atitudes dos dirigentes, Bulbul organizava grupos de estudos e, ao mesmo tempo, criticava o material didático. Questionava junto aos colegas a limitação dos professores que muitas vezes reproduziam um conhecimento estático e sem possibilidades de pensar a cultura afro-brasileira. Ao ingressar na Escola de Belas Artes, com intuito de se tornar pintor e trabalhar com arte decorativa, lia sobre Arte indiana, Arte Chinesa, Arte Africana. Ao ler mais, questionava mais a escola, o currículo e o despreparo dos professores para aprofundar os anseios de jovens negros.

A trajetória de Zózimo serviu não apenas para uma conscientização das questões raciais, mas para pensar e construir novas imagens negras na cinematografia. Apreendemos do pensamento de Zózimo a não conformação de ter conquistado um patamar de cultura de saber, mas a idealização de outros conhecimentos. E apesar de toda sua crítica

ao sistema escolar, o cineasta problematiza todas essas questões a partir das suas experiências com as instituições de ensino pelas quais passou. Assim, percebe-se que Bulbul colocava na formação escolar uma importância.

As críticas e a importância dada ao currículo e a formação dos professores com relação às questões da produção imagética dos negros continuam presentes até hoje. Como pensar um currículo que se consiga não apenas inserir os negros de forma que atenda os interesses de parte de uma mídia, mas que preze pelos saberes desses que compõem, segundo os dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2013, cinquenta e um por cento da população brasileira? Pensamos que um dos caminhos seja romper com as formas que ainda ensinamos e aprendemos a construir e visibilizar a população negra na mídia a partir de olhares e das sensibilidades como de Zózimo.

Nesse sentido, a escola deve proporcionar uma formação integral e plural que possibilite este outro olhar. Se for necessário que as escolas criem espaços para a exibição de filmes e pensá-los não somente como um recurso, mas como arte e produtora de conhecimento, é preciso também formar professores com essa perspectiva que possam:

Ver cinema e fazer experiências dessa arte renova, no aprendizado, a do aprender, como ação e movimento. Faz parte do aprendizado dessa arte, descobrir aquilo que o cinema mostra e oculta e, nesse exercício do olhar e de escutar, desvendamos mais uma pista fundamental para a educação, que consiste em restaurar o mistério, como elemento intrínseco da construção do conhecimento em um determinado espaço e tempo (FRESQUET, 2013, p.123)

Possibilitar a elaboração de um conhecimento cinematográfico pela sensibilidade e pela estética é potencializar alunos e alunas a se reconhecerem para compreensão das relações de poder que determinam

formas e maneiras de ver e de se ver no cinema. Mas para que possamos problematizar o cinema em uma perspectiva étnico-racial, nos voltamos a Zózimo, que primeiramente, questionava os professores e sua falta de preparação às novas demandas culturais e sociais.

Quando inicia sua carreira como ator e posteriormente como diretor e produtor, Zózimo teve que ultrapassar conhecimentos até então institucionalizados, para construir um caminho próprio. Mas é interessante que o cineasta não nega os conhecimentos adquiridos e se utiliza deles mesmos para repensar a produção de novas imagens do negro a partir do cinema. Eis o cerne do ensinamento de Bulbul: questionar e reinventar o conhecimento a partir das formas daqueles que detêm o poder econômico, político para criar novos olhares a partir de um mesmo objeto. Assim, a cinematografia de Bulbul dialoga com o pensamento de Rancière sobre o regime estético das artes em que “não opõe o antigo e o moderno. Opõe, mais profundamente, dois regimes de historicidade” (2009, p. 35).

Primeiramente, para entendermos como Zózimo fazia cinema idealizando novas imagens do negro, lutando para inserir, nas palavras de Rancière, “a parte não-artística das obras” (2009, p. 36), é preciso entender o seu posicionamento político.

Paralelamente ao curso na Escola de Belas Artes, Zózimo começou a fazer teatro no Centro Popular de Cultura que era um órgão ligado à União Nacional de Estudantes que tinha o intuito de fazer pequenas e rápidas apresentações de conscientização da classe operária. Esse grupamento social já era o público alvo do cineasta já que “a maioria era negra” (BULBUL, 2014, p. 18). Após o exílio no período da ditadura militar, se junta ao Movimento Negro e idealizou com outros artistas e intelectuais a Associação Cultural de Apoio às Artes Negras.

Ao participar ativamente de organizações que lutavam pelas causas dos negros, Zózimo entendia que a sua principal causa política tinha uma ampliação quando produzia filmes. Dessa forma, a produção cinematográfica só tinha sentido pela via política da denúncia do racismo. Mas o interessante nesse processo de criação é que o desenvolvimento dessa perspectiva se dava de forma em que se relacionava passado e pre-

sente, possibilidades de liberdade e opressão. As questões nessa cinematografia não se davam nas polaridades. O importante da construção imagética do cinema negro de Zózimo é o “entre”. A radicalidade do pensamento político de Zózimo permitia a criação de uma nova estética que de forma única expressava seus pensamentos. Entre a causa política e a criação de novas estéticas raciais que rompessem com os estereótipos tem a:

[...] ideia arquipolítica do partido, isto é, a ideia de uma inteligência política que concentra as condições essenciais de transformação, e a ideia da virtualidade metapolítica da subjetividade política global, a ideia da virtualidade nos modos de experiência sensíveis e inovadores de antecipação da comunidade porvir. (RANCIÈRE, 2009, p.44)

O pensamento de Rancière nos ajuda a entender que a perspectiva desse cineasta entre o posicionamento político e a metapolítica da subjetividade fundamentada na criatividade se evidencia uma construção da estética racial que ainda está por acontecer. Apesar de Bulbul a princípio querer conscientizar a população negra, sua produção não se restringe ao pensamento desse grupamento sócio racial. A comunidade que está porvir relaciona tanto negros como aqueles que não são negros para que possamos vislumbrar outras estéticas que se estabelecem também a partir do olhar dos outros.

### **Cinema, Negritudes e Currículo: repensando a formação docente**

Analisar a trajetória de vida de Zózimo inter-relacionado com sua produção cinematográfica coloca-nos um desafio enquanto formadores de professores: Qual o espaço para construção de novas imagens dos negros em nossas aulas, grupos de pesquisa e eventos acadêmicos? O subtítulo que abre essa seção tem uma intencionalidade para pensar esse desafio. A própria cinematografia de Zózimo nos convida a repensar so-

bre os estereótipos e a possibilidade de múltiplas formas de construção das negritudes, no plural. No entanto, as negritudes tentam se construir entre dois conhecimentos que estão no singular, no sentido de estarem institucionalizado culturalmente: o cinema e o currículo escolar.

A invisibilidade do negro na cinematografia brasileira para além dos estereótipos e ao mesmo tempo a rasa problematização das questões étnico-raciais no currículo escolar são reflexos do que se considerou válido ou não no conhecimento cultural da sociedade brasileira. Ultrapassar essa distorção entre o conhecimento que detém mais valor do que outros é a possibilidade de compreender as possíveis relações entre cinema, negritudes e currículo. Como Moreira nos lembra: “Talvez se faça conveniente aprender conhecimentos estranhos ao campo da Pedagogia e do currículo, o que acarreta o engajamento de novos paradoxos” (2005, p.45).

A tríade Cinema, Negritudes e Currículo cada vez mais se relacionam pelas próprias políticas que nos últimos tempos convocam para que a escola leve em consideração novos conhecimentos. Dessa forma, quando abordamos sobre a importância que o cinema tem empregado ao currículo, lembramos que há dois anos foi promulgada a Lei 13006/2014, de autoria do Senador Cristóvão Buarque, que determina a exibição de duas horas de filmes nacionais como componente curricular nas escolas públicas do país. Assim, um dos principais questionamentos com relação a essa Lei se refere aos filmes que serão exibidos nas instituições escolares.

O impacto dessa legislação no currículo escolar traz a oportunidade de questionar se o currículo reformulado constantemente por decretos, como no caso da Lei 13006/2014, que abre possibilidades de incentivar novas produções, que levem em consideração as diversidades, as pluralidades étnico-raciais e que permitam, assim como o cineasta Zózimo Bulbul, inventar currículos de estudo.

Anterior à lei 13006/2014 que determina a exibição de filmes brasileiros nas escolas públicas veio a Lei 10639/2003 que promulga as diretrizes curriculares para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento também há uma forte perspectiva de incentivo às diversidades

étnico-raciais que historicamente se efetivou através da cultura afro-brasileira na música e na dança as maneiras de produção das imagens enquanto conhecimento da sociedade negra.

Diante de constantes intervenções das legislações sob o currículo da educação brasileira, se torna cada vez mais importante, repensar uma nova formação docente em que se problematize as diversidades dos conhecimentos, principalmente daqueles que não fazem parte de forma integral dos sistemas escolares. Assim, como Zózimo questionou a escola e sua funcionalidade, bem como os conhecimentos considerados mais válidos culturalmente e em nível social, cabe a nós que estamos formando futuros professores por via do Cinema, pensar de quais formas o cinema nacional permite que licenciandos se apropriem de novas estéticas que ao considerar às questões das negritudes permitem dialogar com outras formas de conceber o conhecimento.

No caso dos negros que cada vez mais estão ingressando os cursos de Licenciatura, a possibilidade de se visualizarem e evidenciarem novas estéticas sobre sua etnia e no caso dos licenciandos não-negros, o contato com as produções dos negros na academia levará a compreender novas formas de se entenderem enquanto sujeitos sociais. Afinal, só temos a possibilidade de nos compreendermos inseridos em culturas, políticas e histórias na relação com os outros sujeitos.

A perspectiva do cinema de Bulbul inter-relaciona saberes e conhecimentos de formas indissociáveis que nos remete a uma perspectiva teórica multi/intercultural em que não importa se os termos saberes e conhecimentos são sinônimos ou colocados de formas diferentes, mas o primordial é não hierarquizá-los. Assim, o principal objetivo da interculturalidade é “estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalhar a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate” (CANDAUI, 2012, p. 245).

Na relação com o outro, temos a chance de valorização de novos conhecimentos que se formam pelos sujeitos que vão gerar outras formas de conceberem sua existência sem necessariamente considerar uma cultura superior à outra. Isso se faz necessário para se pensar a constru-

ção histórica em um passado que ainda hoje tenta oprimir e restringir os conhecimentos e saberes produzidos pela população negra. Vamos compreender melhor a intencionalidade política, estética e poética a partir do primeiro curta-metragem dirigido, produzido e interpretado pelo cineasta Zózimo Bulbul, *Alma no olho*, de 1974. A partir dessa análise pretendemos vislumbrar de quais formas o pensamento desse cineasta contribui para a construção de novas imagens e conhecimentos nos cursos de formação de professores.

### **O filme *Alma no Olho*, de Zózimo Bulbul: O que esse curta-metragem demanda de nós, formadores de professores, sobre os conhecimentos a partir das imagens?**

*Alma no olho* (1974) foi a primeira e uma das principais obras cinematográficas produzida, dirigida e interpretada por Zózimo Bulbul. O curta-metragem de quase 12 minutos apresenta Zózimo contando a trajetória do negro representando vários personagens somente pela expressão corporal. A história busca o “entre” fundamentado nas ancestralidades africanas de sujeitos que nasciam livres e suas relações com o presente no qual os negros almejam de alguma forma perpetuar suas escolhas e as maneiras de como querem viver.

Nessa perspectiva utilizaremos da análise textual de um filme debatida por Marie (2013, p. 201): “Falar de um texto fílmico é, portanto, considerar o filme como discurso significante, analisar seu(s) sistema(s) interno(s), estudar todas as configurações significantes que é possível nele observar”. Acreditamos que essa análise é pertinente ao curta *Alma no olho* por ser uma obra que não se utiliza da linguagem verbal o que permite ao espectador voltar-se a interpretação da expressão corporal e assim construir novos textos por meio daquilo “que preexiste à intervenção do analista” (MARIE, 2013, p. 202). A ausência da palavra seja escrita ou oral no curta-metragem contribui para estabelecer novas relações do espectador que volta a sua atenção aos significados que Zózimo quis evidenciar através da linguagem corporal.

O primeiro personagem interpretado por Bulbul é um homem que se reconhece a partir de seu corpo. A câmera foca nos olhos do personagem. Em seguida, a boca e os dentes muito brancos. O rosto de frente e de perfil. Orelhas. Os músculos que se movem pela ação da mandíbula. O personagem se toca e se sente. As sequências em planos únicos evidenciam o personagem que deseja se ver e se fazer visto. Deseja vir à existência.

Em seguida, um plano mostra suor que escorre de suas axilas. Aqui muitas interpretações podem ser dadas: o suor é uma substância que vem do interior do organismo. Como próprio título indica, é alma que precisa ser impregnada nos olhos daqueles que veem. As nádegas e o púbis aparecem em sequência, de forma natural. Apesar de poucos segundos para cada parte mostrada do corpo do personagem, os olhos do espectador podem demorar a se acostumar com cada uma das imagens que são mostradas de formas tão simples, mas ao mesmo tempo tão estranha às nossas construções imagéticas.

As primeiras sequências exigem do espectador uma construção subjetiva das imagens, já que a intencionalidade de Zózimo ao interpretar o primeiro personagem é o nascimento do corpo negro: livre, reconhece o mundo a sua volta e se deixa mostrar sem denominações de outras pessoas.

O segundo personagem interpretado por Zózimo é um homem que traja vestimentas de uma tribo africana. As imagens do primeiro personagem vão se contrapondo às do segundo. Essa ideia demonstra uma mudança desse homem que nasceu livre e corria pelo seu território e que em um segundo momento já se reconhece como alguém que detém poder e prestígio. O segundo personagem evidencia que a África também teve reinados. Nesse momento do filme, há uma fusão entre o primeiro e o segundo personagem que continua a reconhecer suas origens a partir da expressão corporal só que trajando vestimentas de uma realeza africana.

Em seguida, o personagem que até então vivia feliz e pleno, exaltando seu corpo e sua realeza começa a se estranhar. As próximas sequências mostram o mesmo personagem se exaltando e ao mesmo tempo

se estranhando. Jogado sob o cenário completamente branco, o personagem que antes se reconhecia em sua ancestralidade e tinha o domínio sob sua cultura e sua vida, agora está acorrentado. As correntes brancas e uma bermuda branca reiteram pela cor desses objetos o processo de dominação dos povos negros. A agonia do prisioneiro se transforma em loucura a partir do momento em que o personagem se conforma com a condição de opressão.

Do processo escravocrata aos dias atuais, os personagens interpretados por Zózimo reiteram as posições aos quais os negros continuam aprisionados: o lavrador, que produz os alimentos que serão consumidos pela sociedade; o jogador de futebol, onde uma pequena parcela de homens negros se destaca pelas habilidades corporais através de gingas e dribles. O sambista que demonstra toda sua força e garra durante as festividades; o pugilista, ao qual perpetua a ideia de uma capacidade para atingir o adversário; o ladrão que de forma sorrateira esconde o produto furtado; O pedinte que insiste incomodar os transeuntes dos grandes centros urbanos.

Os personagens mencionados anteriormente apresentam performances que na contemporaneidade apresentam seus corpos executando movimentos mais limitados às especificidades de uma atividade. Ao contrário dos primeiros personagens que não tinham uma denominação social e que conseguiam demonstrar de forma mais plena seus corpos em consonância com a liberdade.

A loucura continua a perturbar a mente do personagem que na atualidade continua escravo das elaborações dos outros. E mesmo quando existe a possibilidade de ascensão social, representados em outro plano pelo violonista e pelo intelectual, as correntes continuam a aprisionar o personagem e reiteraram o caráter ainda hoje de limitação de uma cultura que considera que não há possibilidade de criar imagens a partir do que as populações negras idealizaram.

O personagem entende que só há uma possibilidade de voltar a si mesmo. Aos poucos, o personagem vai abandonando cada uma das vestimentas brancas: paletó, camisa, calça, bermuda, sapato. Volta ao que era somente com o corpo ao qual nasceu. Volta ao primeiro personagem

do curta-metragem, que caminha em direção à câmera e arrebenta as correntes. O corpo negro toma conta da tela.

As interpretações do curta *Alma no olho* poderiam ser feitas de muitas formas. Optamos por uma descrição detalhada por acreditarmos que a linguagem proposta por Zózimo é didática, mas ao mesmo tempo inovadora a partir da ideia das imagens dos personagens que a todo o momento vivem o conflito de uma possibilidade de ser entre o desejado e o que a realidade impõe. Nesse sentido, ao analisarmos esse curta-metragem, temos a sensação de uma mescla entre realidade e ficção. Aí está o que Rancière chama de Revolução estética. Zózimo cria o que o filósofo francês conceituou como “a indefinição das fronteiras entre razão dos fatos e a razão das ficções e o novo modo de racionalidade da história e de sua ciência” (RANCIÈRE, 2005, p. 54).

Zózimo nos chama a entender as possíveis construções imagéticas do negro entre a idealização de um passado de liberdade e poder e o aprisionamento e a limitação imposta pela cultura vigente. Entre um estado e outro, temos uma infinidade de relações possíveis em que a imaginação e o real fazem parte de um mesmo “regime de sentidos” (RANCIÈRE, 2005, p. 55)

A relação entre escravidão e liberdade é construída não somente pela belíssima interpretação de Zózimo Bulbul, mas também pela visão dos espectadores já que é o texto não se constrói pela linguagem oral, exigindo daquele que assiste uma maior atenção e uma interpretação do conjunto da obra mais autônoma. Essa ideia se associa ao Rancière já abordava em o “espectador emancipado”:

Quanto à emancipação, essa coisa começa quando se põe em questão a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem elas próprias à estrutura da dominação e da sujeição. A emancipação começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, como o

aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta. (RANCIÈRE, 2010, p. 22)

Com a alma no olho, o espectador consegue trazer para si variadas interpretações que no curta dirigido e produzido por Zózimo Bulbul deixam em evidência a relação de situações que permitem ao público entender o texto por situações em que já foram presenciadas ou já imaginadas. Parafraseando Rancière: “Liga o que vê com muitas outras coisas que viu noutros espaços cênicos e noutro gênero de lugares” (2010, p. 22).

Este é o ponto essencial: os espectadores veem, sentem e compreendem algo na medida em que compõem o seu próprio poema, como, a seu modo, fazem os atores ou os dramaturgos, os realizadores, os bailarinos ou os performers. (RANCIÈRE, 2010, p. 23).

*Alma no olho* motiva o espectador a pensar e construir suas próprias imagens a partir de um gesto muito simples, mas muitas vezes tão difícil: o olhar. Zózimo interpreta os personagens que olham constantemente para a câmera. Para entender a intencionalidade de novas imagens, primeiro é preciso olhar fundo nos olhos. É um pequeno ato que exige vontade, mas causa estranhamento, inibições, rompimentos com limitações. É um processo emancipatório que começa pelo olhar, para assim ser possível a produção de imagens das negritudes que não mais incomodarão. No entanto, elas precisam ser ressignificadas. Como podemos apreender desse cineasta negro a exercitar o olhar sem nos limitarmos aos conhecimentos que não proporcionam novos pensamentos?

O primeiro conhecimento nessa perspectiva emancipatória é que Zózimo motiva o espectador a construir as negritudes pelos objetos aos quais critica para produzir novas estéticas. Zózimo parte das imagens e impressões que a sociedade já tinha do negro. No entanto, o curta demonstra que o caráter criativo do cineasta permite que os personagens não somente representem uma ficção, mas que a imaginação também conduza outras realidades a partir de temas já debatidos na cinematografia brasileira: a liberdade, a escravidão e as novas formas de negociação para que o negro se mantenha em uma sociedade.

O segundo conhecimento que Zózimo nos coloca para novas aprendizagens imagéticas do negro é a relação de corporeidade como objeto propulsor de linguagens e significados. Essa questão torna-se bem evidente com a intencionalidade do autor ao recorrer somente à expressão corporal, sem utilização da linguagem verbal. Stuart Hall afirma que é necessário observar no repertório negro o “estilo” em que “os críticos culturais da corrente dominante muitas vezes acreditam ser uma simples casca, uma embalagem, o revestimento de açúcar na pílula” (HALL, 2003, p. 342) é em si o próprio acontecimento.

Tanto os primeiros personagens em seu estado de plena liberdade quanto os últimos que apresentam aprisionados se elaboram com e pelos corpos. O caráter produtivo dos personagens do curta-metragem tem nas corporeidades o elo que relaciona o passado e presente, a antiguidade e o contemporâneo. Assim, o corpo é o princípio da possibilidade de pensar as imagens permitindo “uma nova partilha do sensível, na medida em que une num mesmo conceito os termos tradicionalmente oposto da atividade fabricante e da visibilidade” (RANCIÈRE, 2005, p. 67).

Nessa perspectiva, Hall não dissocia o ato de ser com os saberes que se tornam conhecimentos. No caso da produção “Alma no olho”, Zózimo constrói o conhecimento a partir do saber corpóreo. Assim como é representado nas primeiras cenas do curta-metragem, pelo corpo em primeiro lugar, o personagem se reconhece e estranha quando tem o mesmo corpo aprisionado e limitado.

A segunda observação feita pelo pensador jamaicano é com outras formas de registro da produção cultural dos povos das diásporas negras, para além da escrita, que rompe com os domínios e significados culturais impostos, como a música. Essa analítica de Hall é compreendida quando abordamos as manifestações da cultura afro-brasileira que lutaram não somente para preservar as origens, mas para também reconstruir outras possibilidades de existência seja nas práticas religiosas, culturais e educacionais.

No curta-metragem, quando o primeiro personagem se apropria de seu corpo, consegue expressar-se entre a liberdade e o processo de escravidão. Na dança, os personagens de *Alma no olho* relacionam pas-

sado e presente não de forma determinada por uma época, mas tentando ao mesmo tempo corresponder a um “sentido de comunidade” (RANCIÈRE, 2005, p. 67).

Por último, Hall pede para se pensar “em como essas culturas tem usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi o único capital cultural que tínhamos” (2003, p. 342). Na reflexão da cultura afro-brasileira, entendemos este capital cultural não como único em seu sentido limitador, mas com a compreensão de onde se colocam presentes todas as maneiras de se conceber os conhecimentos que nos fazem ser e estar em uma cultura. É no corpo, não apenas uma perspectiva orgânica, mas produtiva, em seu sentido pleno da relação com aspectos da naturalidade, do contato com outro e como forma de transformação, é que se torna possível conceber formas de subjetividades e representações.

