



Revista
Ideação

Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde.
v. 24, nº1, 2022. ISSN:1518-6911; e-ISSN: 1982-3010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE

REITOR

Alexandre Almeida Webber

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Sanimar Bussi

DIRETOR DO CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU

Fernando José Martins

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE

Samuel Klauck

CONSELHO EDITORAL

Adriana Zilly – Unioeste
Alessandra Rosa Carrijo – Unioeste
Arminda Rachel Botelho Mourão – UFAM
Carla Macedo Martins – Fiocruz
Consuelo Uribe Mallarino – Universidad
Javeriana - Colômbia
Dermeval da Hora – UFPA
Dermeval Saviani – UNICAMP
Djalma Thurler – UFBA
Euclides Marchi – UFPR
Fabiany Tavares Silva – UEMS
Felipe Botelho Corrêa – King's College
London
Fernando José Martins – Unioeste
Isis Ribeiro Berger – Unioeste
Ivani Catarina Fazenda – PUC - SP
Jacob Blanc – University of Edinburgh
João Wanderley Geraldi – UNICAMP
Juan Carlos Villa Soto – UNAM - México
Júlia Malachen – Unioeste
Luciana Aparecida Fabriz – Unioeste

Marcel Bursztyn – UnB
Maria Paula Meneses – Universidade de
Coimbra
Marilena Chauí – USP
Marymárcia Guedes – UNESP
Michael Lowy – Ecole des Hautes Etudes en
Sciences Sociales
Regina Coeli Machado e Silva – Unioeste
Reinaldo Antonio Silva Sobrinho – Unioeste
Robert Frodeman – University of North
Texas
Roberto Follari – Universidad Nacional de
Cuyo
Rosane Andrade Berlinck – UNESP
Rui Canário – Universidade de Lisboa
Sérgio Lessa – UFAL
Sonia Maria Lazzarini Cyrino – UNICAMP
Uskali Mäki – University of Helsinki
Yolanda Rodríguez González – PUC - Peru
Zaida Azeredo – Instituto Piaget – Portugal
Viviane Gontijo – Harvard University

PARECERISTAS

Alexandra Santos Pinheiro – UNESP
Alexandre Zaslavsky – IFPR
Aline Pereira Sales Morel – IFSULDEMINAS
Ana Lúcia Santos Souza – UESB
Ana Maria de Carvalho Leite Villena – UFMG
Andreia Nakamura Bondezan – UNESPAR
Betina Hillesheim – UNISC
Cristiane Marques Seixas – UERJ
Cynthia Borges de Moura – Unioeste
Donizeth Ap. Campolin dos Santos – FATEB
Ediel dos Anjos Araújo – UFMA
Edson Belo Clemente de Souza – Unioeste
Eduardo Karol – UERJ
Elaine Ferreira do Vale Borges – UEPG
Fernanda Doretto Barbosa – Unicamp
Iara Melo dos Santos – UFS
Ilídio Enoque Alfredo Macaringue – UNIOESTE
Ivail Muniz Júnior – Colégio Pedro II
Ivana Aparecida Weissbach Moreira – UTFPR
Jonathas de Paula Chaguri – UPE
Juliana Harumi Chinatti Yamanaka – IFB
Kelly Priscilla Lóddo Cezar – UFPR
Laszlo Antonio Ávila – USP
Léa Barbosa Sousa – UNINTA
Marcelo Nicomedes dos Reis S. Filho – UFMA
Marco Aurélio Kistemann Jr – UFJF
Marlon Lima da Silva – IFPA
Martha Fuentes Rojas – Unicamp
Myriam Siqueira da Cunha – IFSUL
Nadja Nara Barbosa Pinheiro – UFPR
Renata Pekelman – UFRGS
Vanessa Frizon – UFFS
Wayner de Andrade Lima de Aguiar – UFMA

© 2022

CAPA

Manoela Micuanski da Silva

PROJETO GRÁFICO

Central de informações/Unioeste Campus Foz do Iguaçu

DIAGRAMAÇÃO

Manoela Micuanski da Silva

IDEAÇÃO / Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação, Letras e Saúde. – Foz do Iguaçu, PR, Edunioeste, n. 1, (1998).

Publicação Semestral

ISSN: 1518-6911

e-ISSN: 1982-3010

1. Estudos linguísticos e literários – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Ciências humanas – Periódicos. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras.

CDU 80/82(05)
37(050)

INDEXADA EM / INDEXED IN:

Crossref

Diadorim – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras

ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities and Social Sciences

EuroPub – Directory of Academic and Scientific Journals

EZB – Elektronische Zeitschriftenbibliothek – University Library of Regensburg – Universität München

Google Acadêmico

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

LatinREV – Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades

LivRe – Revistas de Livre Acesso

MIAR – Matriz de Información para el Análisis de Revistas – Universitat de Barcelona

PKP-Index – Public Knowledge Project – Universidade de British Columbia – Canadá

Portal de Periódicos Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

ResearchBib – Academy Resource Index

ROAD - Directory of Open Access scholarly Resources

Sumários de Revistas Brasileiras - Fundação de Pesquisas Científicas de Ribeirão

WorldCat – Online Computer Library Center (OCLC)



A CARTOGRAFIA COMPLEXA ENQUANTO MÉTODO DE PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA: ESBOÇANDO E AVALIANDO UM CONCEITO¹

DOI: 10.48075/ri.v24i1.25272

Alan Ricardo Costa²
Nize Maria Campos Pellanda³
Vanessa Ribas Fialho⁴

RESUMO: Neste estudo, temos como objetivos a proposição e a avaliação da “cartografia complexa” enquanto método transdisciplinar pertinente ao campo da Linguística Aplicada (LA) e outras áreas afins. O referencial teórico do artigo abarca os pressupostos da Biologia da Cognição e do Paradigma da Complexidade. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa metodológica, cujo enfoque recai sobre o próprio fazer científico e o (re)pensar de procedimentos e métodos. Primeiramente, é feita uma revisão da literatura sobre o método cartográfico. Na sequência, apresentamos a experiência de implementação e avaliação de uma cartografia complexa tecida no âmbito de um curso *online* de formação docente realizado com 13 docentes graduadas ou graduandas em Letras na Educação a Distância (EaD). O contexto da pesquisa é esse curso *online*, realizado em 2019, ao longo de quatro semanas, nas quais as docentes-cursistas escreveram autonarrativas, que são instrumentos potentes de uma epistemologia complexa. Concluímos que a cartografia complexa – enquanto método – pode contribuir com as pesquisas em LA no sentido de que ela pode dar conta de uma realidade dinâmica e da dimensão subjetiva dessa realidade.

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Metodologia, Cartografia Complexa, Biologia da Cognição, Paradigma da Complexidade.

¹ O presente artigo é oriundo da tese de Doutorado em Letras intitulada “Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese: autonarrativas e formação docente na Educação a Distância” (COSTA, 2021).

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com bolsa CAPES. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente integra o quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em “Cognição, Tecnologias e Instituições” da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: nizepe@gmail.com.

⁴ Doutora em Letras e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Professora Associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: vanessafialho@gmail.com.

COMPLEX CARTOGRAPHY AS RESEARCH METHOD IN APPLIED LINGUISTICS: OUTLINING AND EVALUATING A CONCEPT

ABSTRACT: In this study, the objective is the proposition and evaluation of “complex cartography” as a transdisciplinary method relevant to the field of Applied Linguistics (AL) and other correlated areas. The theoretical background of the article covers the assumptions of Biology of Cognition and the Paradigm of Complexity. The study is characterized by a methodological research, whose focus relies on its own scientific approach and the (re)thinking of procedures and methods. Firstly, a literature review on the cartographic method is done. After that, we presented an experience of implementation and evaluation of a complex cartography in an online teacher training course, carried out with 13 teachers who were graduated or undergraduate students of Modern Language – Distance Learning. The context of the research is this online course, carried out in 2019, during four weeks, in which the teachers-course takers wrote self-narratives, which are powerful tools of a complex epistemology. It was possible to conclude that complex cartography – as a method – may contribute to the research in AL in the sense that it may embrace a dynamic reality and of the subjective dimension of that reality.

Key Words: Applied Linguistics, Methodology, Complex Cartography, Biology of Cognition, Paradigm of Complexity.

1. INTRODUÇÃO

A noção de uma Linguística Aplicada (LA) limitada a mero campo de aplicação de teorias da Linguística é inadequada, reducionista e ultrapassada. Enquanto seara indisciplinar, mestiça, híbrida e transgressiva (MOITA-LOPES, 2006), que se ocupa de múltiplas questões de linguagens, a LA contemporânea pode servir-se de perspectivas teórico-metodológicas de diversas áreas (a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Cibernética, a Pedagogia...), assim como pode gerar sua própria teorização para as questões levantadas pelos pesquisadores (COSTA *et al.*, 2020).

Nesse viés, temos na atualidade uma LA crítica (MOITA-LOPES, 2006), não apenas no sentido de expansão de seus horizontes (ARAGÃO, 2005) e de suas reflexões epistemológicas para formas mais complexas de conceber o fazer científico, mas também enquanto área que se autoavalia e reflete sobre sua agenda de pesquisa. Com o presente trabalho, buscamos dar conta desses dois aspectos importantes para a LA brasileira: por um lado, propomos um alargamento dos horizontes da LA no que tange à concepção de “cartografia” e sua contribuição à área; por outro lado, tentamos colaborar com o

preenchimento de uma lacuna na agenda de pesquisa nacional, sinalizada em Costa *et al.* (2020), a saber: a importância de fomento e difusão de pesquisas metodológicas⁵.

Segundo Paiva (2019), no que concerne ao gênero, as pesquisas podem ser classificadas como “teóricas”, “metodológicas”, “práticas” ou “empíricas”.

A pesquisa teórica se propõe a estudar teorias, construir ou modificar uma teoria ou ainda contribuir com novos conceitos. A pesquisa metodológica é o estudo de métodos e procedimentos de pesquisa. A pesquisa prática se caracteriza por intervir no contexto pesquisado se apoiando em conhecimentos científicos, e a empírica se baseia na observação e em experiências de vida (PAIVA, 2019, p. 11).

Haja vista o crescente interesse pelos pressupostos do Pensamento Complexo (MORIN, 1977) e da Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 2001) na LA⁶, neste estudo, lançamos mão do referido arcabouço teórico para contribuir com a área, a partir da proposição e da avaliação de um conceito de “cartografia complexa”. Propor o esboço desse conceito e avaliá-lo de forma prática são os objetivos do presente trabalho.

Organizamos o conteúdo deste artigo em cinco seções, sendo a primeira delas esta Introdução. Na segunda seção, tratamos do Paradigma da Complexidade e, subjacente a ele, de algumas ressignificações de conceitos, como os de “método” e “análises de dados” no fazer científico. Na sequência (terceira seção), apresentamos uma breve revisão da literatura sobre o método cartográfico, dando ênfase às perspectivas teóricas em sinergia com o Paradigma da Complexidade (MORIN, 1977). Na quarta seção, apresentamos o contexto da presente pesquisa, desenvolvida no âmbito de um curso *online* de formação docente realizado a partir de uma ação de extensão da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tal curso foi ofertado em 2019 a 13 professoras de línguas formadas ou em formação na modalidade Educação a Distância (EaD). Na quarta seção deste artigo, tecemos interpretações sobre a implementação e a avaliação inicial de uma cartografia complexa no referido contexto de formação docente,

⁵ Em análise dos Cadernos de Resumos de um evento da área de Ensino de Línguas Mediado por Computador, realizado anualmente há uma década (com sua primeira edição em 2011), Costa *et al.* (2020) notaram alta incidência de pesquisas teóricas e práticas, mas baixa ocorrência de pesquisas metodológicas (apenas uma entre os 236 trabalhos analisados). Interpretando esse *corpus* como representativo da LA, e considerando o melhor do nosso conhecimento da literatura da área, corroboramos a opinião de que temos poucas pesquisas metodológicas.

⁶ Os pressupostos epistemológicos da Complexidade e da Biologia da Cognição estão sendo adotados como arcabouço teórico de questões linguísticas em um número cada vez maior de pesquisas, conforme apontado em Costa *et al.* (2019). Ainda que não tenham sido originalmente pensados como suporte teórico para problemas da LA, os referidos pressupostos servem para tal fim, conforme vêm nos mostrando inúmeros autores (LARSEN-FREEMAN, 1997; ARAGÃO, 2005; COSTA *et al.*, 2019; COSTA, 2020).

destacando, a modo de ilustração, dois marcadores emergentes: o acoplamento tecnológico e o processo de *autopoiesis*, que serão apresentados ao longo do texto.

2. DO PARADIGMA CLÁSSICO À COMPLEXIDADE

Conforme registrado em Costa (2021), “metodologia de pesquisa”, “análise de dados” e outros jargões acadêmicos – ainda hoje muito recorrentes no meio universitário – podem ser empregados com sentidos e significações que aludem a um fazer científico inerente ao “Paradigma Clássico” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017). Esse Paradigma Clássico, cartesiano e positivista, trouxe consequências deletérias à vida dos seres humanos em termos existenciais, cognitivos, ontológicos, éticos e sociais (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017), devido à extrema fragmentação das dimensões da realidade (COSTA, 2021).

O Paradigma da Complexidade (MORIN, 1977) opõe-se ao Paradigma Clássico, no sentido de interpretar como insustentável uma lógica excessivamente positivista, por sua radicalidade, na medida em que pressupõe o apagamento do “sujeito autor” no fazer científico e, ao mesmo tempo, atrela-se à fragmentação (ou disciplinarização) dos saberes. Sobre essa questão, Gai (2009, p. 138) destaca: o paradigma científico clássico, no apogeu da Modernidade, centralizou-se na racionalidade e considerou a evidência física enquanto única premissa da verdade, o que, mais tarde, revelou-se um caminho insuficiente de acesso ao conhecimento (COSTA, 2021). Em outras palavras: a lógica subjacente a esse paradigma anterior (clássico) é uma lógica formal, linear, simplista e excludente, que teria causado as implicações referidas. Optamos, então, por lógicas complexas, não lineares, capazes de responder às incertezas, às flutuações e às dimensões sutis da realidade (COSTA, 2021).

Pela necessidade de um posicionamento teórico-metodológico em sinergia com o Pensamento Complexo, pesquisadores podem opor-se a esse paradigma clássico esgotado (PELLANDA; BOETTCHER, 2017) por meio de ressignificações e subversões de sentidos atrelados às palavras. Queremos dizer, com isso, que é possível demarcar uma oposição ao paradigma cientificista clássico evitando alguns termos considerados “malditos”, pela sua limitação conceitual, bem como ressignificando outros tantos, mais capazes de vincular-se ao prisma da Complexidade (COSTA, 2021).

Essa prática de alargar determinadas acepções e, com isso, resgatá-las das amarras simplificadoras de epistemologias lineares e fragmentadoras da realidade, tem sido

recorrente no Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas (GAIA⁷), do qual parte o presente estudo. O GAIA é um grupo de pesquisa vinculado ao eixo “Educação e Complexidade” e que tem como metas maiores estudar e praticar a educação numa perspectiva complexa, razão pela qual ressignificamos noções como “cognição” e “narrativa” (PELLANDA, 2008; PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017; COSTA, 2021).

Destarte, quando tomamos, por exemplo, a etapa da “análise de dados” de uma pesquisa, interpretamos que tal terminologia não estabelece sintonia adequada com o fazer científico do GAIA (COSTA, 2021). Em primeiro lugar, porque “nada está dado”, se considerarmos o viés da Física Quântica, que questiona a própria natureza da matéria, “sustentando que a realidade fundamental é indeterminada, que nada está dado e que não existe nada determinado em relação à nossa vida cotidiana”⁸ (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 41). Afora isso, como observa Gai (2009, p. 139): “O ambiente, tal como o percebemos, é uma invenção nossa”, assim como em qualquer narrativa (ficcional ou não) está implícita a ideia de invenção. Quer dizer:

a realidade é um conceito construído; é conformada a partir da explicação da experiência do observador implicado; este é um ser vivente, ou seja, é o ser que se observa a si mesmo sendo, o ser que se pensa a si mesmo no seu processo de viver, de existir (GAI, 2009, p. 139).

Consequentemente, em segundo lugar, entendemos que não “analisamos” algo, no sentido cartesiano da palavra, assumindo a pretensão de descrever o fenômeno, mas, sim, o interpretamos (COSTA, 2021). Entendemos que a “descrição” parece presumir noções de verdades e totalidades em fatos, o que pode ser questionado numa lógica complexa, diferentemente da noção de “interpretação”, que não nega a correlação subjetivação-cognição no processo de conhecer-viver. Partimos da popular ideia atribuída ao filósofo

⁷ Grupo de pesquisa vinculado até pouco tempo atrás ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e ao Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O GAIA é coordenado pela prof^a. Nize Maria Campos Pellanda que, enquanto docente da UNISC, foi orientadora da tese cuja pesquisa origina o presente artigo (COSTA, 2021). Posteriormente, com a mudança de Instituição de Ensino Superior da professora Nize, a tese passou a ser orientada pelo prof. Felipe Gustsack (UNISC). Mais informações sobre o GAIA em Pellanda, Boettcher e Pinto (2017), Costa e Piccinin (2020) e Costa (2021), ou no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9220919329267993>>.

⁸ Há quem interprete que conceber a realidade a partir de uma noção de que “nada está dado” possa entrar em conflito com a noção de “caos determinístico”. Sobre essa questão, elencamos três tópicos: (1) A acepção de “caos determinístico” deve ser considerada com cuidado, pois a natureza dita “determinista” dos sistemas complexos não os torna previsíveis, lineares ou menos dinâmicos; (2) Certas noções da física, como a de “determinismo”, ao longo da história, vão mudando de acordo com os paradigmas científicos e as tendências teóricas de cada época e contexto, o que leva autores como Paty (2004) a questionar em quais sentidos alguns sistemas seriam realmente “deterministas”; (3) Justamente por questionarmos a polissemia subjacente à palavra “determinístico”, e por coadunarmos da perspectiva de autores da área de LA mencionados ao longo deste artigo e que tratam de “caos”, e não de “caos determinístico”, não empregaremos tal expressão.

Nietzsche – de que não há fatos, apenas interpretações (ver PIMENTA, 2020) –, não para incorrer na postura radical de negação dos fatos, mas para sinalizar nossa perspectiva teórica: o nosso ser-estar no mundo se dá por interpretações, por subjetivação-cognição (COSTA, 2021).

Nessa linha de pensamento, um dos termos que, no GAIA, buscamos ressignificar (de modo a retirar as conotações positivistas lançadas sobre ele) é o próprio “método” (COSTA, 2021). Almejamos, na linha de Passos e Barros (2012, p. 17), uma reversão do sentido de “método”, quer dizer, não mais um caminho trilhado para alcançar metas prefixadas (“*metá-hódos*”), mas o primado do caminhar que traça, no caminho, suas metas; essa reversão afirma, pois, um “*hódos-metá*”.

Portanto, quando empregamos no GAIA o termo “método”, aludimos a um percurso metodológico à luz da Complexidade, isto é, um fazer científico a partir do qual olhamos determinados fenômenos com as lentes teóricas do Pensamento Complexo. Sob o prisma da Complexidade, buscamos um fazer científico em que, no convívio e no diálogo com a incerteza, possamos olhar e interpretar o objeto no seu contexto, juntando o que foi disjuntando, compreendendo nesse processo as recursividades, o caos, as simbioses e as complementaridades (COSTA, 2021). Nesse método, o objeto é vislumbrado na relação parte-todo, a partir de um princípio hologramático, que opera na configuração do reconhecimento da unidade na diversidade e da diversidade na unidade (MORIN, 1977).

Assim como Edgar Morin, encontramos na origem da palavra “método” o significado de “caminho”, mas apenas para aceitar o “caminhar sem caminho”, que é também o “fazer o caminho no caminhar” (MORIN, 1977, p. 25). Citando o poeta espanhol Antonio Machado (“*Caminante no hay camino, se hace camino al andar*⁹”), Morin (1977, p. 25) nos lembra que o método só pode formar-se durante a investigação.

Essa ideia de caminhar e fazer a pesquisa no caminho não é totalmente nova na LA, conforme registro de Leffa (2001), em um clássico texto sobre a área e seu compromisso social. Segundo o autor (LEFFA, 2001, p. 4), o grande desafio de fazer pesquisas em LA pode ser ilustrado pela metáfora da busca por petróleo no mar: para tanto, nós, pesquisadores, “precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar”. Outra metáfora pertinente é a do papel do laboratório no fazer científico do pesquisador em LA: para Leffa (2001), na condição de cientistas, não trazemos

⁹ “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar” (tradução nossa).

um problema a ser estudado para dentro do laboratório, limpo e desinfetado, cuidadosamente desembaraçado de todas as variáveis que possam atrapalhar ou sujar nossas hipóteses. “Fazemos o caminho inverso. Saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua” (LEFFA, 2001, p. 7). O pesquisador – que aqui estamos nomeando especificamente como cartógrafo – cartografa em vida, no fluxo do viver, em uma epistemologia complexa, da mesma forma que pesquisa trilhando o caminho do pesquisar.

Nesse mesmo sentido, vale debater: em pesquisas práticas, aplicadas ou experimentais, a interpretação e a discussão dos dados geralmente são feitas a partir de “critérios de análise”, delimitados previamente com base na literatura da área e/ou selecionados em função de padrões estabelecidos *a priori*. Para a presente pesquisa, contudo, tal procedimento metodológico não é adotado, em função da perspectiva complexa subjacente ao estudo. Conforme elucida Pellanda (2008), no GAIA,

Não trabalhamos com categorias porque acreditamos que elas não são adequadas para lidar com uma realidade complexa e sempre em *devir*. As categorias essencializam os fenômenos e isso compromete o tipo de abordagem que estamos querendo atingir (PELLANDA, 2008, p. 1080).

A análise (ou melhor, a interpretação) e a discussão dos fenômenos vividos são feitas a partir de emergências que afetaram e perturbaram os pesquisadores, e que possivelmente tenham perturbado também os docentes participantes do curso de formação proposto e implementado. O ponto de partida para a pesquisa é uma disciplina do PPGEdu da UNISC voltada para a proposição de espaços formativos para professores, na qual foi concebido um curso totalmente *online* de formação e capacitação docente sobre tecnologias digitais. Em tal curso, os participantes foram provocados a produzir autonarrativas (COSTA, 2021). A considerar que os indivíduos narram pela necessidade de dar sentido ao vivido, aquilo que é registrado por um docente em sua autonarrativa pode ser entendido como uma emergência suficientemente significativa.

Essas emergências registradas em autonarrativas e estudadas à luz do Paradigma da Complexidade e da Biologia da Cognição (MATURANA, 1997), considerando “padrões de organização individual e/ou comunitários” (OLIVEIRA, 2017), permitem a cartografia complexa, que é uma das alternativas daquilo que, no GAIA, inspirados no biólogo chileno Francisco Varela, chamamos de “metodologia de primeira pessoa” (PELLANDA; BOETTCHE, 2017, p. 67). Essa metodologia de primeira pessoa é, em síntese, uma perspectiva

metodológica que entende que: (1) conhecer é um ato sobre mim mesmo; (2) não existe representação ou dados; e (3) nós nos constituímos nos narrando e nos entendemos como humanos – nos nossos modos de ser – por meio de tecnologias autopoieticas, como as próprias autonarrativas (COSTA, 2021).

3. CARTOGRAFIA COMPLEXA: ESBOÇANDO UM CONCEITO

A tese de Doutorado em Letras que origina o presente artigo (COSTA, 2021) tem como método central a “cartografia complexa”, vislumbrada sob um prisma qualitativo e transdisciplinar. Interpretamos essa cartografia complexa como uma possibilidade de acompanhar e viver, em fluxo, os processos da investigação (PELLANDA; BOETTCHER, 2017; CHAGAS, 2019).

Limberger *et al.* (2017, p. 194) elucidam que a cartografia, enquanto ciência, “volta seus estudos para a construção e a compreensão de mapas, com a finalidade de orientar as pessoas no que se refere a sua localização”. Entretanto, essa localização não pertence somente ao plano do aqui e agora, no qual o observador procura localizar-se exatamente onde se encontra (COSTA, 2021). A abordagem da cartografia também amplia o olhar para a visualização do caminho percorrido, ou mesmo para as possibilidades de planejar por onde se deseja locomover, traçando novos percursos (LIMBERGER *et al.*, 2017).

Como método, a cartografia pode ser desenvolvida no viés dos estudos topográficos ou topológicos. Os estudos do primeiro tipo “buscam delinear o relevo de uma região para a confecção de mapas fixos e permanentes”, enquanto os do segundo tipo “levam em consideração as constantes transformações do relevo, produzidas pela interação do homem com a natureza, abrangendo assim seus aspectos mutatórios” (LIMBERGER *et al.*, 2017, p. 194). Desse modo, no GAIA, entendemos que cartografar-pesquisar à luz dos pressupostos da Complexidade

é deparar-se com elementos de cunho topológico, visto que não existem caminhos prontos; os mesmos devem ser construídos no decorrer da pesquisa, a cada passada. O ato de cartografar pertence ao presente, se refere a um processo que está acontecendo, uma ação que está sendo desenvolvida para conhecer uma realidade (LIMBERGER *et al.*, 2017, p. 194).

Para Chagas (2019), a inserção da cartografia do tipo topológica nas pesquisas das ciências sociais tem sido ampliada e popularizada nos últimos anos. Autores como Rolnik

(1989; 1997); Guattari e Rolnik (1996), Deleuze (2001), Escóssia e Tedesco (2009); Pellanda *et al.* (2017), Limberger *et al.* (2017), Chagas (2019), dentre outros, são alguns que desenvolveram e/ou desenvolvem trabalhos importantes de investigação cartográfica, abordando a subjetividade no fazer do conhecimento e, por conseguinte, contribuindo para a construção constante de uma noção de cartografia complexa enquanto método de pesquisa científica (COSTA, 2021).

Ainda segundo Chagas (2019), essas pesquisas qualitativas nas ciências sociais e humanas que utilizam a cartografia como método, em sua maioria, fundamentam-se nos pressupostos apresentados por Guattari e Rolnik (1996) e Deleuze e Guattari (1995). Estes abordam a potência da pesquisa em fluxo e a possibilidade de acompanhar os processos investigativos e a produção de subjetividades, contando com ações, em aberto, da cartografia. Na obra *Mil platôs* (1995), Deleuze e Guattari associam a cartografia ao conceito de rizoma para apresentar a produção de subjetividades como *devenir* (CHAGAS, 2019). Nessa linha de pensamento, com base em Chagas (2019), cabe interpretar: sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento “às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias” (ROLNIK, 1989, p. 16).

No contexto do GAIA, com o respaldo da revisão da literatura da área (ROLNIK, 1989; 1997; DELEUZE, 2001; GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017; CHAGAS, 2019), temos inventariado pressupostos teóricos para um esboço mais profundo de uma cartografia complexa (COSTA, 2021). Até o presente momento, pesquisas prévias nos permitem destacar como elementos componentes da cartografia complexa:

(1) O observador incluído. O cartógrafo, nesse sentido, está incluído em uma prática que convoca o olhar como uma modalidade em potencial (CHAGAS, 2019), isto é, aquela que ativa a capacidade de vibrar, ou ainda, que faz com que o olho seja tocado pela força do que vê (ROLNIK, 1997). Sobre isso, Pellanda *et al.* (2017, p. 132) escrevem que “o mundo físico mostra-se num movimento sem ordem, aleatório, que não faz nenhum sentido para um observador externo”; todavia, segundo os autores, “uma vez incluído esse observador, emerge o sentido a partir da ação efetiva na ordem viva, posicionando-se como alguém que inventa o mundo e não o contempla de fora simplesmente” (PELLANDA *et al.*, 2017, p. 132).

Considerando o observador incluído¹⁰, a cartografia complexa ajuda a compor essa experiência de investigação em uma “dimensão processual, ou seja, do plano coletivo das forças moventes” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009, p. 99).

(2) O processo em sintonia com o próprio processo. Kastrup e Barros (2009, p. 77) destacam a cartografia como “um método processual, criado em sintonia com o domínio igualmente processual que ele abarca”. Nesse viés, o método não fornece um modelo de investigação; a investigação se faz “através de pistas, estratégias e procedimentos concretos” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 77).

(3) As narrativas. Para Gonçalves (1998, p. 21), “a narrativa não é algo que escolhemos fazer, mas algo que somos, e, como o ser não é dissociável do conhecer, a narrativa é também aquilo que conhecemos”. O autor afirma ainda que “tal como a vida, a narrativa é inerentemente aberta e multipotencial, abrindo-nos para uma multirrealidade e multirracionalidade” (GONÇALVES 1998, p. 21). Nesse sentido, a narrativa, que é fundamentalmente uma autonarrativa, compõe a cartografia complexa, em qualquer que seja o formato, a modalidade ou a técnica: falas, escritas, gestos, emoções, imagens, poesias, vídeos, diário de bordo, rodas de conversas etc.

(4) Os marcadores. Pellanda *et al.* (2017, p. 142) elucidam que marcador é tudo aquilo que serve “para sinalizar transformações nos sujeitos no *devenir* dos processos vividos” e, com isso, possibilitar também a identificação de “padrões de sentido”. Os marcadores, então, não são (e se opõem às) “categorias”, que engessam uma realidade em *devenir*. Até o presente momento, no GAIA, entre outros, temos usado como marcadores o processo autopoiético e o acoplamento tecnológico (PELLANDA *et al.*, 2017, p. 142), que serão abordados nas próximas seções deste artigo.

Ademais de apontar aquilo que, por enquanto, entendemos como componentes de uma cartografia complexa, fazemos também o movimento inverso, isto é, destacar aquilo que, em nosso entendimento, não é próprio de tal método:

(1) A verdade. Com base em Chagas (2019), a cartografia complexa é um modo de pesquisar que não está vinculado à busca de verdades, pois “a verdade” significaria uma correspondência precisa entre a nossa descrição e aquilo que descrevemos, uma compreensão absoluta do mundo exterior, de acordo com Bateson e Bateson (2000). A verdade, tomada nesse sentido, não é atingível, segundo tais autores, pois nunca seremos

¹⁰ Esta é uma prerrogativa relativamente antiga do pesquisar no Paradigma da Complexidade: o olhar do pesquisador como um dos elementos do sistema que observa (COSTA, 2021).

capazes de reivindicar um conhecimento final, seja do que for (BATESON; BATESON, 2000). Partindo dessa premissa, no GAIA, nos afastamos da perspectiva cartesiana-representacionista, para produzirmos um percurso sem verdades absolutas e certezas prontas (CHAGAS, 2019).

(2) O início e/ou o fim. Para Barros e Kastrup (2009, p. 59), quando se inicia “uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso”. Ainda segundo os autores, as ações do pesquisador-cartógrafo nesse percurso se encontram sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações (CHAGAS, 2019). “Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 59). Portanto, temos entendido que essa cartografia tem uma característica genética, no sentido de busca dinâmica da gênese constante, isto é, acompanhando a realidade se fazendo em ato (COSTA, 2021).

A partir do que foi apresentado nesta breve revisão de literatura, concordamos com Chagas (2019): para uma experiência de investigação nos pressupostos da Complexidade (MORIN, 1977), acompanhando processos de complexificação ontoepistemogênica dos sujeitos em ato, a cartografia complexa é a uma ótima escolha para o estudo daquilo que emerge da experiência de um curso de formação docente (COSTA, 2021).

4. CARTOGRAFIA COMPLEXA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para dar conta da avaliação aplicada de uma cartografia complexa, foi idealizado e implementado um projeto de extensão da UNISC, em parceria com a UFSM, na forma de curso *online* (COSTA, 2021). Em tal curso, que serviu como espaço para o diálogo, a escuta sensível, o compartilhamento de vivências e a tecitura de reflexões sobre o percurso formativo das docentes-participantes, foi desenvolvida a cartografia complexa da ontoepistemogênese (PELLANDA *et al.*, 2017). Como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, usamos um grupo no site de rede social Facebook.

Foram selecionadas como participantes do curso (e, por conseguinte, deste estudo) 13 docentes, professoras-cursistas¹¹ graduandas ou já graduadas pelo curso de licenciatura em Letras Espanhol e Literatura EaD da UFSM-UAB. O curso *online*, enquanto projeto de extensão de formação continuada, foi pensado e implementando considerando o contexto do referido curso de graduação EaD.

O curso de capacitação *online* foi realizado no final do ano de 2019, com duração de 4 semanas (totalizando 20 horas de atividades). Cada uma dessas semanas abordou a seguinte temática, respectivamente: (1) a cibercultura e as tecnologias na educação, (2) a formação de professores de línguas na EaD e no curso de licenciatura em Letras Espanhol e Literatura EaD da UFSM-UAB, (3) as autonarrativas docentes e o narrar-se enquanto ação autopoietica (COSTA; PICCININ, 2020), e (4) a auto-trans-formação docente e a auto-avaliação do percurso formativo.

Ao longo de cada semana do curso, as professoras-cursistas participantes foram convidadas pelo professor-mediador¹² a elaborar autonarrativas, das mais variadas formas: interagindo em fórum, produzindo textos escritos em primeira pessoa (em formato livre), respondendo a questionamentos sobre as temáticas do curso ou sobre suas experiências educacionais etc. Reiteramos que a autonarrativa foi escolhida como instrumento central deste estudo por três razões principais, quais sejam: (1) toda narrativa é uma autonarrativa e, como tal, é também um dispositivo metodológico de uma epistemologia complexa, (2) a ação autopoietica de narrar-se potencializa a subjetivação-cognição humana, e (3) o docente, ao narrar-se, não só explicita e complexifica a presença do observador incluído no ato de narrar (COSTA; PICCININ, 2020), como também vai redesenhando a si e suas práticas educacionais (COSTA, 2021).

Apesar de explicado que a autonarrativa poderia ter formas variadas, sem necessariamente ser restrita à escrita-verbal, na maioria dos casos as professoras-cursistas não fizeram uso de áudios, imagens, vídeos etc.

5. CARTOGRAFANDO NO FLUXO DO VIVER

¹¹ Elas foram convidadas a participar da pesquisa voluntariamente e receberam informações explícitas do estudo por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, atendendo aos requisitos do Comitê de Ética em Pesquisa, via PPGL-UNISC. Número do CAAE: 24205119.6.0000.5343. Também por razões de ética e anonimato, os nomes das professoras-cursistas serão suprimidos, sendo empregada apenas a letra inicial, a exemplo de “professora A”, “professora L” e assim por diante.

¹² O primeiro autor deste artigo.

As autonarrativas das professoras-cursistas, participantes da referida “oficina de si¹³”, servem aos propósitos da cartografia complexa em fluxo. Essas autonarrativas ajudam a cartografar uma epistemologia complexa no fluxo do viver, no sentido de serem registros daquilo que, numa lógica complexa, é mapeado e pensado em termos de emergências e padrões. Dentre as emergências e os padrões notados nas autonarrativas semanais produzidas pelas participantes da pesquisa, podemos confirmar a presença mais explícita de dois dos marcadores que estudos recentes (PELLANDA, 2008; CHAGAS, 2019) têm elencado: (1) o acoplamento tecnológico e o (2) processo de *autopoiesis*. Em função do limite de laudas para registro da pesquisa, apenas para fins de ilustração, apresentaremos de forma breve alguns fragmentos das narrativas referentes a esses dois marcadores.

5.1. O ACOPLAMENTO-TECNOLÓGICO

Viver é uma ação efetiva¹⁴, que implica em invenção de saberes-acontecimentos-devires, e essa invenção “é emergência dos acoplamentos humanos em seus devires consigo mesmos e com o meio de forma dinâmica e criadora” (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 21). Para explicar esse fenômeno, temos o conceito de “acoplamento estrutural”, que remete a um conjunto de mudanças que o meio possibilita na estrutura cognitiva de um organismo, e que esse mesmo organismo possibilita no meio, em uma relação recursiva.

Essa noção de acoplamento estrutural é resgatada pelos pesquisadores do GAIA de leituras que remetem a von Foerster (2003) e Maturana e Varela (2001). Em comum, tais pensadores têm uma vertente epistemológica complexa que possibilita pensar o viver sempre como constante construção de conhecimento-realidade-sujeito, de forma inseparável (COSTA, 2021). “Essa construção é resultado de experiência do sujeito em seu acoplamento com o meio de forma dinâmica e criadora” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 38), e é a esse fenômeno que chamamos “acoplamento estrutural”.

O acoplamento estrutural sempre nos transforma e essa transformação se dá anatômica, fisiológica e subjetivamente devido à plasticidade de nosso sistema nervoso e psíquico. A dimensão rede do funcionamento dos seres vivos nos mostra o papel das conexões em seu desenvolvimento. A vida tem como modelo a rede

¹³ Forma como eventualmente designamos os cursos de formação docente, enfatizando a autonomia do participante no processo, bem como nosso entendimento de que tal “formação” é, com base em Pellanda e Gustsack (2015), uma auto-trans-formação. Ver mais em Costa (2021).

¹⁴ Ou seja, “uma efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 35).

que está presente não somente no nível relacional com o mundo externo, mas, também, internamente com as redes de conexões orgânicas (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 38).

Chagas (2019), ao abordar essa noção de acoplamento, aponta que os avanços na produção de tecnologias cada vez mais intuitivas têm proporcionado mudanças significativas nos grupos sociais. Conseqüentemente, não dá para retroceder esse movimento de um mundo mais conectado, de menos distâncias nos modos de comunicação e, principalmente, de inúmeras alternativas para se (re)pensar a educação (CHAGAS, 2019). Em outras palavras: nossa educação, acompanhando a tendência da cibercultura, caminha rumo às conexões e às interações múltiplas, cada vez mais complexas e rizomáticas, entre humanos-tecnologias-aprendizagens (COSTA, 2021).

Com tudo o que foi registrado até aqui, é possível correlacionar o acoplamento estrutural com a nova cultura de uma sociedade informatizada, que passou por uma inegável mutação antropológica e que, por isso mesmo, mudou as condições de acoplamento estrutural sujeito-meio (PELLANDA; BOETTCHER, 2017).

Temos que nos habituar a pensar a cognição e a realidade a partir do acoplamento estrutural que se dá hoje sobre novos suportes e novos sujeitos. Portanto, esse acoplamento pode se dar com pessoas, coisas, máquinas ou natureza (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 51).

Nesse sentido, temos o “acoplamento tecnológico” (ver PELLANDA *et al.*, 2017; PELLANDA; BOETTCHER, 2017; LIMBERGER *et al.*, 2017; CHAGAS, 2019), conceito inspirado pelo acoplamento estrutural. O acoplamento tecnológico, no âmbito educacional (seja ele escolar, universitário, formal ou não formal etc.), pode operar na integração da realidade técnica à cultura social, fundando uma educação mais complexa, inserindo, assim, a tecnologia em suas dimensões social, política e pedagógica (CHAGAS, 2019).

Considerando essa concepção de acoplamento tecnológico, passamos às autonarrativas, que apontaram para as vivências das professoras participantes da pesquisa com relação às tecnologias, principalmente no curso de licenciatura em Letras EaD. Muito possivelmente essa correlação se dá por tal modalidade, a EaD, ser fortemente balizada pelas tecnologias educacionais digitais, e por propiciar nos acadêmicos ruídos e perturbações que complexificam o próprio acoplamento tecnológico (COSTA, 2021). Exemplo disso é a autonarrativa da professora C:

Percebi no decorrer do curso que é fundamental para um professor manter-se atualizado nas diversas áreas do conhecimento e para isso é inevitável estar em *contato com a tecnologia*¹⁵. (professora C)

Para a professora C, então, o “contato com a tecnologia” – uma forma de conceber o acoplamento tecnológico – leva ela à atualização constante, o que parece aludir a uma noção de contínua reinvenção do indivíduo (COSTA, 2021).

Em outros casos, uma maior consciência de si e de seus entendimentos sobre as tecnologias é o que motivou o ingresso no curso de extensão ofertado via projeto interinstitucional (UNISC-UFSM), conforme pode ser visto na autonarrativa a seguir, escrita na primeira semana do curso:

O meu interesse pelo curso vem de acreditar que *posso e devo usar melhor os recursos tecnológicos em minhas aulas*, mas de entender que *não sei bem como fazê-lo*. Acredito que o primeiro passo seja discutir e estudar o assunto como fazemos aqui, por isso estou muito feliz em participar desta formação. (professora N)

Essa ideia de um aprimoramento de si, no sentido de buscar participar de cursos e espaços de compartilhamento, diálogo e autorreflexão, sugerem uma percepção de aprendizagem contínua, inacabamento contínuo e auto-trans-formação em *dever* da professora N. Não só dela, mas das demais participantes que registram em suas narrativas um interesse pelo estabelecimento de diálogos para fins de olhares mais complexos sobre a tecnologia (COSTA, 2021).

Em geral, as autonarrativas indicam que as professoras-cursistas concordam que as tecnologias digitais contemporâneas são muito importantes no fazer educacional atual. “A educação atualmente, não mais é a mesma, sendo imprescindível que a internet e o cyber espaço sejam incorporados em nosso dia-a-dia”, segundo palavras da professora J. Uma das ideias mais comumente mapeadas nas narrativas é a de “oportunidade de aprender muito com as tecnologias”, como apontou a professora L. Esse parece ser um aspecto mapeado que é potente, pela mediação de um aprender não apenas *sobre* as tecnologias, mas *com* elas (COSTA, 2021).

Com nossa cartografia complexa, confirmamos o que já foi apontado por Pellanda *et al.* (2017): vivenciamos, em muitos casos, a ultrapassagem de uma visão ingênua que delega

¹⁵ Este e os demais grifos nos trechos das autonarrativas são de parte dos autores deste artigo, e são empregados para sinalizar aos leitores o motivo para tal excerto ter sido selecionado em nossas pesquisas, para o debate sobre determinados tópicos.

à tecnologia um valor diferente que não o de auxiliar na forma de aprendizagem e interação dos seres humanos. A cartografia complexa serviu, enquanto método, para pensarmos a tecnologia como inseparável da constituição dos seres humanos. Nossa contribuição, nesse sentido, assim como em Pellanda *et al.* (2017), foi trazer experiências concretas no processo de utilização das tecnologias e, a partir da reflexão sobre a cartografia vivenciada num espaço *online*, mostrarmos como, na *práxis*, pode emergir subjetividade-conhecimento através do uso de tecnologias digitais.

5.2. O PROCESSO DE *AUTOPOIESIS*

Maturana e Varela (2001) nos ensinam que conhecer é viver, bem como viver é conhecer, no sentido de que a cognição-subjetivação está atrelada à atividade de um sujeito escaneando seu ambiente e dando a ele respostas efetivas engendradas por ele mesmo. Essas respostas efetivadas – esse complexo ato de interação-acoplamento com o meio – nos levam ao processo constante de auto-trans-formação (COSTA, 2021). Assim, no coração da Biologia da Cognição está o conceito organizador de *autopoiesis*, que explica o funcionamento dos seres vivos como máquinas que se produzem a si mesmos ao operar (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017). A referida expressão é de origem grega e significa: *auto* – por si e *poiése* – produção, “o que implica pensar que o viver sucede autoprodutivamente nos organismos vivos” (PELLANDA *et al.*, 2017, p. 140).

A *autopoiesis*, enquanto conceito criado por Maturana e Varela (2001) para dar conta do fenômeno do viver, serve para a finalidade de explicar os fenômenos moleculares e o operar em organismos moleculares. Os humanos vivem essa mesma dinâmica molecular (PELLANDA *et al.*, 2017).

Concebendo o Paradigma da Complexidade como um conjunto de teorias que se interconectam na tessitura de uma forma holística de pensar e viver, temos na Teoria da *Autopoiesis* subsídios para metaforizar a própria constituição de um “eu” na ação de pesquisar. Parte daí, inclusive, nossa interpretação do narrar – que é sempre autonarrar – como uma prática autopoietica (o narrador se autoconstitui ao narrar-se). No caso da cartografia complexa, estamos nos referindo, com a noção de *autopoiesis*, à sensação da autoprodução oriunda da circularidade resultante da utilização do instrumento de pesquisa para pesquisar o próprio instrumento de pesquisa (MATURANA; VARELA, 2001).

As reflexões sobre o processo de autoprodução estiveram presentes ao longo de todo o curso *online*, mas principalmente nas autonarrativas finais, da última semana do curso, quando as professoras-cursistas foram provocadas a avaliar a ação extensionista e seu próprio percurso formativo em um curso de Letras na modalidade EaD. Dessa provocação emergem fragmentos autonarrativos como este:

Depois de rever o material do curso e refletir para escrever essa última narrativa sobre o que aprendi e o que mudou na minha forma de pensar sobre os temas abordados nos estudos, vejo que *somos seres em constante construção*. (professora C)

Subjacente ao fragmento da narrativa da professora há uma correlação entre aprender e mudar, ou se auto-trans-formar. Esse processo parece ser contínuo no sentido de tal construção de si ser constante (COSTA, 2021).