Pelo corpo que se efetiva entre a ficção e a realidade, Zózimo nos traz múltiplas possibilidades de repensar a própria ideia de que o conhecimento não se elabora sem nossa relação com ele próprio. Assim, o curta-metragem “Alma no olho” permite a nós, nos processos de formação docente, fomentar questões até então muitas desvalorizadas e esquecidas: entender como que podemos nos inserir enquanto sujeitos que não somos meros reprodutores, mas constantes elaboradores daquilo que trazemos em nós. Assumir esse posicionamento é não se curvar a uma ideia de aceitação dos conhecimentos, mas de entendê-los em processos ao mesmo tempo em que reiteram necessidades contingentes, mas que estão atreladas aos desejos de uma memória.

## **Conclusão**

Zózimo pensa sobre a liberdade, mas o pensamento do cineasta estava muito mais voltado para as formas como as liberdades hoje muitas vezes mantém os sujeitos negros aprisionados. Assim, “Alma no olho” nos convoca a entender de quais formas a liberdade se efetiva de forma plena. Ou seja, esse cineasta exige de nós que trabalhamos com o cinema e queremos trabalhar com perspectivas das diversidades étnico-raciais e suas contribuições para novas imagens em que problematize

qual a liberdade que se permite que negros se constituam. Até que ponto as liberdades existentes aprisionam ainda as imagens da sociedade negra? Como e de quais os corpos podem se exercer, mas de forma limitada às correntes muitas vezes invisíveis?

Voltamos às formas como Zóximo começou a questionar as questões raciais e as formas limitadas pelo racismo e o preconceito. Ao questionar o currículo, o cineasta estava pensando o lugar dele enquanto criança negra em um espaço em que os conhecimentos são válidos somente se está de acordo com uma forma de entender a produção cultural.

Assim não basta somente escolher filmes que abordem as questões raciais, mas é preciso potencializar novas imagens que ultrapassem a ideia das liberdades contemporâneas aprisionadas, ou seja, daquelas que permitem a construção de imagens apenas de acordo com que é possível, como os nossos olhos se acostumaram. O posicionamento político de Zóximo que dá voz as novas estéticas negras, coloca para nós formadores em cursos de Licenciaturas uma nova forma de elaboração do conhecimento imagético que consiste:

[...] na produção de sujeitos que dão voz aos anônimos, a política própria da arte no regime estético consiste na elaboração do mundo sensível do anônimo, dos modos de isso e do eu, dos quais emergem mundos, o mundo próprio de cada *nós* político. (RANCIÈRE, 2005, p. 98)

Entendemos que o negro anônimo ao qual precisamos trazer a tona aproxima-se do cinema de Zóximo Bulbul na medida em que as imagens antes ocultadas questionam nossas singularidades para que possamos produzir imagens que não se restrinjam às polaridades entre aqueles que são negros ou não-negros. O importante dessa constante relação do “entre” é o encontro com imagens que antes não imaginamos nem para os negros e nem para aqueles que não são.

Nesse caráter relacional, compreendemos que sujeito torna-se audível e visível o quando coloca essa corporeidade em ação para “fazer ver aquilo que não se via ou para passarem a ouvir como palavra que discute o interesse comum aquilo que era ouvido somente como ruído do corpo” (RANCIÈRE, 2010, p.90). Se pelo corpo Zózimo potencializou grande parte dos saberes e conhecimentos do negro no curta-metragem *Alma no olho*, as questões étnico-raciais exigem que nós educadores possamos dar vozes a esse primeiro saber que é o corpo, mas que constantemente é reduzido aos estereótipos.

## Referências

DE J. e VIANNA, B. **Zózimo Bulbul**: uma alma carioca. Rio de Janeiro: Centro Afro Carioca de Cinema, 2014.

CANDAU, V. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, 2012, p. 235-250, jan-mar.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação**: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, 2012, p. 98-109, Jan-Abr.

HALL, S. **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

Lei 13006, de 26 de Junho de 2014. Estabelece a exibição de filmes de produção nacional que constituirá componente curricular integrada à proposta curricular da escola sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República.

Lei 10639, de 09 de Janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República.

MOREIRA, A. F. B. **O estranho em nossas escolas**: desafios para o que se en-

sina e o que se aprende. In: Cotidiano: diálogos sobre diálogos. Garcia, Regina Leite, Zaccur, Edwiges e Giambiagi, Irene (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

RANCIÉRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Exo experimental Editora, 2005.

RANCIÉRE, J. **O espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

RODRIGUES, J. C. **O negro brasileiro e o cinema**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

## **FILME**

ALMA NO OLHO. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro – RJ, 1974. 11 min.



## Capítulo 19

### Interculturalidade no cinema francês contemporâneo

*Catarina Amorim de Oliveira Andrade*

*O que conta no caminho, o que conta em  
uma linha é sempre o meio, não o início  
nem o fim. Sempre se está no meio do cami-  
nho, no meio de alguma coisa.*

Gilles Deleuze

#### **Introdução**

A discussão proposta neste artigo é parte da minha pesquisa de tese de Doutorado em Comunicação, na Universidade Federal de Pernambuco. Ela parte de um fenômeno que denominei *descolamento-ajustamento* (ANDRADE, 2014), observado no mundo contemporâneo e que vem sendo abordado constantemente pelo cinema. O termo *descolamento-ajustamento* tenta dar conta do processo de deslocamento do sujeito de uma região à outra, o que provoca, decerto, um *descolamento* em relação ao lugar de onde veio e um *ajustamento* (nos sentidos de adaptação, assentamento, conformação e, até, resignação) a um novo lugar. Então, a partir desse processo, essencialmente pós-colonial, surge um novo sujeito, o sujeito pós-moderno, que busca, no solo movediço que é a contemporaneidade, sua identidade cultural.

Portanto, minha presente pesquisa busca uma reflexão a propósito da presença e das diferentes formas de representação de grupos

marginalizados, social e culturalmente, no cinema francês contemporâneo, tendo como corpus específicos os filmes dos cineastas Claire Denis e Abdellatif Kechiche, com o intuito de compreender de que forma as imagens e as narrativas cinematográficas contribuem para a construção e a consolidação da memória e da identidade coletiva, ou seja, deseja-se demonstrar se, e como, o cinema redefine a identidade francesa contemporânea por meio dos filmes desses dois cineastas, que atentam para importantes questões como a ideia de fronteira na pós-modernidade e as questões envolvidas nos processos de diáspora e exílio.

Laura Marks, em seu livro *The Skin of the Film*, define o cinema intercultural (*intercultural cinema*) como um cinema que aponta para um contexto que não pode estar confinado a uma única cultura e sugere que os diretores interculturais são os que se identificam com mais de uma cultura e podem possuir mais de um repertório cultural (MARKS, 2000, p.6-8). Diante disso, pretendemos explorar alguns filmes: *Minha terra África*, 2009, e *35 doses de rum*, 2008, de Claire Denis; e *A esquivada*, 2003, e *O segredo do grão*, 2007, de Abdellatif Kechiche; no sentido de compreender de que maneira as imagens por eles construídas – multisensoriais, estabelecidas a partir de uma memória de sentidos – podem dialogar e contribuir para um cinema que queremos denominar intercultural.

O interesse deste estudo foi fruto especialmente de duas percepções. A primeira é o fato indiscutível do aumento do número de filmes franceses que abordam as questões ligadas ao subalterno, da projeção e notoriedade conquistadas por essas produções. Perceber que as produções que traziam como foco grupos em condições socioeconômicas desfavoráveis estão se destacando dentro de um cinema que não tinha esta tradição foi uma das principais razões que me conduziram a procurar investigar os motivos da recorrência desses temas nesse cinema e a tentar elaborar uma crítica dessas imagens. A segunda, está relacionada especificamente com a escolha dos cineastas. Por que Claire Denis e Abdellatif Kechiche? Porque entendo que a discussão sobre a identidade não pode se desvincular da localização do sujeito, nem do que é representado, nem daquele que representa. E a história pessoal dos cineastas, suas raízes, suas experiências pessoais (infância na África subsaariana

de Denis e origem tunisiana de Kechiche, por exemplo) interessam à análise de seus filmes, do seu olhar sobre o Outro.

Claire Denis tem a África como parte da sua história. Não apenas no que diz respeito às suas escolhas temáticas e estéticas, a sua escolha de protagonistas negros, mas também a sua própria experiência de vida. Nota-se no cinema de Denis um olhar sobre o africano que se distingue da grande maioria dos filmes africanistas. Um olhar de respeito, sem condescendência nem desprezo, um olhar que conduz o espectador a adentrar no universo do africano (e, sobretudo do africano e seus descendentes na França contemporânea), sob certos pontos de vista estéticos diferentes dos quais se está habituado.

Os personagens de Denis, seja Lionel (Alex Descas) de *35 doses de rum* (*35 rhums*, 2008), o oficial Galoup (Denis Lavant) de *Beau Travail* (1999), Shane Brown (Vincent Gallo) de *Trouble every day* (2001) ou ainda Maria Vial de *Minha Terra África* (*White Material*, 2009), encontram-se em fronteiras culturais, procuram estabelecer um diálogo entre sua cultura e a cultura do outro (até mesmo por uma questão de sobrevivência), buscam um conhecimento (ou seria reconhecimento?) e uma afirmação de suas identidades.

Abdellatif Kechiche, cuja nacionalidade é francesa, nasceu na Tunísia e só chegou à França (Nice) aos seis anos. Seus filmes ajudaram a promover a consolidação do movimento *beur* de cinema, que se constituiu em uma espécie de terreno fértil onde muitos outros puderam florescer.

Significantly, a number of filmmakers of Maghrebi descent, notably Bouchareb, Charef, Dridi, Ghorab-Volta and Kechiche, have also made films which do not directly address the lack of belonging experienced by the beurs. However, their choices of topic generally evoke other forms of marginalization and exclusion [...] Such films can generally be seen as protest against intolerance and bids for inclusion within a multi-ethnic multicultural society. (TARR, 2005, p.17)

Kechiche encontrou seu lugar nesse cinema realizando diversos

filmes que enfocam os marginalizados ou subalternos: *La faute à voltaire*, 2000, *Lesquive* (A esquiva, 2003), *La graine et le mulet* (O segredo do grão, 2007), *Venus Noire* (Vênus Negra, 2010), *La vie d'Adèle* (Azul é a cor mais quente, 2013).

Assim como Denis, Kechiche tem como personagens centrais indivíduos que transitam nas fronteiras culturais, econômicas, raciais, culturais e até sexuais. Seus filmes são, em geral, longos e permeados de cenas distendidas propositalmente, que chegam a causar desconforto ao espectador. É o caso, por exemplo, de Slimane Beiji (*O segredo do grão*) correndo atrás de sua mobilete, de Saartjie 'Sarah' Baartman (*Vênus Negra*) em sua dança/exposição à elite francesa, e das jovens Emma e Adèle (*Azul é a cor mais quente*) na polêmica cena de sexo entre mulheres. Essas cenas distendidas reforçam a condição dos personagens, não permitindo que o espectador os esqueça ou não os reconheça.

Grande parte dos personagens subalternos do cinema de Denis e Kechiche é proveniente de países da África, onde a França teve um significativo número de colônias. Vítimas do colonialismo e de sistemas produtivos cuja base é a desigualdade, são indivíduos forçados a conviver entre duas ou mais culturas, a adequar suas identidades, religiões, línguas. Em contrapartida, eles mantêm o vínculo com suas raízes e tradições. O resultado do encontro entre a antiga e a nova "casa" é uma identidade "mista", "híbrida", que deve atender a, pelo menos, duas linguagens culturais, e de um indivíduo "isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano-de-fundo da multidão ou da metrópole anônima e pessoal" (HALL, 2003, p.32). Segundo Carrie Tarr:

They differed from the French in appearance, in their geographical location on the outskirts and in the ghettos of French urban society, and in that their parents continued to practice their own language, customs and religion (Islam). On the other hand, despite their family backgrounds, they were also products of the secular French education system, knew no other home but France, were often out of sympathy with their parents' values and had

higher expectations than their parents of their future role in French society. (2005, p.27)

Dessa forma, os filmes selecionados se apresentam como um dispositivo capaz de suscitar a discussão sobre inúmeros pontos de vista dos fenômenos do contemporâneo. São filmes que trazem à tona a história da opressão, através de dispositivos de memória, e enquanto dispositivos de memória. Além da quantidade e da visibilidade dessa temática no cinema francês atual, importa especialmente observar a relação dessas obras com os contextos cultural, político e social atuais (não só na França, como na maioria dos países da Europa), sobretudo em relação ao problema da imigração e ao vertiginoso crescimento dos grandes centros urbanos e, conseqüentemente, de suas periferias, que asseguram sua importância e valor.

Tendo os filmes *Minha terra África*, *A esquiva*, *35 doses de rum* e *O segredo do grão* como corpus principal para a discussão, buscaremos entender de que forma o cinema intercultural se faz dispositivo de representação de uma possível história cultural e da memória. Nessas obras, o corpo, enquanto matéria, tem função fundamental, de resistência, de reconhecimento, e a língua também é protagonista. Corpo e língua “falam” diferentes linguagens e se complementam, pois, quando a língua se torna frágil em uma dificuldade comunicacional – tanto devido a diferenças de idiomas como a de registro de um mesmo idioma – o corpo ganha mais força. Os filmes reconhecidos como intercultural são trabalhos que partem das novas formações culturais nos centros metropolitanos ocidentais, resultados de trânsitos globais: imigração, exílio e diáspora. Nas palavras de Laura Marks: “*I suggest that intercultural cinema performs an excavation of the available sources of recorded history and memory, only to find that cultural memory is located in the gaps between these recorded images* (2000:21).

### **Minha terra África**

Um cão de cor caramelo atravessa uma estrada de barro na penumbra. A imagem está esfumada. Então a câmera corta para o inte-

rior de uma casa, onde o espectador observa diversos objetos graças a um feixe de luz vindo provavelmente de uma lanterna: um porta-retratos, uma máscara negra na parede. Uma imagem de uma mulher ocidental com aspecto de Nossa Senhora mãe de Jesus se contrasta com as máscaras de faces negras. Logo aparece o rosto de um homem negro e logo se pode constatar que ele está morto. Assim, a câmera passa para um porão, de onde sai muita fumaça e através da qual se vê um jovem branco morrendo asfxiado no fogo. A câmera sai da casa. Na estrada, um veículo que transporta pessoas é parado por homens armados, uma mulher branca, Maria Vial (Isabelle Huppert) é abordada e antes de ser liberada para voltar ao veículo escuta a seguinte sentença: “é por causa de gente como você que este país é sujo”. Maria entra no veículo, senta-se, recosta um pouco a cabeça.

Nessas primeiras cenas de *Minha terra África* temos todos os elementos de toda a história do filme, porém quase nada compreendemos dessas imagens entrecortadas, turvas, desconexas. Não sabemos em que país estamos, nem em que momento do tempo, de modo que a narrativa é construída sobre uma estrutura em constante transformação, onde a dobra temporal nem sempre pode ser identificada. Conheceremos a história desse lugar – que nunca saberemos qual é – por meio de algumas lembranças de Maria Vial em flashback e de passagens que ela não presenciou mas que também estão presentes nos mesmos flashbacks. O fato de não se mencionar em que país se passa a história pode ter várias interpretações: pode ser fruto de uma visão eurocêntrica, em que a África é vista como uma massa única e homogênea; ou pode tentar despertar no espectador o fato de que não importa exatamente em que país se passe a história, por ser a própria história muito mais relevante do que sua locação e por revelar uma situação – consequência de uma dominação europeia sobre a África – que é vivida em diversos países do continente africano.

O filme de Denis se dá exatamente segundo esta passagem de Deleuze em sua obra *A Imagem-Tempo*: a relação da imagem atual com imagens-lembrança aparece no flashback. Este é, precisamente, um circuito fechado que vai do presente ao passado, depois nos traz de volta

ao presente (DELEUZE, 2005). Em paralelo às lembranças de Maria e ao próprio presente no qual é agente, observa-se a memória de uma história de opressão, de distinção, de desejo de reconhecimento. Nesse sentido, Maurice Halbwachs enfatiza o caráter social da memória moderna coletiva. Para ele, “*collective memory is embodied in mnemonic artifacts, forms of commemoration such as... shrines, statues, war memorials*” (HALBWACHS, 2012, p.26). E Laura Marks seu caráter histórico dentro do cinema intercultural: “*A film can recreate, not the true historical event, but at least another version of it, by searching into the discussive layers in which it was found*” (MARKS, 2000, p.29).

Denis revela em seu filme dois principais pontos de vista do pós-colonialismo: a visão dos negros em relação aos colonizadores brancos; e a visão dos brancos que habitam a África e que a estimam como sua terra (no caso de Maria) ou a que esta terra pertencem de fato (caso de Manuel, filho de Maria). Manuel, branco de cabelos loiros e olhos claros, nasceu na África, mas é tratado como estrangeiro. Em determinado momento do filme o prefeito alerta Maria fazendo referência a Manuel: “este é o seu país, ele nasceu aqui, mas este país não gosta dele.” As memórias de Maria em flashback reforçam a ideia de continuidade entre presente e passado. Uma espécie de continuidade cíclica, onde o passado pode voltar a ser presente e este rapidamente se torna passado.

Portanto, são as bifurcações do tempo que dão ao flashback necessidade, e às imagens-lembrança autenticidade: um peso de passado sem o qual elas continuariam a ser convencionais. [...] os pontos de bifurcação são o mais das vezes tão imperceptíveis que só podem revelar-se posteriormente, a uma memória atenta. É uma história que só no passado pode ser contada. (DELEUZE, 2005, p.66-67)

Assim, ficamos envoltos nessas memórias de Maria, compreendendo a cada imagem do passado as primeiras cenas do filme, de um presente que já se tornou passado, por ser imutável e fatal. Percorremos

as terras vermelhas da África juntamente com Maria, uma branca francesa, um corpo branco num continente negro. Um corpo que aparentemente nunca pertencerá a esse continente, que nunca se ajustará a ele. Uma mulher à deriva, uma deriva por vezes contemplativa, como na cena em que está na mobilete percorrendo suas terras, ou quando está absorta em seus pensamentos observando a paisagem pela janela de um veículo.

Essas oposições culturais, econômicas, políticas, étnicas, ressaltadas por Claire Denis e por Marie N'Diaye, que assina com a diretora o roteiro, apresentam-se nas imagens dos corpos, nas oposições entre os corpos negros e brancos. Além dos sujeitos, há também uma grande relevância da própria matéria, uma matéria que nos parece silenciosa, estática, mas que na maioria das vezes é ativa, inquieta. O fim do filme marca consigo o fim da matéria, a morte da matéria, o vazio da matéria e, assim, parece restar apenas a memória da matéria.

### **35 doses de rum**

Em *35 doses de rum* Claire Denis enfatiza o passado de uma maneira bastante distinta. Não há flashbacks. Entretanto, o passado e sua memória se fazem tão presentes que pouco a pouco podemos construir a história dos personagens através dos objetos, da *mise-en-scène*, dos percursos e, surpreendentemente, dos profundos silêncios. De acordo com Deleuze, a imagem sensório-motora, só retém de fato da coisa aquilo que nos interessa, ou aquilo que se prolonga na reação de uma personagem (DELEUZE, 2005). Consequentemente, percebemos que, neste filme, Denis trabalha para além dessas imagens sensório-motoras, criando uma espécie de campo de memória que está além de um prolongamento da ação de um personagem, mas que se situa numa ação não realizada, por exemplo, em algo que não se fala ou em uma atitude que não ocorre.

As histórias de diversos personagens giram em torno de Lionel e Joséphine, pai e filha que moram no subúrbio de Paris – uma bela homenagem de Denis a um dos mestres do cinema japonês Yasujirô Ozu e seu filme *Pai e filha* (*Banshun*, 1949). A diretora nos conduz para um

mundo de formas, sensações, relações e tensões interpessoais. A presença de Lionel e sua filha evidenciam a ausência de uma mulher, de uma mãe. Inclusive a própria Josephine, à maneira de Noriko em *Pai e filha* assume esse papel de mulher, fazendo inclusive com que o espectador tarde um pouco a perceber que se trata de uma filha. Um porta-retrato do pai com a filha pequena nos braços, uma caixa com cartas antigas e fotografias, objetos que trazem o passado para o presente, ou melhor, que perpetuam o passado no presente.

Todos os detalhes de uma cena, todos os objetos da imagem, participam da *mise-en-scène* e, por diversas vezes, falam no lugar dos personagens. É o caso, por exemplo, do apartamento de Noé, um amigo e vizinho, com quem Joséphine vive um romance que termina em casamento. Noé é um homem solitário, aparentemente de ascendência caribenha e cujo trabalho não conseguimos distinguir. Em determinado momento, no apartamento de Noé, Joséphine observa os móveis ao seu redor, dispostos de maneira confusa e pergunta a Noé: “você não disse que venderia tudo? Não é sufocante viver aqui?” E o rapaz lhe responde: “É tudo o que tenho dos meus pais. Por que devo me importar?”

As lembranças, e com elas o passado dos personagens, são onipresentes. Contudo, não parecem muito claras, muito nítidas. Claire Denis se utiliza de muitas sombras, muitos contrastes de claro e escuro, os próprios personagens que aparecem no filme são quase todos negros, mesmo dentro dos trens, caminhando nas ruas. A diretora faz uso desses efeitos de luz e de uma certa escuridão constante como se quisesse reforçar a própria natureza da memória, que guarda certos aspectos em detrimento de outros, como se alguns desses aspectos estivessem na luz e outros na sombra, de modo que não somos capazes de enxergá-los claramente. Assim, essa escolha da diretora, em não revelar completamente os personagens e os fatos, nos leva a acreditar que está de certa maneira protegendo a própria memória dos personagens, que está guardando algo que não quer ser revelado, que não precisa ser revelado, ou que não seja capaz de ser revelado.

Então, é o trem que passa. Podemos observar através das janelas, podemos agir enquanto o trem passa, mas ele passa, do mesmo modo

que o tempo, implacavelmente, também passa. No entanto, o mesmo tempo atravessa os personagens de formas diferentes, para René, a morte; para Joséphine, a maturidade de viver longe do pai e ao lado de Noé, com quem se casa; para Lionel, o momento certo de tomar as 35 doses de rum, segundo uma velha história que ele nunca contou qual seria. Em *35 doses de rum* o tempo é o grande anfitrião. É ele quem nos convida a entrar, a percorrê-lo, mas sua fluidez e sua velocidade não nos permite alcançar todos os detalhes e ficamos, por vezes, na penumbra, na lembrança não desvelada, nas frestas da memória.