A professora A, por sua vez, já havia avaliado sua própria aprendizagem antes da proposta de narrativa da semana final do curso:

Antes mesmo de ver a proposta do trabalho final, já tinha pensando em *como esse curso me fez refletir*, através das autonarrativas e da escrita. Eu começava a escrever e mil coisas surgiam na minha cabeça sobre os assuntos. Finalizo minha narrativa afirmando que este curso ajudou e muito na minha formação, me ajudando a refletir sobre os temas abordados. (professora A)

Assim como a professora A, a professora Z também considerou positiva a oportunidade de produzir autonarrativas, por ser esta uma técnica de si, uma técnica de autoconhecimento:

[...] tive a *oportunidade de me auto conhecer* e fazer poesia com meu aprendizado através de narrativas para mim mesma. (professora Z)

Em alguns casos, conforme o trecho da autonarrativa (da professora G) a seguir, podemos notar, ainda, a correlação entre o processo de *autopoiesis* e o acoplamento tecnológico, na medida em que a tecnologia perturba e dispara mudanças e transformações no indivíduo. Nem sempre tal processo é fácil, pois, como a própria professora G aponta, há “riscos” quanto ao uso de novas tecnologias, mas estas reverberam novas experiências, o que afeta a autoconstituição em *devir* do indivíduo:

Todas essas experiências, presenciais e virtuais, colaboraram para a *construção da pessoa que sou e serei*. Por isso, sou uma entusiasta das novas tecnologias, mesmo sabendo que há “riscos”, mas penso que riscos há em todo lugar. (professora G)

Assim como vem sendo demonstrado nos estudos do GAIA, o processo autopoietico se dá pelo caos, pelo ruído (CHAGAS, 2019; GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017), e pela desestabilização-reorganização recursiva. Isso se mostra no repensar de si, que configura a aprendizagem, conforme pode ser lido na autonarrativa da professora A: “Como disse acima, eu nem tinha me dado conta que era possível formar grupos no Facebook para estudar”. Ou seja, tomar consciência de algo pode significar, em grande medida, uma aprendizagem sobre algo até então desconhecido e, logo, uma mudança (transformação) do indivíduo (COSTA, 2021).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o respaldado da literatura da área, conseguimos elencar aspectos que ajudam na proposição do conceito de “cartografia complexa”: (1) o observador incluído, (2) o processo em sintonia com o próprio processo, (3) as narrativas (autonarrativas) e (4) os marcadores. Também conseguimos efetivar a implementação desse método cartográfico em uma experiência de curso *online* de formação docente para professoras graduadas e graduandas de um curso de licenciatura em Letras EaD. No mencionado curso, um olhar sensível sobre as emergências registradas nas autonarrativas mostrou-se pertinente.

Embora as autonarrativas produzidas no curso de formação docente tenham se limitado quase que exclusivamente ao registro verbal-escrito, reiteramos que outros meios-modos de narrar-se podem servir ao cartografar complexo. Imagens, vídeos, diários de bordo, conversas informais, poesia, questionamentos e registros de todas as ordens podem compor essa cartografia complexa. E, pela junção de todos esses formatos possíveis – interpretados à luz do princípio hologramático da Complexidade, que aponta para a recursividade (ou fractalidade) da relação todo-partes –, o indivíduo pode ir se narrando e, assim, redesenhando seu viver. Nesse sentido, concordamos com o apontamento de Pellanda *et al.* (2017), de que, num relatório final, o que aparece é uma verdadeira cartografia de emergências que adquirem sentido à luz dos marcadores, como o processo autopoietico e o acoplamento tecnológico, por exemplo. Ainda que outros formatos de

narrativa não tenham sido amplamente empregados pelas professoras-cursistas, o registro verbal-escrito já serve ao propósito da cartografia complexa, por ser uma parte inscrita no todo, ao passo que o todo está inscrito na parte (COSTA, 2021).

A partir deste trabalho mostrou-se possível confirmar que, no método cartográfico, o pesquisador (cartógrafo) também é ator na realidade pesquisada e está implicado no observar, sendo seu papel exatamente este: observar onde o fluxo o leva, se adaptando às realidades que lhe são expostas, e buscando produzir mapas que evidenciem essas experiências vivenciadas junto aos demais participantes da pesquisa (LIMBERG *et al.*, 2017).

Com este primeiro estudo sobre o método em questão, podemos interpretar que a cartografia complexa serve ao propósito de mapear marcadores como o acoplamento tecnológico e o processo de *autopoiesis* do humano, em uma lógica complexa. Tanto o ensino de línguas mediado por tecnologias, no qual está diretamente imbricado o acoplamento-tecnológico, quanto o processo de formação de professores de línguas, que pode ser pensado à luz da *autopoiesis* e da Biologia da Cognição, são interesses centrais da LA, o que é indicativo de uma sintonia entre a área e o método da cartografia complexa.

Este artigo, evidentemente, não esgota o tema, e a cartografia complexa ainda demandará uma série de pesquisas, sobretudo em relação a outros tópicos da LA, para além das tecnologias e do processo de formação docente. De antemão, todavia, já podemos avaliar positiva a adoção do método cartográfico no viés do Pensamento Complexo, não apenas pela experiência de avaliação do curso de formação docente com professores de línguas da EaD, mas pelo papel da linguagem como prática social, tão caro à LA. Subjacente ao narrar-se e, por conseguinte, ao cartografar, está uma noção complexa de língua/linguagem, que encontra eco nos apontamentos da Biologia da Cognição sobre o operar do observador incluído, que se dá na linguagem. À luz da Biologia da Cognição, a linguagem e o operar do observador não requerem nem referenciam uma realidade externa: o mundo das descrições e explicações do observador é um mundo de modos de convivência gerador de objetos perceptivos, no qual o observador surge como um deles ao surgir a linguagem, segundo Maturana (1997). Futuras pesquisas, então, podem ater-se à questão da linguagem na cartografia complexa mais pontualmente.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 5, nº 2, 2005.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. *Cartografar é acompanhar processos*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

BATESON, G.; BATESON, M.C. *El Temor de los Ángeles*. Epistemología de lo Sagrado. Barcelona: Gedisa, 2000.

CHAGAS, M.F.L. *#EntreNÓSnarede: Ontoepistemogênese de Educadores na Interação com Tecnologias Digitais*. Texto de qualificação de Tese de Doutorado em Educação. UNISC: Santa Cruz do Sul. 2019.

COSTA, A.R. *Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese: autonarrativas e formação docente na Educação a Distância*. Tese de Doutorado em Letras. UNISC: Santa Cruz do Sul. 2021.

COSTA, A.R. Sistemas Adaptativos Complexos e Linguística Aplicada: organizando a literatura da área. *Domínios de Lingu@gem*, v. 14, 2020, p. 311-339.

COSTA, A.R.; FIALHO, V.R.; BEVILÁQUA, A.F.; LEFFA, V.J. Um olhar complexo sobre o Feedback e a formação de professores a distância. *Revista Polifonia: Estudos da Linguagem*, v. 26, 2019, p. 57-80.

COSTA, A.R.; FIALHO, V.R.; BEVILÁQUA, A.F.; OLIVEIRA, E. *10 anos de Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologia e Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*. In: LEFFA, V.J.; FIALHO, V.R.; BEVILÁQUA, A.F.; COSTA, A.R. (Org.) *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, p. 19-43.

COSTA, A.R.; PICCININ, F. Memoriais autobiográficos no viés da Complexidade: um conceito para a formação docente. *Revista Gatilho*, v. 18, 2020, p. 231-252,

DELEUZE, G. *Empirismo e subjetividade*. Tradução: Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. *O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 92-108.

GAI, E.T.P. Narrativas e conhecimento. *Desenredo*, vol. 5, nº 2, 2009, p. 137-144.

GONÇALVES, O. *Psicoterapia cognitiva narrativa: manual de terapia breve*. São Paulo: Editorial PSY, 1998.

[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, nº1, 2022. e-ISSN: 1982-3010.](#)

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUSTSACK, F.; PELLANDA, N.M.C.; BOETTCHER, D.M. *Contribuições para uma Epistemologia da Complexidade*. In: PELLANDA, N.M.C.; BOETTCHER, D.M.; PINTO, M.M. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017, p. 15-26.

KASTRUP, V.; BARROS, R.B. *Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 92-108.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n° 2, 1997, p. 141-165.

LEFFA, V.J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). *Anais...* 2001. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2001.

LIMBERGER, L.S.; PINTO, M.M.; MÜLLER, C.A.; TURCATTO, P.C. *O aprender em jogo: videogames e o Paradigma da Complexidade*. In: PELLANDA, N.M.C.; BOETTCHER, D.M.; PINTO, M.M. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017, p. 185-203.

MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MOITA-LOPES, L.P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, E. *O Método 1: a Natureza da Natureza*. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América. 1977.

OLIVEIRA, C.C. *Análise e desenvolvimento de conceitos base no GAIA: aprendizagem-educação; Complexidade; padrão; narrativa; metáfora*. In: PELLANDA, N.M.C.; BOETTCHER, D.M.; PINTO, M.M. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017, p. 88-103.

PAIVA, V.L.M.O. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSOS, E.; BARROS, R.B. *A cartografia como método de pesquisa-intervenção*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

PATY, M. A noção de determinismo na física e seus limites. *Scientiae Studia*, vol. 2, n. 4, 2004.

PELLANDA, N.M.C. Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/ subjetividade. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 29, 2008, p. 1069-1088.

PELLANDA, N.M.C.; BOETTCHER, D.M. *O esgotamento do paradigma clássico e a emergência da Complexidade*. In: PELLANDA, N.M.C.; BOETTCHER, D.M.; PINTO, M.M. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017, p. 27-75.

PELLANDA, N.M.C.; BOETTCHER, D.M.; PINTO, M.M. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017, p. 129-154.

PELLANDA, N.M.C.; GUSTSACK, F. Formação de Educadores na perspectiva da Complexidade: autonarrativas e autoconstituição. *Educação e Filosofia (Online)*, v. 1, 2015, p. 35-45.

PELLANDA, N.M.C.; KELLER, D.S.; BENEDUZI, P.K.S.; VEIGA, L.F.; MEINHARDT, Y.; BORSTMANN, R.S.; SILVA, L.E.C.; LIMA, L.M.P. *Na ponta dos dedos: o iPad como instrumento complexo de cognição/subjetivação*. In: PELLANDA, N.M.C.; BOETTCHER, D.M.; PINTO, M.M. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017, p. 129-154.

PIMENTA, O. Como devemos viver? Duas formulações do tema a partir do Livro I da “República”. *Kriterion: Revista de Filosofia*, vol. 60, n. 144, 2019, p. 651-669.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, S. *Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura*. In: LINS, D. (Org.) *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997, p. 25-34.

Recebido em 21 de junho de 2020.

Aprovado em 07 de janeiro de 2021.



ANÁLISE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, VALORES E CIDADANIA NA FRONTEIRA TRINACIONAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOCENTE

DOI: 10.48075/ri.v24i1.25787

Mateus Silva de Meneses¹
Miguel Ahumada Cristi²

RESUMO: O artigo a seguir é resultado de uma pesquisa teórica e de um estudo de campo sobre a denominada Educação em Direitos Humanos, principalmente, mas também incluindo as ideias de valores e cidadania. É uma investigação, a partir de entrevistas, sobre como os conteúdos desta esfera da educação são acolhidos pelos professores do Ensino Fundamental II que lecionam nas escolas da Fronteira Trinacional entre Brasil, Argentina e Paraguai. Primeiramente, apresentamos uma fundamentação teórica desses direitos. Logo, tratamos dos princípios da educação em direitos humanos, estabelecidos por um programa de nível global da ONU, e finalizamos a sessão teórica com um panorama geral da situação da educação em direitos humanos na América Latina. Na segunda parte do texto apresentamos a análise dos dados surgidos das entrevistas aplicadas, e que articulamos sob a luz dos conceitos trabalhados na parte teórica, em busca de seus significados mais profundos.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação, Fronteira Trinacional.

ANALYSIS OF HUMAN RIGHTS EDUCATION, VALUES AND CITIZENSHIP IN THE TRI-NATIONAL BORDER FROM THE TEACHERS PERCEPTION

ABSTRAC: This article is the result of theoretical research and empirical study about Education in Human Rights, mainly, but also including the ideas of values and citizenship. It is an investigation, based on interviews, on how the contents of this sphere of education are received by the teachers of Elementary School II who teach in the schools of the Trinational Border between Brazil, Argentina and Paraguay. First, we present a theoretical basis for these rights. Therefore, we address the

¹ Graduando em Filosofia na UNILA. E-mail: mateusmenesescontato@gmail.com

² Licenciado em Educação e Pedagogia pela Universidad Nacional Arturo Prat, Iquique, Chile; Mestre em Filosofia pela Universidad Jesuita Alberto Hurtado, Santiago de Chile; Doutor em Educação e Sociedade pela Universitat de Barcelona, Catalunya. Desde 2015 ministra aulas de Espanhol no Ciclo Básico de Estudos, História da Educação e Filosofia da Educação nos eixos de formação pedagógica das licenciaturas, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Paraná, Brasil. Email: miguel.cristi@unila.edu.br

principles of human rights education, established by a global UN program, and we conclude the theoretical session with an overview of the situation of human rights education in Latin America. In the second part of the text, we present the analysis of the data arising from the applied interviews, which we articulate with concepts worked on in the theoretical part, in search of their deeper meanings.

Key Words: Human Rights, Education, Tri-national Border.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que tinha o intuito de conhecer e compreender, em termos gerais, de que maneira, e a partir de quais fundamentos, as escolas públicas da região da Fronteira Trinacional (Brasil, Paraguai e Argentina), promovem uma educação voltada à formação em Direitos Humanos, valores e cidadania³.

Para concretizar tais objetivos, dividimos a pesquisa em dois momentos. No primeiro, realizamos um estudo sobre a teoria que aborda a temática a partir da leitura de textos de pesquisadores cujo foco é a educação em direitos humanos, além de analisar documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração dos Direitos da Criança. Em seguida, a partir da leitura do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, procuramos compreender de forma mais precisa essa esfera da educação e as propostas pedagógicas para sua aplicação nos sistemas escolares. Finalmente, para aproximar o estudo à nossa realidade, fizemos uma análise da situação na América Latina desde vários ângulos: o relativo ao legislativo, ao currículo, à análise de materiais didáticos e possibilidades da formação de professores/as. O resultado desta etapa cumpriu uma função importante na elaboração deste artigo, no sentido de fornecer parâmetro para a compreensão da temática que pesquisou-se no campo.

Em um segundo momento, e com o objetivo de conhecer a situação da Educação em Direitos Humanos, valores e cidadania na Fronteira Trinacional, planejamos um estudo de campo. Este consistiu na aplicação de entrevistas, *in loco*, a docentes das redes públicas de ensino das cidades de Foz do Iguaçu, Ciudad del Este e Puerto Iguazu, para compreender o contexto real, o cenário prático destes conceitos, a partir das percepções dos docentes. Os resultados obtidos a partir desta pesquisa foram analisados de maneira descritiva e em articulação com a teoria que envolve a temática.

³ A pesquisa foi desenvolvida no contexto do Grupo de Estudos em Educação em Direitos Humanos, Valores e Cidadania da UNILA, do qual formamos parte, e a partir das atividades de iniciação científica que se desdobraram daí.

Em síntese, o artigo aborda a teoria geral dos direitos humanos e no âmbito específico da educação e, para aproximarmos à questão regional, apresentamos um panorama dos avanços em matéria de educação em Direitos Humanos na América Latina. Na segunda parte, apresentamos os dados da pesquisa de campo em articulação com a teoria desenvolvida. Esperamos que o resultado favoreça a compreensão do cenário da Educação em Direitos Humanos, valores e cidadania na região fronteiriça.

SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Um dos tantos caminhos possíveis para entender o que são os Direitos Humanos é o campo da Filosofia. Optamos, então, por analisar estes direitos desde um olhar filosófico.

Para adentrarmos nesta seara, é válido começar pela ideia do ser humano como relativamente ser para si, consciente de si próprio; isto é, como um ser consciente de sua existência no mundo (MILLAS, 1982). E porque esse mundo se apresenta de distintas maneiras ou realidades, produto justamente da atuação humana, as realidades humanas não estão dadas, mas são indeterminadas e, de igual forma que nossa existência, estão em permanente construção. Essa ideia da construção humana se caracteriza pela projeção e criação, o que implica expressão de intencionalidade no seu atuar (PEÑAILILLO, 2009, p. 304). Cabe destacar, neste ponto, que além do ser humano ter consciência de si, o mundo se lhe apresenta constituído com a presença do outro e as colaborações e distensões que daí decorre. É precisamente da consciência dessa alteridade e sua legitimação que surgem os valores, princípios e regras morais que viriam a cumprir um papel de regulador da consciência e da atuação.

O anterior também nos leva a pensar, entre outras coisas, que a intencionalidade humana permite ao ser humano vislumbrar e *projetar o ideal*, entendendo isto, em termos kantianos, como dever ser intrínseco à realidade humana. Uma ação, segundo Kant, tem conteúdo moral quando praticada por dever e não por inclinação imediata, medo ou coerção (KANT, 2011, p. 28). Disse Kant “Uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende, portanto, da realidade do objeto da ação, mas somente do princípio do querer (2011, p. 31)”

Projetar é isso, é lançar-se no imaginário e construção de uma ideia de mundo que ainda não é. Esse ideal, posto na condição de dever ser, constituem os valores e princípios

orientadores da experiência, das formas de vida e de convivência (PEÑAILILLO, 2009, p. 305). Os valores morais, por sua vez, são uma das bases dos reguladores e parâmetros éticos. Assim também, na linha kantiana, que permeia parte da fundamentação dos direitos humanos, a moral constitui um *dever ser*. Trata-se de um dever ser onde a equação tu-eu é posta em prática. Onde, como aponta Peñailillo, “el prójimo aparece considerado análogamente a lo que es uno”, e essa legitimidade que se atribui ao “outro” é que constitui o seu direito (PEÑAILILLO, 2009, p. 308).

Essa importância da pessoa humana tem, portanto, a contribuição da ética de Kant, que determina constituir o ser humano um “fim em si mesmo”:

Em toda a criação tudo o que se queira e sobre o que se exerça algum poder também pode ser usado *simplesmente como meio*; somente o homem, e com ele cada criatura racional, é *fim em si mesmo*. Ou seja, ele é o sujeito da lei moral, que é santa em virtude da autonomia de sua liberdade (KANT, *apud*, NODARI; SÍVERES, 2015, p. 274-275).

Que o ser humano seja fim em si mesmo significa, basicamente, que é sujeito de dignidade. Kant define esse conceito lançando mão da noção de valor intrínseco, acima de todo preço:

No reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então tem ela dignidade (KANT, 2011, p. 82).

Portanto, a partir da construção conceitual kantiana, podemos identificar essa noção central que interpela à dignidade da pessoa humana, seu respeito e promoção. Como apontam Nodari e Síveres (2015, p. 275), se trata, por fim, do respeito à capacidade humana de escolha racional. O fim em si mesmo de que trata Kant se preenche de conteúdo quando nos referimos à realização humana, o pleno desabrochar de seu ser, potencialidades e projeção indeterminada.

Desde outro ângulo, essa reivindicação da importância humana também se fundamenta em um parâmetro ético onde o prazer e a felicidade são mais desejáveis que a dor e o sofrimento. Assim, o ser humano importa porque ele é sensível ao sofrimento. De forma que, tanto a ética deontológica (de raiz em Kant) quanto a teleológica (de raiz em Aristóteles) oferecem contribuições para a constituição dos direitos humanos. Segundo Isaiah Berlin (2018), tanto os imperativos categóricos quanto a utilidade são justificações para resguardar a área de não interferência externa. Ou seja, o imperativo “age apenas

segundo uma máxima que pode ser universalizada”, e o princípio da utilidade, segundo “deve se agir em prol do prazer da maioria”, são fórmulas e instrumentos que permitem alcançar a ação moral e a área da liberdade individual (BERLIN, 2018, p. 6). Esses dois fundamentos de correntes éticas opostas se diferenciam porque o primeiro busca o bem em si mesmo, enquanto o segundo se preocupa com o bem que é promovido no mundo, mas ambos funcionam como limitação do arbítrio de pessoas, grupos e instituições sobre os indivíduos.

Colocadas estas questões, devemos necessariamente perguntar: por que elas são relevantes? Qual é a importância dos direitos humanos e de sua concretização por meio da educação? Uma resposta satisfatória seria que o caráter social da importância da promoção concreta dos direitos humanos visa constituir uma sociedade composta por cidadãos “eticamente responsáveis que buscan el bien común (...)” (Peñailillo, 2009, p. 308). Bem comum é entendido como a equação tu-eu:

Os direitos humanos “[...] são fruto de nossas tentativas de gerar regras ou princípios que sirvam para compatibilizar e harmonizar nossos interesses mais básicos com os interesses de outros indivíduos, quer considerados isoladamente, quer em grupo” (DIAS, 2010, p. 268 *apud* NODARI; SÍVERES, 2015, p. 272).

Os direitos humanos constituem a tentativa de estabelecer um ponto pacífico nos conflitos de interesses que permeiam a sociedade humana. São um conjunto de condições que se pressupõem universais e de interesse de todos/as os/as que compõem a espécie humana, que objetivam o desenvolvimento integral de cada indivíduo. E isso é *conditio sine qua non* para a resolução de conflitos. Justamente porque os direitos humanos propõem um ambiente social de igualdade, em termos materiais e espirituais, o que permitiria a realização plena da democracia, a forma ideal de resolução dos conflitos. Se não fôssemos capazes de concordar em alguns princípios básicos para a regência da vida, os grupos provavelmente não existiriam.

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos (BOBBIO, 2004, p. 1).

No mesmo sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos começa seu preâmbulo estabelecendo essa mesma conexão entre direitos humanos e pacificação das sociedades, ao afirmar que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros

da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 2).

Um último aspecto importante que devemos compreender no que concerne aos direitos humanos é o histórico da sua ampla institucionalização no pós-guerra. Isto favorecerá compreender com maior amplitude os conceitos e ideias tratadas até aqui.