## A esquiva

A *esquiva* narra a história de um grupo de adolescentes de diferentes origens étnicas, vivendo na periferia parisiense. Sendo todos alunos de uma mesma escola, alguns deles se preparam para apresentar no final do ano letivo uma peça de teatro de Marivaux, *Le jeu de l'amour et du hasard* (O jogo do amor e do acaso), para os pais, os professores e os outros colegas.

Apesar de acompanhar algumas das características dos filmes de *banlieue*, como as tensões que se estabelecem na periferia em relação a um centro dominante, o filme revela-se consistente por focar as oposições dessas tensões no universo da linguagem. É na justaposição da linguagem do século XVIII do texto de Marivaux a uma linguagem contemporânea, cheia de gírias (e do *verlan*, típico das periferias francesas) onde está a maestria de Kechiche. Com isso, os personagens retratados no filme, assim como aqueles que o filme sugere retratar (os da obra de Marivaux), reivindicam um lugar legítimo dentro da sociedade e cultura francesas.

*Le jeu de l'amour et du hasard* é uma comédia dividida em três atos e foi representada pela primeira vez em 1730. Na peça, Silvia, uma jovem condessa, deve casar-se com um marido escolhido por seu pai. Contudo, ela refuta a ideia de casar-se com alguém que não conhece e assim propõe ao pai trocar de vestimentas com sua criada, Lisette, para poder avaliar o futuro marido sem se comprometer. A mesma ideia, entretanto, se passa a Dorante, o pretendente a marido, que chega à casa de

Silvia travestido de criado, enquanto seu criado, Arlequin, está vestido com as vestes do seu senhor.

Ao final, apaixonam-se Silvia e Dorante, Lisette e Arlequin, confirmando a convicção de Marivaux de que os ricos se apaixonarão sempre pelos ricos e os pobres pelos pobres, mesmo que estejam travestidos. Ao escolher essa peça, Kechiche chama a atenção para essa dura realidade. *Le jeu du hasard?* Não há acaso. Pois, apesar dos disfarces, ricos e pobres estão impossibilitados de escapar de suas condições e, portanto, estão fadados a permanecer em seus ‘lugares de pertencimento’.

Em um dos ensaios na sala de aula, Lydia discute com a professora sobre a forma de representar de Frida. Para ela, Frida fala num tom muito arrogante para uma servente, porque mesmo sendo, na verdade, a condessa travestida de criada, ela deveria agir como servente. Nessa ocasião, a professora aproveita para reforçar diante de toda a turma o princípio de Marivaux nesta peça: “que somos completamente prisioneiros de nossa condição social”. E ela acrescenta que mesmo nos vestindo diferentemente, mesmo buscando falar da mesma forma etc, “não nos livramos de uma certa linguagem, ou assunto de conversa, de uma maneira de se expressar e comportar que indicam de onde viemos”. Segundo Swamy,

In staging this explanation, Kechiche sets up an elaborate rhetorical device that allows us to compare at several levels the structures of both the film and the play on the hand and the contemporary social debate on the place of the banlieue in the imaginary of the French nation on the other. (2007, p.62)

De fato, essa parece ser uma das maiores intenções do filme. Kechiche procura atentar para o perigo desse discurso eurocêntrico, que fixa as pessoas dentro de uma estrutura social engessada. Rachid, Frida e Lydia tentam reproduzir o bom francês de Marivaux, mas eles utilizam essa linguagem refinada e gramaticalmente correta somente nas falas que o autor deu a seus personagens Arlequin, Silvia e Lisette, respectivamente. Em outras palavras, eles não constroem suas próprias falas utilizando a linguagem de Marivaux. Ao falarem, fora do texto da peça,

eles revelam de onde vêm, declaram quem são.

Além disso, não podemos deixar de atentar para o fato de que esses jovens de uma escola do subúrbio têm nas mãos uma obra que tanto pode representar o reforço da estrutura de poder que os domina como também pode propor uma análise crítica de uma opressão que pode ser transposta. Nesse caso, não é a periferia que “invade” o centro – como é bastante comum até mesmo se pensarmos de uma forma mais ampla nos movimentos de imigração – mas o centro que adentra a periferia e estabelece sua dominação através da cultura, do idioma, da linguagem.

Da primeira à última cena, Kechiche desejou mostrar em seu filme não uma periferia estigmatizada, mas uma periferia retratada em um de seus dias banais. Longe dos clichês muitas vezes presentes nos filmes do gênero, o diretor construiu, através de uma história envolvendo o ambiente da escola (sendo esta uma instituição social e cultural), um retrato do adolescente atual, que sonha, mas também hesita, e que se apaixona, mas se decepciona igualmente; um tema que está para além das fronteiras sociais, culturais e transpõe até mesmo os limites nacionais.

## **O segredo do grão**

A importância do discurso – quem o fala, para quem e como é falado – parece ser uma questão central para o diretor. Num mundo onde a comunicação está sempre sendo colocada em primeiro plano, o poder do discurso ganha muito mais força e importância e pode revelar a origem do indivíduo, seu grau de instrução, o lugar em que vive. As fronteiras, anteriormente determinadas pelos limites das nações, tomam novas formas, mas não perdem sua natureza divisora, delimitadora. A pós-modernidade é uma multiplicadora de fronteiras e, ao facilitar o tráfego entre elas, ela reforça sua existência. Dentro dessa perspectiva, Edward Said desenvolve o conceito de “geografias imaginárias”, mas também podemos falar em *comunidades imaginárias*, que não chegam a ultrapassar os limites de uma mesma nação.

Em se tratando de um país como a França, os códigos sociais dos indivíduos diaspóricos são extremamente distintos dos da sociedade na

qual eles estão se inserindo, daí a constante negociação para alcançar posições e a permanente tentativa de entender as políticas que regem suas relações com os sistemas de dominação. Tendo em vista essas identidades negociadas, Kechiche resgata um pouco da história da imigração dos magrebinos para a França e seus desencadeamentos na sua obra *O segredo do grão*. A tradução do título para o português não alcança nem de perto a metáfora da história que o diretor apresenta ao público de maneira poética, porém dura e até exaustiva, pela própria duração do filme (2h31) e dos longos planos. Na ocasião da estreia do filme Kechiche conta a fábula da mula (*le mulet*) e do grão (*la graine*). O dono da mula diminuía, pouco a pouco, a quantidade de alimento ao perceber que seu ritmo de trabalho não diminuía apesar de comer menos. Contudo, um dia a mula aparece morta. Após contar esta fábula, Kechiche ri e diz que ela não tem nada a ver com seu filme uma vez que em *O segredo do grão le mulet* evoca o nome de um peixe e *la graine* o cuscuz.

Dessa forma, ao contar a história do imigrante tunisiano Slimane Beiji (Habib Boufares), Kechiche revisita o princípio da fábula. Slimane é um operário do porto de Sète que chegou à França nos anos 60 impulsionado pelas políticas de imigração. Durante toda sua vida ele trabalhou como estivador, mas ao longo dos anos, as demandas do capitalismo, foi modificando o sistema de trabalho, mais horas de serviço, trabalho à noite, etc, até que um dia, já velho e cansado, Slimane se rende a um acordo trabalhista que o aposenta. A partir deste ponto é que o filme se inicia propriamente. Sensibilizada pela situação do padrao e sabendo do seu desejo de ter um restaurante, Rym (Hafsia Herzi) decide ajuda-lo. O papel das mulheres é central neste filme, não apenas pela personagem de Rym, mas também sua mãe e as filhas e noras de Slimane. A mulher representa o vigor, a coragem, a força propulsora dos acontecimentos, ao mesmo tempo em que ela é feminina e sensual.

Com sua câmera, muitas vezes parada deixando que as cenas simplesmente “aconteçam” em sua frente, Kechiche mergulha no universo da complexidade das relações humanas, tanto no seio familiar quanto no social. Para abrir seu restaurante, Slimane precisa enfrentar a burocracia do sistema, as hipocrisias da burguesia de Sète que teme que o

imigrante conquiste um espaço que ela crê que não lhe é devido. Contudo, apesar das inúmeras dificuldades, ele não desiste, evidentemente o apoio das várias mulheres que o rodeiam é fundamental para que Slimane persista e realize seu sonho. Em vários momentos do filme fica clara a semelhança do operário à mula da fábula que contara Kechiche, ele é muitas vezes apático, realiza atos típicos de um operário, repetitivos, não-fundamentados, não-refletidos, como quando um garoto pega sua bicicleta e ele fica correndo atrás da bicicleta enquanto o garoto se diverte com o velho, que ao fim de longos minutos de corrida cai como uma mula morta.

Enquanto isso, o restaurante tem sua noite de inauguração, onde será servido um prato de cuscuz com peixe. Vários burgueses da cidade estão presentes e se distraem com a música, alguns chegam a se surpreender por estar gostando do loca, do atendimento, da comida. Os antagonismos das classes são ressaltados, os preconceitos parecem estar à flor da pele, os olhares curiosos e ao mesmo tempo críticos brotam em quase todos os rostos. Mas por uma irresponsabilidade adolescente do filho de Slimane o cuscuz não chega ao restaurante e cabe a algumas mulheres distrair os convidados para retardar o jantar enquanto a mãe de Rym vai preparar um novo cuscuz. Um sentimento de angústia e impotência se instaura na família do operário e, então, ao usar o clichê da mulher sensual africana que dança para o ocidental, Kechiche surpreende com uma longa e bela dança do ventre realizada por Rym.

O diretor se utiliza desta dança para desconstruir a imagem da mulher “colonizada” enquanto objeto de desejo do colonizador, ao passo em que o faz através da própria dança. A forma como a dança é encarada por Rym, sua postura ao fazê-la, afasta a jovem da sua condição de imigrante ao mesmo tempo em que evidencia sua origem. Rym “dança” no terreno da fronteira, que lhe abre a possibilidade de ser uma dançarina, de ser o que deseja. Essa capacidade de transmutação do sujeito na pós-modernidade é um dos aspectos mais valorizados por Kechiche neste filme e, embora muitas vezes os desejos não sejam alcançados, as possibilidades se tornam inerentes aos sujeitos contemporâneos, a transmutação passa a ser iminente.

Diante disso, percebe-se que um dos aspectos mais importantes desses filmes é o fato de eles revelarem uma sociedade heterogênea e em constante mutação, fragmentada pelos colapsos gerados na modernidade e intensificados na pós-modernidade, uma sociedade globalizada e multicultural. Nessas obras, nota-se que o multiculturalismo se apresenta como uma moeda de duas faces: de um lado ele permite o acesso a várias culturas, rompendo com as fronteiras nacionais; do outro lança os desafios e, por causa da intolerância em relação ao que não é espelho, a consequência desse acesso, consubstanciada na incapacidade de estabelecer estratégias novas e eficazes de convivência, gerando ainda mais crises e elevando a problemática da identidade na pós-modernidade ao primeiro planos nos debates.

## Referências

ANDRADE, C. **As fronteiras da representação – imagens periféricas no cinema francês contemporâneo**. São Paulo: Annablume, 2014.

BERGSON, H. **Matéria e Memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BHABHA, H K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

BLOOM, P. Beur cinema and the politics of location: french immigration politics and the naming of a film movement. In: SHOHAT, Ella; STAM, Robert (Eds). **Multiculturalism, Postcoloniality, and Transnational Media**. New Brunswick/ New Jersey/ Londres: Rutgers University Press, 2003.

CADÉ, M. Hidden Islam: The role of the religious in beer and banlieue cinema. In DURMELAT, S.; SWAMY, V. **Screening Integration – Recasting Maghrebi Immigration in Contemporary France**. Londres: University of Nebraska Press, 2011.

DELEUZE, G. **A imagem-movimento**. Coleção Cinema I. Lisboa, Assírio e Alvim, 2009.

DELEUZE, G. **A imagem-tempo**. Coleção Cinema II. São Paulo, Brasiliense, 2005.

DURMELAT, S.; SWAMY, V. **Screening Integration – Recasting Maghre-**

**bi Immigration in Contemporary France.** Londres: University of Nebraska Press, 2011.

DURMELAT,S; SWAMY, Vinay. **Reframing Difference: Beur and Banlieue Filmmaking in France.** Manchester: Manchester University Press, 2005.

FRANÇA, A.; LOPES, D. (Orgs.). **Cinema, globalização e interculturalidade.** Chapecó: Argos, 2010.

GARCÍA CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas.** São Paulo: Edusp, 2008.

GUNERATNE, A; DISSANAYAKE, W. (Orgs.) **Rethinking Third Cinema.** New York: Routledge, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KILBOURN, R. J. A. **Cinema, Memory, Modernity. The Representation of Memory from the Art Film to Transnational Cinema.** Nova York/Londres: Routledge, 2010.

MARIVAUX, P. **Le jeu de l'amour et du hasard.** Paris: Libro, 2003.

MARKS, L. A memória das coisas. In: FRANÇA, Andréa; LOPES, Denilson (Orgs.). **Cinema, globalização e interculturalidade.** Chapecó: Argos, 2010.  
MARKS, L. *The Skin of the Film.* Londres: Duke University Press, 2000.

NAFICY, H. **An accentend cinema.** New Jersey: Princeton University Press, 2001.

MARKS, L. Situando o cinema com sotaque. In: FRANÇA, Andréa; LOPES, Denilson (Orgs.). **Cinema, globalização e interculturalidade.** Chapecó: Argos, 2010.

SAID, E. W. **Cultura e imperialismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.  
SAID, E. W. **Orientalismo – O Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SHOHAT, E.; STAM, R. (Eds). **Multiculturalism, Postcoloniality, and Transnational Media**. New Brunswick/ New Jersey/ Londres: Rutgers University Press, 2003.

SHOHAT, E.; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SWAMY, V. Marivaux in the Suburbs: Reframing language in Kechiche's *L'Esquive* (2003). In: **Studies in French Cinema Journal** Volume 7, 2007. Disponível em: <<http://research.ncl.ac.uk/crif/sfc/journal%20v7-8.htm>>. Acesso em 20 Fev 2009.

TARR, C. Class acts: education, gender, and integration in recent french cinema. In DURMELAT, S; SWAMY, V. **Screening Integration – Recasting Maghrebi Immigration in Contemporary France**. Londres: University of Nebraska Press, 2011.



## Capítulo 20

### **Desenvolvimento linguístico-discursivo na produção textual de graduandos de comunicação social**

*Daniel Herculano Cruz Neto<sup>46</sup>*

*Ana Cristina Barbosa da Silva*

#### **Introdução**

Muitos graduandos que ingressam no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) chegam com muita dificuldade para produzir textos escritos nas aulas, conforme Silva (2014; 2016). Por este motivo, surgiu o interesse de investigar a primeira turma de Comunicação Social desse Centro, uma vez que a produção textual fará parte de toda a formação desses graduandos e estará presente no exercício da profissão. Assim, foi desenvolvida uma pesquisa para identificar os elementos linguísticos e discursivos que os graduandos apresentavam dificuldades no momento da produção, o que eles conseguiam aprender a partir das intervenções pedagógicas através de sequências didáticas (SD) e em que medida tinham consciência de suas dificuldades e de suas aprendizagens. A pesquisa foi realizada na disciplina Técnica de Redação (60h), a partir das produções dos gêneros anúncio, boletim informativo e reportagem.

Para análise dos textos, foi preenchido um quadro de avaliação proposto por Silva (2016), onde os aspectos necessários à produção textual eram categorizados de acordo com três níveis: conhecimentos desenvolvidos (CD), conhecimentos em construção (CC) e conhecimentos não identificados (CNI). Os aspectos considerados foram: inteligibilidade; atendimento à finalidade do gênero; adequação às carac-

---

<sup>46</sup> Agradecemos ao PIBIC/UFPE/CNPq por proporcionar o desenvolvimento desta pesquisa.

terísticas do gênero; clareza de temática abordada; uso de linguagem adequada ao público alvo; coerência global; coerência/clareza local das ideias; reiteração: repetição e substituição; associação (seleção lexical); conexão (relações sintático-semânticas); concordância nominal; concordância verbal; estruturação dos parágrafos e uso de pontuação.

Foram analisadas as três versões dos gêneros produzidos, com intervenções pedagógicas a partir da 2ª versão, o que possibilitou identificar os conhecimentos prévios dos graduandos e os conhecimentos construídos. A prática pedagógica se deu a partir de SD propostas por Dolz e Schneuwly (2004): apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Para a pesquisa e coleta de dados, foi aplicado um questionário, aos 19 graduandos que finalizaram a disciplina, composto por perguntas relacionadas à percepção dos aprendizes sobre as dificuldades no processo de produção, à consciência do que conseguiram aprender dos elementos linguístico-discursivos e à percepção da importância da prática pedagógica realizada.

## **Os gêneros textuais e a produção em sala de aula**

Para o ensino da produção textual é preciso ter em mente que a língua é interação verbal que se manifesta através dos gêneros discursivos/textuais (BAKHTIN, 2003). A língua, portanto, é dinâmica e se manifesta na sua inteireza através de textos com funções sociais. Desta maneira, pode-se definir texto, segundo Beaugrande (1977, p. 10), como sendo um “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. A partir de textos, é possível realizar diversas atividades cotidianas.

Quanto à função social dos textos, entende-se que é a realização de objetivos específicos em situações sociais particulares (MARCUSCHI, 2011). Assim, os textos são organizados em gêneros textuais que são usados em contextos determinados social e historicamente com base nas estratégias interativas construídas nas sociedades às quais estão inseridos. Os gêneros textuais são compostos por conteúdo temático,

estilo e estrutura composicional, mas têm um caráter relativamente estável, conforme Bakhtin (2003).

Para produzir um gênero textual, portanto, é preciso considerar os diversos aspectos que o subjazem, tais como os interlocutor(es) previsto(s), a esfera de comunicação, a intenção, o tema do qual se deseja abordar, a função social do gênero, o contexto situacional e a organização linguístico-discursiva.

Nesta perspectiva, a produção textual escrita como objeto de ensino e de aprendizagem ainda corresponde a um desafio para os estudiosos da área e para os docentes que ministram disciplinas dessa natureza. Constata-se que não há consenso de quais aspectos concretos dos textos são essenciais serem estudados para desenvolver produtores proficientes. Por este motivo, alguns autores primam pelos aspectos linguísticos e textuais como Costa Val (1999), outros pelos cognitivos e textuais, Koch (2002), outros pelos discursivos, Orlandi (2001) e ainda outros pelo conjunto desses aspectos, como Antunes (2006). No entanto, atualmente, boa parte dos estudiosos acredita que o trabalho com a produção textual deva ser processual, uma vez que avaliar o produto, sem dar a chance aos aprendizes de refazerem os seus textos e refletirem os vários aspectos que o subjazem, não vai ajudá-los a realizar uma escrita de qualidade.

Quanto aos docentes que lecionam disciplinas de produção textual ou disciplinas dessa natureza, constata-se que há também o entendimento de que o trabalho de produção textual deva ser processual, observando os aspectos linguísticos e discursivos. Desse modo, os docentes recorrem aos trabalhos com projeto didático, como propõem Suassuna, Melo e Coelho (2006), com projetos de letramento, como mostra Kleiman (2000), ou sequência didática em Passarelli (2012), Santos (2014) e Silva (2016).

De acordo com Antunes (2006, p. 167), “a escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação”. Neste sentido, o ensino da produção de textos deve acontecer de forma sistematizada, envol-

vendo revisões e reescritas para que os aprendizes possam entender a produção de texto como resultado de um trabalho de reflexão (PRESTES, 1999). Conforme Marcuschi (2008, p. 218), “o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões”.

Sendo processual a produção de texto, o aprendiz deve ter em mente as características gerais do gênero a ser produzido e conhecer tudo o que subjaz a esse processo. Por isso, o produtor deve estar familiarizado com o domínio discursivo no qual o texto circulará, deve saber sobre o que vai ser abordado, precisa conhecer as características do público alvo e a finalidade do texto, bem como ter conhecimento do papel social dos enunciadores e do funcionamento da língua.

### **Aspectos interculturais e a produção textual**

A intercultura vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal que vem teorizar a complexidade dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais que constituem campos identitários (FLEURI, 2002). No âmbito da educação, a intercultura corresponde aos aspectos relacionados ao contexto sociocultural dos alunos (SILVA, 2003, p. 41-42), o que merece atenção quando se vai tratar sobre produção textual nas aulas das instituições de ensino. Os aspectos sociais e culturais influenciam significativamente na produção textual de estudantes, uma vez que esses aspectos são indissociáveis das ações dos indivíduos e, conseqüentemente, estarão presentes no processo de produção de textos.

Os graduandos investigados nesta pesquisa eram advindos das diversas localidades das redondezas da cidade de Caruaru, interior de Pernambuco. Os dados coletados sobre os aspectos interculturais mostram que a maioria dos graduandos eram proveniente de escolas públicas (75%), o que aponta para questões socioeconômicas e culturais desses estudantes. No contexto brasileiro, estudantes de escolas públicas são advindos de famílias populares, cuja renda mensal e o grau de ins-

trução são baixos. Também é sabido que o ensino desse tipo de escola ainda traz uma marca de precariedade nas questões estruturais das mesmas e nas questões de qualidade e da percepção de ensino. Neste contexto, aprendizes terminam o Ensino Médio sem serem leitores e produtores textuais proficientes, o que interfere no desempenho desses estudantes no ensino superior quando se deparam com a leitura e a produção textual.

Outra questão que merece destaque na investigação intercultural dos graduandos desta pesquisa é que os pais desses estudantes se caracterizam com um grau de instrução desde analfabetos até o mestrado. Porém, o que predomina é o nível baixo de escolaridade com um quantitativo significativo de pais com somente Ensino Fundamental, outros incompletos e outros analfabetos, totalizando 50% dos pais.

Esses aspectos interculturais influenciam na produção textual dos graduandos, pois, conforme cita Oliveira (1995, p. 156), “(...) indivíduos excluídos de uma relação sistemática com a escrita, com a escola e com a ciência estariam também excluídos das formas de pensamento ‘tipicamente letradas’”. A inserção dos graduandos nesse contexto influencia no desenvolvimento dos mesmos na educação formal, uma vez que a prática cotidiana e o pensamento desses indivíduos estão relacionados à experiência e ao concreto, sem muita capacidade de elaboração cognitiva relacionada às práticas de letramento mais complexas.