Em abril de 1945, na cidade de São Francisco, surge a Organização das Nações Unidas (ONU). Em 10 de dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi aprovada pela ONU. Esses fatos possuem íntima relação com os horrores da Segunda Grande Guerra. Os crimes de lesa humanidade surgem, entre várias causas, do nacionalismo de Estados que eram soberanos no âmbito da política internacional, isto é, que não possuíam nenhum intermediário na relação com os demais Estados e com os indivíduos de seu próprio território. Assim, nessa época os direitos humanos são propostos como o instrumento de pacificação das sociedades. Segundo Casado Filho (2012), tanto esses direitos quanto as organizações que os promoviam se tornaram a partir de 1948 o critério normativo na relação entre os Estados e Estados/indivíduos, sendo amplamente aceito pela maior parte dos países da orbe. A DUDH é o documento mais traduzido do mundo, é amplamente conhecido e serve como sustentáculo de uma Rede Internacional de Proteção aos Direitos Humanos. De fato, em 1994, 184 dos 191 países membros da ONU haviam aderido à declaração.

Essa institucionalização teve como consequência a promoção dos direitos humanos através da educação formal, uma das instituições sociais mais universais e abrangentes no mundo ocidental. Não obstante, além da abrangência, a escola permite a formação do sujeito, um dos elementos mais importantes na construção de uma cultura dos direitos humanos.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA

Em 2004, a Oficina do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos e a UNESCO produziram e submeteram à Assembleia Geral da ONU o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Este programa busca promover: a interdependência e universalidade desses direitos; a valorização das diferenças; a análise de problemas como a pobreza, os conflitos e a discriminação; a instrumentalização das pessoas da capacidade de determinar suas necessidades relativas aos direitos humanos; os

conhecimentos sobre os mecanismos de proteção destes; métodos pedagógicos participativos e a presença dos direitos humanos na vida cotidiana dos educandos (Nações Unidas, 2005, p. 6).

Para além destes princípios, o Programa também sugere orientações práticas para a aplicação de seus princípios. Assim, o processo educativo deve contemplar a transversalidade curricular, isto é, garantir que todos os momentos do processo educativo devem conduzir à aprendizagem dos direitos humanos. Esses direitos devem estar presentes no plano de ensino, materiais didáticos e ser considerados no horizonte dos métodos pedagógicos e da formação docente. Além disso, a prática dos direitos humanos deve fazer parte do cotidiano da escola e os estudantes devem participar da vida escolar. Neste ponto, precisamente, devemos nos perguntar: como esses princípios de caráter global são vertidos em práticas no contexto da América Latina? Da legislação à formação docente, trazemos um panorama geral da região.

A onda de ditaduras na América Latina, entre os anos 60 e 80, tardou significativamente o avanço desses direitos. Os regimes autoritários não somente atrasaram a implantação de políticas nesse sentido, mas foram inclusive autores de violações sistemáticas dos direitos humanos. Mortes, torturas, sequestros e prisões arbitrárias formam o teatro de horror que tomou conta do continente naquela etapa da história latino-americana (FRAGA; MAHLKE, 2010, p. 99).

Nos anos 70, as ditaduras da região se juntam para reprimir movimentos de resistência aos regimes, aliança conhecida como Operação Condor (FRAGA, 2010, p. 96). Isto agravou a situação, pois os avanços dos direitos humanos na época ficaram apenas restritos à luta de valentes movimentos populares pelo fim das prisões políticas, torturas e assassinatos cometidos pelos governos.

Com a redemocratização dos países da região, já na segunda parte dos anos 80, os direitos humanos voltam ao cenário político como balizadores necessários para a construção de novas sociedades, inspiradas no Estado Democrático de Direito. Ainda assim, mesmo com o fim dos regimes ditatoriais, apenas a partir dos anos 2000 verificam-se progressos significativos em matéria de educação em direitos humanos.

Assim, já na década de 90, os progressos da educação em direitos humanos foram escassos na América Latina. Tanto no que se refere às dimensões do currículo, da formação de professores e da planificação nacional do tema em um programa. O único progresso

notável da região, com base no *Informe Interamericano da Educação em Direitos Humanos*, o IIDH, ocorreu no nível formal e legislativo (RODINO et al, 2016, p. 96-97).

O cenário do período compreendido entre 2000 e 2012 é bem mais promissor. As conquistas são representáveis através dos seguintes pontos (RODINO et al, 2016, p. 98): a menção da Educação em Direitos Humanos na legislação dos países, quando estes tratam de caracterizar as bases da educação; a ampliação do conceito de educação, abrangendo a educação em valores, em direitos e para a cidadania; a incorporação, pela legislação nacional, dos princípios da Educação em Direitos Humanos. A partir disso, departamentos e instâncias governamentais foram criadas para a promoção dos direitos humanos e a sua materialização nos sistemas escolares (RODINO et al, 2016, p. 99).

Mas se a educação em direitos humanos é uma exigência dos países, nos perguntamos se existe, para além de ser uma exigência formal, um movimento no sentido de tornar possível a concretização da lei, através do currículo, dos materiais didáticos, da metodologia desses materiais e da formação de professores. Com relação ao currículo, não se identificou, através do IIDH, nenhuma disciplina específica sobre os direitos humanos. Esses direitos são frequentemente abordados ou em alguma disciplina de ética ou de forma transversal. Porém, registrou-se um crescimento da presença dos temas dos direitos humanos nos graus primário e secundário do ensino (RODINO et al, 2016, p. 103). Aquele tema que recebe uma maior atenção dos currículos é o da igualdade e combate à discriminação.

Por outro lado, a presença destes direitos na legislação que trata do currículo educacional é ainda superficial, já que o conceito não recebe uma suficiente definição e exposição de seus fundamentos e princípios. Além disso, o currículo carece de uma abordagem histórica dos direitos humanos que indique sua construção progressiva e as personalidades que fizeram e fazem parte dessa construção (RODINO et al, 2016, p. 104-107). O conceito de cidadania é muito nacionalizado, o que impede uma visão para além das fronteiras, o de entender ser humano como um todo. Ainda, estuda-se mais as normas dos direitos que as instituições que devem protegê-los e promover seu cultivo.

Com relação ao material didático, notou-se neles um significativo crescimento dos conteúdos de direitos humanos (RODINO et al, 2016, p. 110-111). Ao contrário do caso analisado acima, em que nos referimos ao currículo, os livros didáticos dão maior atenção à construção histórica dos direitos humanos, tratando também das personalidades que foram relevantes nessa construção. Porém, uma insuficiência desses materiais é que eles tendem a

tratar dos problemas sociais sem abordá-los como fenômenos que constituem violação dos direitos humanos. Como é possível falar de Direitos Humanos sem mostrar como estes foram e são transgredidos?

A metodologia desses materiais, por sua parte, progrediu no sentido do pensamento crítico e autônomo, através da maior presença de exercícios que exigem a atividade do estudante. Segundo Rodino (2016, p. 118), observa-se progresso também quanto ao maior número de projetos para a otimização da convivência escolar, que expressa a preocupação com a formação em direitos e a convivência democrática, mas a formação de professores é a área que menos se desenvolveu no sentido da educação em direitos humanos. Essa formação, inicial ou continuada, ainda é muito negligente com a pedagogia em direitos humanos.

Agora que temos um panorama dos conceitos e cenários propostos ao longo dos pontos anteriores, podemos tratar do contexto específico das escolas da Fronteira Trinacional. Para tal, optamos por conhecer como os professores dessa região entendem, justificam e aplicam práticas relativas aos direitos humanos na escola.

PESQUISA DE CAMPO

Para concretizar os objetivos mencionados no início deste artigo, optamos por aplicar entrevistas a docentes do Ensino Básico que atuam na Tríplice Fronteira, guiados pelos cânones da pesquisa qualitativa. Dessa forma, além de dados que podem ser quantificáveis, buscamos significados e conteúdos dos conceitos e práticas relatadas pelos docentes em torno ao tema do nosso interesse. Como estes dados foram obtidos de primeira mão, provindos da fala das pessoas, favorecem uma leitura interpretativa (DEMO, 1995, p. 241).

Segundo Elliott (1997), para conhecer um problema no campo educacional o pesquisador está obrigado a valorizar a voz dos que guiam o processo de educação: os/as docentes. Em tal sentido, optamos pela elaboração e aplicação de uma entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa. Esta consiste na aplicação de questões previamente estabelecidas, mas com perguntas abertas que permitem ao entrevistado se expressar com liberdade, bem como ao pesquisador ampliar a discussão ou questionar para além das perguntas previstas (LAKATOS, 2003, p. 197). Em consequência, foram objeto das

entrevistas professores e professoras das redes públicas que atendem alunos do Ensino Fundamental II: três brasileiros de Foz do Iguaçu, dois paraguaios de Ciudad del Este e dois argentinos de Puerto Iguazú.

A entrevista foi construída da seguinte forma: Um primeiro item para conhecer questões associadas à trajetória e condições laborais do entrevistado na rede pública do ensino. Um segundo item para compreender como o professor valoriza o sistema escolar em relação ao cultivo dos Direitos Humanos. Um terceiro item foi pensado para entender as percepções dos docentes sobre a educação em valores e cidadania. Um quarto e último teve por meta conhecer se os professores observam condutas, nos seus estudantes, que refletem alguns tipos de preconceitos étnicos, raciais ou de gênero.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO

Os dados surgidos nas entrevistas foram ponderados a partir da análise geral de dados qualitativos, nos passos propostos por Bogdan e Biklen (1994, p. 221) e Creswell (2007, p. 195-199): digitalizar todo o material; ler detidamente toda a informação para fazer uma classificação geral e agrupar material ou ideias semelhantes; revisar a agrupação e estabelecer as primeiras conclusões; revisar novamente todo o processo anterior de modo a encontrar possíveis erros na interpretação ou observar novas ideias antes não consideradas; escrever o informe de análise a partir das conclusões, utilizando um estilo narrativo-descritivo para apresentar os resultados e extraíndo e fazendo compreensível o significado dos dados para todo tipo de leitor.

- **Sobre questões profissionais do(a) entrevistado(a).**

Constatamos que todos/as os/as entrevistados/as possuem mais de cinco anos em sala, e a grande maioria mais de cinco anos de experiência no ensino público. Isto é importante, pois se relaciona com a confiabilidade das respostas, além de conferir maior propriedade dos docentes para falarem de questões escolares sobre as quais possuem suficiente experiência.

Sobre o apoio governamental enquanto aos materiais pedagógicos e cursos de formação continuada do professorado, a grande maioria qualifica o apoio dos governos como “regular” ou “deficiente”. Nesse sentido, podemos atribuir boa parte das insuficiências

educacionais ao papel limitado dos governos (MARQUES et al, 2007 p. 12-13). Um número considerável dos entrevistados justificou o apoio limitado dos governos apontando para: a não gratuidade, generalismo e escassez dos materiais didáticos, bem como a insuficiência, baixa qualidade e inacessibilidade dos cursos de capacitação.

- **Sobre a valoração do sistema escolar e da educação em direitos humanos.**

Ainda como desdobramento do ponto anterior, procuramos obter uma avaliação da educação ofertada, de forma a verificar se essa tem correspondido aos desafios que a própria realidade educacional apresenta. 42,8% dos professores/as disseram que o ensino público é deficiente ou regular, enquanto 57% o consideram bom ou muito bom. Observa-se assim certa dificuldade em extrair conclusões através desses dados. Se o papel do Estado se mostrou limitado no ponto anterior, é razoável dizer que estes dados dizem respeito ao esforço individual dos/as docentes. Embora as políticas educacionais tenham muitas carências, pode ser que essas sejam compensadas (apenas em parte) pelo esforço diário dos/as docentes que fazem o impossível diante de condições não favoráveis.

Já tendo um panorama básico da experiência dos docentes entrevistados, começamos a indagar mais diretamente sobre o tema da nossa pesquisa, os DDHH, Valores e Cidadania. Perguntamos como eles percebem o comportamento ético entre os estudantes e entre estudantes e docentes. As respostas permitem observar uma relativa diferença: enquanto metade declara que entre estudantes a relação é “boa” ou “muito boa”, a outra declara ser “regular” ou “deficiente”; e, entre professores e estudantes, as respostas transitam entre “regular”, “boa” e “muito boa”. Nas justificações ao panorama anterior percebe-se que aqueles que indicaram um cenário relativamente favorável o justificaram a partir da transversalidade, do diálogo, da empatia, da atuação de psicólogos e o apoio dos pais. Para aqueles que o cenário é desfavorável, a presença de preconceitos, o desrespeito entre estudantes e o autoritarismo na relação estudantes/docentes são as principais causas.

Logo, pretendíamos saber se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (que os três países da Fronteira possuem) é conhecido e incorporado à prática pedagógica. Uma maioria, ainda que não muito expressiva, não leram o documento. Outros, já o fizeram. Isto talvez possa confirmar o avanço da educação em direitos humanos em nossa região, já descrita anteriormente, mas que não está assegurada, em suas distintas dimensões.

Posteriormente, procuramos conhecer sobre a natureza conceitual dos direitos humanos e a importância que o/a docente atribui no processo educativo. Desejávamos saber se o/a professor/a trazia uma noção conceitual do tema e se conferia importância a ele. Apenas a partir dessas condições seria capaz tornar a formação em direitos humanos parte relevante de sua prática pedagógica. De fato, os dados revelam que o entendimento sobre direitos humanos e sobre educação em direitos humanos é satisfatório, pois está em conexão com a teoria abordada na primeira parte deste artigo. No entanto, o problema é que apenas duas respostas indicaram a relevância desses conceitos.

Além do anterior, procuramos saber as preferências metodológicas dos docentes com relação ao cultivo dos direitos humanos. Sobressaíram as metodologias da transversalidade e das dinâmicas dialógicas, ambas entendidas como essenciais no processo de construção dos direitos humanos. Essas serão objeto de discussão maior abaixo, na articulação dos dados com a teoria.

No último momento deste ponto, nosso objetivo foi entender como os docentes convertem em práticas pedagógicas as concepções relativas aos Direitos Humanos. A partir das respostas, foi possível constatar a indicação de diversas atividades, sendo as mais nomeadas o debate sobre situações cotidianas, as atividades lúdicas e projetos na comunidade e no movimento estudantil.

- **Sobre a educação em valores e cidadania.**

A terceira parte da entrevista foi dedicada aos conceitos “valores” e “cidadania”, temas que são essenciais nos direitos humanos. Pretendíamos, primeiramente, saber se os docentes haviam lido documentos oficiais de seus países a respeito da educação em valores e cidadania (eixo ético da educação presente no currículo dos três países da fronteira). As respostas são preocupantes, pois observamos que a maioria não leu tais documentos. Ou seja, claramente a atenção está mais concentrada em outros aspectos da educação.

Logo, solicitamos uma definição da educação em valores e cidadania. As respostas, ainda que diversas, favorecem entender que alguns professores definem a cidadania como “consciência dos direitos e deveres”, enquanto outros apontaram os valores e cidadania como “fundamentais para a convivência em sociedade”. Uma resposta complementa assinalando que “a cidadania deve ser crítica, e não apenas conformista”. Se há um ponto em comum a todas as respostas, é que a maioria concebe “a cidadania como socialização do

indivíduo às regras e normas sociais”. E todos/as consideram que a dimensão ética da educação é o mais importante no processo formativo, justificando que a importância dos valores e cidadania se deve à sua relação com a coesão social e na relevância dessa formação para a luta pelos próprios direitos e mobilidade social.

Para conhecer em um nível mais concreto como os valores e cidadania são cultivados, perguntamos pelas práticas pedagógicas que eles realizam ou tem observado de outros docentes. Entre as respostas se destaca: atividades dialógicas, aplicação de projetos comunitários, atividades sobre o papel do negro na formação do Brasil e atividades que promovem prática de valores e a participação no movimento estudantil.

Insistindo para refletirem sobre as abordagens metodológicas e didáticas do assunto, queríamos saber de que forma entendem que é preferível trabalhar valores e cidadania. O resultado foi contundente: há uma preferência clara pelo diálogo. Mas também se observam respostas que defendem a transmissão de valores, a transversalidade ou aplicação de apostilas. As justificações dos dados anteriores fazem referência, principalmente: à importância do exemplo docente; o diálogo como forma de educar e tornar um conteúdo compreensível, para além de “engajar” aos estudantes.

- **Sobre questões específicas: preconceito e discriminação.**

Os objetos desta última parte da entrevista foram o preconceito e discriminação. Os direitos humanos, valores e cidadania possuem íntima relação com a busca por construir uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Por esta razão, nossa ideia era saber se os preconceitos são manifestações frequentes na escola, mas não foi possível fazer uma asserção monocromática sobre a frequência de ocorrência dos preconceitos. Os dados mostram que em alguns contextos eles são “raros” enquanto em outros se apresentam de “forma regular”. Mas o certo é que há preconceito, independente da frequência. O preconceito é sinônimo de dor em quem o experimenta, razão suficiente para considerá-lo.

Na justificação das respostas, encontramos que os preconceitos se manifestam através de piadas, indiferença, apelidos e agressão física em alguns casos. Mas o bullying e piadas que exploram estereótipos são as formas sob as quais esses preconceitos mais aparecem. Como exemplo, foi citado um caso de um aluno transexual, vítima da indiferença “piadinhas” dos colegas.

Para ampliar ainda mais nossa compreensão, indagamos “a quem” ou “ao que” esses docentes atribuíam a causa dos preconceitos. Os dados são categóricos: a família em primeiro lugar, e em seguida a escola. Também foi mencionado o governo, a cultura patriarcal e xenofóbica, os meios de comunicação e o individualismo.

Finalmente, para verificar se os professores tinham em mãos ferramentas pedagógicas para enfrentar esse cenário, tratamos de inquirir sobre que atividades eles achavam que devem ser praticadas para trabalhar valores que não favoreçam, nos alunos e nas alunas, condutas de racismo, preconceito ou discriminação. As respostas nos permitem chegar à conclusão de que para os entrevistados a superação dos preconceitos depende, especialmente, de três fatores: favorecer o contato com diversos contextos sociais; formar a partir de hábitos; praticar o diálogo por meio de debates.

ARTICULAÇÃO DADOS/TEORIA

Como observamos, a primeira parte do questionário estabelece o perfil dos professores entrevistados. Como é possível perceber, a experiência dos docentes em sala de aula, e no ensino público, é suficiente para atribuir legitimidade aos dados. Pode-se dizer, então, que os dados dizem respeito, em grande parte, à realidade da educação pública experimentada profissionalmente pelos sujeitos.

A educação em direitos humanos, como política de Estado, é dependente da educação pública e não deve estar inteiramente submetida à iniciativa privada. O alcance da escola pública permite a concretização de um Plano Nacional de Direitos Humanos, com penetração ampla e profunda na sociedade. Além disso, a educação pública e gratuita garante o direito de todos à instrução, previsto pelo artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 14).

Percebemos que grande parte do apoio que o Estado oferece a esses professores é deficiente ou regular. E não nos referimos apenas à questão dos direitos humanos, mas à educação como um todo. Os professores justificaram esse cenário apontando que os materiais disponíveis aos professores são escassos, não gratuitos e generalistas, isto é, não consideram necessidades e problemas específicos dos contextos em que estão inseridas as escolas. Já os cursos ofertados foram descritos como “sem qualidade” e de difícil acesso.

No âmbito da cultura escolar, sobre o convívio entre os estudantes e entre estudantes e professores, aqueles professores que se mostraram satisfeitos com a condição

de sua escola apontaram a transversalidade da ética, o diálogo, a empatia, a atuação de psicólogos e o apoio dos pais como elementos que sustentam essa boa condição. Já para os professores para quem a situação é “regular” ou “deficiente”, as causas elencadas foram a presença de preconceitos, o desrespeito entre estudantes e o autoritarismo na relação estudantes/docentes.

Verificamos que quase a metade dos professores não leram os documentos oficiais de seus respectivos países sobre educação em direitos humanos. É verdade que o documento não deve orientar apenas as ações dos professores, mas de forma mais ampla, de políticas educacionais, instituições e sociedade civil como um todo. No entanto, o engajamento e a integração de cada professor nesse esforço nacional e internacional são de suma importância. De modo que, o que conseguimos auferir aqui é esse nível de engajamento.

Com relação à definição de direitos humanos, podemos perceber que todas as respostas trazem uma noção conceitual relativamente satisfatória. Seja como proteção da pessoa humana, como conjunto de compromissos com cada um que a sociedade deve satisfazer, ou como direitos inerentes ao ser humano, cada resposta apresentou um aspecto da definição de direitos humanos. Com Peñailillo e Kant (2009 e 2011) vimos como a atribuição de legitimação ao outro e a dignidade são centrais para a definição de direitos humanos. Outro ponto essencial, como consta na DUDH, é a inerência desses direitos ao ser humano, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 5).

A educação em direitos humanos foi definida como a etapa da concretização desses direitos, como promoção de trabalhos pedagógicos sobre eles, como transmissão de valores, como orientação sobre direitos e deveres e, por fim, como conjunto de normas. Apenas duas respostas apresentaram a justificativa da importância desses conceitos. Essas foram a remissão da intolerância na sociedade e a busca por maior coesão social.

Vimos, também, como os direitos humanos favorecem essa coesão, ao constituir um ponto pacífico na diversidade de interesses dos grupos e indivíduos. No entanto, o índice de justificativa sobre a relevância desses conceitos é pequeno, e isso nos alerta para o risco da limitação retórica e da falta de prática no cotidiano escolar. A capacidade de atribuir razões é um dos pilares da motivação íntima para colocar em prática um conjunto de ideias.

Sobre as metodologias “ideais” para o cultivo dos direitos humanos sobressaem o ensino transversal e as dinâmicas dialógicas. O ensino transversal tem uma base teórica muito interessante, pois, como pensa Araújo (2003), consiste basicamente em que os professores/as ajustem temáticas ou problemas sociais aos conteúdos específicos de cada disciplina. Mas como notamos na seção em que tratamos do cenário da educação em direitos humanos na América Latina, a transversalidade pode ser uma forma de dissolver a obrigatoriedade do tema e impedir o implemento de disciplinas específicas. Ao constituir responsabilidade de todos os professores e na ausência de uma disciplina específica, corre-se o risco dos direitos humanos ficarem esquecidos e perderem espaço para os conteúdos específicos, a prioridade de sempre dos professores. A transversalidade é essencial, mas pode coexistir com disciplinas específicas sobre direitos humanos para a garantia plena de sua abordagem.