Quanto à ocupação profissional dos pais, os dados vêm ratificar o que foi mencionado sobre o nível socioeconômico e cultural dos graduandos. Verifica-se que a maioria dos pais realiza atividade profissional que não necessita de formação específica, tampouco acadêmica para exercê-la. As ocupações são: agricultor(a), auxiliar de serviços gerais, dona de casa, supervisor no setor industrial, cabelereira, caminhoneiro, autônomo, mestre de obras.

### **As percepções dos graduandos sobre a produção textual**

O questionário aplicado objetivava identificar a consciência que os graduandos tinham em relação às dificuldades que apresentaram na

produção textual e em que conseguiram progredir após as intervenções pedagógicas com as sequências didáticas. Esta seção apresentará as discussões sobre os dados, trazendo as interpretações realizadas sobre as respostas das sete perguntas.

A primeira questão dizia respeito a como a sequência de atividades nas aulas contribuiu para a produção das versões dos textos, solicitando explicação dos respondentes. Observou-se que 17 (89,47%) dos graduandos que responderam ao questionário afirmaram que as sequências de atividades utilizadas nas aulas contribuíram para o entendimento das características dos gêneros textuais produzidos, auxiliando na compreensão e reconhecimento da função social desses gêneros. Asseveraram que as atividades ajudaram a entender onde estavam cometendo inadequações nos textos e passaram a conhecer um pouco mais as características de cada gênero textual. A seguir há uma das respostas que afirmaram contribuição da SD:

sequência de atividades possibilita um método de avaliação que valoriza todo o processo de aprendizagem do aluno, incluindo acertos e erros. Para mim, foi muito importante a presença de etapas (sequência) porque, percebendo onde errei e onde acertei, pude nortear meu estudo para desenvolver conhecimentos não percebidos na avaliação, melhorar os conhecimentos que estavam em desenvolvimento e observar quando um conhecimento já estava desenvolvido.

A partir das respostas, observou-se que os graduandos perceberam a importância da utilização da SD, a qual auxiliou na identificação das lacunas nos textos, bem como incentivou e orientou as reescritas dos textos de modo reflexivo, utilizando-se da metalinguagem. Além da percepção dos estudantes, observou-se, a partir do processo de produção e dos textos finais, conforme preconizam Dolz e Schneuwly (2004) e experienciaram Silva (2016), Passarelli (2012) e Santos (2014), que o

trabalho com seqüências didáticas permitiu um melhor desempenho dos aprendizes.

Os respondentes foram solicitados a expor, na segunda pergunta, a importância do quadro de análises para a compreensão das características dos gêneros produzidos e de outros aspectos que os gêneros possuem.

A maioria dos estudantes, 17 deles (89,74%), respondeu que o quadro de análises auxiliou no entendimento das falhas cometidas e a identificar onde eles precisavam melhorar. Permitiu a compreensão das características dos gêneros e proporcionou, aos estudantes, um *feedback* mais detalhado para a refação dos seus textos, fazendo a reescrita ser mais simplificada.

O quadro me ajudou a perceber onde eu precisava melhorar e onde eu precisava focar mais minha atenção para desenvolver conhecimentos que não foram desenvolvidos. Para mim, o quadro é bastante importante nesse processo de aprendizagem porque situa o aluno dentro do seu conhecimento e ajuda a progredir, sabendo especificamente onde precisa melhorar.

A partir das versões dos gêneros, constatou-se que o quadro de aspectos avaliados colaborou com a refação das produções, ratificando as impressões dos estudantes. Houve, portanto, um progresso significativo nos aspectos avaliados, com um quantitativo maior de textos categorizados nos CD, conforme tabela 1 a seguir.

---

**Média do percentual de textos nos Conhecimentos Desenvolvidos**

	<b>Anúncio</b>	<b>Boletim</b>	<b>Reportagem</b>
1ª Versão	38,3%	36,8%	36,8%
2ª Versão	49,6%	40%	28,4%
3ª Versão	66,7%	49,6%	45,4%

**Tabela 1:** Percentual dos gêneros discursivos inseridos nos conhecimentos desenvolvidos

No uso do quadro no primeiro texto produzido, houve uma resistência por parte dos graduandos porque ainda não conheciam os aspectos em análise nos textos, mas após a segunda versão do primeiro gênero, os estudantes compreenderam os elementos em questão e conseguiram refletir sobre eles nas produções seguintes.

Na terceira pergunta do questionário, os graduandos foram levados a responder quais os aspectos dos gêneros textuais que sentiram maior dificuldade no momento das produções. No anúncio, as respostas giraram em torno do aspecto que trata da adequação da linguagem ao público alvo, tendo 5 estudantes (26,31%) com essa mesma opinião.

Tive mais dificuldade em deixar a linguagem adequada para o público e como foi o primeiro, tive dificuldade em entender a tabela, mas foi logo superada.

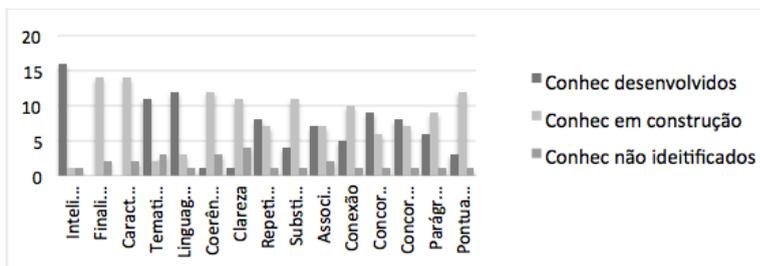
O gênero textual anúncio é predominantemente argumentativo, uma vez que tem a função de convencer e, para construir a argumentação e alcançar o propósito comunicativo, pode-se usar linguagem verbal e não-verbal, metáfora e intertextualidade. Essa característica do anúncio pode ter sido o motivo dos graduandos terem sentido dificuldade no uso adequado da linguagem para público alvo. Isto ocorre quando os aprendizes do gênero não têm experiência em produzi-lo. Por não terem experiência nesse tipo de produção, terminam por não saberem os recursos linguísticos que poderiam utilizar no anúncio.

Outra resposta sobre o anúncio que se destacou foi a afirmação de 5 estudantes (26,31%) de que não sentiram nenhuma dificuldade na produção desse gênero. Provavelmente, esses estudantes conheciam um pouco mais sobre o gênero e já dominavam muitas de suas características.

No boletim, adequar-se às características do gênero foi uma das maiores dificuldades citadas pelos discentes. Cerca de 5 estudantes (26,31%) afirmaram apresentar dificuldades para entender as características do boletim, bem como sua função social.

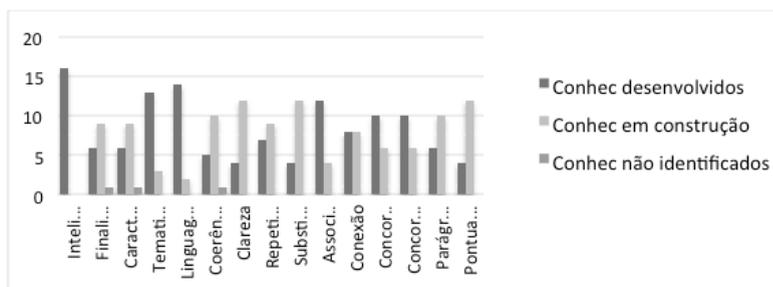
Essa afirmação é ratificada ao se analisar o quadro de avaliação

da primeira versão do gênero: nenhum dos boletins criados pelos estudantes contemplou as características ou finalidade adequadamente, indicando que os estudantes não tiveram experiência nesse tipo de produção. O gráfico exposto comprova tal afirmação.



**Gráfico 1:** Primeira versão do boletim informativo

Porém, a partir das sequências didáticas desse gênero, os graduandos tiveram um progresso significativo quanto às características e à finalidade do gênero, obtendo-se um resultado de 6 textos na condição de conhecimentos desenvolvidos, conforme o gráfico da terceira versão:



**Gráfico 2:** Terceira versão do boletim informativo

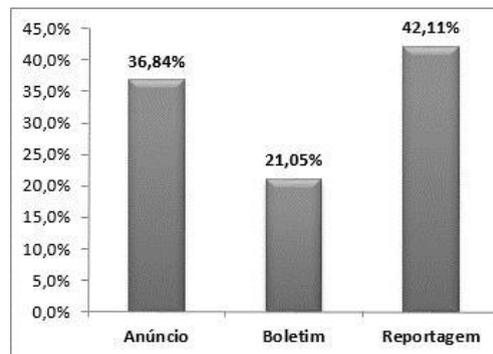
Na reportagem, os estudantes citaram que a dificuldade enfrentada foi em escolher o tema e a fazer as entrevistas.

Foi extremamente difícil encontrar pessoas que pudesse entrevistar - da forma como havia idealizado. Queria, inicialmente, uma abordagem téc-

nica e científica, mas fontes sobre minha temática são bastante escassas e pouco debatidas na internet, já que é um campo científico relativamente novo e fora de debate na maioria dos círculos sociais.

Na produção da reportagem, foi proposto que os aprendizes realizassem uma entrevista para produzi-la. Esta atividade permitiu a identificação da dificuldade dos graduandos em fundamentarem seus textos, bem como em elaborar perguntas que se relacionassem ao tema proposto e ao propósito da entrevista. A reportagem, deste modo, foi o gênero textual que os graduandos apresentaram menos habilidade na primeira versão, mas que conseguiram progredir após a intervenção pedagógica e a reescrita dos textos. Contudo, foi o gênero cujo progresso foi menor que os demais, como demonstra a tabela 1.

As respostas à pergunta sobre qual gênero os estudantes sentiram mais facilidade em produzir destoou do que foi constatado nas produções e na tabela 1 supracitada. O resultado obtido das respostas está disponibilizado no gráfico abaixo:



**Gráfico 3:** Gêneros considerados mais fáceis de produzir

Como pode ser observado no gráfico, 8 estudantes (42,11%) responderam terem tido mais facilidade na produção da reportagem. No entanto, este fato não é reafirmado, nas reportagens produzidas em nenhuma das versões. A reportagem foi o gênero textual que os graduandos apresentaram um menor desempenho, ou seja, a maioria dos

elementos avaliados dos textos foi categorizada nos conhecimentos não identificados. O que se pode interpretar sobre essa divergência de constatação, de os graduandos afirmarem ter sentido mais facilidade na produção da reportagem, é que acreditavam que, pelo fato de estarem mais familiarizados com este gênero no dia a dia, conheciam suas características e a produção desse gênero teria sido mais fácil. Porém, isto não foi comprovado com os textos.

Outra questão que merece destaque para esclarecer tal divergência é que a maioria das produções foi realizada por duplas de graduandos, tendo as respostas do questionário sido individuais, havendo, portanto, distanciamento entre o que cada um sentia e as produções de fato.

A quinta pergunta do questionário se referia aos elementos do quadro de avaliação que mais auxiliaram a tornar o texto mais adequado quando se conseguia identificá-los durante a refação do texto. Analisando as respostas, observou-se que os estudantes, em sua maioria, escolheram os elementos atendimento à finalidade e adequação às características do gênero.

Outras respostas foram: coerência local das ideias, uso de pontuação e clareza na temática abordada. Dentre os aspectos citados, pode-se observar uma predominância nas características que são essenciais à coesão e à coerência do texto, bem como ao seu entendimento. Nesses aspectos, também foi perceptível um avanço significativo dos graduandos, apesar de ainda terem cometido inadequações nesse sentido.

Os graduandos também foram levados a responder sobre a sua autoavaliação no desenvolvimento das produções dos gêneros, tendo-se obtido explicações de que tiveram um bom desempenho na produção dos gêneros, apesar das dificuldades que foram apresentadas durante a criação e a reescrita dos textos.

Acho que tive uma boa evolução e compreendi que um bom texto não se faz de uma só vez, não é pecado alterar.

Observa-se, a partir da resposta acima, que o estudante compre-

endeu a natureza e o processo de produção textual. Percebeu que a reescrita e a releitura do texto produzido fazem parte desse processo.

A última pergunta solicitava uma resposta sobre a importância de conhecer as características desses gêneros, considerando todos os aspectos dos textos, para a formação no curso de Comunicação Social. O propósito da pergunta era averiguar se os graduandos tinham consciência de que os gêneros trabalhados eram importantes para a formação de um comunicador. Algumas das respostas obtidas foram:

Escrever é a minha atividade preferida. Eu sempre sonhei em trabalhar com a produção de textos, mesmo que fosse como repórter-amador (como já fui). Sem dúvidas, foi a minha disciplina favorita.

Será de grande utilidade técnica para as demais disciplinas do curso e, principalmente nos futuros campos de atuação, conseguir identificar e utilizar adequadamente as diversas funções dos gêneros e tipos textuais em suas respectivas potencialidades.

A partir destas e das demais respostas, foi possível constatar que os aprendizes perceberam a importância de conhecer e ter condições de produzir os gêneros trabalhados nas aulas para a sua formação profissional, além de entenderem que possibilita um melhor desempenho nas outras disciplinas. Desta forma, ficou claro para os graduandos que o desenvolvimento linguístico e discursivo vai auxiliá-los na vida acadêmica e profissional, independentemente do gênero textual que se depa-rem para produzir ou para compreender.

De modo geral, observou-se que os graduandos conseguiram desenvolver habilidades de escrita nos gêneros textuais e que o uso da SD foi determinante para tal desenvolvimento. As produções foram tendo progresso após as intervenções pedagógicas, fato comprovado a partir das segundas versões de cada gênero textual. Além do mais, os graduandos mostraram-se cientes das dificuldades que apresentavam e tentavam atuar pontualmente para superar as dificuldades, levando em consideração os aspectos de avaliação dos textos no quadro preenchido.

## **Considerações finais**

A produção textual em sala de aula do ensino superior tem um papel essencial no desenvolvimento linguístico e discursivo, sendo de muita importância também no desempenho acadêmico e na formação profissional dos graduandos, uma vez que já foi constatado que os estudantes chegam à universidade com muita dificuldade em produzir textos escritos quando são solicitados a fazerem tal atividade nas diversas disciplinas. Este fato foi comprovado também nesta pesquisa.

Constatou-se que os graduandos, ingressantes no curso de Comunicação Social, também apresentaram muitas dificuldades na produção de textos escritos, necessitando de atividades direcionadas para desenvolver habilidades neste sentido. Estas dificuldades, provavelmente, estão relacionadas ao fato de que esses estudantes são advindos de um contexto socioeconômico e cultural desfavorável ao seu adequado desempenho no uso da língua na compreensão textual e na produção escrita. Como foi demonstrado, esses aprendizes são provenientes de famílias de baixa renda, de pais com grau de escolaridade em nível baixo, sem acesso a um grau de letramento mais complexo. Outro fator é que os graduandos são provenientes de escolas públicas que ainda não preparam adequadamente os estudantes para a proficiência em produção textual.

Contudo, com a finalização da disciplina, pôde-se constatar que os graduandos apresentaram um bom desenvolvimento na escrita e conseguiram identificar as dificuldades que tinham para criar os gêneros textuais e reescrevê-los, observando os aspectos importantes nos textos de modo consciente.

Os resultados mostram que os graduandos conseguiram avançar nas produções. Porém, percebe-se que alguns aspectos não foram desenvolvidos a contento, tais como: a coerência local das ideias, no caso do anúncio; coerência local e substituição/retomada e pontuação, no caso do boletim informativo; coerência global e local, substituição/reto-

mada, estruturação dos parágrafos e pontuação, na reportagem.

As respostas ao questionário mostram que os graduandos tiveram consciência dos elementos que dificultaram e facilitaram a construção dos textos, bem como perceberam a finalidade e as características dos gêneros produzidos. Compreenderam ainda que, para produzir um texto, é preciso refletir sobre os seus diversos aspectos, sistematizá-lo e reescrevê-lo.

Porém, o que proporcionou tal desenvolvimento e consciência nos aprendizes foi o trabalho sistematizado com as produções a partir das SD, as quais situaram os aprendizes na produção: o quê, com qual propósito, para quem produzir, em qual circunstância e onde circulará a produção. As SD também possibilitaram a leitura de textos sobre as temáticas a serem desenvolvidas nas produções, a identificação dos conhecimentos prévios dos graduandos, bem como as lacunas que traziam, a reflexão sobre as especificidades dos gêneros, a identificação dos aspectos importantes nos textos para servirem à metalinguagem, a reescrita dos textos de modo reflexivo. Sem esta condição de produção na sala de aula, não seria possível um trabalho consistente e consciente para o desenvolvimento linguístico e discursivo dos graduandos.

## Referências

ANTUNES, M. I. C. M. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. S.; MENDONÇA, M. R. de S. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Ablex publishing corporation, pp. 670, 1997.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais**. Perspectiva. *Revista do CED*. Florianópolis: EdUfsc, v. 20, n. 2, pp. 405-423, 2002.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B; SIGNORINI, I. (orgs). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

OLIVEIRA, Marta K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. pp. 148, 1995.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2001.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (Re)escritura de textos. Subsídios teóricos e práticos para o ensino**. São Paulo: Respel, 1999.

SANTOS, E. C. **O gênero acadêmico: estudos e perspectivas de ensino**. Curitiba: Appris, 2014.

SILVA, Gilberto F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & A. pp. 17-52, 2003.

SILVA, Ana Cristina B. da. A argumentação nas aulas de química-licenciatura: como objeto de estudo e proporcionando o conhecimento científico. In: **25ª**

**Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - GELNE**, 2014, Natal. Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE. Natal: EDUFRN. pp. 1016-1027, 2014.

SILVA, Ana Cristina B da. A metáfora e a metonímia na produção textual de licenciandos. In: **V Congresso internacional sobre metáfora na linguagem e no pensamento**, 2015, Belo Horizonte: UFMG, 2016.

SUASSUNA, L; MELO, I. F; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C. S. & MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

## Capítulo 21

### Avós e Interculturalidade: “o que ensina e aprende com os netos”?

*Rosa Maria da Motta Azambuja*

*Elaine Pedreira Rabinovich*

*Maria Natália Pereira Ramos*

#### Introdução

A convivência entre as gerações permite revisitar o passado por meio do qual é possível rever o papel que desempenharam como pais e que continuam exercendo como avós. “Passado, presente e futuro se condensam e num misto de alegrias e tristezas por ver, através do tempo, aquilo que realizaram e o que não conseguiram pôr em prática e que foi postergado” (SANTOS, 2005, p. 61).

Apesar das grandes mudanças familiares, sociais e culturais,

As gerações mais velhas continuam a ter uma função importante no desenvolvimento, na socialização e na educação das gerações mais novas e na transmissão intergeracional, funções que favorecem o diálogo e a aproximação entre as gerações, contribuem para a diminuição dos preconceitos e isolamento em relação aos mais velhos, promovem a sua auto-estima e bem-estar, assim como, promovem os laços afectivos e a solidariedade entre as diferentes gerações envolvidas. Estas funções estão presentes em contextos nacionais e migrantes, embora nestes possam sofrer algumas alterações devido às condicionantes e rupturas provocadas pela situação migratória e de aculturação (RAMOS, 2012, p.42).

Segundo Minuzzi, o convívio entre gerações é garantia da manutenção dos saberes tanto do grupo familiar quanto da cultura regional. “A figura dos avós é símbolo da memória, sobre os avós e sobre os netos, aspectos lúdicos e afetivos permeiam as relações” e permite uma nova maneira de estar, de comunicar e de aprender e, nessa relação que é recíproca, os avós e os netos trocam experiências de vida. Embora vivam tempos diferentes, ocorre a co-educação entre as gerações (MINUZZI, 2007, p.59).

Este convívio permite uma nova maneira de estar e, nesta relação que é recíproca, os avós e os netos trocam experiências de vida e, assim, embora vivam tempos diferentes, ocorre a coeducação entre as gerações.

Para Bronfenbrenner e Morris (1988), a análise das relações de reciprocidade entre as pessoas da família e suas crianças deve levar em conta os processos proximais ao considerarem que o desenvolvimento humano ocorre permeado por esses processos progressivos de interação duradoura em seu ambiente e em períodos estendidos de tempo.

Na família o cuidado às crianças, como aos idosos, “é composto de trocas e afetos, de dádivas e reciprocidades, de relações que se estabelecem ao longo do tempo, de “dever” que não se questiona, mais do que de normas externas e ideologias impostas, estando a dívida, a gratidão e a obrigação em relação aos ascendentes e descendentes presentes, em maior ou menor grau, nos discursos e nas práticas” (RAMOS, 2005, p.206).

Dias et al. (2010) observam que, de modo geral, essa doação se manifesta através da lealdade e gratidão pelo fato de os avós os acolherem nos momentos de dificuldade que tenham passado na vida e a longa convivência com eles.

Por outro lado, Minuzzi (2007) lembra que antigamente a interação entre avós e netos eram mediada pelo trabalho diário e atualmente a convivência se dá por meio de brinquedos e brincadeiras.

Segundo Rabinovich, Moreira e Franco (2012), as avós sucedem aos pais em importância nos papéis familiares e há mais uma interdependência emocional do que econômica/funcional com relação à criança, beneficiando a convivência.

Baseadas nos pressupostos acima delineados, e a partir do estudo realizados a respeito de avós baianos, Brasil vistos pelo olhar de seus netos (Azambuja, 2016), e nos estudos realizados por Ramos (2005) em Portugal, propusémo-nos a estudar as possíveis semelhanças e diferenças existentes em avós brasileiras e portuguesas em sua relação com seus netos.

Como objetivos específicos, a pesquisa procurou compreender o tempo que as avós se dedicam ao cuidado dos netos e identificar o que ensina e aprende com o seu neto/a.

Para a realização deste objetivo, toma-se como objeto a convivência entre avós e netos tendo como base a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o procedimento metodológico da inserção ecológica. Entre os núcleos apresentados na teoria, esta apresentação priorizou a análise a dimensão Tempo, representada na sucessão de eventos que ocorrem através da convivência entre díades desenvolvimentais, servindo como um organizador social e emocional que direciona para a estabilidade e instabilidade dos eventos no ciclo vital ou diário.

## **Método**

Trata-se de um estudo descritivo, de caráter exploratório, qualitativo e intercultural realizado a partir de entrevistas semi-estruturadas e abertas, em que se buscou uma diversidade “ecológica” (Bronfenbrenner, 1979/1996, 2004), variando o local de moradia dos avós e o nível sócio-educacional das avós. Com a variação em contextos culturais diferentes procurou-se relacionar a compreensão das avós sobre a convivência com os netos, que pode afetar, direta e indiretamente, o modo de vida familiar. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador.