Com essa ressalva, podemos então reconhecer o caráter essencial do ensino transversal, uma vez que a educação da moralidade, que abarcam conceitos como valores e cidadania, pode ser tomada como a finalidade da própria educação (CRISTI; MARTÍN, 2018, p. 10). Os conteúdos e disciplinas específicas são “meios” e existem em função dos objetivos da formação em valores e para a cidadania (ARAÚJO, 2008, p. 195). Já as dinâmicas dialógicas são centrais para a visão construtivista, em que os alunos não apenas reproduzem, mas criam ideias, ações, e são coautores do conhecimento e de sua própria identidade (ARAÚJO, 2008, p. 194). Além disso, segundo a ONU, os métodos participativos são um dos princípios da educação em direitos humanos. Através deles é que o ambiente se torna propício ao desenvolvimento da liberdade de expressão e pensamento, dois dos direitos presentes na DUDH.

Sobre as metodologias propostas pelos docentes, destaca-se o debate sobre situações cotidianas. Este é importante, pois a promoção da análise de problemas sociais e da pertinência dos direitos humanos na vida cotidiana do estudante são princípios estabelecidos pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Debates sobre o desemprego, a fome, a crise habitacional e a falta de saneamento básico, podem funcionar como um ensejo ao conhecimento e valorização do direito ao trabalho, à alimentação, à moradia e à saúde, todos propostos na DUDH.

Já a aplicação de projetos na comunidade, ou entre os próprios estudantes, também trabalham esses princípios do Programa Mundial, além de dar a conhecer os “mecanismos de proteção aos direitos humanos”. Araújo (2008, p. 1998) sugere ainda que

os projetos são a concretização pedagógica do construtivismo. Um contexto adequado à análise e síntese de informações, planejamento de ações, resolução de problemas e criação de novas ideias, processos que tornam o estudante um sujeito ativo no seu aprendizado.

O cenário da compreensão dos professores sobre a definição da cidadania estabelece esse conceito como consciência dos direitos e deveres e os valores como fundamentais para a convivência em sociedade. Mas um professor aponta a importância da cidadania crítica e não conformista. Afinal, cidadania pode ser compreendida não apenas como consciência de direitos e deveres, mas como engajamento e participação na própria construção e contínua reformulação desses direitos e deveres.

Outro aspecto do debate é pensarmos em cidadania como estatuto político. Desse modo, o conceito está intimamente vinculado a uma ordem jurídica capaz de resguardar a proteção dos indivíduos (LOBATO; PEIXOTO, 2013, p. 52). Assim passamos do dever do indivíduo para o dever da comunidade, da humanidade. O indivíduo deve cumprir com certos preceitos para se adequar à uma vida social, mas em contrapartida, a comunidade como um todo deve garantir a proteção dos indivíduos. Esse estatuto permite o acesso e participação no espaço público (LOBATO; PEIXOTO, 2013, p. 53).

Em síntese, a conceituação de cidadania dos docentes se mostra relativamente limitada ao engajamento às normas, uma etapa importante da formação, mas que sozinha não favorece o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos. Concepção mais ampla é pensarmos em cidadania como participação ativa e, ainda, como proteção jurídica garantida pela comunidade. Educar para a cidadania é “proveer a los individuos de instrumentos para la plena realización de esta participación motivada y competente, de esta simbiosis entre intereses personales y sociales, de esta disposición para sentir los dolores del mundo” (MACHADO, *apud* AHUMADA e MARTIN, 2018, p. 6).

A educação em valores e cidadania foi considerada, por todos os professores, o aspecto mais importante da educação. O que parece justificar que esses temas tenham um lugar privilegiado na educação por meio do ensino transversal. As respostas foram fundamentadas em dois eixos. Primeiro, na importância da formação em valores e cidadania para a coesão social. Segundo, na relevância dessa formação para a luta pelos próprios direitos e pela mobilidade social.

A seguir, novamente perguntamos por aquelas práticas pedagógicas que os docentes observaram ou aplicaram, mas agora tendo em vista os valores éticos e a

cidadania. Apareceram mais uma vez os projetos comunitários, que já comentamos. Outra professora realizou uma atividade sobre o papel do negro na formação do Brasil. Em seguida os estudantes produziram revistas sobre o assunto.

Essa atividade é um excelente exemplo de educação em valores, porque permite o contato e a valorização de grupos historicamente vítimas de segregação. A valorização da diversidade é um dos focos centrais nessa dimensão da educação. Nesse sentido, outro projeto interessante que aqui destacamos promovia práticas relacionadas à algum valor específico. Visitas em hospitais, como relatado, podem ser ótimas oportunidades para trabalhar a empatia. Por último, na esteira de uma sugestão docente, a cidadania pode ser desenvolvida por meio do incentivo à participação no movimento estudantil.

Ações como essa satisfazem o aspecto da construção dos valores que diz respeito à formação de hábitos. Há ainda, pelo menos, mais duas dessas dimensões da educação moral. Essas são a cognitiva e a afetiva. A primeira requer a capacidade de justificar condutas ou opiniões morais. A segunda depende da capacidade compreensiva de adaptar o juízo moral às situações concretas e particulares (PUIG, 1995, p. 115).

Sobre as opções pedagógicas que os professores achavam mais adequadas ao cultivo dos valores e cidadania, como vimos, os métodos dialógicos e a transversalidade se destacaram. Outro dos aspectos que foi considerado é a educação de hábitos, ou, no sentido clássico, das virtudes. É preciso que os estudantes desenvolvam práticas virtuosas cotidianamente. Para isso, o ambiente escolar deve oferecer modelos pessoais dos valores que se busca promover, e no seu dia a dia, as práticas desejadas devem possuir presença constante (PUIG, 1995, p. 110).

O diálogo, a principal escolha dos docentes aqui, nos remete à possibilidade de desenvolver valores a partir da construção dialógica da personalidade moral. Tem lugar aqui a promoção das controvérsias e conflitos morais, que geram crises cognitivas e demandam sua solução por parte do estudante (PUIG, p. 113, 1995).

Quando se trata de cidadania, o diálogo mais uma vez é imprescindível. Se falar em cidadania, em poucas palavras, é falar de participação, então o diálogo talvez seja a primeira oportunidade para estimular a expressão e o posicionamento (AHUMADA e MARTIN, 2018). Além disso, o trabalho com as mídias é especialmente relevante para a cidadania, como afirmou um professor que as indicou como importantes para a criticidade. Ainda nesse sentido, o trabalho com jornais e revistas permite despertar interesse em questões políticas e sociais.

Na terceira parte das entrevistas identificamos que o bullying e a indiferença são as principais manifestações de discriminação. A família em primeiro lugar, e em seguida a escola, governo, a cultura patriarcal e xenofóbica, os meios de comunicação e o individualismo foram elencados como principais causas. As formas de superação da vigência do racismo, preconceitos e discriminação, segundo os próprios professores, depende de favorecer o contato com diversos contextos sociais, a formação de hábitos e os debates. A compreensão da particularidade de cada indivíduo é uma boa opção para lidar com preconceitos e discriminação, uma vez que os preconceitos se caracterizam por uma generalização categórica sobre um indivíduo ou determinado grupo (PINHEIRO, 2011, p. 216). Pinheiro indica a necessidade da educação como forma de gerar a consciência dos mecanismos do funcionamento do preconceito, auxiliando com que os educandos o identifiquem em si e nos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estabelecemos na apresentação, tínhamos à vista conhecer as formas e as razões pelas quais a educação em Direitos Humanos, valores e cidadania é cultivada nas escolas da Fronteira Trinacional. Ainda que umas poucas questões específicas ficaram inconclusivas, como aquela relativa à avaliação do ensino público e a outra em que perguntamos sobre a frequência da ocorrência dos preconceitos em sala, todas as demais revelam dados claros e generalizáveis. Por conta dessa unidade, pudemos construir o cenário geral que buscávamos e que apresentamos de maneira conclusiva a seguir.

Como já é recorrente na literatura que trata de questões educacionais no Brasil, Argentina e Paraguai, o apoio do Estado foi mais uma vez caracterizado como insuficiente, tanto em termos de materiais didáticos como de cursos de capacitação. Talvez por isso percebeu-se também um pequeno nível de engajamento dos professores ao Plano Nacional de Direitos Humanos.

O convívio entre os diversos atores das escolas mostrou-se marcado por preconceitos, desrespeito e autoritarismo, mas também pelo diálogo e empatia. O que torna inviável uma única conclusão a respeito da qualidade desse convívio. No entanto, cabe alertar para a presença dos preconceitos, uma forma de violência simbólica capaz de estigmatizar, traumatizar e gerar transtornos psicológicos.

Por outro lado, os docentes apresentaram uma compreensão conceitual adequada da definição de direitos humanos e das metodologias ideais para o seu cultivo, mas a maioria não justificou a importância da educação em direitos humanos. Embora entendam os conceitos de forma teórica, e ainda que considerem os temas transversais o aspecto mais importante da educação, os docentes parecem não conseguir fundamentar essa opinião.

Quanto à materialização dessa compreensão teórica por meio de atividades pedagógicas, a maioria não especificou práticas relacionadas, lançando mão de certos “generalismos” em suas respostas. Isto é, tais respostas não traziam um nível mínimo de aprofundamento, com alguns detalhes adjacentes, e se limitavam a afirmações como “fazemos atividades com filmes”.

Ainda assim, boa parte dos docentes citaram atividades muito relevantes à construção dos direitos humanos, as quais já analisamos acima. São propostas recomendadas inclusive por estudiosos da educação em direitos humanos que atestam o excelente grau de preparo e comprometimento de muitos professores que entrevistamos. Seria enorme injustiça não reconhecer e valorizar esses casos.

Apesar de considerarem a educação em valores e cidadania o aspecto mais importante da educação, ou um dos mais importantes, a educação para a cidadania é mais entendida como adaptação às normas ao invés de participação ativa que leva à transformações sociais. Aderir às normas valorizadas socialmente é um passo importante na construção do sujeito, mas por si só não garante a formação de sujeitos participativos. Ainda assim, todas as práticas pedagógicas descritas apresentaram pertinência e relevância para o tema. O mesmo podemos dizer das preferências metodológicas dos professores, transversais, dialógicas e a partir do exemplo.

Por último, desejamos comentar que estamos cientes que esta pesquisa não esgota, de modo nenhum, a compreensão da situação dos direitos humanos nas escolas da Fronteira Trinacional. Ainda assim, confiamos que a percepção que os docentes possuem da educação em Direitos Humanos, valores e cidadania refletem certas realidades em torno desses conceitos nos sistemas escolares. Isto já é um avanço, e talvez um impulso para outras pesquisas mais específicas, por exemplo, sobre a situação do preconceito e bullying nas escolas da região fronteira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de Projetos e Direitos Humanos: Caminhos para uma Educação em Valores. *Pro-Posições*; v. 19, n. 2 (56) - maio/ago; 2008.

ARAÚJO, U. Temas transversais e a estratégia de projetos. São Paulo: Moderna, 2003.
BERLIN, I. *Dois Conceitos de Liberdade*. Tradução Aline Mesquita. Universidade Federal do ABC. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-ZLHzAcvfuUMGFhYldLQjFzemc/edit>; Acesso em 19/08/2018.

BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho; Apresentação de Celso Lafer: Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, 1994.

CASADO FILHO, N. *Direitos Humanos e Fundamentais*. São Paulo - SP: Saraiva, 2012.

CRISTI, M. A.; MARTÍN, X. Educación Moral en Sudamérica: Un Sistema Pedagógico de Transversalidad. *Revista Brasileira de Educação*; vol. 23, 2018.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3ª Ed: São Paulo: Atlas, 1995.

ELLIOTT, J. *La Investigación Acción en Educación*. España: Morata, 1997.

FRAGA, G. W.; MAHLKE, H. A Operação Condor e os Direitos Humanos na América Latina. *Diálogo*; nº 16, jan-jun 2010, p.89/105.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Paulo Quintela: Lisboa - Portugal: Edições 70 LDA, 2011.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª Ed: São Paulo: Atlas: 2003.

LOBATO, A. O. C; PEIXOTO, C. C. Pensar a Cidadania em Hannah Arendt: Direitos a ter Direitos; *Direitos Sociais Fundamentais: Contributo Interdisciplinar para a Redefinição das Garantias de Efetividade / Organizadores Josirene Candido Londero e Carlos André Hüning Birnfeld* - Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

MARQUES, E. P. et al. Educação Pública: Falta de Prioridade do Poder Público ou Desinteresse da Sociedade? *Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum*; 17(3), 2007. p. 08-20.
MILLAS, J., Fundamentos de los Derechos Humanos. *Revista Análisis*. Santiago de Chile, 1982.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Janeiro de 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>; Acesso em: 28/07/2020.

NAÇÕES UNIDAS. *Proyecto Revisado del Plan de Acción para la Primera Etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. 2 de março de 2005. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/FirstPhase/Pages/planaction.aspx>; Acesso em 11/07/2020.

NODARI, P. C.; SÍVERES, L. Dos Direitos Naturais aos Direitos Humanos e a Dignidade Humana; *Conjectura: Filos. Educ.* Caxias do Sul, v. 20, n. especial, 2015. p. 263-280.

PEÑAILILLO, P. La Razón de Ser de los Derechos Humanos. La Perspectiva de Jorge Millas: Campeador que Rompe Todas sus Lanzas y Destroza el Corazón en la Batalla. *Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social*. Valparaíso; nº 27, 2009. p. 301-311.

PINHEIRO, V. P. G. Preconceito, Moralidade e Educação Moral para a Diversidade. *Revista Brasileira de Educação*; v. 16, n. 46, jan. | abr. 2011.

PUIG, J. M. Construcción Dialógica de la Personalidad Moral. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 8, 1995. págs. 103-120.

RODINO, A. M.; TOSI, G.; FERNÁNDES, M. B.; ZENAIDE, M. N. T. *Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

Recebido em 04 de setembro de 2020.

Aprovado em 05 de janeiro de 2021



CÍRCULOS MIMÉTICOS NO CONTO *GREEN*, DE SEFI ATTA¹

DOI: 10.48075/ri.v24i1.26219

Letícia Ritter de Abreu Valença²
Dionei Mathias³

RESUMO: Em sua obra literária, Sefi Atta ficcionaliza fluxos migratórios e experiências de globalização. Dentre as narrativas que compõem esta obra, o leitor encontra *Green*, um conto narrado do ponto de vista de uma criança e que é foco de discussão deste artigo. Ele retrata o momento em que os pais nigerianos da protagonista obtêm a documentação necessária para legalizar sua permanência nos Estados Unidos. A protagonista compartilha seu ponto de vista como representante da segunda geração de imigrantes, envolvendo o leitor nas experiências de seus pais. Com base na teoria da tripla mimese de Ricoeur (1994), entendida como círculos miméticos formados por processos de pré-figuração, configuração e refiguração da composição ficcional, este artigo pretende discutir o processo de construção de sentido no conto *Green*, captando seu contexto de criação, discutindo sua ficcionalização e, por fim, buscando compreender as possibilidades de recepção (ECO, 2004). Em cada círculo mimético, o conto revela novos potenciais de sentido.

Palavras-chave: Sefi Atta, *Green*, Círculos miméticos.

MIMETIC CIRCLES IN SEFI ATTA'S SHORT STORY *GREEN*⁴

ABSTRAC: In her literary work, Sefi Atta fictionalizes migratory flows and experiences of globalization. Among the narratives that compose this oeuvre, the reader can find *Green*, a short story narrated from the point of view of a child, which is also the focus of this article. It portrays the moment in which the main character's Nigerian parents obtain the necessary documentation to legalize their stay in the United States. The protagonist shares her point of view as a representative of the second generation of immigrants, involving the reader in the experiences of her parents. Based on Ricoeur's theory of triple mimesis (1994), understood as mimetic circles formed by processes of pre-figuration,

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. E-mail: leticiavalenca@gmail.com

³ Doutor em Letras pela Universität Hamburg e pela UFPR. Professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. E-mail: dioneimathias@gmail.com

⁴ This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

configuration and re-figuration of the fictional construction, this article aims to discuss the process of meaning making in the short story *Green*, capturing its context of creation, discussing its fictionalization and, finally, trying to understand the possibilities of reception (ECO, 2004). In each mimetic circle, the short story reveals new potentials for meaning.

Key Words: Sefi Atta, *Green*, mimetic circles.

INTRODUÇÃO

Considerada uma das principais escritoras de sua geração, Sefi Atta é uma autora nigeriana que escreve em inglês e cuja escrita vem se destacando internacionalmente. Nascida em 1964, educada na Nigéria, inicialmente, e, então, na Inglaterra e nos Estados Unidos, tem sua formação voltada para a área da contabilidade, antes que pudesse se dedicar à escrita criativa. Dentre outras formas de reconhecimento, seu trabalho recebeu prêmios literários como o *Fish International Short Story Prize* e o *BBC Meridian Short Story Competition*, em 2002, o *Red Hen Press Story Award*, em 2003 e o *PEN International David TK Wong Prize*, em 2005, dentre outros. Sua escrita cativante desperta reflexões afetivas e ideológicas, representando a complexa realidade do imigrante no atual contexto de globalização, com suas problemáticas de discriminação, bem como questões feministas.

De acordo com Nwokocha (2020, s. p.), Atta desenvolve personagens que atuam em espaços públicos, subvertendo as estruturas neo-coloniais, como a protagonista de seu romance de estréia, *Everything Good Will Come* (2004), que recusa cargos inferiores para se afirmar no contexto político. Em suas narrativas, figuras ficcionais ressignificam expectativas patriarcais culturalmente pré-estabelecidas e expõem fenômenos de transculturalidade. Em obras como *Swallow* (2010), *The Bead Collector* (2018) e *Selected Plays* (2018) temas como a maternidade, a passividade feminina e a restrição ao espaço doméstico são questionados, mas esses questionamentos também têm como foco regimes políticos opressivos e elites contraditórias. Ao manifestar autênticas experiências de mulheres – nigerianas ou não – que buscam a igualdade, a autora constrói realidades ficcionais em que o ativismo é posto em evidência e personalidades resistentes são promovidas.

Em sua coleção de contos, *News From Home* (2010), vencedor do *Noma Award for Publishing in Africa*, dentre outros prêmios, Atta multiplica vozes nigerianas que impactam por sua universalidade. A captação sensível da autora compreende aspectos da contemporaneidade, denunciando a violência institucionalizada, a injustiça e a hipocrisia de

valores debruçados sobre interesses hegemônicos. Ao mesmo tempo, as histórias transnacionais, que viajam do continente africano ao americano, criticam de forma sutil problemáticas da imigração, da religião e da luta feminina. Assim, Atta reflete sobre questões importantes para o espaço cultural nigeriano, mas também volta sua atenção para centros hegemônicos, por onde transita, para pensar sobre a condição de imigrante. Nisso, ela se junta a um conjunto de vozes que discute os fluxos migratórios em contextos anglófonos (MATHIAS, 2018).

No conto *Green*, foco de análise deste artigo, ela apresenta um excerto dessa experiência de imigração com seus desafios de assimilação cultural, desenvolvendo uma perspectiva feminina e infantil. A partir dessa perspectiva, o leitor tem acesso a um mundo ficcional, em que se encena um dos momentos centrais no processo de oficialização, neste caso, da cidadania americana dos pais nigerianos. Ao longo da narrativa, o momento de obtenção do Green Card é intercalado com reflexões feitas pela protagonista acerca de sua origem, bem como de suas preocupações como criança americana. Nesse microcosmo do departamento de regulamentação de permanência, surge um espaço de confluência dos mais diversos fluxos migratórios.

Em seu estudo, Sara Schotland traça um panorama acerca da literatura de imigrantes, questionando o mito da fácil assimilação cultural e a comum tendência a ridicularizar a mobilidade social, dentro do contexto americano. Nisso, ela destaca o papel da literatura de fluxos migratórios, afirmando que esta tem o poder de refletir a experiência vivida por imigrantes em momentos de atrito intercultural, como dificuldades assimilativas como a internalização de um novo idioma, além da violência doméstica consequente da dominação patriarcal. De acordo com a estudiosa, o reflexo desse tipo de experiência na ficção oferece

uma experiência vicária para ajudar o leitor a viver a vida de outra pessoa, que pode pertencer a uma etnia, nacionalidade, classe social, gênero, idade ou condição corporal diferente. Narrativas de "outsider" trazem à atenção de leitores da classe média o efeito de políticas que impedem as aspirações emocionais ou econômicas de minorias e "Outros". Imigrantes, por definição, são os "outsiders" definitivos. Frequentemente, imigrantes são "outsiders" em interseções múltiplas - eles podem ser não-brancos, pobres, gays ou transgêneros. A ficção nos convida a compreender e até mesmo abraçar indivíduos que são diferentes de nós, e incluí-los em nossas vidas sociais e políticas (SCHOTLAND, 2019, p. 88).⁵

⁵ "a vicarious experience to help the reader live the life of someone else, who may belong to a different ethnicity, nationality, social class, gender, age, or body status. "Outsider" narratives bring to the attention of middle class readers the effect of policies that hinder the emotional or economic aspirations of minorities and "Others." [Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°1, 2022. e-ISSN: 1982-3010.](#)

Ademais, ainda argumentando sobre narrativas que trazem a temática da experiência migratória para a ficção, Schotland (2019, p. 90) define tendências do gênero e, nesse estudo, as que são especialmente relacionáveis a construções como o conto *Green* remetem a experiências de hibridez e conflitos identitários. Nessa esteira, o trabalho de Walkowitz (2006, p.530) defende que a circulação multilíngue da literatura de imigrantes desestabiliza conceitos da cultura literária baseados em valores do estado-nação, ponto este reforçado através de criações ficcionais como as de Atta.

A partir dessa interseção entre realidade social e sua figuração ficcional, é interessante considerar a teoria de Paul Ricoeur (1994) acerca da tríplice mimese. Em seu estudo, o teórico francês entrelaça a noção de tempo com o movimento de representação mimética. Para ele, uma das formas de compreender a noção de tempo ocorre pelas articulações verbais. A fim de compreender a configuração da temporalidade através da narrativa, o autor destaca três círculos miméticos que abarcam o efeito da arte na sociedade e vice-versa. Esse círculo, porém, não representa um movimento vicioso, pois o tempo é configurado na narrativa através da linguagem e refigurado por meio do leitor, após sua decodificação.