## **Participantes**

Participaram da pesquisa 10 avós, sendo cinco avós brasileiras, três portuguesas e duas de são-timonense, de sexo feminino de linha-

gem materna e paterna de tempo integral, responsáveis diariamente ou sistematicamente em dias específicos pelo cuidar, cuja idade variou entre 57 e 75 anos, sendo de estatuto socioeconômico médio e baixo, definido pela renda média bruta familiar no mês por classe fornecido pelo Critério de Classificação Econômica (Fonte: LSE 2012 Ibope Média). Apresentamos seguidamente uma breve descrição das dez avós entrevistadas:

ACÁCIA - Avó socioafetiva, brasileira, 64 anos, casada, tem curso normal, professora aposentada, renda familiar 10 salários mínimos, reside com o marido em casa própria e a neta socioafetiva. Dedicção ao cuidado é integral.

VIOLETA - Avó materna, brasileira, 72, viúva, tem ensino fundamental incompleto, renda familiar 2 salários mínimos, reside em casa própria em companhia da filha solteira e o neto. Dedicção ao cuidado é integral.

ALECRIM - Avó materna, brasileira, 61, divorciada, tem superior completo, aposentada, renda familiar 10 salários mínimos, reside em apartamento próprio, sozinha. A dedicção ao cuidado ocorre sistematicamente aos sábados.

CRAVO - Avó materna, brasileira, 67, casada, dona de casa, possui ensino fundamental completo, renda familiar dois salários mínimos. Reside em casa própria em companhia do marido e da neta que passa a semana em companhia dos avós e aos finais de semana retorna ao convívio dos pais.

ORQUÍDEA - Avó materna, brasileira, 56, separada, tem ensino superior em pedagogia, é docente, renda familiar quatro salários mínimos. Reside em apartamento próprio em companhia de dois filhos solteiros e netos.

GARDÊNIA - Avó paterna, portuguesa, 59, casada, tem ensino superior em enfermagem, renda familiar seis salários mínimos. Reside em casa própria em companhia do marido, tem um filho casado que mora próximo. A dedicção ao cuidado é diariamente em sua casa.

BEGÔNIA - Avó paterna, portuguesa, 53, divorciada, tem ensino superior em serviço social, a renda familiar é de quatro salários mínimos,

mora sozinha, tem um único filho casado. A dedicação ao cuidado é nos dias de folga.

DÁLIA – avó materna, portuguesa, 70, casada, tem educação secundária, aposentada, a renda familiar é de dez salários mínimos, reside com o marido, uma filha solteira e uma neta.

ANIS – avó paterna, imigrante, 64, viúva, tem educação primária, trabalha em serviços gerais, renda familiar dois salários mínimos, é migrante de São Tomé e Príncipe, residia em companhia do filho, nora e neto, logo que chegaram em Lisboa, porém, o casal ficou desempregado e decidiram retornar ao seu país. A mesma pediu para deixar a criança e os pais consentiram.

ALFAZEMA – avó paterna, imigrante, 59, divorciada, tem educação primária, trabalha em serviços gerais, renda familiar dois salários mínimos, é migrante de São Tomé e Príncipe, reside em companhia da nora e dos netos de 12 anos e 8 respectivamente. O filho retornou para São Tomé e Príncipe por motivo de desemprego.

## **Instrumentos**

Os instrumentos utilizados foram: (a) um questionário sócio-demográfico enfocando as seguintes dimensões: tipo de avô/ó; gênero; idade; estado civil; formação; profissão; tipo de residência; renda salarial; tipo e motivo do cuidado. Além, de duas questões básicas: “Qual é o tempo que se dedica ao cuidado”; “O que ensina e aprende com o seu neto/a”.

## **Procedimentos**

A captação das avós ocorreu em diferentes contextos, escolar e por indicação, procedimento denominado “bola de neve” (Turato, 2003). No Brasil a pesquisa teve lugar na cidade de Salvador, região do nordeste, tendo o recrutamento das participantes sido realizado em uma escola onde havia netos em idade escolar conviventes com avós. Em Lisboa, as participantes foram captadas pela técnica bola de neve em

uma escola universitária com funcionárias do estabelecimento, incluindo avós portuguesas e outras avós imigrantes originárias de São Tomé e Príncipe, antiga colónia portuguesa. As entrevistas foram realizadas individualmente nas referidas instituições. No momento, a entrevistadora se apresentava e solicitava a colaboração da avó para participar do estudo. Na ocasião, a entrevistada também era informada que a colaboração consistiria em responder a um questionário, sendo ressaltado a não obrigatoriedade das avós em responder às perguntas. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Também foi informado que sua identidade seria preservada. Para isto foram adotados na sua apresentação nomes de flores. As entrevistas foram gravadas e transcritas e, em seguida, analisadas segundo a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o procedimento metodológico da inserção ecológica.

### **Análise de dados**

As respostas às entrevistas foram agrupadas por temas ou categorias, segundo o procedimento de análise de conteúdo (Bardin, 1977), o que permitiu a construção de tabelas descritivas. Esses agrupamentos permitiram buscar as igualdades e as diferenças observadas nas categorias obtidas em sua variação por (1) Perfil sociodemográfico dos participantes; (2) tempo de dedicação ao cuidado; (3) coeducação. Vale ressaltar que este estudo procurou alguns aspectos peculiares e diferentes na concepção dos avós interculturais, e que estas foram registradas e descritas.

### **Resultados e Discussão**

Entre os núcleos apresentados na teoria, esta apresentação priorizou a análise a dimensão *Tempo*, representada na sucessão de eventos que ocorrem através da convivência entre díades desenvolvimentais, servindo como um organizador social e emocional que direciona para a estabilidade e instabilidade dos eventos no ciclo vital ou diário. A di-

mensão *Tempo* está dividida em: microtempo, mesotempo e macrotempo. A abordagem bioecológica do desenvolvimento humano mostra-se útil para compreensão do fenômeno em questão uma vez que parte da premissa de que o desenvolvimento só pode ser entendido devidamente contextualizado no seu contexto ecológico-cultural.

A convivência no cuidado dos netos e de transmissão geracional foi tido em conta a partir das seguintes categorias: (1) Perfil sociodemográfico dos participantes; (2) motivo e tempo de dedicação ao cuidado; (3) coeducação. Os resultados foram organizados em torno da terminologia utilizada pelas avós para compreender o conteúdo em que estas se basearam para fornecer as suas respostas.

O Quadro 1 que se apresenta seguidamente, apresenta uma caracterização geral sociodemográfica das avós participantes nesta pesquisa.

Quadro 1 - Perfil sociodemográfico das avós participantes do estudo.

TIPO DE CUIDADO	AVÓS							
	Nome	Nacionalidade	Idade	Escolaridade	Profissão	Situação Conjugal	Linhagem	Classe socioeconômica
Integral	Acácia	Brasileira	64	2º. grau	Aposentada	Casada	Socioafetivo	A1
	Violeta	Brasileira	72	1º. grau	Pensionista	Viúva	Materna	C1
	Orquídea	Brasileira	56	3º. grau	Pedagoga	Divorciada	Materna	B2
	Gardênia	Portuguesa	59	2º. grau	Enfermeira	Casada	Paterna	B1
	Dália	Portuguesa	70	2º. grau	Aposentada	Casada	Materna	A1
	Anís	São-tomense	64	1º. grau	Doméstica	Viúva	Paterna	C1
	Alfazema	São-tomense	59	1º. grau	Doméstica	Divorciada	Paterna	C1
Sistemático	Alecrim	Brasileira	61	3º. grau	Aposentada	Divorciada	Materna	B2
	Cravo	Brasileira	67	1º. grau	Do lar	Casada	Materna	B1
	Begônia	Portuguesa	53	3º. grau	A. Social	Viúva	Paterna	B1

Nota: Classe A1: renda média familiar de R\$ 11.037; Classe B1: renda familiar de 6,006; Classe B2: renda média familiar de R\$ 3.118; Classe C1: renda familiar de R\$ 1.861, segundo dados do Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2014).

Sintetizando os dados sóciodemográficos verificamos que: a idade variou de 53 a 72 anos, com média de 62,5; a maioria das avós era casada e as outras eram viúvas e divorciadas; cinco delas trabalham fora de casa, três são aposentadas e uma é dona de casa. Observamos que é cada vez mais frequente encontrarmos avós em plena maturidade, gozando de boa saúde e envolvidos em seus próprios interesses sociais e profissionais. Com relação ao nível educacional, os dados mostraram que o nível escolar da maioria não é elevado, sendo que sete têm o 1º e 2º graus e três têm curso superior.

No que se refere à situação socioeconômica das entrevistadas, esta evidencia ser regular, seis delas estando em idade produtiva e trabalhando regularmente, enquanto que quatro são aposentadas. A renda mensal, na grande maioria pertence à classe média, sendo que três são de classe baixa e duas de classe alta, segundo o critério de classificação econômica nacional. Foi identificado que a maioria das avós é de linhagem materna (5), quatro (4) são de linhagem paterna e uma (1) é socioafetiva.

Quanto aos motivos do cuidado aos netos, ao tempo dedicado aos mesmos e ao tipo de ensinamentos e aprendizagens entre avós e netos, o Quadro 2 que apresentamos de seguida, dá-nos de forma esquematizada algumas respostas a estas questões, que serão analisadas e discutidas mais adiante.

Quadro 2 - O motivo do cuidado, o tempo dedicado e o que ensina e aprende com os netos.

TIPO DE CUIDADO	AVÓS				
	Nome/ Nacionalidade/ <u>Linhagem</u>	Motivo do cuidado	Tempo dedicado	Ensina ao neto/a	Aprende com neto/a
Integral	Acácia/brasileira/ sócio afetiva	Corresidência	Diariamente	Valores morais	Mexer no tablet e no celular
	Violeta/brasileira/ materna	Corresidência	Diariamente	Valores morais e espirituais	Assuntos da escola
	Orquídea/brasileira/ materna	Corresidência	Diariamente	Valores morais e espirituais	Ser questionadora e firme nas decisões
	Gardênia/ portuguesa/paterna	Corresidência	Diariamente	Valores morais	Brincar
	Dália/portuguesa/ materna	Trabalho	Diariamente	Cozinhar	Informática
	Anis/Sao-tomense/ paterna	Corresidência	Diariamente	Atividades escolares	Ser alegre
	Alfazema/Sao-tomense/ paterna	Corresidência	Diariamente	Atividades escolares	Informática
Sistemático	Alecrim/brasileira/ materna	Compromisso	Aos sábados	Valores morais e espirituais	Jogos de estratégias
	Cravo/brasileira/ materna	Trabalho	de segunda a sexta-feira	Valores morais	Mexer no celular
	Begônia/ portuguesa/paterna	Compromisso	Dias de folga	Valores morais	Tolerância

### Os motivos que levaram as avós cuidar os netos

Baseado no quadro 2, constatamos que o principal motivo que levam as entrevistadas, brasileiras, portuguesas e são-tomenses a cuidar dos netos é a correspondência, seguido do trabalho dos pais e apego aos netos, conforme relatam:

A minha filha engravidou novinha, o namorado não assumiu e ficaram morando comigo (Violeta, brasileira, avó materna).

Minha filha e o marido ficaram desempregados e tiveram que voltar ao Timor para trabalharem, pedi para ficar com a criança porque aqui tem melhor condições do que lá (Anis, sao-tomense, avó materna).

Sou muito apegada ao meu neto, talvez pelo fato de ter tido um único filho, combinei que nos dias de folga do meu trabalho vou para sua casa cuidar do menino (Begônia, portuguesa, avó paterna).

No que se refere à gravidez na adolescência, os dados concordam com Dias, Viana e Aguiar (2003), quando afirmam, em pesquisa realizada com avós paternas e maternas que se tornaram avós nessa situação, serem, principalmente, as avós maternas as que ficam com a responsabilidade de ajudar as filhas.

Outros dados que confirmam os resultados na presente pesquisa são os de Araújo e Dias (2010), quando afirmam que, na maior parte das vezes, o que ocorre é a filha adolescente já viver com os pais, ter um filho e continuar a morar com eles, que foi o que aconteceu na maioria dos casos.

### **Tempo de dedicação ao cuidado**

Quanto ao tempo dedicado ao cuidado, percebemos que depende do tipo de cuidado. As avós de tempo integral se dedicam diariamente ao cuidado, enquanto que as sistemáticas têm dias específicos. A maioria das avós brasileiras, portuguesas e são-timonense se dedicam integralmente ao cuidado dos netos, enquanto que a minoria, brasileiras e portuguesas, aos cuidados sistemáticos.

Com os avós, a noção de tempo é outra. Sem urgência de ritmos

acelerados, desfrutando de tempo para observar o mundo e contemplar o belo e de qualidade para as atividades necessárias (LUZ; FAVRETO, 2013).

Percebemos semelhança na fala das avós de tempo integral no que diz respeito à convivência. Tanto as avós brasileiras, as portuguesas e as são-timonense os netos são vistos como companhia constantes:

De manhã, levo na escola, à tarde, acompanho o dever e à noite assistimos televisão (Orquídea, brasileira, avó materna).

Acompanho ela no parque para andar de bicicleta; no verão vamos para a casa de veraneio (Dália, portuguesa, avó materna).

Todos os dias ajudo o meu neto nos deveres e depois assistimos às novelas (Alfazema, são-timonense, avó paterna).

Já para as avós sistemáticas, portuguesa e brasileira, constatamos que a convivência com os netos exige elaboração de rotinas e atividades previamente planejadas, como relatadas por Begônia e Alecrim:

Levo na praça, no mercado para comprar chocolate. Sempre pergunto: O que queres? (Begônia, portuguesa, avó paterna).

Aos sábados de manhã, levo para aula de inglês, à tarde almoçamos no shopping e dependendo como o tempo está planejo se saímos de casa ou não para passear e brincar no parque (Alecrim, brasileira, avó materna).

Notamos que a função dos avós não se limita simplesmente ao

cuidado. Além da missão instrumental que decorre da satisfação das necessidades básicas das crianças, os mesmos asseguram outras funções, como idas a médicos, reuniões escolares, práticas extra-escolares e ainda para estimular, entreter, brincar, contar histórias e passear com as crianças (PERDIGÃO; VITORINO; CUNHA, 2004; RAMOS, 2005, 2012). Para os referidos autores, esse tipo de relacionamento se baseia em atitudes de proteção, de desenvolvimento, de comunicação, de abertura ao mundo, de preservação da história e imaginário familiar, de companheirismo e de organização dos tempos livres dos netos que são, por exemplo, atividades lúdicas, desportivas, artísticas, passeios e visitas.

É importante destacar no relato das avós brasileiras e são-timonense solidariedade entre as gerações, sobretudo, determinante do cuidado que está relacionada às particularidades culturais:

Quando fiquei doente a minha neta cuidou de mim, me alcançava os remédios e alimentação, foi o meu anjinho (Acácia, brasileira, avó socioafetiva).

Minha neta cuidou de mim quando voltei do hospital. E até hoje ela tem o maior cuidado comigo (Alfazema, são-timonense, avó paterna).

Nesse sentido, Sousa (2006) chama a atenção de que este maior tempo de convivência pode ocorrer em um contexto de dependência ou independência dos avós, onde não apenas os avós cuidariam dos netos, como, cada vez mais, poder-se-á esperar que também os netos cuidem dos avós. “Assim, emerge uma relação de cuidados recíproca: os avós cuidam (ou ajudam a cuidar) dos netos enquanto estes são pequenos e os netos poderão cuidar dos avós quando estes chegarem a uma fase da vida de maior debilidade” (HARPER, 2006, p. 40).

Como sublinha Ramos (2012, p. 46),

É frequente hoje os avós compartilharem a vida jovem ou adulta dos netos, criando-se novas mo-

dalidades relacionais, comunicacionais, afectivas, educativas e de solidariedade mútua, onde muitas vezes os netos se transformam também em cuidadores dos avós e/ou exercem uma função mediadora quando existem conflitos geracionais.

De fato, uma das mais expressivas contribuições da abordagem ecológica se refere às propriedades atribuídas à díade. Segundo Bronfenbrenner (1979/1996), uma das características essenciais para o desenvolvimento de atividade conjunta é a reciprocidade. A reciprocidade está relacionada à maneira como os participantes interagem entre si, como um influencia o desenvolvimento do outro, pois, quando um membro de uma díade sofre um processo de desenvolvimento, o outro também o sofrerá.

A convivência, sob a ótica proposta por Bronfenbrenner (1996), pode ser vista como relações microssistêmicas, envolvendo contatos de proximidade (com interações face a face) entre avós e netos, estabelecidos no cotidiano e em seu ambiente imediato “leio histórias, fizemos pinturas e colagens, tocamos musica, ele bateria e eu acordeon” (Begônia, portuguesa, avó paterna).

A convivência também ocorre em mesossistemas, em função da interação existente em outros contextos, como a moradia dos avós e locais onde circulam: “meu marido o leva em museus da cidade; jardim zoológico; exposição; cinema” (Gardênia, portuguesa, avó paterna).

Nesse sentido, Oliveira (2007) alerta para um importante fator na compreensão das relações intergeracionais em que os avós funcionam como perpetuadores da cultura familiar e são valorizados pela sua maturidade, experiência, capacidade de transmitirem valores morais e religiosos para as novas gerações.

## **Coeducação**

Sabe-se que coeducação de avós e netos é rica em contato social, ensinamento mútuo, respeito e valorização do outro (MINUZZI, 2007).

Ao observarmos o quadro 2, notamos que a metade das avós bra-

sileiras, portuguesas e são-timonense afirmaram que aprendem com os netos informática e utilizar o celular. Enquanto que as demais avós destacaram aspectos de caráter questionador, alegre, tolerante e lúdico.

Segundo Oliveira (1999), os avós e netos que vivem juntos estabelecem grande troca cultural, já que estes não só ensinam cantigas e contam histórias do tempo passado, mas também interagem no presente seja ouvindo os netos, seja brincando com estes.

Ecléa Bosi (1994) reafirma o papel dos avós na família visíveis nos hábitos, nos costumes e nos valores demonstrados na fala da avó Cravo *“Ensino respeito ao próximo, aos animais”*.

Os valores transmitidos pelos avós também são presentes nas atitudes de respeito e solidariedade. Estas, muitas vezes, podem estar baseadas nas crenças e nos ensinamentos religiosos dos avós ou em princípios éticos mais universais que evidenciam a justiça, a honestidade e a compaixão (RAMOS, 2011).

Avó Orquídea diz que além dos valores morais ensina valores espirituais *“Como respeito ao próximo, honestidade e conhecimento de Deus, lendo para ele histórias bíblicas”*. É possível identificar, a preocupação da avó em transmitir valores religiosos e em reforçá-lo constantemente para conservar e reproduzir aquilo que, para ela, podemos supor, é um valor bastante significativo (JANELA, 2006).

Por outro lado, surge um novo questionamento: Como, em uma época em que o conhecimento se transforma dentro da mesma geração, o avô poderá ensinar para o seu neto, visto que se está diante de um fenômeno novo na história da humanidade?

É verdade, atualmente as crianças estão imersas em uma nova cultura da sociedade em rede e das tecnologias de comunicação. Os espaços e as relações infantis com o mundo mudaram, bem como seus brinquedos, seu brincar e suas formas de pensar e construir sua realidade. Por isto, nas brincadeiras entre avós e netos, os jogos eletrônicos também aparecem como um novo espaço de aprendizagem e interação (BEHAR et al., 2009).

Os avós e netos que utilizam essa tecnologia são beneficiados com a diminuição da distância geográfica e, também, entre o conhecimento de ambos. As crianças e jovens têm mais rapidez e facilidade

em manusear a internet e ensinam aos seus avós; enquanto que os avós transmitem valores como respeito e honestidade para os netos.

Ocorre um “trânsito de mão dupla” e ambos constroem uma relação próxima.

Por isso, a importância da companhia de um cuidador é enfatizada por Bronfenbrenner (1979/1996) ao afirmar que a transição ecológica possibilita um maior desenvolvimento

quando, ao entrar em novos ambientes, a criança tem a presença de pessoas com as quais compartilha outros ambientes.

### **Considerações finais**

Como evidenciam os resultados deste estudo, nos diversos espaços, tempos e contextos culturais

[...] nas relações e práticas de solidariedade familiar intergeracional, salienta-se, particularmente, o papel e as relações entre avós e netos, os avós constituindo um apoio emocional, educativo e instrumental fundamental, tanto para os netos, como para os pais (RAMOS, 2012, p.33).

De um modo geral, os grupos de avós não se diferenciaram quanto aos cuidados com os netos no aspecto considerado. Em relação aos motivos que levaram as avós a cuidar os netos, estão em primeiro lugar a coresidência e em seguida o trabalho dos pais. Quanto ao tempo dedicado, depende do tipo de cuidado. A maioria das avós brasileiras, portuguesas e são-timonense, de nível sócio econômico médio e baixo se dedicam integralmente ao cuidado dos netos, enquanto que a minoria, brasileiras e portuguesas, aos cuidados sistemáticos. Para as avós que se dedicam em tempo integral, a convivência com os netos é caracterizada pelo companheirismo constante, enquanto que para as avós sistemáticas, as atividades são planejadas. Quanto à coeducação, metade das avós brasileiras, portuguesas e são-timonense afirmaram que aprendem com os netos informática e utilizar no celular. Já as demais avós destacaram

aspectos relacionados ao caráter e a ludicidade. Todas foram unânimes em afirmar que ensinam valores morais.

Um aspecto diferenciado entre as duas culturas foi encontrado no referente à linhagem das avós. Enquanto nas brasileiras, foram maternas, as portuguesas e imigrantes, pertenciam à linhagem paterna. Uma hipótese para esta diferença pode estar associada às residências próximas e à migração, presente em um grupo e ausente no outro.

Em Portugal, o que os estudos mostram é que a adesão dos homens portugueses, a participação masculina na esfera doméstica e nos cuidados com os filhos é muito elevada quando comparada com os valores obtidos noutros países europeus, apenas acompanhado pela Espanha e, um pouco mais à distância, pela França (COUNCIL OF EUROPE, 2009).

Atualmente, os homens afastam-se do tradicional papel de homem provedor, ocorrendo a participação e cooperação masculina na família e nos cuidados à criança, em que participam as diferentes gerações masculinas, sejam pais ou avós (RAMOS, 1993, 2004). Em Portugal, as relações de gênero têm sofrido muitas transformações, ainda que esta participação do masculino não diminua a participação feminina e as representações da feminilidade tradicional. Portanto, a linhagem feminina é importante, mas também a masculina nos cuidados à criança nas diferentes gerações.