Na mimesis I, que trata-se da prefiguração do campo prático, a ação apenas pode ser narrada porque ela “já está articulada em signos, regras, normas: é, desde sempre, *simbolicamente mediatizada*” (1994, p. 91). Para Ricoeur, os sentidos de imitação e representação são bastante próximos e significam pré-compreender semântica e hermeneuticamente o agir humano dentro da temporalidade. Partindo de tal pré-compreensão, compartilhada entre o produtor e o receptor da obra como seres sociais, a tessitura da intriga se desvela como um movimento de reconhecimento desse mundo pré-simbolizado. A mediação recupera conhecimentos desse primeiro círculo mimético, permitindo ao leitor criar conexões no processo de decodificação.

Embora estejamos falando de imitações da vida real, o leitor precisa de aptidão para compreender simbólica, temporal e estruturalmente a mediação. A mimesis II, que institui a linearidade da produção literária, é o enredamento ou agenciamento dos fatos. Mediando a percepção do agir humano (Mimesis I) e a refiguração pela recepção (Mimesis III), ela é posicionada entre o tempo e a narrativa. O mundo construído, entendido por Ricoeur como

Immigrants by definition are the ultimate outsiders. Often immigrants are outsiders through multiple intersections – they may be nonwhite, poor, gay or transgender. Fiction invites us to understand and even embrace individuals who are different from ourselves, and include them in our social and political lives” (SCHOTLAND, 2019, p. 88).

livre das limitações que “o paradigma da tragédia impõe ao conceito da tessitura da intriga em Aristóteles” (1994, p. 102), é definido como tendo um maior grau de abstração, pensado sempre sob a lente da temporalidade. Aqui, é preciso considerar a esquematização artística, ou seja, a configuração que ficcionaliza a existência humana.

A obra, ao ser configurada por seu autor, ressignifica a experiência temporal, mas esse fato só é possível porque o leitor realiza a leitura, internalizando as referências e entendendo a forma de elaboração da narrativa. De acordo com Ricoeur, devemos às obras de ficção a “ampliação de nosso horizonte de existência” (1994, p. 123). A refiguração da obra pela recepção, portanto, pode fazer com que o leitor mude o seu agir, pois a compreensão de mundo pode ser modificada a partir da leitura. Sendo a interseção entre o mundo do texto e o do leitor, a mimesis III representa a detecção de valores realizada pela recepção. Esta, por sua vez, é transformada por esse processo, fato que reverbera na interação social. Concepções fixas e homogêneas, nesse estágio da captação literária, podem ser desestabilizadas, consolidando o convite ao exercício da empatia, com o objetivo de transformar a forma como o leitor reage socialmente.

Assim, eventos vividos são acrescentados a histórias narradas e assimiladas pelo leitor, que, por sua vez, volta a inserir os valores absorvidos e ressignificados no contexto social. Com base nos três círculos miméticos de Ricoeur (1994), este artigo deseja discutir o conto *Green*, de Sefi Atta, e verificar como as três esferas de representação dialogam. Para tanto, a partir do contexto social de sua produção, as noções de ambivalência (BAUMAN, 1999) e de hibridismo (CANCLINI, 1995) podem auxiliar na análise da configuração da intriga. Por fim, para exercitar o entendimento sobre a atualização de sentidos realizada pelo destinatário da obra, o conceito de Eco (2004) será utilizado como base, já que permite-nos aprofundar a reflexão a respeito da função do leitor na consolidação da unicidade da obra literária. Dessa forma, é possível compreender a contribuição recíproca entre a literatura e a realidade extradieética, especialmente no que tange a questões ideológicas resultantes de problemas sociais que compõem a vida e a arte.

ELEMENTOS DA PRÉ-FIGURAÇÃO: SEDIMENTOS DO ESPAÇO SOCIOCULTURAL EXTRAFICCIONAL

Para que o momento sociocultural de pré-figuração da obra seja compreendido, é necessário considerar, em primeiro lugar, que sua produção ocorre dentro do que é

considerado como tempo moderno. Portanto, é pertinente destacar o que observa Marshall Berman, no capítulo introdutório de *Tudo o que é sólido desmancha no ar*, sobre a formação do indivíduo que vive esse período. Para o autor, a “experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana” (BERMAN, 2007, p. 24). Não se trata, porém, de uma unidade simples, pois é criada por uma “permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia”. Ainda segundo o estudioso, embora a globalização tenha aproximado conexões interculturais, atualizando, assim, concepções tradicionais acerca da nação, da religião e de ideologias, diferenciações raciais e de classe têm sido cada vez mais detectáveis. A sensação de angústia pode ser confirmada, diante da intensificação com que conceitos historicamente definidos são desestabilizados.

Para Bauman (1999), o desconforto resultante da ideia de desordem advinda de tais desestabilizações de padrões pré-estabelecidos revela o problema da imposição de uma ordem com sentido sólido. É preciso aproveitar mudanças para exercitar a capacidade de tolerar o que emerge como ambíguo, já que isso leva a refletir sobre a formação de identidades, especialmente em momentos de crise. A permanente desintegração observada por Berman, gerada pela onda global de contradições, de fato destaca o advento da ambiguidade, experimentada pelas novas gerações. Estas, muitas vezes fruto de movimentos migratórios, vêm para questionar aquilo que, até então, era discursivamente construído como regra, pelas gerações anteriores. É possível compreender, então, que o contraste entre ordem e caos fragiliza o sentido. A diferenciação é empreendida por quem tem o poder discursivo de definir e, na contemporaneidade, há muitos atores sociais que questionam essas concepções - dentre elas, físicas, sexuais e nacionais – desestabilizando a ordem da diferenciação e instaurando tessituras de indeterminação.

O outro, como representante da diferença, é um causador central de desconforto e, ao entendermos que a “intolerância é, portanto, a inclinação natural da prática moderna” (BAUMAN, 1999, p. 16), podemos entender a tendência a deslegitimar e estereotipar o que difere da norma. *Green*, de Sefi Atta, produzido de forma a destacar os sutis matizes formadores das novas gerações, apresenta um espaço de múltiplos contatos culturais e é narrado por uma protagonista que, embora muito nova, é capaz de reconhecer e apreciar sua

origem dupla. A partir de manifestações da autora, é possível identificar a natureza da percepção de mundo que dá origem a tal construção ficcional.

É notável a preocupação de Atta com a representatividade da produção cultural nigeriana, que não deve seguir apenas o que a mídia/ indústria editorial espera de autoras africanas (AZUAH; ATTA; UNIGWE, 2008, p. 109-110). Subvertendo a expectativa de construções ficcionais que alimentam estritamente a esperada luta da mulher negra contra o patriarcado, em *Green*, Atta opta por desenvolver uma realidade ficcional particular, sem deixar de oferecer resistência. Ideando uma cosmovisão que naturaliza o hibridismo cultural, a protagonista do conto apresenta uma focalização acostumada com a peculiaridade de suas raízes dentro da conhecida tentativa de socialização juvenil. De certa forma, a autora consegue romper a tendência da construção de um protagonista no papel de vítima, preferindo retratar nigerianos em sua existência cotidiana (AZUAH; ATTA; UNIGWE, 2008, p. 110), destacando um hábito de pessoas que optaram por cruzar nações em busca de oportunidades para uma construção familiar digna.

ASPECTOS DA FIGURAÇÃO: A TRANSFORMAÇÃO DIEGÉTICA DA REALIDADE

Muito sutilmente, a narrativa transforma um processo tipicamente monótono e burocrático em uma pletera de interconexões culturais. Em outras palavras, o agenciamento dos fatos que compõe a narrativa é realizado de forma a disponibilizar ao leitor uma oportunidade de identificar diversas formas de contato intercultural. A peculiaridade dessa narrativa reside no fato de que não se trata de um processo rotineiro de indivíduos participantes de culturas hegemônicas, ou seja, que não conhecem a necessidade de abandonar seu país em busca de estrutura política e/ou financeira. Diferentemente disso, trata-se de um processo mais conhecido por aqueles que se submetem ao longo e angustiante processo de tornar-se legal em uma nova nação.

A seriedade do momento final da conquista do Green Card pode ser captado graças ao que se pode reunir entre a focalização da jovem protagonista e, especialmente, pelo que ela consegue absorver das reações de seus pais. É possível compreender esse elemento da estruturação formal do conto em uma macroperspectiva, pelo viés inocente que transmite um evento formal e importante e, em uma microperspectiva, a assimilação que ela faz entre sua origem, sua nacionalidade e outras referências culturais perceptíveis. Nessa interseção de

percepção, concretiza-se a hibridez que caracteriza a protagonista. Para melhor compreender indivíduos formadores de culturas híbridas, é pertinente destacar a definição desenvolvida por Canclini (1995) a respeito do hibridismo. De acordo com o autor, trata-se de “processos socioculturais em que estruturas ou práticas distintas, previamente existentes de forma separada, são combinadas para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (1995, p. XXV)⁶. Embora a protagonista não problematize a hibridez como condição, sua constituição como personagem aponta para esse pertencimento duplo a que Canclini chama atenção.

Num primeiro momento, essa hibridez não chega a se destacar. No início do conto, a protagonista anuncia que esse momento será bastante tedioso. Com seus nove anos e diferentemente de pessoas que, desde seus primeiros anos, conhecem a intensa fragilização inerente a fluxos migratórios, a protagonista parece ter uma estrutura socioeconômica sólida, por seu acesso a livros, carro e televisão paga. No lugar de preocupação ou tensão, a atmosfera afetiva sugere que seus pais não terão problemas em obter seus Green Cards, podendo voltar ao Mississippi a tempo de assistir à partida de futebol. Esses detalhes mostram uma percepção do espaço que não instaura angústia, permitindo, ao invés disso, o tédio. Ao contrário de muitas outras famílias inseridas em fluxos migratórios, o contexto socioeconômico da protagonista permite uma experiência mais tranquila diante do ritual de passagem, em que consiste a obtenção do *green card*.

Esse mesmo espaço de percepção também fornece outros elos entre pré-figuração e sua configuração ficcional, começando a voltar o olhar para presença de elementos híbridos no espaço. Assim, a protagonista identifica a variedade linguística presente no local, mesmo que ela não compreenda a razão de tal fato:

*O que eu não entendo é por que eles devem explicar as regras em diferentes idiomas aqui?
Não fumar é No fumar.
Proibido beber é Khong Duoc Uong.
Proibido comer é No Comer e Khong Duoc An
(ATTA, 2004 s.d.)⁷.*

Depois de lembrar das aulas de espanhol que tem na escola com Mr. Gonzalez, a protagonista faz conexões que possibilitam a exposição de outra evidência da formação

⁶ “sociocultural processes in which discrete structures or practices, previously existing in separate form, are combined to generate new structures, objects and practices” (1995, p. XXV).

⁷ “What I don’t understand is why must they explain the rules in different languages here?”

No Smoking is No Fumar.

No Drinking is Khong Duoc Uong.

No Eating is No Comer and Khong Duoc An” (ATTA, 2004 s.d.).

híbrida da comunidade em que faz parte. Nesse quesito, é constatado um conflito de princípios religiosos, comum em nações que abrigam mais de uma origem cultural:

Há pessoas aqui que se parecem com o Sr. Gonzalez. Pessoas de aparência indiana também, como minha amiga Areeba, que deixou nossa escola porque a religião católica a estava confundindo. Há pessoas que parecem chinesas para mim, mas sempre que digo isso, mamãe diz: nem todas são chinesas! Às vezes ela me dá nos nervos. Eu sou apenas uma criança. Há uma família que parece africana como nós, mas mamãe diz que eles devem ser haitianos porque um homem ao lado deles segue falando francês com seu filho (ATTA, 2004, s.d.)⁸.

Além disso, há uma intrigante ponderação acerca do estereótipo que envolve a população asiática e uma possível confusão de nacionalidades pela similaridade das aparências físicas, que pode ser resolvida pela diferença dos idiomas falados. Diante dos excertos expostos, há a representação de, pelo menos, quatro idiomas, o espanhol, inglês, francês e vietnamita, duas religiões, dentre elas a católica e a dármica (da amiga Areeba, que pode seguir o hinduísmo, o budismo, o jainismo ou o sikhismo, dentre outras) e de quatro origens, como a haitiana, africana, chinesa e indiana.

Outras variedades culturais integrantes do local em que a narrativa está ambientada podem ser percebidas a partir do momento em que seus pais recebem a liberação de seus Green Cards. Já que estão em New Orleans, o pai da família, enquanto dança Limbo, que é uma dança oriunda de Trinidad e Tobago, sugere aproveitar o desfile de Mardi Gras, proveniente da cultura Francesa, para celebrar sua permanência legal nos Estados Unidos. Embora a protagonista não esteja disposta a permanecer na cidade, pois tem pressa para voltar ao Mississipi, é possível conhecer uma experiência prévia da família através de um flashback. Nessa lembrança, elementos como a Deusa Oxum e a comida beignet, originárias, respectivamente, da cultura africana (especialmente, de países como a Nigéria e Benin) e francesa, além de uma diferenciação entre as culinárias chinesa e tailandesa, podem ser percebidas:

No ano passado, viemos para o Mardi Gras em Nova Orleans. O tempo estava ensolarado. Assistimos ao Desfile de Oxum na Canal Street. Eu estava tentando pegar as miçangas que as pessoas estavam jogando dos carros alegóricos. Eu preferia as douradas. Meu pescoço estava pesado. Mamãe não parava de gritar no meu ouvido:

⁸ “There are people here who look like Mr. Gonzalez. Indian looking people too, like my friend Areeba who left our school because Catholic religion was confusing her. There are people who look Chinese to me, but whenever I say this, Mom says, They’re not all Chinese! Sometimes she gets on my last nerve. I’m just a kid. There is one family who looks African like us, but Mom says they must be Haitian because a man next to them keeps speaking French to their son” (ATTA, 2004, s.d.).

“Oxum é africano. As pessoas aqui não sabem. Ela é a deusa iorubá do amor.” Seu hálito cheirava aos beignets que comemos no café da manhã. Papai estava dizendo: “Não estende a mão assim. É por isso que você não consegue pegar. Veja, há uma técnica para pegar as miçangas.” “Que técnica?” Mamãe perguntou e papai deu um passo para frente para nos mostrar e um enorme confete preto bateu em seu rosto. Então tivemos que almoçar. Eu disse que queria comida chinesa. Eles disseram que queriam comida tailandesa. Mamãe disse que era tudo igual. “Chinês não é tailandês!”, eu disse, e minha mãe perguntou: “Como você sabe a diferença quando se trata de comida?” Comemos King Cake no caminho de volta para o Mississippi (ATTA, 2004, s.d.)⁹.

Ao final do relato, eles comem King Cake, que, derivado da Europa, tradicionalmente carrega muitas cores, que podem representar justiça, fé e poder. Esse elemento também representa a festa cristã da epifania. Todos esses elementos culturais são mencionados, ou até dispostos, dentro do espaço geográfico americano. Não por acaso, o conto *Green*, cujo nome é uma cor que representa não apenas o Green Card, é composto por elementos de diversas outras cores, assim como o país que abriga a família em foco e é feito de muitas outras famílias multicores, com isso configurando na esfera diegética o elemento pré-figurado da diversidade.

No que concerne à variedade de cores presentes na obra, vale destacar as reflexões feitas pela protagonista acerca da cor verde, que ela associa com vegetais, com o campo de futebol e com a inveja entre mulheres. A cor também é mencionada para lembrar da documentação e da bandeira do país de origem de seus pais “Verde está para os passaportes dos meus pais. Verde branco verde é a cor da bandeira de seu país na África, Nigéria” (ATTA, 2004, s.d.)¹⁰. Ao final do processo de rememoração em volta do evento de Mardi Gras, a cor verde é utilizada para apanhar os elementos multiculturais presentes na memória dessa comemoração, como os confetes jogados na celebração, os granulados do King Cake e das cebolas do prato Pad Thai. Seguindo a ideia da mistura, ela observa: “Verde está para confusão” (ATTA, 2004, s.d.)¹¹.

⁹ “Last year we came for Mardi Gras in New Orleans. The weather was sunny. We watched the Oshun Parade on Canal Street. I was trying to catch the beads people were throwing from the floats. I preferred the golds. My neck was weighed down. Mom kept yelling in my ear, “Oshun is African. People here don’t know. She is the Yoruba goddess of love.” Her breath smelled of the beignets we ate for breakfast. Dad was saying, “Don’t just reach out like that. That’s why you keep missing them. See, there is a technique to catching the beads.” “What technique?” Mom asked and Dad stepped in front to show us and a huge black bead smacked him in the face. Then we had to eat lunch. I said I wanted Chinese. They said they wanted Thai. Mom said it was all the same. “Chinese is not Thai!” I said, and Mom asked, “How come you know the difference when it comes to food?” We ate King Cake on our way back to Mississippi” (ATTA, 2004, s.d.).

¹⁰ “Green is for my parents’ passports. Green white green is the color of the flag of their country in Africa, Nigeria” (ATTA, 2004, s.d.).

¹¹ “Green is for confusion” (ATTA, 2004, s.d.).

A protagonista, que não se encaixa na origem usual americana, nem divide com os pais o mesmo nível de dificuldade de assimilação cultural, se comporta de forma a dissolver o sentido carregado pelos rótulos “americana” e “nigeriana”. Diante do problema da imposição de ordem com sentido sólido, que condiciona o comportamento humano para incluir ou excluir indivíduos em ou de certos grupos sociais, a personagem em questão pode ser considerada ímpar por desestabilizar padrões. Seus pais se submetem ao imperativo da ordem, sem reconhecer a ambiguidade que permeia a existência da filha, como pode ser visto no momento em que a funcionária do órgão governamental emissor do Green Card os aborda sem saber que apenas os pais precisam da documentação: “Vamos tirar sua impressão digital hoje, querida? 'A linda mulher me pergunta. 'Não, ela é a americana da família,' mamãe diz e sorri” (ATTA, 2004, s.d.)¹². A pergunta da funcionária a confronta explicitamente com a questão que envolve seu arraigamento cultural.

DA CONFIGURAÇÃO À REFIGURAÇÃO EM PROCESSOS DE RECEPÇÃO

As considerações acima resultam da captação das ideias não verbalizadas explicitamente. Cabe ao receptor da produção literária atualizar o sentido desta. O papel do leitor, ao refigurar o que foi construído na ficção, compreendendo a unicidade da obra, reside no entendimento de “trechos entremeados de espaços em branco, de interstícios a serem preenchidos” (ECO, 2004, p. 37). Afinal, o texto é um “mecanismo preguiçoso que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu” (ECO, 2004, p. 37). Assim, o destinatário da construção ficcional pode complementar e concluir o círculo mimético, contribuindo para a unicidade da obra ao adicionar a mensagem contida nesta a suas experiências prévias de leitura e cosmovisão pessoal. A obra, por sua vez, na medida em que soma vivências, valores e referências ao indivíduo leitor, é valorizada justamente por funcionar em prol da transformação e sensibilização da comunidade leitora.

Especificamente, uma obra como *Green* traz aos olhos do leitor uma percepção e um tipo de vivência únicos, que nem todas as pessoas precisam ou têm a oportunidade de vivenciar, embora tenha se fortalecido, no mundo globalizado. Esse conto também mostra novas dinâmicas no movimento de formação cultural, justamente diante dos processos

¹² “Are we getting your thumb print today, Sweetie?” the pretty woman asks me. ‘No, she’s the American in the family,’ Mom says and smiles” (ATTA, 2004, s.d.).

contemporâneos que concretizam outras modalidades de realização pessoal e familiar. É importante conceber a formação híbrida das novas gerações e reconhecer que as gerações anteriores também são resultantes de processos de mistura cultural e racial. A diferença está nos distintos processos sociais e econômicos que impulsionaram e seguem impulsionando os particulares níveis de miscigenação étnica. O trabalho de refiguração por parte do leitor auxilia nesse processo de atualização e reorganização das visões de mundo.

Atualmente, o que tem surgido como fenômenos culturais pode ser definido como ambivalente, não precisando ser classificado de forma terminante e peremptória. A ausência de mecanismos de controle linguístico para rotular e hierarquizar pode ser compreendido como elemento positivo, afirmador da diversidade. O conto auxilia o leitor a identificar que a realidade é híbrida e que as formas de ser no mundo são marcadas por ambivalências e diversidades. O leitor recebe por meio da experiência literária a oportunidade de conhecer outras confluências históricas, podendo, com isso, transformar sua visão de mundo. Ao reverberar valores, em seu meio social, ele pode contribuir para disseminar comportamentos inclusivos, atentos para a diversidade e desejosos de acolher a diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A protagonista de *Green*, como imigrante de segunda geração, representa, com sua origem nigeriana e nascimento nos Estados Unidos, a formação de uma nova estrutura, que podemos chamar de afro-americana, e que não é apenas africana, nem apenas americana, alargando o escopo semântico do termo afro-americano, com novas experiências. Até certo ponto, o conto conecta a ideia de hibridismo cultural à noção de desordem, propiciando a percepção de uma nova formação social ambivalente e inquietante por não ser dominada pela linguagem. Nesse sentido, Bauman (1999, p. 14) explica: “A luta pela ordem não é a luta de uma definição contra outra, de uma maneira de articular a realidade contra uma proposta concorrente. É a luta da determinação contra a ambigüidade, da precisão semântica contra a ambivalência, da transparência contra a obscuridade, da clareza contra a confusão”.

Nessa esteira, é possível compreender o pêndulo dicotômico entre aquilo que o leitor está habituado a nomear linguisticamente e aquilo que escapa à sua capacidade articulatória. Ao se encontrar diante da possibilidade da não dominação, experimenta inquietação. É necessário conhecer as realidades políticas e econômicas de espaços geográficos diversos,

para que se compreenda a sociedade como um todo e para que a inquietação originária dessas transformações seja atenuada. O conto de Atta contribui para esse processo ao dialogar com os elementos pré-figurados do espaço cultural americano, configurá-los esteticamente na realidade diegética de seu conto e convidar o leitor a refigurar esse conjunto de sentidos, a fim de fazê-los circular em seu espaço de ação. Desse modo, os movimentos miméticos engendram círculos dialógicos, com um potencial substancial de transformação.

REFERÊNCIAS

ATTA, S. Green. *StorySouth*, vol. 11, 2004, sem paginação.

AZUAH, U., ATTA, E., & UNIGWE, C. Of Phases and Faces: Unoma Azuah Engages Sefi Atta and Chika Unigwe. *Research in African Literatures*, vol. 39, nr. 2, 2008, p. 108-116.