Portanto, os avós de hoje são percebidos como ajudando na condução da vida familiar, tornando-se figuras ativas e presentes. Desse ponto de vista, os avós continuam a emergir no cenário contemporâneo como uma forma de apoio social com que os pais contam para a tarefa de cuidar de suas crianças e educá-las, ainda que em moldes diferentes de tempos anteriores.

Neste sentido, devemos remarcar a importância do microtempo que foi aqui analisado pela continuidade e descontinuidade dos episódios relativos ao processo proximal, isto é, o tempo de convivência dos netos e a transmissão intergeracional, através dos valores morais, espirituais e das novas tecnologias.

Como, em geral, as crianças têm maior domínio das novas tecno-

logias do que seus avós, isso significa que há uma interação de mutualidade e reciprocidade em torno do computador e dos jogos eletrônicos, por meio dos quais essas duas gerações se ajudam, brincam, interagem e estabelecem modos alternativos de saber, domínio e poder.

Devemos ressaltar que o processo de coeducação, além da transmissão de valores morais e espirituais entre avós e netos, é possível haver a troca de conhecimentos instrumentais entre as gerações como ajuda doméstica; sociabilidade; companheirismo e lazer.

## Referências

AZAMBUJA, R.M.M. **O cuidar dos avós visto pelos netos em fase escolar.** (Tese de doutorado não publicada) Universidade Católica do Salvador, Ba, 2016.

ARAUJO, C. P.; DIAS, C.M.S.B. Avós guardiões de baixa renda. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 4, n. 2, jul, 2010.

BEHAR, P.; SOUZA, A.P.; AMARAL, C. Objetos de aprendizagem para professores da ciberinfância. **RENOTE- Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, 2009, p. 56-66.

BOSI. E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BRONFENBRENNER. U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Tradução M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Trabalho original publicado em 1979).

COUNCIL OF EUROPE. **Council of Europe Family Policy Questionnaire** – Family Policy in Council of Europe Member States. Strasbourg: Council of Europe, 2009.

DIAS, C.M.S.B & SILVA. D. Os avós na perspectiva de netos adolescentes: um estudo qualitativo. In: FERÉS-CARNEIRO, T. (Org.). **Casamento e família: do social à clínica.** Rio de Janeiro: Nau. 2001, p. 53-66.

DIAS, C.M.S.B., VIANA, M.L.C.L. & AGUIAR, F.S.L. A auto-percepção das avós precoces. In T. FÉRES-CARNEIRO (Org.), **Família e casal, arranjos e demandas contemporâneas** (pp.119 – 140). Rio de Janeiro/ São Paulo: PUC –

Rio/ Loyola, 2003.

JANELA, A. Os avós como transmissores da fé. **Povos e Culturas**, Universidade Católica Portuguesa, n. 10, p. 51-59, 2006.

HARPER, S. Papéis dos avós nas famílias multigeracionais dos nossos dias. **Povos e Culturas**, Universidade Católica Portuguesa, n. 10, 2006, p. 25-38

LUZ, A.C. & FAVRETTO, L. Influência da presença dos avós no desenvolvimento psicossocial de crianças que frequentam a educação infantil. In: **IX CONGRESSO DE EDUCAÇÃO**, Universidade do Contestado, Concórdia/SC, 9-10 maio, 2013.

MINUZZI, I.H. **Elos da memória**: o discurso dos avós sobre a cultura. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2007.

PERDIGÃO, F.; VITORINO, P. & CUNHA, S. **O papel educativo dos avós**. Educação Familiar – Trabalho Final. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. 2004, p. 1-37

OLIVEIRA, M.R. **Nascimento de filhos**: rede social de apoio e envolvimento de pais e avós. 147f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2007.

RABINOVICH, E.P. CAMPOS, Lúcia V.C. & FRANCO, A. (2012). Papéis, comportamentos, atividades e relações entre membros da família baiana. **Psicologia & Sociedade** [online], v. 24, n. 1, 2012, p. 139-149.

RAMOS, A.C. **Meus avós e eu**: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RAMOS, N. **Maternage en milieu portugais autochtone et immigré**. Une étude ethnopsychologique. Thèse de Doctorat en Psychologie. Université René Descartes, Paris V, Sorbonne, 1993.

RAMOS, N. A família nos cuidados à criança e na socialização precoce em Portugal e no Brasil. Uma abordagem intercultural comparativa. **Desafios da comparação**. Família, Mulheres e Género em Portugal e no Brasil. Oeiras, Ceita Editora: 149-190, 2004.

RAMOS, N. Avós e netos através da(s) imagem(s) e das culturas. In N. RAMOS, M. MARUJO, A. BATISTA (org.). **A voz dos Avós: Migrações, Memória e Património Cultural** (pp. 33-56). Coimbra: Gráfica de Coimbra e PRODIG-NITATE, 2012.



## Capítulo 22

### **Casamento intercultural na perspectiva de europeus casados com brasileiras**

*Flávia de Maria Gomes Schuler*

*Cristina Maria de Souza Brito Dias*

#### **Introdução**

A grande mobilidade que se verifica hoje, assim como o avanço da tecnologia, (redes sociais, internet, celular, entre outros) têm resultado num maior número de casamentos entre pessoas de localizações geográficas e culturas diferentes. O casamento é uma instituição social existente em todas as culturas e em todas as épocas, que vem sofrendo transformações ao longo da história, para poder responder às exigências da sociedade atual, sendo esta marcada por regras e valores que estão em constante modificação (MENEZES, 2006). Para Féres-Carneiro (1998), o fascínio de ser casal reside no fato de o casal encerrar, ao mesmo tempo, na sua dinâmica, duas individualidades e uma conjugalidade. O casal contém dois sujeitos, dois desejos, duas inserções no mundo, duas percepções do mundo, duas histórias de vida, dois projetos de vida, duas identidades individuais, que, na relação amorosa, convivem com uma conjugalidade.

Para a referida autora, a conjugalidade envolve duas das mais importantes dimensões da vida: aliança e sexualidade. A aliança é definida como uma relação de troca, que abrange tanto os bens materiais, quanto os afetivos e simbólicos, enquanto a sexualidade é considerada um dos fatores mais importantes da relação conjugal. Na nossa sociedade não se admite casar sem amor e sem desejo. Segundo Amazonas, Dias e Santos (2009), a construção de uma conjugalidade demanda grande investimento por parte de um casal.

Atualmente o casamento também ocorre sob a forma de uma relação estável. Algumas pessoas passaram a valorizar mais o relacionamento estabelecido na família, entre esposa e marido, entre pais e filhos do que mesmo uma cerimônia formal. Para elas, o compromisso assumido diante da lei só possui valor, na realidade, se validado no dia a dia na forma de um relacionamento íntimo de amor, amizade e respeito.

Diante desse contexto, o que dizer de casais que além de todas as diferenças elencadas, também possuem culturas diferentes? Quanto maior a diferença no *background* cultural, maior poderá ser a dificuldade dos cônjuges para se adaptarem ao casamento. Muitas vezes as próprias características que, no início do relacionamento, foram atrativas para o envolvimento acabam sendo causas de conflito. Segundo Crohn (2003), etnia, raça, gênero e classe realmente influenciam todos os aspectos por meio dos quais as pessoas enxergam o mundo e o que elas consideram normal ou anormal. A cultura molda as atitudes com relação ao tempo, família, dinheiro e sexo. Uma etnia está ligada à língua que é falada e à religião que é vivida, e tudo isso reflete na maneira de agir e pensar das pessoas.

Frente a essa questão e levando em consideração a importância que a união por meio do casamento representa na vida das pessoas, assim como o grande número de casamentos realizados entre brasileiras e suíços ou europeus, esta pesquisa teve como objetivo geral estudar o casamento entre brasileiras e europeus, sob o ponto de vista dos maridos. De maneira mais específica, analisamos: 1. os elementos facilitadores e dificultadores da convivência; 2. os sentimentos experimentados; 3. as necessidades sentidas.

## **Migração e casamento intercultural**

De acordo com dados do Censo 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística aponta que 53,8% dos migrantes brasileiros são mulheres. Nos estados do Nordeste, o percentual de migração de mulheres é ainda maior, chegando a 64,3% em Pernambuco, 70,1% no Ceará e 70,3% no Rio Grande do Norte. Segundo Cruz (2011), a intensificação

da participação das mulheres nos fluxos migratórios é algo que chama a atenção quantitativamente. Por outro lado, os aspectos qualitativos dessa modalidade de migração se tornam ainda mais significativos, uma vez que sugerem implicações sociais das mais diversificadas.

Com relação à Suíça, assim como em outros países europeus, a migração relacionada à constituição de uma família é uma das principais causas da migração. Cerca de 40% dos migrantes que entraram na Suíça, entre 1998 e 2008, migrou em função do casamento ou para reunificação familiar (Departamento Federal de Estatística, 2008). Grillo (2008) e Riano (2011) sustentam que a migração tendo em vista o casamento intensificou-se de tal forma que se tornou um dos pontos principais das leis de migração na Europa. Casar com um homem suíço se tornou um dos principais atrativos da migração de mulheres para a Suíça, especialmente para aquelas que migram de países em desenvolvimento, como o Brasil. Segundo o Departamento Federal de Estatística (2008), apenas metade dos casamentos na Suíça são entre suíços, ou seja, os outros 50% de todos os casamentos realizados são com estrangeiras (os) ou entre estrangeiros. O casamento de homens suíços com mulheres estrangeiras lidera o ranking com 25,5% dos casamentos. Entre todos os casamentos com estrangeiras, as brasileiras ficam com o segundo lugar na preferência dos suíços, ficando atrás das alemãs e à frente das tailandesas, que ficam com o terceiro lugar.

Neste contexto, brasileiras casadas com suíços ou europeus residindo na Suíça podem ser divididas, basicamente, em dois grupos: aquelas que encontram o futuro marido aqui no Brasil e depois migram para a Suíça; e as que decidem migrar por conta própria, visando trabalhar e construir ou reconstruir uma família.

As que migram ilegalmente desejam conseguir um bom trabalho, conhecer pessoas e, quem sabe, até casar com um suíço ou com um europeu, o que resultaria na possibilidade de permanecer de forma legal no país. A realidade, no entanto, é bem diferente: o trabalho para as migrantes em situação irregular geralmente se restringe a cuidar de idosos, de crianças ou fazer faxinas, quando não são levadas pelas circunstân-

cias à prostituição, o que faz com que muitas delas procurem um casamento para resolver sua situação. Por outro lado, o Brasil passou a ser visto como celeiro de mulheres bonitas e, de acordo com Steiner (2015), muitas brasileiras desejam sair da situação de pobreza na qual vivem. Para a referida autora, no Nordeste do Brasil e no Rio de Janeiro existe todo um esquema não só de turismo sexual, mas também de encontros e casamentos arranjados.

É importante enfatizar que também existem brasileiras que casaram com suíços ou europeus que conheceram em intercâmbios, viagens, entre outros. Como o casal passa a ter duas (ou mais) opções de países para morar, acabam optando pela Suíça, um dos melhores países do mundo no que diz respeito à qualidade de vida. Neste caso, é a brasileira que terá que migrar abdicando de morar perto de sua família e amigos, e muitas vezes deixando para trás até mesmo sua profissão.

Num primeiro momento, pode-se pensar que o casamento é uma decisão pessoal e privada. Duas pessoas decidem que vão viver juntas e decidem oficializar essa união. Perante a oficialização da união, segundo o Dossier Ehe und Migration (DASH, 2012), o casamento passa da esfera privada para a esfera pública, principalmente quando ele é intercultural e uma das pessoas que vai se casar não possui um passaporte europeu. O DASH (2012) explica que os casamentos interculturais em geral levantam algumas suspeitas, como, por exemplo, se realmente se trata de um casamento por amor. As suspeitas aumentam principalmente quando existe uma grande diferença de idade entre o casal ou quando o casamento acontece pouco antes de o(a) estrangeiro (a) ter de sair do país, ou, ainda, quando o casal não fala uma língua comum.

Os casamentos interculturais levantam tantas suspeitas que foram criados dois termos oficiais para nomear casamentos que parecem não ser verdadeiros, ou seja, não acontecem por amor. Os dois termos oficiais são “Scheinehe”, para casamentos fictícios, e “Schutzehe”, para casamentos realizados para proteção, ou seja, o casamento que é realizado para permitir que uma pessoa tenha o visto para permanecer no país. O lado mais negativo, para o citado dossiê, é a existência de um mercado em torno de tais casamentos, onde altíssimos preços são cobrados pelo

parceiro europeu para se casar com um(a) estrangeiro(a) e, assim, essa pessoa receber o direito de permanência legal na Suíça ou em países da União Europeia.

No caso da Suíça, diante da problemática que circunda esses casamentos, as leis vêm se tornando cada vez mais rígidas. A lei de imigração de janeiro de 2008, por exemplo, prevê que, para se casar, o(a) estrangeiro(a) sem estatuto legal terá que retornar ao seu país de origem e de lá fazer um pedido de ingresso na Suíça, o que pode levar meses até ser aceito ou, em alguns casos, até mesmo ser recusado (Hoffmann, 2009). De acordo com Riano (2011), esposas estrangeiras não são tão iguais perante a lei. Isso depende de com quem elas se casam, se com um cidadão suíço ou com uma pessoa que possui um visto de permanência. Dependendo do caso, seu direito de viver, trabalhar e vir a obter uma cidadania suíça varia significativamente. Esposas estrangeiras provenientes de países em desenvolvimento possuem um precário *status* de residência na Suíça nos primeiros cinco anos de casamento. No referido país, as leis determinam que a esposa estrangeira de um cidadão suíço só receberá um visto definitivo após cinco anos de vida em comum. Durante esse período, a mulher é totalmente dependente do seu estado civil, ou seja, ela está ligada ao marido para o bem ou para o mal, afirma Anni Laz, secretária da Solidariedade sem Fronteiras, uma ONG especializada em temas como “imigração e direito de asilo”. Fica claro que esta frágil situação “legal” pode criar situações desagradáveis.

Diante desse contexto, um dos grandes questionamentos da atualidade é por que os europeus preferem casar-se com estrangeiras e, entre elas, com brasileiras? As justificativas são muitas. De acordo com Thoele (2003), por exemplo, as mulheres suíças hoje em dia são consideradas muito emancipadas. O suíço, então, procura no exterior, mulheres que aspirem ter uma família no formato tradicional. Não podemos dizer que esses homens querem oprimir suas mulheres, mas que estão à procura de uma parceira segundo critérios pré-estabelecidos. Hoffman (2009) aponta como uma das causas principais para este fato a expansão do turismo que permitiu aos suíços e aos europeus em geral conhecer outros países e culturas. O casamento intercultural é a vontade de ver o mundo

além das fronteiras nacionais. A procura de um parceiro no exterior pode se explicar pela necessidade de afirmar suas próprias diferenças, explica a psicóloga e psicoterapeuta Bouchat em Thoele (2003).

Em síntese, pode-se dizer que os casamentos interculturais entre brasileiras e suíços ou europeus são realizados por vários motivos: por amor, para que a brasileira possa permanecer na Suíça, entre outros. Entretanto, todas essas diferentes motivações, com certeza, vão influenciar o relacionamento do casal. Segundo Mainardi (2005), os casamentos em que o suíço ou europeu encontra a brasileira em situação irregular no país e a retira dessa situação é muito diferente do casamento de uma brasileira que estudou na Europa e conheceu seu marido, por exemplo, na universidade. Contudo, todos esses relacionamentos, em maior ou menor escala, para darem certo, vão requerer uma profunda adaptação de ambos, marido e mulher, com relação à cultura. Esta, por sua vez, envolve a língua, a criação dos filhos, a família de origem, além de outros fatores.

Romano (1997) pontua que, no casamento intercultural, o marido que está em seu país tem muito mais “forças culturais” a seu favor, o que muitas vezes não ajuda, mas sim o impede de alcançar sua esposa. Para o autor, é mais fácil permanecer centrado na sua cultura e não considerar as diferentes expectativas da sua companheira. No caso em questão, como é a brasileira que migra para a Suíça, é ela que precisa ter uma flexibilidade maior para conseguir adaptar-se a uma cultura tão diferente da sua. Se, por um lado, existe uma possibilidade de complementação entre o casal, por outro, existem muitos obstáculos que precisam ser ultrapassados.

## **Método**

Esta pesquisa utilizou metodologia qualitativa. Quanto ao critério de escolha dos participantes, usamos a amostragem proposital, que também é denominada intencional ou deliberada. Por esse critério, o pesquisador escolhe deliberadamente os participantes que comporão o estudo de acordo com os objetivos do trabalho, desde que os participan-

tes possam fornecer as informações referentes ao mesmo (TURATO, 2003). Os participantes foram seis homens europeus casados com brasileiras, sendo três suíços, dois alemães e um italiano, todos residentes na parte alemã da Suíça. Os entrevistados possuem idade entre 28 e 50 anos, com um tempo médio de casamento de sete anos. Quanto ao nível de escolaridade, quatro concluíram o ensino médio e dois o superior.

Seguimos a orientação de Minayo (2004) quanto ao anonimato. Logo, todos os participantes tiveram seus nomes trocados. Os participantes responderam a uma entrevista semidirigida com questões relacionadas aos objetivos da pesquisa e aos dados sociodemográficos. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco. Antes de iniciarmos a entrevista foi explicado a cada participante o objetivo da pesquisa e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que garante o anonimato. Após assinatura deste termo, as entrevistas foram feitas individualmente, gravadas e depois transcritas. As informações obtidas através das entrevistas foram analisadas de acordo com a Técnica de Análise de Conteúdo Temática (MINAYO, 2004). A análise de Conteúdo Temática apresenta três etapas: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação dos resultados obtidos.

## **Análise e Discussão dos Resultados**

A análise e a discussão dos resultados foram construídas a partir dos dados oriundos das entrevistas realizadas com os seis participantes, de acordo com as quatro categorias levantadas: motivos que os levaram ao casamento com uma brasileira; aspectos positivos do relacionamento; dificuldades enfrentadas no relacionamento e relações com a família extensa.

### **1. Motivos que levaram ao casamento com uma brasileira**

Dos seis participantes entrevistados, destacamos alguns motivos que os levaram a casar com uma mulher brasileira: a emancipação da

mulher europeia, fato este que gerou a busca por uma esposa de outra cultura; a paixão que surgiu durante uma viagem ao Brasil; a facilitação de um visto de permanência na Suíça; a solidão e o desejo de viver uma relação intercultural, como vemos no seguinte depoimento:

Pra mim mulher europeia parece um homem, não é feminina. Eu sempre quis casar com uma latina. Uma mulher que quisesse formar uma família comigo. (RAUL).

Este participante justifica sua escolha por uma parceira estrangeira levando em consideração características que deseja para a sua esposa. Corroborando com Amazonas, Dias e Santos (2009) pode-se inferir, a partir desse depoimento, que o participante procurava uma esposa que desejasse assumir os papéis de gênero tradicionalmente destinados à mulher como aquela que cuida da casa, do marido e dos filhos. De acordo com Thoele (2003), os europeus procuram no exterior uma mulher que aspire ter uma família no formato tradicional, que, na sua visão, seria menos emancipada que as mulheres europeias. Na verdade, acredita-se que muitos estrangeiros constroem expectativas em torno de mulheres de um país considerado menos desenvolvido. Segundo Kim (2003), por exemplo, há uma lenda em relação às mulheres orientais, cultivada através das artes, de que elas provocam um certo fascínio nos homens. Amazonas, Dias e Santos (2009) acreditam que isto também ocorre com as brasileiras. Há um mito em torno da sua sensualidade. No entanto, Hollenstein (1994) pontua que muitos desses homens são mal informados, pois a emancipação da mulher também está ocorrendo em países do chamado terceiro mundo ou em países em desenvolvimento, apesar de se dar em diferentes escalas.

Eu nunca pensei em casar com uma brasileira, nunca pensei em trazer uma mulher do Brasil. Eu queria casar com alguém da minha cultura,

não alguém diferente. Inclusive quando eu viajei para o Brasil minha família me avisou e disse não inventa. Mas eu me apaixonei e em nove meses eu estava casado com uma (TIAGO).

Corroborando com Amazonas, Dias e Santos (2009), para além das questões culturais e nacionalidade, o casamento continua se baseando nos ideais do amor romântico. É importante ressaltar que mesmo que em muitos casos o casamento com uma estrangeira seja de difícil aceitação pela sociedade em geral e pela família, o número de casamentos interculturais continua a aumentar. Hollenstein (1994) confirma esta realidade ao afirmar que os homens que se casam com estrangeiras vindas de países do terceiro mundo, ou em desenvolvimento, sofrem uma pressão muito grande da sociedade à qual pertencem. De modo geral, todos são vistos com certo preconceito. A mulher estrangeira, muitas vezes, é vista com discriminação pela sociedade onde se inseriu, pois muitos acreditam que o casamento foi feito por interesse, apenas para que ela pudesse permanecer no país. Em alguns casos este fato realmente é uma realidade, mas não pode e nem deve ser generalizado.

## **2.Aspectos positivos do relacionamento**

Entre os aspectos positivos que foram citados aparecem a beleza, a espontaneidade e a motivação para fazer coisas novas. Também foram valorizados aspectos como a fé em Deus, ou seja, o lado religioso da cultura brasileira, que está em declínio na cultura europeia, como vemos nos seguintes depoimentos:

As brasileiras, em geral, são muito bonitas, são espontâneas e muito motivadas para fazer coisas novas (SAULO).

As brasileiras têm mais fé. Elas têm uma ligação com Deus, vão à igreja e isto é muito importante

para a família. Às vezes a gente se desentende e vai à igreja e volta em paz (DANIEL).

Nesta pesquisa, da mesma forma que ocorreu na pesquisa realizada por Amazonas, Dias e Santos ((2009) sobre conjugalidade interculturais e relações de gênero, percebe-se nas respostas uma comparação constante com as mulheres de seu país e as brasileiras. Pode-se perceber também que foram valorizados aspectos peculiares à cultura brasileira, que se concretizam na forma da expressão das brasileiras no dia-a-dia, que parecem facilitar as relações no casamento.

### **3. Dificuldades no relacionamento**

Nesta temática, as dificuldades relatadas são, de modo geral, de ordem cultural. Eles se referiram as dificuldades na comunicação em função da diferença linguística, a falta de organização e planejamento, o uso do dinheiro e a criação dos filhos. Segundo Kim (2003) o idioma é um entrave poderoso ao conhecimento do casal e acrescenta que as dificuldades não se restringem apenas à língua, mas também à falta de um quadro de referência cultural. Barrera (2008), Salman (2007) e Romano (1997), corroborando com a referida autora, afirmam que entre casais interculturais existem problemas na comunicação, não apenas da língua falada, mas em função das diferenças culturais. As seguintes falas exemplificam o que foi dito:

Muitas coisas são difíceis de entender. Acho que 50% do que é falado não se entende, e isso gera muitos problemas, principalmente quando a brasileira não aprende alemão, só tem amigas brasileiras. Enfim elas querem viver no Brasil, estando aqui na Suíça (SAULO).

De acordo com Figueiredo (2005), existe uma estreita relação entre comunicação e casamento, pois, na relação conjugal, os cônjuges

interagem de forma íntima e constante. Por dividirem o mesmo espaço físico, a comunicação permeia o cotidiano do casal, sendo um dos principais elementos para o sucesso ou fracasso da relação. Amazonas, Dias e Santos (2009) constataram que as duas maiores dificuldades que os casais de sua pesquisa apontaram foram o choque cultural e a língua. Como vemos nas seguintes falas:

Mesmo depois que ela estudou alemão, continuou tendo dificuldades com a língua. Isso dificulta a comunicação comigo, com minha família, e em geral. Outra dificuldade é a falta de planejamento e horário. Ela diz: “Vou levantar em cinco minutos” e leva uma hora pra levantar. Isso no dia-a-dia é bem difícil (TIAGO).

A falta de organização atrapalha. Quando casamos com alguém da nossa cultura sabemos como será (DANIEL).

Corroborando com Crohn (2003), a diferença de culturas fica evidente quando se trata de aspectos como organização e planejamento, tão tradicionais na cultura suíça. Outro ponto de divergência reside na forma como o tempo é ordenado, assim como no orçamento financeiro.

Ela não sabe lidar com dinheiro, sempre quer mais. Por exemplo, aqui se compra dois vestidos por ano. As brasileiras querem um vestido pra usar uma vez. Ir ao cabeleireiro e manicure toda semana. Aqui não dá não (SAULO).

Outro ponto bastante enfatizado em que as dificuldades se evidenciam foi a criação dos filhos. Tomando como base os conceitos de Hall (1990) sobre a existência de países de Alto e Baixo Contexto, enquanto os suíços, assim como os europeus em geral valorizam a independência e a autonomia dos filhos, as brasileiras são mais ligadas ao

cuidado com eles e à união da família. Esse aspecto, além de outros no relacionamento, se não levados em consideração podem facilmente levar a conflitos. Confirmando o que o foi dito, Perel (2000) pontua que a criação de filhos também pode ser fonte conflitos. Segundo Amazonas, Dias e Santos (2009) o modo como os brasileiros cuidam dos filhos é bem diferente de como os europeus o fazem, o que gera dificuldades. Os seguintes depoimentos exemplificam este fato.

Quando as amigas dela vêm aqui em casa com os filhos, eles desarrumam tudo, gritam, não têm limites. Quero que meus filhos saibam se comportar. Ainda não temos filhos, mas quando tivermos não vai ser assim (MARIO).

A criação de filhos é muito difícil, precisa de muita atenção. Por exemplo, uma coisa que é boa no Brasil, pode ser ruim aqui. Aqui as crianças precisam de muita disciplina e se os pais vão em diferentes direções os filhos acabam no psiquiatra ou numa escola especial e não se desenvolvem normalmente (SAULO).

Vale a pena ressaltar que esse participante acrescentou que conhece vários casais amigos e que chega a ser comum que as crianças, filhos de estrangeiras, tenham dificuldades na escola, devido às dificuldades na educação e da falta de preparo das mães, que não sabem bem o alemão, para acompanhar e ajudar nas tarefas da escola. Corroborando com este depoimento, Mainardi (2005) afirma que muitas brasileiras dizem que não só é difícil ser mãe, mas ser mulher. Na Suíça elas se sentem totalmente responsáveis pela educação dos filhos e, se eles têm problemas na escola, a culpa é sempre atribuída a elas.

#### **4. Relacionamento com a família extensa**

De modo geral, percebem-se nas falas as dificuldades das famílias dos maridos em aceitar o casamento com uma brasileira, assim como também se nota algumas dificuldades dos maridos com as famílias das esposas, embora alguns admirem a relação familiar que se estabelece no Brasil, caracterizada por uma maior ligação entre os membros. As seguintes falas exemplificam o que foi dito:

Minha família pensa que ela só casou comigo para ficar aqui, ter um passaporte, por isso o relacionamento é muito difícil (FELIPE).

O relacionamento com a família dela é bom para tomar um café, mas se se envolver é só problema. A mãe dela é muito complicada (SAULO).

Logo concluímos que as dificuldades com a família extensa permeiam os relacionamentos. Apenas um dos participantes fez referência positiva à forma de viver em família do Brasil, como vemos na seguinte fala.

A família dela tem uma ligação bem melhor que a minha. Eles conversam, se entendem. Na minha não, é sim ou não e ponto final. Eu gosto de ver eles conversarem, parecem unidos pelo coração (DANIEL).

A respeito da opinião formada pelos participantes sobre casamento intercultural, concluímos como o seguinte depoimento:

Casamento com uma brasileira para dar certo, é muito difícil. Para mim é como acertar na loteria, um entre milhares. Eu acertei, o meu relacionamento é celestial (SAULO).

É importante perceber que esse participante, embora tenha relatado várias dificuldades no casamento intercultural, especificamente com uma brasileira, conclui dizendo que seu casamento, apesar de

todas as críticas feitas anteriormente, é celestial. Daí podemos levantar as possibilidades de que ou sua esposa se amoldou ao que ele esperava dela, ou ele se referiu às mulheres estrangeiras de maneira geral.

## **Considerações finais**

Os casamentos interculturais, na maioria das vezes, são apressados em função da lei da imigração. Percebemos que ao mesmo tempo em que alguns aspectos da cultura brasileira são exaltados e facilitam o relacionamento, outros são criticados e podem levar a conflitos. A criação dos filhos parece evidenciar as diferenças culturais, pois cada um dos cônjuges deseja repassar aos seus filhos os seus valores, o que, se não for devidamente equilibrado, pode trazer vários problemas para o casamento e para os filhos que vivem em meio a essa realidade.

É importante levar em consideração as especificidades de cada casal, assim como os motivos que os levaram ao casamento. Dessa forma, não se pode esquecer o quanto a conjunção de todos esses aspectos influenciam no relacionamento. Entretanto, os casais, independente dos motivos para o casamento, passam por dificuldades semelhantes que se traduzem no relacionamento cotidiano e são peculiares ao relacionamento intercultural. Como em todo casamento, ajustes precisam ser feitos por ambos os cônjuges para o êxito do relacionamento.

Dada a complexidade do tema em questão estamos conscientes que as limitações, face ao pequeno número de participantes desta pesquisa, não nos permitem fazer generalizações. Contudo, acreditamos que ela pode fornecer um ponto de partida para discussão sobre o casamento intercultural tão comum em nossa sociedade atualmente.

## **Referências**

AMAZONAS, M. C. L. A.; DIAS, C. M. S. B.; SANTOS, G. A. Conjugalidades interculturais e relações de gênero. In: L. C. OSÓRIO; M PASCUAL DO VAL-

LE (Orgs). **Manual de Terapia Familiar**, 2009 , v. 1, p 74- 87 Porto Alegre: Artmed Editora.

BARRERA, A. **Interkulturelle Paar und Familientherapie**, 2008.Acessado em 19.11.2008 e recuperado em [http:// www.barrera-therapie.de/Paratherapie.html](http://www.barrera-therapie.de/Paratherapie.html).

CHRON, J. Relacionamentos Interculturais. In: M. MCGOLDRICK (Org). **Novas Abordagens da Terapia Familiar**, São Paulo: Roca, 2003, p. 339-354.

CRUZ, T. B. **Os desafios da migração feminina**, 2011.Acessado em 20.03.2016 e recuperado em <http://adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cod=62628>

DEPARTAMENTO FEDERAL DE ESTATÍSTICA,(Swiss Federal Statistic ). Statistic on foreignes, **Reporter**. Neuchâtel:SFS office, 2008.

FÉRES- CARNEIRO, T. Casamento contemporâneo: o difícil convívio da individualidade com a conjugalidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.11n2, p.1-13, 1998.

DASH . **Dossier für Ehe und Migration**, Acessado em 21.02.2012 e recuperado em [http://d-a-s-h.org/PDF/Dossier13\\_Ehe\\_und\\_Migration.pdf](http://d-a-s-h.org/PDF/Dossier13_Ehe_und_Migration.pdf)

FIGUEIREDO, P. M. V. **A influencia do lócus de controle conjugal nas habilidades sociais na satisfação do casamento**, 2005 Acessado em 20.05.2010 e recuperado em <http://cienciaecognicao.org>

GRILLO, R. **The Family in question: Immigrant and ethnic minorities in multicultural Europe**. IMISCOE Research Series. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2008.

HALL, E. T. **Understanding cultural differences**, 1990. Yarmouth: Intercultural Press.

HOFFMANN, G. **Clandestinos podem ser proibidos de casar**. Acessado em 19.04.2010 e recuperado em [http:// www.swissinfo.ch/por/sociedades/ clandestinos\\_podem\\_ser\\_proibidos\\_de\\_casar](http://www.swissinfo.ch/por/sociedades/ clandestinos_podem_ser_proibidos_de_casar)

HOLLENSTEIN, H **Interkulturelle Familien in der Schweiz**,1994. Auslikon, Suíça: Bach.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – (IBGE) **Censo 2010**. Acessado em 10.11.2011 e recuperado em <http://www.ibge.gov.br>

KIM, B. L. C. Casamento de mulheres asiáticas com militares americanos: o impacto do gênero e da cultura. In: MACGOLDICRIK, M.(Org.).Novas abordagens da terapia familiar: raça, cultura e gênero na prática clínica. São Paulo: Roca, 2003, p. 355-366.

MAINARDI, G. **Socióloga pesquisa brasileiras na Suíça**, 2005. Acessado em 25.05.2010 e recuperado em [http://www.swissinfo.ch/sociologa\\_pesquisa\\_brasileiras\\_na\\_Suica](http://www.swissinfo.ch/sociologa_pesquisa_brasileiras_na_Suica)

MENEZES, C. A. **A transição para o casamento**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª edição. São Paulo: Hucitec, 2004.

PEREL, E. Uma visão turística do casamento: desafios, opções e implicações para de casais interculturais. In: PPAP, P. (org.). **Casais em perigo: novas diretrizes para terapeutas**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 192-216.

RIAÑO, Y. He's the Swiss citizen, I'm the foreign spouse: Binational marriages and the impact of family-related migration policies on gender relations. In A. KRALER; E. KOFMAN, M. KOHLI ; C. SCHOMOLL (eds.). **Gender, generations and the family in international migration**. IMISCOE Research Series. Amsterdam: Amsterdam University Press,2011, p. 265-284

ROMANO, D. **Intercultural marriage: promises and pitfalls**. Yarmouth: Intercultural,1997.

SALMAN, A. **Immigration und Identität : Psychosoziale Aspekte und kultur übergreifende therapie**. Gissen, Alemanha: Psychosozial, 2007.

STEINER, C. G. **As brasileiras entre as preferidas pelos suíços**, 2011. Thewettingenpost. Acessado em 20.03.2016 e recuperado em <http://thewettingenpost.com/2011/05/13/brasileiras-entre-as-mulheres-preferidas-dos-suicos>.

THOELE, A. **Entrevista: dono de agência conta como casa suíços**, 2003. Acessado em 10.08.2010 e recuperado em [http://www.swissinfo.ch/por/Capa/Archive/Entrevista\\_dono\\_de\\_agencia](http://www.swissinfo.ch/por/Capa/Archive/Entrevista_dono_de_agencia)

TURATO, E. R. (2003). **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

As contribuições contidas nas três partes do presente livro, apesar das divergências dos temas e das abordagens, compartilham o projeto comum de ultrapassar as incompreensões, em particular, as tensões, provocadas pelos choques de culturas, quer se tratem de culturas nacionais, étnicas, geracionais ou tecnológicas. Esta intenção de compreender a posição do “outro diferente” sem caricaturá-la, sem denegri-la e nem mesmo ignorá-la, em suma, a “boa vontade intercultural” atravessa os diferentes artigos no presente livro enquanto princípio ético.

A primeira parte focaliza prioritariamente a formação dos professores e dos gestores escolares e também o novo Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil numa abordagem intercultural. Parte-se do postulado que um maior engajamento na Educação intercultural ajudaria crianças e adolescentes a se projetarem em um mundo mais harmonioso, com menos tensões decorrentes das discriminações associadas às cores de pele, aos conflitos entre religiões, aos movimentos nacionalistas ou às correntes integristas. Cabe realçar a problemática da fome avassaladora em certos países africanos, tais como a Somália, que cresce a cada dia. Mas, com este país, quem se preocupa? Pensa-se igualmente no interminável conflito entre Israelitas e Palestinos, entre sunitas e xiitas, ou ainda nas dificuldades de integração em países europeus de imigrantes vindos de países arrasados pela guerra, como a Síria, o Iraque, o Afeganistão e a África.

---

47 Tradução do Posfácio de Rosiane XYPAS Professora doutora do Departamento de Letras-Francês da UFPE.

No contexto globalizado atual, parece incontestável a legitimidade e a necessidade de uma Educação baseada em valores interculturais. No entanto, cabe interrogar as condições para que tais princípios sejam aplicáveis. Seriam valores transmitidos pelos pais, pela família, pelas figuras de autoridade? Existiriam momentos mais propícios no desenvolvimento psicológico de uma criança para integrar tais aquisições? Qual a explicação psicológica para a incompreensão entre pessoas de culturas diferentes? Estaria ela atrelada a um funcionamento patológico, desviante, ou seria uma etapa normal do desenvolvimento humano a se extinguir com a idade, mas que alguns adultos não conseguem ultrapassar? Deste ponto de vista, estas questões levantadas pela Educação Intercultural relevam fundamentalmente da psicologia do desenvolvimento. Pode-se desde a infância promover uma educação respeitosa das diferenças de culturas, das crenças religiosas, das origens étnicas, dos gostos estéticos e das maneiras de viver? É sobre estas perguntas que gostaria de focar este posfácio, fazendo referência em particular à obra de Jean Piaget e à minha experiência de professor francês no Brasil.

## **A França e a educação intercultural**

A Educação Intercultural apareceu na França no início dos anos setenta com a chegada em massa de imigrantes originários do ex-império colonial francês, sobretudo da África do Norte e da África Subsariana. Este movimento ideológico surgiu em reação à opinião que se espalhou entre os professores da época de que as dificuldades escolares das crianças oriundas da emigração tinham como motivo suas origens culturais. Esta abordagem partia da convicção de que as diferenças culturais, longe de constituir um obstáculo à integração escolar e social, poderia se tornar um enriquecimento mútuo. Esta postura de reconhecimento da diversidade cultural se aproxima do multiculturalismo canadense e britânico, contrário à posição assimilacionista contida na divisa da República francesa “Liberdade, igualdade e fraternidade” tirada da Declaração universal dos direitos do homem e do cidadão (1789). Os valores da República francesa tendiam a justapor as comunidades, ao

risco de fechar os indivíduos entre si e de cristalizar seus sentimentos de pertencimento à cultura de origem<sup>48</sup>. A concepção francesa se baseia na ideia de *integração republicana e seu corolário, a laicidade, que remete à esfera privada os atributos religiosos e apenas guardar na esfera pública a cidadania e a política*<sup>49</sup>.

Na contemporaneidade, em plena era da globalização de trocas, vemos uma generalização e uma banalização do vocábulo ‘educação intercultural’ e ao mesmo tempo, uma certa confusão no emprego dos qualificativos ‘multicultural’ e ‘intercultural’, ainda mais porque os canadenses introduziram a educação intercultural no centro de seu sistema multicultural!<sup>50</sup> O objetivo deste posfácio consiste em interrogar o fundamento da educação intercultural e pesquisar as condições psicológicas de sua eficácia.

### **Qual é o fundamento da educação intercultural?**

A educação intercultural se baseia no postulado que “a incompreensão entre comunidades culturais resultaria da existência de *preconceitos*”. Mas o que é um preconceito? Em psicologia, um preconceito é uma representação que antecipa e justifica condutas. Mais precisamente, um preconceito é um julgamento negativo, desvalorizante sobre objetos materiais (comida, vestimenta) e simbólicos (objetos de culto) ou grupos sociais frequentemente minoritários, cujos indivíduos compartilham ao menos um traço particular. É o caso dos mulçumanos na Europa e dos cristãos no Oriente Médio, grupos sociais caracterizados por uma religião minoritária.

---

48 Ver Yves LENOIR. *Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat*. In: Lenoir, Xypas, Jamet, 2006, pp.7-24.

49 Ela foi teorizada por Emile Durkheim cuja obra, da primeira grande obra (*De la division du travail social*, 1889) ao último (*Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912), mostra uma preocupação constante: a coesão social para além das diferenças religiosas, regionais ou linguísticas.

50 Marie AcAndrew. ‘Éducation interculturelle ou éducation à la citoyenneté : le cas du Québec’. In Lenoir, Xypas, Jamet, 2006, pp. 81-96.

O preconceito, o estereótipo e a discriminação são de fato as três dimensões de uma só e mesma atitude. O preconceito é o aspecto afetivo e conduz às avaliações negativas (desprezo, rejeição, denegação, ódio, amor, ambivalência); o estereótipo é o aspecto cognitivo e conduz aos modos de organização do mundo fundados sobre a categorização; a ação discriminatória enfim, é o aspecto conativo. Ela advém mais ou menos diretamente do preconceito e do estereótipo<sup>51</sup>. Segue-se que, para lutar contra as ações discriminatórias ao encontro de uma comunidade alvo, seja cultural ou religiosa, convém modificar a atitude negativa da comunidade fonte. Assim, os cristãos do Oriente Médio constituem a comunidade alvo e os mulçumanos, a comunidade fonte de preconceitos, enquanto na Europa, os cristãos sendo maioria, a situação é oposta. Mas qual é a origem dos preconceitos? Há um certo consenso de que os preconceitos resultariam de duas causas estreitamente imbricadas: a ignorância das outras culturas e a tendência de segregação das comunidades.

### **As condições da educação intercultural a partir de um estudo de caso**

Num colégio de uma cidade da Normandia (França), a turma do nono ano do Fundamental 2 era composta de alunos de confissão cristã e mulçumana. Na aula de educação à cidadania, o professor pediu para que os alunos se informassem dos princípios religiosos e práticas respectivas a cada grupo religioso. Em relação ao “Eid-El-Kabir”, a Grande Festa do Islã, correu um rumor segundo o qual as famílias árabes que habitavam em imóveis comunais criavam carneiros em seus banheiros! Essa festa, chamada também “Eid-Al-Adha”, a Festa do Sacrifício, comemora a disposição do profeta Ibrahim (Abraão) em sacrificar o seu filho Ismael conforme a vontade de Deus. É verdade que, para celebrar a Festa do Sacrifício, as famílias camponesas vivendo no Oriente Médio e na África, têm o costume de criar um carneiro e de comê-lo no dia da festa. Mas criar carneiros em banheiros de apartamentos numa cidade francesa era esquisito.

---

51 Richard Bourhis e André Gagnon. *Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes*. In Vallerand, 1994, pp. 707-773.

O professor perguntou então aos alunos de confissão cristã, - ou seja, Franceses de origem europeia - se eles conheciam o significado da festa em questão e o sentido do sacrifício do carneiro. Eles responderam afirmativamente. O professor pergunta então se eles têm amigos de origem árabe e se tiveram a ocasião de ir a casa deles. Nova resposta positiva. Terceira pergunta: “Vocês viram um carneiro na casa deles?” Não. Ninguém viu com seus próprios olhos um carneiro no apartamento. Assim, os alunos entenderam o propósito desse rumor de ridiculizar a comunidade muçulmana composta de Árabes e Africanos, mobilizando preconceito e estereótipo e visando à discriminação de uma comunidade.

Este caso desvela as três condições da educação intercultural. As duas primeiras, a coeducação dos jovens oriundos de comunidades diferentes e o conhecimento recíproco das culturas aparecem como necessárias, porém insuficientes para libertar preconceitos.

A terceira, a ação do professor numa perspectiva dialógica parece determinante.

Porém, as discriminações sofridas em vários países europeus pelos emigrantes de origem extra europeia, originários da Síria, Iraque, Afeganistão, Argélia, Marrocos e vários países africanos testemunham que a luta limitada no campo escolar contra os preconceitos não é suficiente para reduzi-los aos conflitos comunitários. Podemos então alertar à necessidade de pesquisas experimentais, etnográficas e sociais que contribuam à identificação dos fundamentos psicológicos da rejeição do Outro. Uma das pesquisas mais antigas sobre a formação dos preconceitos na infância e, ainda mais, do nacionalismo agressivo, foi realizada por Jean Piaget.

### **A abordagem genética de Jean Piaget**

Uma pesquisa sobre o “Desenvolvimento psicológico da criança e suas relações com o estrangeiro” foi realizada em 1950/51, com mais de 200 sujeitos entre 5 e 14 anos. Os resultados obtidos afirmam que no estágio I (de 5 a 8 anos), as crianças elaboram suas preferências em fun-

ção dos interesses individuais e imediatos, o que corresponde ao princípio de prazer segundo Freud e ao egocentrismo intelectual descrito por Piaget.

No estágio II (de 8 a 11 anos) dominam os valores familiares e a lealdade comunitária. As crianças adotam os valores coletivos exaltados por suas famílias, sejam religiosos, patriotas ou comunitários... Passam do “eu” individualista, ao “nós”, o que delimita àqueles que se encontram por pertencerem a uma mesma comunidade daqueles que se excluem do círculo de conhecidos. É então que as crianças apreendem “o *estrangeiro*” não mais como uma pessoa exterior ao círculo familiar, como no estágio precedente, mas como àquele que não é da mesma cultura, da mesma religião, da mesma língua.