BAUMAN, Z. *Modernidade e Ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERMAN, M.: *Tudo o que é sólido desmancha no ar*. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANCLINI, G. N. *Hybrid Cultures: strategies for entering and leaving modernity*. Tradução de Christopher L. Chiappari and Silvia L. López. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

ECO, U. *Lector in Fabula*. Tradução de Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2004.

NWOKOCHA, S. "Sefi Atta". *The Literary Encyclopedia*. Disponível em: <https://www.litencyc.com/php/speople.php?rec=true&UID=12277>. Acesso em 25 de outubro de 2020.

MATHIAS, D. Literatura e fluxos migratórios em contextos anglófonos: sobre a gênese discursiva de um campo de pesquisa. *Scripta Uniandrade*, v. 16, p. 225-238, 2018.

SCHOTLAND, S. Listen to the Voices: Immigrant Fiction Re-Considered. *Humanities Bulletin*, vol. 2, nr. 2, 2019, p. 87-101.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa (Tomo 1)*. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

WALKOWITZ, R. *Immigrant Fictions: Contemporary Literature in the Age of Globalization*. Madison: University of Wisconsin System, 2006.

Recebido em 03 de novembro de 2020.

Aprovado em 08 de janeiro de 2021.



EMPREENDEDORISMO NA ESCOLA: POSSIBILIDADE PARA PROJETAR E REALIZAR SONHOS

DOI: 10.48075/ri.v24i1.26995

Andrielli Jorge da Silva¹

Marcos Lübeck²

RESUMO: O empreendedorismo na escola é muito pertinente, pois pode articular situações reais e promover o protagonismo, bem como ativar um processo de ensino-aprendizagem por meio da interpretação e enfrentamento de acontecimentos que podem ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar. Da mesma forma, pode possibilitar a idealização e a efetivação de determinadas aspirações, tanto individuais quanto coletivas. Portanto, apresentamos aqui um projeto de empreendedorismo realizado em 2018 e 2019 na Escola Municipal Najla Barakat, em Foz do Iguaçu/PR, o qual envolveu 22 (vinte e dois) estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, e que teve como propósito inicial contextualizar alguns conceitos matemáticos com vistas à realidade vivenciada pelos envolvidos. Na ocasião, apresentamos atividades e desenvolvemos práticas educativas destacando a importância do consumo sustentável e, nesse sentido, compartilhamos conhecimentos sobre diferentes tipos de empreendimentos, além de laborar para a concretização de um sonho coletivo daquela turma, que visava realizar um passeio de formatura a um parque aquático. Teoricamente, o projeto embasou-se em referenciais que versam sobre o empreendedorismo escolar, tais como Dolabela (2003; 2006; 2008) e Dornelas (2016) e, metodologicamente, seguiu princípios do trabalho colaborativo, conforme define Ferreira (2006). Assim, com esse projeto, concluímos que contextualizar o ensino de conceitos matemáticos com a realidade vivenciada pelos estudantes torna a aprendizagem mais efetiva, e que proceder de modo empreendedor, cooperativo e colaborativo produz muitos resultados positivos, tais como valores e o respeito mútuo, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e de várias habilidades matemáticas.

Palavras-chave: Empreendedorismo; Educação Financeira; Cooperativa Mirim.

¹ Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Docente da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.
E-mail: andriellij@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4847-8671>.

² Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil. Docente do Curso de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.
E-mail: marcos.lubeck@unioeste.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6787-7083>.

ENTREPRENEURSHIP IN SCHOOL: POSSIBILITY FOR DESIGNING AND REALIZING DREAMS

ABSTRACT: Entrepreneurship at school is very relevant, as it can articulate real situations and promote protagonism, as well as activating a teaching-learning process through the interpretation and coping with events that may occur inside or outside the school environment. Likewise, it can enable the idealization and the realization of certain aspirations, both individual and collective. Therefore, we present here an entrepreneurship project carried out in 2018 and 2019 at the Municipal School Najla Barakat, in Foz do Iguaçu/PR, which involved 22 (twenty-two) students from the 5th year of elementary school, and whose initial purpose was to contextualize concepts mathematicians with a view to the reality experienced by those involved. On the occasion, we presented activities and developed educational practices highlighting the importance of sustainable consumption and, in this sense, we shared knowledge about different types of enterprises, in addition to working towards the realization of a collective dream of that group, which aimed to undertake a graduation trip to a water park. Theoretically, the project was based on references that deal with school entrepreneurship, such as Dolabela (2003; 2006; 2008) and Dornelas (2014) and, methodologically, followed principles of collaborative work, as defined by Ferreira (2006). Thus, with this project, we concluded that contextualizing the teaching of mathematical concepts with the reality experienced by students makes learning effective, and that proceeding in an entrepreneurial, cooperative and collaborative way produces many positive results, such as values, mutual respect, the development of autonomy, creativity and various mathematical abilities.

Key Words: Entrepreneurship; Financial Education; Children's Cooperative.

INTRODUÇÃO

O *Projeto Cooperativa Mirim Cooperlike* foi desenvolvido com/para os estudantes do 5º ano da Escola Municipal Najla Barakat, em 2018 e 2019, no município Foz do Iguaçu/PR. No total, 22 (vinte e dois) estudantes, sob a supervisão e coordenação docente, participaram diretamente das atividades, onde as ações pretendiam desenvolver autonomia, criatividade, consciência crítica e a capacidade para lidar com determinadas situações problemas relacionadas, sobretudo, com a educação financeira, e assim, promover o processo de ensino-aprendizagem.

A ideia da Cooperativa iniciou no ano de 2018, ocasião em que estudantes e docentes da escola completaram uma formação ofertada e desenvolvida pelo Instituto Sicoob. Então, ao concluir essa formação, foi criada a *Cooperativa Mirim Cooperlike*. Dessa forma, aplicou-se à realidade um conjunto de conhecimentos técnicos e científicos que potencializou a capacidade dos envolvidos em agir, tomar decisões, traçar planos e organizar os recursos

necessários para alcançar seus intentos, empreendendo para realizar sonhos, tudo isso ocorrendo dentro da esfera escolar.

Sem dúvida, a escola é um espaço primordial para trabalhar o empreendedorismo, uma vez que é considerada um lugar ideal para os estudantes obterem conhecimentos, experiências e aprendizagens que levarão para sua vida toda, seja como formação pessoal ou profissional. Dessa maneira, a escola é um importante ambiente de possibilidades para desenvolver ações e compartilhar conhecimentos, onde práticas criativas atreladas à teorias inovadoras têm amplo potencial e permitem variados alcances.

Para mais, a escola é um ambiente de ensino, e ensinar para empreender faz com que sempre surjam novas demandas. E uma delas é como ensinar para empreender. Destacamos que soluções para isso não são simples nem universais. Lembramos, ainda, que ser empreendedor não significa somente ter um negócio próspero ou um emprego bem sucedido. É algo mais, e que vai bem além, ou seja, uma pessoa empreendedora, em nosso juízo, é uma protagonista na sua vida, uma promotora de si, porém, ao mesmo tempo, é uma colaboradora para com os demais na sociedade em que todos vivem.

Com essa noção, o projeto visou proporcionar aos estudantes um novo sentido, agora voltado ao trabalho colaborativo para a realização de um sonho, uma aspiração coletiva que, no caso, era realizar uma excursão de formatura a um parque aquático, mas que, para ser concretizado, requeria uma série de exercícios cooperativos. Observe que, para estudantes na faixa etária de 10 (dez) anos, esta pode representar uma tarefa imensa. Contudo, a realização do projeto contou com a participação da escola, das famílias e da comunidade, em que todos, de forma direta ou indireta, auxiliaram e contribuíram para o sucesso do mesmo.

O projeto teve como foco fundamental apresentar, a partir de tarefas e ações práticas, conceitos matemáticos com vistas à realidade vivenciada pelos estudantes. E com base no planejamento do 5º ano, onde apresentamos os conteúdos do sistema monetário e as quatro operações básicas, por meio de situações problemas, foi possível envolver os mesmos. Entretanto, diante de algumas dificuldades observadas quanto ao aprendizado dos conteúdos, sentimos a necessidade de implementar aulas diferenciadas com a finalidade de dar um significado maior e contextualizar os conceitos matemáticos em realce, para assim facilitar a aprendizagem.

Na ocasião, desenvolvemos algumas práticas educativas destacando a importância do consumo das pessoas ser sustentável, e nesse sentido, compartilhamos conhecimentos

sobre diferentes empreendimentos, enfatizando o quanto é importante e necessário ter cuidado e atenção para com o consumismo, proporcionando aos estudantes subsídios para que desenvolvessem um pensamento crítico. Isso é importante, pois vivemos num mundo capitalista e o consumismo está presente no cotidiano das pessoas, sendo necessária a implantação de projetos voltados ao empreendedorismo consciente, à educação financeira e à sustentabilidade, já nas escolas, nos anos iniciais do ensino básico.

É fundamental que os estudantes, desde cedo, saibam lidar e valorizar seu dinheiro, mas, ao mesmo tempo, tenham consciência de que não devem viver unicamente em função deste. Além disso, precisam de atitudes sensatas para usar de maneira adequada seus recursos econômicos, planejando gastos e consumindo com responsabilidade. E se forem vender algo, prezar pela qualidade do produto, estabelecer metas e formas atrativas para negociar, fazer os cálculos referentes aos custos e lucros, e valorizar o trabalho em equipe. Nestes pontos, o projeto satisfaz o processo de ensino-aprendizagem e ainda estimulou o empreendedorismo, promovendo atividades como a confecção e a venda de produtos, tais como lápis com ponteiros, chaveiros, gelatinas, brigadeiros etc., o que proporcionou perpassar temas da educação financeira.

EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quando ouvimos falar de empreendedorismo, logo pensamos em algo relacionado ao meio empresarial, mas Dolabela (2008, p. 10) frisa bem que “o aprendizado do conteúdo empreendedor é fundamental em todos os cursos de todas as áreas do conhecimento, nos lembrando que o empreendedorismo é um fenômeno cultural”, e que, muito embora o termo empreendedorismo tenha a sua origem em um contexto empresarial, em qualquer outra área podemos praticar o empreendedorismo, pois o empreendedor é um ser atuante no meio em que vive. Nesse sentido, Dolabela (2003, p. 35) define empreendedorismo como “uma forma de ser”, defendendo a ideia de que podemos empreender em diversas situações, não apenas no mundo dos negócios. Logo, podemos trabalhar empreendedorismo na escola, sem empecilhos ou ressalvas restritivas para iniciar ações sociais, ainda que nos anos iniciais da educação básica.

Conforme Dornelas (2016, p. 31), “o movimento do empreendedorismo no Brasil começou a tomar forma na década de 1990, quando entidades como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e a Sociedade Brasileira para Exportação de
[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°1, 2022. e-ISSN: 1982-3010.](#)

Software (SOFTEX) foram criadas, a fim de dar suporte aos empreendimentos que estavam surgindo nesses segmentos, pois os empreendedores não tinham conhecimento suficiente na área de administração de negócios”. Na época, o termo empreendedorismo estava totalmente voltado a esse meio, e por isso o termo, por vezes, ainda leva a pensar primeiro nessa área em particular.

Mas esse olhar voltado ao meio empresarial começou a mudar com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 1996, a qual apresenta uma proposta que tem por finalidade desenvolver a formação comum no indivíduo, bem como fornecer meios para que os estudantes prosperem, como assegura o seu artigo 22, onde se lê que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 8). Embora a palavra não esteja literalmente na LDBEN, é evidente pela sua letra, que o empreendedorismo, quando desenvolvido na escola, pode proporcionar subsídios “para progredir” no trabalho e estudos.

Já a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), apresenta um quinto pilar da educação: “aprender a empreender”, como uma estratégia para enfrentar os problemas sociais e econômicos da atualidade e cumprir as metas do *Programa Educação Para Todos*, e que deve ser adicionado aos demais pilares – “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a conviver” e “Aprender a ser” – propostos em 1996 no relatório intitulado *Educação para o Século XXI*, o qual foi elaborado para a UNESCO (DELORS *et al.*, 1998). O documento contendo os cinco pilares foi aprovado em 2002, em Havana - Cuba, e publicado na revista do PRELAC, Ano 1, n. 0, em agosto de 2004.

Dornelas (2016, p. 28) destaca ainda que “o interesse pelo empreendedorismo vem se destacando e chamando a atenção de muitas organizações e entidades multinacionais, como, por exemplo, o Fórum Econômico Mundial, realizado em Davos - Suíça, no ano de 2009, no qual o tema empreendedorismo teria sido discutido de forma recorrente. Nessa reunião, denominada de *Educando a próxima onda de empreendedores*, após debates e análises, foram feitas algumas recomendações com o intuito de reforçar o ensino de empreendedorismo para que os jovens consigam suprir demandas e desafios do século XXI.

Dentre as recomendações, o autor destaca:

- Desenvolver habilidades de liderança e conhecimento do mundo e do ambiente no qual vivem, para que consigam superar os desafios das próximas décadas.
- Enfatizar a educação empreendedora como parte-chave da educação formal

em todos os níveis.

- Desenvolver o empreendedorismo como tema transversal, não apenas como disciplina.
- Utilizar a interatividade como mote da pedagogia educacional, com foco na experimentação, na ação e na análise e solução de problemas.
- Ampliar o uso da tecnologia no ensino tanto para ganhar escala e aumentar a abrangência do tema como para possibilitar a criação de material didático inovador e interativo (DORNELAS, 2016, p. 28).

Cabe destacar, também, que

[...] a educação financeira apresenta uma contribuição imensa para sociedade, pois a participação nela de forma crítica de cada indivíduo-consumidor proporciona uma mudança significativa no ambiente ao seu redor. Na sociedade ainda existem muitas pessoas que pensam que a educação financeira serve apenas para aprender a poupar, para futuramente ter recursos financeiros disponíveis em casos de emergência (XISTO, 2020, p. 55).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento oficial que rege a educação no Brasil em âmbito nacional, e desse modo, é importante destacar como ela aborda esse assunto. A BNCC está organizada em unidades temáticas, e compondo a unidade temática de Números, temos o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, onde o objetivo é propor aos alunos uma educação financeira. Portanto, temos que um

[...] aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a história, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de *marketing*. Essas questões, além de promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, podem se constituir em excelentes contextos para as aplicações dos conceitos da matemática financeira e também proporcionar contextos para ampliar e aprofundar esses conceitos (BRASIL, 2017, p. 269).

Como neste trecho na BNCC, diversos outros mencionam habilidades e objetos do conhecimento que permeiam contextos de matemática financeira e de empreendedorismo, fato que vai ficando cada vez mais acentuado conforme passamos dos anos iniciais aos finais da educação básica. E que é algo que não se restringe apenas a disciplina de matemática. Aliás, a BNCC diz que a escola precisa “proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo [...], entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa,

à inclusão social e à empregabilidade” (BRASIL, 2017, p. 466), fato que transpassa todas as disciplinas curriculares.

No que tange os itinerários formativos que as escolas podem oferecer, a BNCC cita o empreendedorismo, que “[...] supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços [...]” (BRASIL, 2017, p. 478). Num último excerto, de fato, “há hoje mais espaço para o empreendedorismo [...] e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo” (BRASIL, 2017, p. 568).

O Referencial Curricular do Paraná (RCP), levando em conta a aprovação da BNCC, atualizou seu currículo estadual incorporando os temas em questão. Além disso, considerou outros documentos que abordam a educação para o consumo e a educação financeira e fiscal, enfim, uma série de temas contemporâneos, assumindo que cabe aos sistemas de ensino tratá-las de forma contextualizada.

Nesse sentido, diz que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010) (PARANÁ, 2018, p. 7).

Levando em conta que o intuito da criação do projeto da *Cooperativa Mirim* surgiu da necessidade de ensinar os conteúdos propostos pelo Planejamento Municipal de Foz do Iguaçu de forma contextualizada, em atendimento ao que preconizam os documentos oficiais, devemos destacar um documento importante que orienta a Educação Municipal, que é o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), onde se lê que:

Ainda na unidade temática números, destaca-se a matemática financeira, que deverá oferecer orientações e informações que favoreçam a atuação consciente do cidadão. Ela não é apenas o trabalho mecânico com cálculo de porcentagens, mas

instiga uma mudança de atitudes com relação às compras, às vendas, ao planejamento de sua mesada, aos empréstimos bancários realizados por seus pais, bem como aos rendimentos das aplicações financeiras, à análise dos impostos/tributos pagos pelos cidadãos e ao retorno desses como políticas públicas garantidas aos cidadãos pelos tributos pagos, entre outros aspectos (AMOP, 2020, p. 482).

Devido a esses documentos, falar em ensino para o empreendedorismo na escola tem se tornado um assunto recorrente, que ganha cada vez mais espaço e é discutido abertamente por pesquisadores, professores e envolvidos com educação. Nesse sentido, para Souza (2012, p. 15), “o ensino do empreendedorismo, ou de qualquer outra “habilidade” ou “competência”, na escola, transfere para os estudantes uma determinada concepção de mundo, de pessoa, de sociedade, e que tem o poder de formar, conformar ou deformar a consciência do aprendiz.”

No ponto de vista de Dornelas (2016), o empreendedorismo é compreendido como atitude, sendo mais importante do que o conhecimento técnico. Para esse autor, os empreendedores são visionários, antevendo o futuro, da sua vida e sua comunidade, e têm a capacidade de implementar seus sonhos e tomar decisões na hora adequada, mesmo ante à diversidade, transformando ideias abstratas em algo concreto e ultrapassando obstáculos com uma vontade ímpar de “fazer acontecer”. São inconformados diante da rotina e adoram o trabalho que realizam, criando valores para a sociedade.

Já no ponto de vista de Xisto (2020, p. 54), “a educação financeira é um conteúdo essencial nas escolas, principalmente no ensino fundamental. Estudantes devem ter conhecimento desde cedo sobre a importância de se planejar, controlar, saber investir e ser consciente em suas escolhas para o futuro.” Como se vê, é inegável a importância do empreendedorismo escolar, e por isso existe todo um trabalho para que seja empregado como uma componente curricular, destacado nas leis e também pelos autores, seja como disciplina ou por meio de projetos, como descrevemos a seguir, trazendo uma maneira atrativa de se abordar essa temática de forma a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, visando seu desenvolvimento integral.

UM PROJETO DE EMPREENDEDORISMO NA ESCOLA

Como docentes da Rede Municipal de Ensino há mais de cinco anos, lecionando em turmas do 1º ao 5º ano, nas mais diferentes áreas, frequentemente, ouvimos dos estudantes

palavras de aversão às disciplinas ou aos conteúdos. Por vezes, ainda, o estudante, para se apropriar dos temas trabalhados em sala de aula, quer saber por que precisa aprender aquilo, razão pela qual os professores estão sempre em busca de subsídios para contextualizar os conteúdos programáticos com a realidade na qual os estudantes estão inseridos. E considerando as adversidades, a necessidade de trabalhar o empreendedorismo e a conscientização financeira, desenvolvemos o *Projeto Cooperativa Mirim Cooperlike*.

A *Cooperativa Mirim Cooperlike* foi criada no início do ano de 2018 e encerrou suas atividades em dezembro de 2019, tendo em vista que a turma com a qual o projeto foi desenvolvido concluiu o 5º ano, encerrando o ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, a supervisora do projeto se licenciou para cursar o mestrado. A Cooperativa, aliás, tinha como objetivo principal melhorar o desempenho dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos conteúdos de números e suas operações.

O projeto ganhou espaço almejando com que os estudantes compreendessem as diversas situações problemas presentes no seu dia a dia e para que pudessem entender e aprender diferentes formas de cálculos para solucionar tais situações, o que é uma dificuldade. Então, estruturamos a Cooperativa na escola, onde o intuito primeiro desejado era o de que eles compreendessem melhor as situações problemas da matemática, aliadas a realidade cotidiana vivenciada por eles, e assim as resolvessem. Porém, felizmente, o projeto foi mais longe. Vale destacar que a Cooperativa contou com o apoio do Instituto Sicoob.

O Instituto Sicoob foi criado em 2004, na cidade de Maringá/PR, onde tinha por objetivo difundir a cultura cooperativista e contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável das comunidades. A partir daí a instituição se expandiu nacionalmente e passou a desenvolver, dentre outros, programas e projetos divididos em três eixos: Cooperativismo e Empreendedorismo, Cidadania Financeira e Desenvolvimento Sustentável (SICOOB, s.d.).

Dentro do Eixo Cooperativismo e Empreendedorismo são desenvolvidos Programas e Projetos, e o Programa Cooperativa Mirim faz parte desse eixo, fomentando a formação de cooperativas nas escolas e instituições que atendam crianças e adolescentes. Sendo assim, a Cooperativa Mirim é uma associação de estudantes que, sob a supervisão e direção de um professor orientador, unem-se voluntariamente visando satisfazer anseios e necessidades comuns, por meio da vivência e prática do cooperativismo (SICOOB, s. d.).

Essa vivência do cooperativismo, e do empreendedorismo, traz grandes descobertas para a sala de aula. Nisto, de início, notamos que os estudantes estavam inseridos num mundo de consumismo e de ganhar tudo, que não valorizavam as coisas que ganhavam, e

que não tinham a noção dos preços dos produtos e que ignoravam o valor do dinheiro. Talvez não valorizavam mais o dinheiro porque não sabiam como era difícil conquistá-lo. Então o projeto ganhou mais um objetivo, a saber, o desenvolvimento de uma consciência financeira nos estudantes, por meio de atividades como rodas de conversas sobre a importância de poupar, de pensar antes de adquirir um produto novo, de pesquisar preços. Os alunos também tiveram uma palestra de formação com uma equipe do Instituto Sicoob que é capacitada em educação financeira, momento que receberam orientações financeiras.

Após as formações, chegou a hora de colocar em prática tudo aquilo que aprenderam na teoria. Portanto, antes de começar suas atividades como uma Cooperativa, formou-se uma diretoria escolhida através de uma Assembleia Geral, realizada com alunos e pais, na qual aprovou-se também o Estatuto, onde alguns direitos e deveres são assegurados e que devem ser cumpridos, e definiu-se a cota capital no valor de R\$ 10,00 (dez reais), que era o investimento que cada um deveria fazer para se associar a Cooperativa, como podemos ver na Figura 1. Daí em diante iniciaram os demais trabalhos.



Figura 1: Assembleia Geral para a escolha da diretoria.

Fonte: Arquivo pessoal.

Depois de estudar conceitos como poupança, investimento e rendimento, pensamos em alternativas para fazer o dinheiro render, pois, afinal de contas, um bom valor deveria ser arrecadado, já que objetivo unânime era um passeio custeado pelos lucros gerados pelo engajamento na Cooperativa. Aqui cabe um aparte para destacar que, metodologicamente, as ações seguiram princípios do trabalho colaborativo.