No estágio III, entre 10 e 11 anos, desabrocham os valores universais de defesa dos direitos minoritários, dos excluídos, dos estrangeiros... Enquanto que no estágio II, a criança compara os países estrangeiros ao seu país de origem, no estágio III a clivagem não é entre ‘eles’ e ‘nós’. A fronteira não passa mais entre as comunidades, porém no interior de cada comunidade. Dito em outras palavras, aqueles que atingem este estágio ultrapassam a solidariedade mecânica que consiste em dar razão aos semelhantes mesmo se eles não têm razão, para acessar uma forma de solidariedade superior, o que Duckheim chama de ‘orgânica’ e que se baseia em um julgamento moral autônomo e privilegia a justiça e a equidade.

Entretanto, para surpresa geral, a pesquisa de Piaget conduz a resultados inesperados e inquietantes, denunciando o fato que todos os adultos não atingem o estágio III. Certo que ao nível do discurso, é raro que um adulto não defenda os valores universais aprendidos na escola, os valores de paz, de igualdade entre os homens, de liberdade, de recusa das discriminações, do racismo, da acolhida do outro, da abolição da pena de morte etc. Todavia, quando se trata de tomar decisões e de executar a ação, numerosos são os adultos que desvendam convicções íntimas do tipo comunitário. Tudo se passa como se a pressão da educação deles e em virtude da lealdade com a comunidade alguns, ficassem presos ao estágio precedente.

Tal explicação psicológica permite compreender o fracasso da educação intercultural em conflitos que opõem tradicionalmente comunidades habituadas a conviver durante séculos, compartilhando a mesma língua, os mesmos usos e costumes. Para ilustrar estas situações, podemos indicar o conflito da Irlanda do Norte opondo católicos e protestantes, no Iraque opondo sunitas e xiitas, no Oriente Médio (Líbano, Síria, Egito) opondo cristãos e muçumanos, na Bósnia (Estado independente da ex Iugoslávia) opondo Croatas, Servos e Muçumanos etc.

O espírito da comunidade a como corolário à *solidariedade mecânica* entre membros. Este conceito introduzido por Duckheim indica uma solidariedade entre semelhantes mesmo na injustiça. Ilustraremos os malfeitos da solidariedade mecânica por um evento ocorrido em um bairro do Cario onde uma disputa banal entre um padeiro, um copta e um cliente muçumano se transformou em uma caça aos coptas levando à destruição de casas e de comércios pertencentes aos cristãos e mesmo a defenestração de uma família. Tudo se degenerou quando um rumor circulou no qual os coptas se pegaram com os muçumanos. Então, uma dezena de indivíduos munidos de bastões veio ajudar seu correligionário. Finalmente, a solidariedade ofusca o sentido da objetividade e o sentimento de justiça.

### **O conflito cognitivo como condição da emergência do pensamento autônomo**

A educação intercultural, tal qual é conhecida atualmente, é ao mesmo tempo necessária e insuficiente. Ela é necessária primeiramente por ajudar os jovens a passarem do segundo para o terceiro estágio. Em seguida, para traçar a linha de demarcação entre os valores socialmente desejáveis, eticamente valorizados, dos que são socialmente inaceitáveis, eticamente condenáveis, como o racismo, a xenofobia, o antisemitismo, ou seja, as formas perversas de comunitarismo. Mas a pesquisa de Piaget nos deixa recear que existem – e haverá sempre – pessoas que ficarão enclausuradas em uma lógica de confrontação comunitária sob a tríplice influência a) da lealdade de valores familiares, b) da solida-

riedade com sua comunidade e da adesão a uma opinião grupal, c) da *ausência de pensamento autônomo*. Eis aqui uma ilustração.

No momento de uma defesa de pós-graduação em Ciências da Educação na Universidade de Constantine (Argélia), um estudante afirmou que a chegada do Islã na Argélia havia melhorado a condição social das mulheres. Foi lembrado oralmente que uma afirmação daquela necessitava de provas. Quais são as fontes históricas ou arqueológicas que permitem uma tal afirmação? O estudante parecia se divertir, sorriu e engajou o seguinte diálogo:

– *Enquanto não mulçumano o senhor ignora, provavelmente, que tal afirmação deriva da leitura do Alcorão! Está escrito que antes do Islã, enterravam-se meninas vivas. O profeta proibiu tais práticas. A menos que coloque em dúvida a veracidade do Alcorão...*

– *Meu propósito não é contestar as afirmações do Santo Livro, mas de situá-las sem seu contexto: você pensa que na mesma época em Atenas, Roma, Paris, cidades que não tinham recebido a mensagem do Islã, tais práticas aconteciam?*

– *Talvez não... Falo dos países árabes...*

– *O Alcorão menciona a Argélia?*

– *Não, a afirmação concerne à Arábia onde vivia o Profeta.*

– *Então, nada vos permite concluir que o acontecera na Arábia era transferível para seu país. Se nenhuma fonte menciona o enterro de meninas vivas na Argélia, é possível que seu país esteja mais avançado que a Arábia.*

Depois da defesa, o estudante nos agradeceu nos seguintes termos: – *Martelam-nos os ouvidos depois a nossa mais pura infância com este tipo de afirmações peremptórias, ao ponto que isso se torne uma evidência comumente compartilhada e nunca mais questionada.*

Fazer emergir o pensamento pessoal seria assim a quarta condição de uma educação intercultural eficaz. Contra a educação familiar e comunitária, a palavra dos professores pode-se evidenciar de uma fraca eficácia se ela consiste em opor uns discursos e valores em contradição com os da família. E o aluno poderia recusar no fundo de si mesmo o

que, com ou sem razão, aparecia como uma demanda de não se solidarizar de seu grupo de pertencimento. Contra este risco, a fim de abalar as certezas e de desencadear um questionamento, Piaget privilegia o uso razoável do *conflito cognitivo*<sup>52</sup>. O princípio é o seguinte:

O professor comprometido com o desenvolvimento do pensamento autônomo dos alunos procura estabelecer na turma um clima de debate sereno no qual a construção do conhecimento se realiza mediante o *desvelamento de contradições* como mecanismo de superação de concepções prévias, inclusive preconceitos. As contradições desveladas pelo professor devem colocar o aluno em uma incômoda situação de *conflito cognitivo*. Ao mesmo tempo, o docente solicita do aluno satisfazer as condições de coerência e da generalização de suas afirmações<sup>53</sup>.

A eficiência do conflito cognitivo piagetiano foi ilustrada duas vezes neste texto: uma com os alunos franceses do 6º ano e outra, com o pós-graduando argelino, o que mostra sua abrangência. Poderíamos apresentar casos tanto com alunos da Alfabetização, quanto com doutorandos, ambos os casos confirmando a validade do conflito cognitivo pra se libertar de preconceitos e atingir o pensamento autônomo, mas o posfácio não é o lugar certo para tal desenvolvimento<sup>54</sup>.

## Perspectivas

Acho importante complementar esta abordagem com pesquisas modelizando fundamentos psicológicos, antropológicos e sociológicos que permitam entender, por um lado, o que dificulta a compreensão/aceitação do “outro” devido a preconceitos culturais, e por outro lado, o que facilita a compreensão, a colaboração e o conviver com aquele que é visto como diferente. Neste sentido a *Association Internationale pour la Recherche Interculturelle* (ARIC) continua promovendo a pesquisa

---

52 Constantin Xypas. *L'Autre Piaget*. Ver o capítulo VII. Por uma educação à compreensão internacional, pp. 131-143.

53 Jean Piaget. *L'Éducation morale à l'école*, 1997.

54 Constantin Xypas . *Les citoyennetés scolaires*. Ver sobretudo a terceira parte. As cidadanias escolares entre participação e autogestão, pp. 125-280.

sendo uma referência internacional através do seu site: <http://www.aric-interculturel.com/> A ARIC promove vários grupos de pesquisa em desenvolver trabalhos originais tanto na Europa e no continente americano, quanto na Ásia e na África. Gostaria de destacar, entre outros, na França, o *Laboratoire Clinique, Psychopathologie, Interculturel* (LCPI) da Universidade de Toulouse Jean Jaurès (UT-JJ), através do seu eixo sobre “Processos interculturais e situações de contato de cultura” tem este objetivo. E no Brasil, as equipes atuando na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): a professora Elaine M. Costa-Fernandez coordena pesquisas sobre os aspectos interculturais do impacto do acesso a redes sociais e jogos em rede nos processos de socialização e de subjetivação de adolescentes na França e no Brasil; a professora Candy Laurendon sobre a psicologia cognitiva e a professora Rosiane Xypas sobre a literatura Francófona relacionada às identidades bilíngues, como também da literatura infantil e juvenil na França e no Brasil. Enfim, parabênizo as três professoras, enquanto organizadoras da presente coletânea de artigos, pela oportunidade que nos foi dada de imaginarmos perspectivas a questões tão atuais.

## Referências

BOURHIS, R. ; GAGNON, A. Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes?. In Vallerand, Robert J. (coord.). **Les fondements de la psychologie sociale**. Montréal: Chenelière Éducation, 1994, pp. 707-773.

DURKHEIM, É. **De la division du travail social** (1889). Paris : PUF, 2007.

DURKHEIM, É. **Les formes élémentaires de la vie religieuse** (1912). Paris : PUF, Quadrige, 2013.

LENOIR, Y. **Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat**. In : École et citoyenneté. Un défi multiculturel, Lenoir, Xypas, Jamet, Paris, 2006, pp. 7-24.

LENOIR, Y., XYPAS, C. et JAMET, C. École et citoyenneté. Un défi multiculturel. Paris : A. Colin, 2006.

McANDREW, M. Éducation interculturelle ou éducation à la citoyenneté : le cas du Québec. In: École et citoyenneté. Un défi multiculturel. Lenoir, Xypas,

Jamet, 2006, pp. 81-96.

PIAGET, J. **Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et de relations avec l'étranger** (1951). In: Études sociologiques, Piaget. Genève Droz, 1977.

PIAGET, J. Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale (1932/1). In: Piaget, J. **L'éducation morale à l'école**. Paris: Anthropos, 1997.

XYPAS, C. **L'autre Piaget**. Paris: L'Harmattan, 2001.

XYPAS, C. **Les citoyennetés scolaires**. Paris: PUF, 2003.

## **LISTA DOS AUTORES**

### ***Abdeljalil Akkari***

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, onde atua como professor, e pós-doutor pela Universidade de Baltimore/ USA. É consultor da Unesco e outras organizações internacionais.  
E-mail: djalil98@gmail.com

### ***Adélia Augusta Souto de Oliveira***

Professora Doutora da Universidade Federal de Alagoas. Estágio Pós-doutoral em Psicologia Social na Universidade de Barcelona.  
E-mail: adeliasouto@ip.ufal.br

### ***Ana Cristina Barbosa da Silva***

Doutora em Educação Universidade Federal de Pernambuco.  
E-mail: Kristina2009@gmail.com

### ***Antônio Cristian Saraiva Paiva***

Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC. Pós-Doutorado na *Université de Strasbourg* (França). E-mail: cristianspaiva@gmail.com

### ***Araci H. Catapan***

Doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC (2001). Atua nos programas de Pós Graduação da Engenharia e Gestão do conhecimento e no PPGE da UFSC. Líder do Laboratório de Habitat de Inovação e Empreendedorismo.  
E-mail: (www.inlab.ufsc.br). aracihack@gmail.com

### ***Bruna Rodrigues Cardoso Miranda***

Pesquisadora do grupo de Pesquisa em ética na educação-GPEE (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: rodriguesbrc@gmail.com

***Cândida Rosa da Silva***

Mestre em Desenvolvimento Regional pela UEMG/MG.  
Coordenadora do NASE - Núcleo de Apoio ao Sistema Educacional, na  
Secretaria Municipal de Educação de Igarapé/MG.  
E-mail: candidapsico@bol.com.br

***Candy Marques Laurendon***

Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em  
Psicologia Cognitiva em Co-tutela entre Universidade de Angers  
(França) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal,  
Brasil). Pesquisadora do NUPPEM (Núcleo de Pesquisa em Psicologia  
da Educação Matemática) da UFPE, do GEEMPA sobre a formação de  
professores e do Núcleo de pesquisa GIR@. E-mail: nacyd@hotmail.fr

***Carla Cristie de França***

Doutoranda em Psicologia e Mestre em Educação pela Universidade  
Católica de Brasília em Administração Escolar – UNIVERSO (1995).  
Autora dos livros: Didática Transdisciplinar: um pensar complexo  
sobre a prática docente (Ano, 2011). Didática Transdisciplinar: a teoria  
(Livro 1) – Ano 2015 e Estratégias didático-transdisciplinares: a prática  
e a teorização (Livro 2) – Ano 2015. E-mail: carlacristie@gmail.com

***Casimira Grandi***

Professora associada, ensina História Contemporânea junto ao  
*Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di  
Trento* (Italia). E-mail: casimira.grandi@unitn.it

***Catarina Amorim de Oliveira Andrade***

Doutora em Comunicação com ênfase em Cinema no Programa de  
Pós-graduação em Comunicação/UFPE e professora de Comunicação  
e Artes na rede Laureate/Faculdade dos Guararapes-PE).  
E-mail: cati.andrade@gmail.com

***Claudio Luiz Orço.***

Professor Titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc Xanxerê (SC), do Departamento das Ciências das Humanidades.  
E-mail: claudio.orco@unoesc.edu.br

***Clovis N. Kassick***

Professor da Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL, no Curso de Pedagogia e no PPGE-UNISUL. É pesquisador associado do Grupo de Investigación sobre desarrollo territorial sostenible, da Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid-Espanha. E-mail: kassickclovis@gmail.com

***Constantin Xypas***

Professor *Doctor Honoris Causa* da Universidade de Três Rios – Quebeque. Professor aposentado da Universidade Católica do Oeste -França. Professor visitante da UERN- Brasil.*constantin.xypas@gmail.com*

***Constantino José Bezerra de Melo***

Sociólogo, psicólogo, mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, professor-técnico da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, participante do Grupo de Pesquisa Religiões, Identidade e Diálogos, linha de pesquisa: transdisciplinaridade e diálogo inter-religioso do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da UNICAP.  
E-mail: Constantinomelo2015@gmail.com

***Cristina Maria de Souza Brito Dias***

Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica desta universidade. E-mail: cristina.msbd@gmail.com

***Daniela Teixeira Dutra Viola***

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG  
Psicanalista. E-mail: daniela.dutraviola@gmail.com

***Daniel Herculano Cruz Neto***

Graduando de iniciação científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/UFPE/CNPq), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ações Afirmativas (Pibic-AF/UFPE/CNPq) 2015-2016. Graduando em Química-Licenciatura Universidade Federal de Pernambuco.  
E-mail: danielcruznt@gmail.com

***Deysiane Simões***

Psicóloga, Especialista em Psicologia Clínica e Psicanálise – UNEPSI/ EPSI, Mestranda em Psicologia Clínica – UNICAP-PE, Membro do Grupo de Pesquisa em Humanidades Digitais – UNICAP-PE, Membro do EPSI Espaço Psicanalítico e do Laboratório de Psicopatologia Fundamental do EPSI. E-mail: deysianerpsimoes@gmail.com

***Elaine Magalhães Costa Fernandez***

Doutora em Psicologia Intercultural. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPG-Psi) da UFPE e pesquisadora associada do Laboratoire Clinique, Psychopathologie, Interculturel (LCPI) da Université Toulouse Jean-Jaurès.  
E-mail: elaine@free.fr

***Elaine Pedreira Rabinovich***

Doutorado em Psicologia Social/USP (1997) e pós-doutorado (USP, 1998). Possui Mestrado em Psicologia Experimental/USP (1992) e Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1965). Atualmente é professor da Universidade Católica de Salvador. Membro fundador do LAPSI/IPUSP. Foi editor assistente da Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano-FSP/USP.  
E-mail: elainepedreira@gmail.com

***Elizandra Iop***

Mestre em Educação pela Universidade do Contestado/Unicamp (2004). Professora Titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc Xanxerê (SC) do Departamento das Ciências das Humanidades. E-mail: Elizandra.iop@unoesc.edu.br

***Fábio José Paz da Rosa***

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, é docente do curso de Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: fabiojp83@yahoo.com.br

***Flávia de Maria Gomes Schuler***

Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco. Pesquisadora associada do Laboratório de Família, Gênero e Interação Social da UNICAP.  
E-mail: flavia\_schuler@hotmail.de

***Helena Greco Lisita***

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Psicóloga da Clínica de Assistência Psicossocial Freud Cidadão, Belo Horizonte MG. E-mail: helenagreco@globo.com

***Isadora Del Vecchio***

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG - E-mail: isadoradelvecchio@yahoo.com.br

***Joselaine Cordeiro Pereira***

(Professora e Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação, Prefeitura Juiz de Fora/Minas Gerai) E-mail: joselaine cp@hotmail.com

***Juliana Tassara Berni***

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais/

UFMG Psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG  
Psicanalista.E-mail: jutassara@hotmail.com

***Luiz Henrique de Carvalho Teixeira***

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais/  
UFMG, E-mail: ihct\_luiz@live.com

***Luciano Domingues Bueno***

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas.  
Bolsista IC/CNPq. E-mail: lucianodbueno@gmail.com

***Lucicleide Araújo***

Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. Universidade Católica de  
Brasília. E-mail: lucicleide.ead@gmail.com

***Lucienne Martins Borges***

Doutora em Psicologia (Ph. D.; Université du Québec à Trois- Rivières  
– Canadá). Professora da Universidade Federal de Santa Catarina.  
Atua na graduação e na Pós-Graduação em Psicologia e coordena o  
Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC).  
Professeeu Associé na Universidade do Quebec, Canadá (UQAM).  
E-mail: lucienne.borges@ufsc.br

***Luzia Cunha Cruz***

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro  
(UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: luzialupe@hotmail.com

***Maria Laura Barros da Rocha.***

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas.  
Bolsista IC/CNPq. E-mail: laurinha.lins5@gmail.com

***Márcio Rimet Nobre***

Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais/

UFMG. Autor do livro *Realidade virtual, realidade psíquica na pós-modernidade: um encontro com Freud na infinitude fantástica do ciberespaço* E-mail: marcionobre205@hotmail.com

***Maria Natália Pereira Ramos***

Professora Associada da Universidade Aberta de Lisboa do Centro de Estudo das Migrações e das relações internacionais. Investigadora responsável pelo Grupo saúde cultura e desenvolvimento. Tem mestrado e doutorado em Psicologia Clínica e patológica pela Paris V Sorbonne. É pós-doutora em Psicologia clínica Intercultural pela mesma univervidade. E- mail: natalia@uab.pt

***Maria Judith Sucupira da Costa Lins***

Professora Associada do Departamento de Fundamentos de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).  
E-mail: mariasucupiralins@terra.com.br

***Matheus Landim de Souza***

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduando em Psicologia da UFPE e bolsista BIC da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).  
E-mail: mlandimmatheus@gmail.com

***Monique Maiques de Souza Alves Rezende***

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: moniquemaiques@yahoo.com.br

***Mylene Cristina Santiago***

Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Realiza estudos sobre os processos de inclusão e exclusão em educação, formação de professores e diversidade. E-mail: mylenesantiago87@gmail.com

***Nádia Laguardia de Lima***

Pós-doutora em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Professora do Departamento de Psicologia e da Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM. E-mail: nadia.laguardia@gmail.com

***Natália Fernandes Kelles***

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal de Minas Gerais, psicóloga pela Pontifícia Universidad Católica de Minas Gerais. Atualmente trabalha no Departamento de Recursos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: nataliakelles@gmail.com

***Paula Melgaço***

Doutoranda em Psicologia Clínica pela PUC RJ. Professora convidada da Pós-graduação em Psicanálise: a clínica da criança e do adolescente - PUC Minas. E-mail: paulamelgaco.psi@gmail.com

***Paulo Sérgio dos Santos Júnior***

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas. Bolsista CAPES. E-mail: paulosergio@live.com

***Rosa Maria da Motta Azambuja***

Possui licenciatura em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional (UCPEL). Possui Mestrado e Doutorado em Ciências Humanas no Programa de Família na Sociedade Contemporânea (UCSAL). Cursos doutorado sanduíche na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Universidade Aberta de Lisboa (UAb). E-mail: psicoazambuja@hotmail.com

### ***Rosalina Maria Sales Chianca***

Professora titular da Universidade Federal da Paraíba/Brasil. Doutora com Pós-doutorado pela Université de Franche-Comté/França. Presidente da Federação Brasileira de Professores de Francês [mandatos 2009-2011, 2011-2013, 2013-2015 (presidente honorária)]  
rosalinachianca@gmail.com

### ***Rosiane Maria Soares da Silva Xypas***

Professora Doutora em Letras pela Universidade de Nantes. Professora da graduação de Francês Língua Estrangeira e da Pós-Graduação do Mestrado Profissional da UFPE. Líder do Grupo de Estudos de Aquisição Francesa de Língua e Literatura – GEFALL. Membro da CLEFS-AMSUD. E-mail: rosiane.xypas@gmail.com

### ***Sérgio Sezino Douets Vasconcelos***

Doutor em teologia católica pela Westfälische Wilhelms Universität Munster/Alemanha. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, como também professor do bacharelado e mestrado em Teologia. E-mail: douets@uol.com.br

### ***Selma Gomes da Silva***

Mestre em Psicologia da Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: selma@unifap.br

### ***Sylvia Dantas***

Doutora em Psicologia Social – Boston university (1999). É ajunta III da Universidade Federal de São Paulo UNIFESP, Campus Baixada Santista. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Orientação Intercultural vinculado ao diretório do grupo nacional de grupos de pesquisa do CNPQ. E-mail: sylldantas@gmail.com

***Talita Adão Perini de Oliveira***

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: talitap.perini@gmail.com

***Vanina Costa Dias***

Doutora em Psicologia pela PUCMINAS - Professora na Fundação Pedro Leopoldo e da Faculdade de Educação da UEMG. E-mail: vaninadias@gmail.com

***Véronique Donard***

Psicóloga, Doutora em Psicopatologia clínica (Universidade Paris 7-Diderot). Professora dos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Co-titular da Cátedra de Pesquisas Francisco Brennand. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Humanidades Digitais. E-mail: veronique.donard@gmail.com

*Título* Comunicação e interculturalidade  
educação, novas tecnologias e linguagens  
*Organizadoras* Rosiane Xypas, Elaine M. Costa-Fernandez  
& Candy Marques-Laurendon  
*Projeto Gráfico/Capa* João Dionísio  
*Revisão de Texto* Organizadores  
*fontes* Myriad Pro, Minion Pro