Elucidando melhor a metodologia adotada, podemos dizer que:

Na colaboração, cada indivíduo participa da maioria das decisões: escolher a meta, definir as estratégias, definir as tarefas, avaliar os resultados; e o faz consciente de que é algo realmente importante para ele, algo que tanto beneficia o grupo como um todo, quanto a ele diretamente. [...]. Para Hall e Wallace (1993, p. 105), os relacionamentos de colaboração implicam que “todos os parceiros valorizam esta como forma de trabalhar o suficiente para comprometerem-se a fazê-lo: eles escolhem se engajar em um trabalho conjunto para alcançar metas comuns” [...]. Um ponto relevante na constituição de grupos colaborativos é, a nosso ver, a percepção da participação no grupo como fonte de aprendizagem (FERREIRA, 2006, p. 152).

Durante as discussões no grupo surgiram várias ideias, mas era necessário que fosse algo simples e prático, além de ser criado pelos próprios alunos. Dentre as propostas, optou-se por confeccionar artesanatos, como ponteiras de lápis e chaveiros, além de outros produtos que seriam revendidos, como gelinhos e balas, e a venda de produtos artesanais que os estudantes produziram, como gelatinas e brigadeiros. Os produtos seriam vendidos na escola e a proposta visava estimular o empreendedorismo, como vemos na Figura 2.



Figura 2: Produtos confeccionados para a venda.
Fonte: Arquivo pessoal.

Os alunos também precisaram aprender a calcular e a ter noções sobre custos, lucros e prejuízos. Isso foi importante porque, a cada ciclo de vendas, faziam os cálculos dos gastos com base nas notas fiscais de compra para saber o valor do lucro arrecadado. Aprender esses cálculos foi gratificante, pois notamos grande envolvimento e empolgação. Toda vez que o caixa era fechado era uma euforia para saber quanto houve de lucro e como estaria o caixa com seu valor atualizado. Essa ação era realizada pelos diretores financeiros da diretoria, com auxílio da docente, e tudo ficava registrado no Livro Caixa da Cooperativa, juntamente com as notas fiscais disponíveis para consulta de todos os demais associados.

Para confecção e preparo dos produtos foram formados subgrupos, como vemos nas Figuras 3 e 4, que se alternavam ao longo das semanas em encontros, e nesses encontros de preparação e produção, descobríamos habilidades dos estudantes até então desconhecidas. Eles tinham cada um a sua função, de acordo com suas habilidades, como, por exemplo, vender, receber o dinheiro, passar o troco, divulgar etc., e mesmo os mais retraídos, que se recusaram nas primeiras tentativas a participar, se envolveram nas atividades com o tempo. Ressaltamos que todos os produtos eram vendidos no horário do intervalo, no momento do recreio escolar. Importante destacar aqui o apoio da escola para que o sonho dos estudantes se realizasse.



Figura 3: Alunos trabalhando em grupo.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 4: Alunos confeccionando produtos.
Fonte: Arquivo pessoal.

Outro fato notável é que os alunos receberam pedidos da escola para a confecção de prendedores de roupas decorados para a comemoração do dia das mães e um pedido para o dia dos pais. Outra encomenda que gerou orgulho e muita felicidade foi a do próprio Instituto Sicoob, para o qual os alunos tiveram que produzir 200 (duzentos) chaveiros. Não bastasse, receberam mais uma encomenda de 200 (duzentos) chaveiros de coração para o casamento de um casal de pais de um dos associados, e tudo isso gerou euforia e foco, pois se sentiam mais empreendedores e acreditavam cada vez mais em seu potencial e trabalho.

Sem dúvida, o desenvolvimento real do projeto tornou mais efetiva a aprendizagem. Nisto, a valorização do dinheiro mudou a perspectiva sobre as atividades que, num primeiro momento poderiam ser vistas como uma brincadeira, passaram a vistas como coisa séria, e a aprendizagem começou a ocorrer de forma gradual, leve, sempre aliando o projeto a outras disciplinas, como português, artes ou ciências, com produções textuais, leituras e reflexões sobre o consumo excessivo, consciência ambiental, boas atitudes, onde trabalhamos com as

temáticas da economia doméstica e economia sustentável, por meio das quais abordamos questões sobre reaproveitamento, reciclagem, sustentabilidade, dentre outras.

Como destaca Teixeira (2012, p. 101), “o empreendedorismo não existe por si só, ele está articulado com outros saberes. [E] tornar-se empreendedor significa adquirir, aplicar e construir um conjunto de competências e conhecimentos.” Com o projeto, notamos uma clara construção de conhecimentos pelos estudantes. Além disso, para toda atividade desenvolvida, havia uma avaliação sobre a participação e o comprometimento dos envolvidos nela, tornando visível o crescimento de cada um dia após dia.

RESULTADOS PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Atitudes dos estudantes, como pensar antes de consumir ou comprar algo para avaliar se realmente é necessário, ou ter a preocupação com os gastos de energia e de água em casa, mostram que estes passaram a compreender melhor a importância do dinheiro em suas vidas, mas, para além disso, passaram a perceber o impacto de suas ações no futuro. Igualmente, o projeto possibilitou a vivência com uma temática pouco comum na sua rotina de sala de aula, embora muito importante na vida pessoal de cada um.

Em um relato de uma mãe, esta disse que o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola era maravilhoso, pois auxiliava na educação que ela dava dentro de casa, que apesar das dificuldades para educar um filho, quando a escola e a família estão no mesmo caminho, tudo se torna mais fácil, dizendo ainda que se admirou de ver seu filho falando da importância de economizar dinheiro por meio de um consumo consciente. Outra mãe ficou emocionada ao relatar que a filha sugeriu ao pai, desempregado na ocasião, a produzir bolos e doces e sair para vender de forma autônoma, tornando-se assim um empreendedor.

Notadamente, o desenvolvimento do projeto gerou muitos resultados positivos para além dos esperados na sala de aula. Contudo, devemos ressaltar que na escola igualmente ficou perceptível o comprometimento dos estudantes com as diversas atividades e matérias, com o respeito, a solidariedade e a cooperação com o próximo e a vontade de estar sempre ajudando e colaborando. Isso mostra que o trabalho desenvolvido atingiu sua finalidade, apresentando resultados satisfatórios em termos educacionais.

Com relação aos objetivos propostos no Planejamento Anual do Município de Foz do Iguaçu para o 5º ano do ensino fundamental, que refere-se ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao sistema monetário e as quatro operações por meio de situações problemas, percebemos o interesse e o desenvolvimento dos estudantes em relação as

operações básicas associadas as interpretações e resoluções de situações problemas. Nisto, corroborando com Daga e Bezerra (2017, p. 126), vimos que, “quando dialogamos com a realidade do aluno não estamos abrindo mão da formalidade da matemática, apenas estamos contextualizando o ensino, o que ajuda o aluno a construir o conhecimento.”

Como Dolabela (2006, p. 29) propõe, “o empreendedor é alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade”, e o sonho da turma culminou com a realização do passeio, realizado no dia 03 de dezembro de 2019, quando todos foram ao parque aquático, como vemos na Figura 5. Foi um dia muito divertido, e estando localizado o parque próximo a um *shopping* da cidade, ao sair do mesmo, o destino foi o *shopping*, onde os estudantes fizeram um lanche numa famosa rede de comida rápida, porque a maioria ainda não tinha provado esse tipo de lanche. E para finalizar o dia de passeio, assistiram um filme animado e divertido, como vemos na Figura 6. Aliás, poucos estudantes conheciam uma sala de cinema. Todos os passeios, lanches, sorvetes, ingressos e o transporte que levou os estudantes foram bancados com o dinheiro arrecadado por meio da *Cooperativa Mirim Cooperlike*.



Figura 5: Passeio ao Parque Aquático.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 6: Visita ao Cinema no *Shopping*.
Fonte: Arquivo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do projeto, concluímos que é importante e necessário educar os estudantes em relação a um uso consciente do dinheiro, e isso é preciso fazer desde muito cedo, pois, infelizmente, entre outros fatores, pode-se dizer que muitos pais não têm conhecimentos sobre educação financeira para ensinar seus filhos, identificando com eles aquilo que é primordial ser comprado, evitando assim que se tornem adultos endividados e frustrados.

Além disso, os estudantes aprenderam que podem ajudar suas famílias a organizar suas finanças, não apenas com dinheiro em espécie, mas evitando desperdícios, como, por exemplo, consumir água com responsabilidade, evitar de deixar as luzes acesas pela casa, não desperdiçar alimentos, pesquisar preços de produtos antes de comprar, como outras ações que podem fazer a diferença no orçamento familiar no final do mês.

Trabalhar o tema com os estudantes, que ainda são crianças, foi um grande desafio, haja vista que, para falar de empreendedorismo na escola, é preciso olhar atentamente para o seu desenvolvimento. E mais, para obter êxito, sair da zona de conforto é essencial. É preciso deixar a sala de aula, a frente do computador, e ir além. Para isso, são necessários inúmeros momentos de pesquisa, reflexão e adaptação dos conteúdos à realidade.

Por fim, fica a palavra de que discutir e praticar o empreendedorismo com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental era algo que poucos acreditavam ser possível, mas que, com os resultados satisfatórios obtidos, mostramos que é possível, desde que todos os envolvidos se interessem, se empenhem, trabalhem de modo colaborativo, ponham em prática a criatividade e despertem para o mundo que está além das paredes das salas de aula. Essa é a compreensão de ser empreendedor, de alguém que empreende esforços em todos os passos da vida, por vezes sozinho, outras tantas em colaboração com mais pessoas.

REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil – Rede Pública Municipal – Região da AMOP*. Cascavel: AMOP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

DAGA, I. C.; BEZERRA, R. C. Ensino de Matemática: contextualização da matemática financeira. *Ideação*. v. 19, n. 1, 1. sem. 2017, p. 113-128.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOLABELA, F. *Pedagogia empreendedora*. São Paulo: Cultura, 2003.

DOLABELA, F. *O Segredo de Luísa*. São Paulo: Cultura, 2006.

DOLABELA, F. *Oficina do Empreendedor: a metodologia que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DORNELAS, J. C. de A. *Empreendedorismo transformando ideias em negócios*. São Paulo: Empreende/Atlas, 2016.

FERREIRA, A. C. O Trabalho Colaborativo como Ferramenta e Contexto para o Desenvolvimento Profissional: compartilhado experiências. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (org.). *A Formação do Professor que Ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 149-166.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Curitiba: SEED, 2018.

SICOOB. *Programas e Projetos*. [s. d.]. Disponível em: <https://www.institutosicoob.org.br>. Acesso em: 26 fev. 2021.

SOUZA, S. A. de. A introdução do empreendedorismo na educação brasileira: primeiras considerações. *Educação e Linguagem*. v. 15, n. 26, 2º sem. 2012, p. 77-94.

TEIXEIRA, C. M. M. *Educação para o Empreendedorismo: um estudo sobre o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo*. Dissertação (Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo), Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

UNESCO. Uma trajetória para a educação para todos. *Revista PRELAC*, Ano 1. n. 0, 2. sem. 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

XISTO, L. P. *Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA): buscando uma visão empreendedora para estudantes adultos no município de Irupi – ES*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

Recebido em 03 de março de 2021.

Aprovado em 03 de maio de 2021.



BILINGUISMO E INCLUSÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS ALUNOS SURDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO

DOI: 10.48075/ri.v24i1.27162

Melissa Probst¹

RESUMO: O presente artigo, sobre o bilinguismo e a educação de surdos, na perspectiva da inclusão dos surdos na rede regular de ensino, tem como pano de fundo estudos e discussões realizados ao longo de um curso de especialização em Letras e Libras. Caracterizado como bibliográfico-documental, o estudo objetivou refletir sobre as contribuições do bilinguismo para a inclusão escolar de crianças surdas; apresentar aspectos alguns legais da inclusão do surdo na educação escolar; discutir sobre elementos da cultura e identidade surda, e, por fim, refletir sobre o bilinguismo como ferramenta/estratégia positiva para a inclusão escolar. O estudo encontra ancoragem nos documentos legais (leis, decretos etc.) e nas proposições teóricas apresentadas por Quadros (2003; 2004; 2008, 2000) e Skliar (2000; 2003a; 2003b), entre outros. Os resultados apontam que trabalhar numa perspectiva inclusiva requer esforço conjunto de todos os atores educacionais, uma vez que é necessário pensar de forma coletiva numa perspectiva de educação bilingue, na qual o aprendizado de outra língua não seja benéfico apenas ao surdo. Aos ouvintes, aprender Libras também possibilita o fortalecimento das estruturas linguísticas, ou seja, favorece o desenvolvimento cognitivo e amplia os horizontes dos estudantes, incentivando o pensamento criativo e permitindo um acesso maior à comunicação.

Palavras-chave: Educação, Bilinguismo, Inclusão.

BILINGUALISM AND INCLUSION: A REFLECTION ON DEAF STUDENTS IN THE REGULAR EDUCATION

ABSTRACT: This article, on bilingualism and deaf education, from the perspective of including deaf people in the regular school system, has as its background studies and discussions carried out during a specialization course in Letters and Libras. Characterized as bibliographic documentary, the study aimed to reflect on the contributions of bilingualism to the school inclusion of deaf children; present some legal aspects of the inclusion of the deaf in school education; discuss about elements of deaf

¹ Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Especialista em Orientação, supervisão e gestão escolar pelo Instituto Catarinense de Pós-graduação; Especialista em Educação a distância: gestão e tutoria pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; Especialista em Letras e Libras pelo Centro Universitário Faveni. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau; Licenciada em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; Bacharela em Filosofia pelo Centro Universitário Uninter. Coordenadora Pedagógica na rede municipal de ensino de Blumenau-SC. E-mail: mel.probst@gmail.com.

culture and identity, and, finally, reflect on bilingualism as a positive tool / strategy for school inclusion. The study is anchored in legal documents (laws, decrees, etc.) and in theoretical propositions presented by Quadros (2003; 2004; 2008, 2000) and Skliar (2000; 2003a; 2003b), among others. The results show that working in an inclusive perspective requires a joint effort from all educational actors, since it is necessary to think collectively in a perspective of bilingual education, in which learning another language is not beneficial to the deaf. For listeners, learning Libras also enables the strengthening of linguistic structures, that is, it favors cognitive development and broadens students' horizons, encouraging creative thinking and allowing greater access to communication.

Key Words: Education, Bilingualism, Inclusion.

INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional brasileiro, a temática da inclusão vem sendo amplamente discutida, desde o âmbito das políticas públicas até a formação inicial e continuada de professores. Entretanto, no que se concerne à realidade educacional, ainda é perceptível uma grande lacuna entre as proposições teóricas e legais (legislação) e o que é vivenciado pelos estudantes nas escolas. Além disso, embora a inclusão seja amplamente debatida, essa discussão acaba abarcando aspectos generalistas, pouco direcionados, de modo que a educação dos surdos ainda seja um assunto inquietante para grande parcela dos profissionais da educação.

Assim, a partir da urgência de tal discussão, o presente artigo, que tem como objeto de discussão o bilinguismo e a educação de surdos, na perspectiva da inclusão dos surdos na rede regular de ensino, tem como pano de fundo estudos e discussões realizados ao longo de um curso de especialização Letras e Libras. Nesse âmbito, compreende-se a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua utilizada pelos surdos, entretanto, optou-se por, mas também porque o bilinguismo é importante cotidianamente no encontro entre surdo-ouvinte, ou surdo-ouvinte bilíngue.

O estudo teve como problema norteador a seguinte questão: Quais as contribuições do bilinguismo para a inclusão escolar de crianças surdas? Para responder tal questão, partiu-se do pressuposto de que a educação bilíngue para surdos deveria, em primeiro lugar, transcender a questão linguística, já que, ser surdo, no atual contexto, abrange também questões socioculturais, políticas e, principalmente identitárias. Além disso, no contexto escolar, o surdo está inserido entre os ouvintes e o bilinguismo pode auxiliar o seu desenvolvimento social-cognitivo, na medida em que, sem renunciar a sua identidade

cultural, de modo que o estudante possa transitar entre duas diferentes culturas, ampliando seu repertório linguístico.

O presente artigo, caracterizado bibliográfico-documental, encontra ancoragem nas legislações pertinentes à educação e educação inclusiva, e em proposições teóricas apresentadas por Quadros (2003; 2004; 2008, 2000) e Skliar (2000, 2003a; 2003b), entre outros autores discutidos ao longo do curso de especialização Letras e Libras. No que concerne aos objetivos, o estudo buscou, como objetivo geral, refletir sobre as contribuições do bilinguismo para a inclusão escolar de crianças surdas. Enquanto objetivos específicos, pretendeu-se apresentar aspectos alguns legais (leis, decretos etc.) da inclusão do surdo na educação escolar; discutir sobre elementos da cultura e identidade surda, e, por fim, refletir sobre o bilinguismo como ferramenta / estratégia positiva para a inclusão escolar.

ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS SURDAS

Muitas das conquistas no contexto da educação especial e da educação inclusiva são originárias de movimentos sociais, das lutas dos grupos sociais minoritários pela conquista e efetivação de direitos. Durante muito tempo as pessoas com deficiência foram alijadas da convivência e participação social, e foram os movimentos sociais que lhes deram voz e visibilidade, e lhes permitiram diversas conquistas, no sentido de serem reconhecidos e respeitados.

No que concerne à educação de surdos, temos hoje, como consequência positiva dos movimentos sociais, políticas públicas que garante o acesso e permanência dos surdos nas instituições escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e até mesmo na pós-graduação. Além disso, entre outras conquistas, temos também a oficialização e reconhecimento legal da Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras.

No contexto das conquistas legais acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que, independentemente de qual seja a deficiência, todas as pessoas têm o direito à educação garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), direito este que foi reafirmado pela Declaração de Salamanca de (1994) e pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999). No caso brasileiro, o atendimento à alunos com deficiência se organizou, inicialmente, como atendimento educacional especializado em

substituição à educação em escolas regulares. Dessa forma, esse atendimento inicial às crianças com deficiência é marcado pela criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional às pessoas com deficiência esteve, no contexto brasileiro, historicamente fundamentado pela Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), que apontava o direito dos “excepcionais” à educação no sistema geral de ensino. Após o golpe militar de 1964, a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista, e podemos notar um retrocesso na Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), a partir da qual é definido o “tratamento especial” aos alunos com deficiências físicas, mentais, bem como os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Tal lei reforça o encaminhamento desses alunos para instituições especializadas ou escolas especiais, contribuindo para um panorama de exclusão.

o exemplo dos surdos é, neste sentido, particularmente claro: para a maioria dos ouvintes, a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de autoexclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome dessa representação se praticaram e se praticam as mais inconcebíveis formas de controle de seus corpos, mentes e linguagem. Entre os controles mais significativos, pode mencionar-se: a violenta obsessão para fazê-los falar [...] (SKLIAR, 2003b, p. 21).

No ano de 1973, sob a perspectiva da integração social, ocorreu a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que deveria atuar

[...] de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973, s/p.).

Desde então, podemos destacar a Constituição Federal (BRASIL, 1988) como grande marco positivo para a inclusão das pessoas com deficiência, impulsionando a defesa de um direito inalienável: o de educação para todos. De acordo com Pietzak e Probst (2017, p. 119),

podemos destacar a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que no art. 206, inciso I determina como um dos princípios para o ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, ou seja, todos os alunos têm o direito de frequentar a escolar, independentemente da deficiência apresentada. Já no art. 208, inciso III, é garantido aos alunos com necessidades especiais o atendimento educacional especializado de forma complementar, não substitutiva. Neste mesmo artigo, no inciso V, a constituição preconiza ainda a garantia a todos os alunos o direito de acesso aos níveis de ensino, pesquisa e criação artística, de acordo com a capacidade de cada um e que o Ensino Fundamental é obrigatório.

Mais recentemente, foi a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) que passou a traçar diretrizes mais específicas para a educação de pessoas com deficiência, sendo mais um marco histórico nas conquistas educacionais dos alunos com deficiência. Conforme destaca Kassar (2011), a partir de então, tanto os discursos acerca da educação inclusiva quanto o conjunto de políticas públicas sociais tomam corpo no país, e aos poucos o termo “inclusão” vai sendo utilizado, no lugar da anterior perspectiva da integração social. Conforme assevera Skliar (2003a), a proposição de que a educação de surdos deve ser incluída no debate geral sobre educação, não deve e não pode nem deve ser interpretada simplesmente como uma proposta implícita de integração escolar. Para além do simples direito à educação (que obviamente se estende aos surdos), esse direito deve ser analisado, avaliado e planejado junto aos surdos, numa perspectiva de educação integral, significativa e equitativa, sem as restrições que perpassam as vias da caridade, assistencialismo ou dos modelos terapêuticos.

Na perspectiva da inclusão é a sociedade em geral (portanto, também as escolas) que se preparam para receber e incluir as pessoas com necessidades especiais, para que estas possam participar de todas as atividades, em conjunto com as pessoas em geral. De acordo com Kassar (2011) foi, mais especificamente, no decorrer do ano 2000 que o Brasil passou a implantar uma política que pode ser denominada de Educação Inclusiva.

Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais (KASSAR, 2011, p. 72).

E no contexto das políticas públicas educacionais postas em práticas nos anos 2000, podemos destacar a Lei 10.436 (BRASIL, 2002), como um divisor de águas na história educacional dos alunos surdos, uma vez que tal legislação reconhece, como meio legal de comunicação e expressão a Libras (art. 1º), bem como prevê a inclusão da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior (art. 4º).

E recentemente, o tema do bilinguismo ganhou grande repercussão com a aprovação da Lei n. 14.191/21 (BRASIL, 2021), considerada a conquista mais significativa no processo de luta da comunidade surda. Tal legislação altera a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. A partir de então, previsto no capítulo V-A, artigo 60-A, entende-se que a educação bilíngue como

modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021, *online*).

A legislação prevê ainda que a oferta da educação bilíngue deverá ser iniciada ainda com os bebês, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. Sobre isso, Souza (et al, 2014) enfatizam que é muito importante que o surdo tenha, desde a educação infantil, a mesma educação que os ouvintes, pois é essencial que a criança surda tenha oportunidades de interagir com a língua de sinais desde a mais tenra idade. Desse modo, além da crescente necessidade de conhecimentos, mesmo que rudimentares da Libras pelos professores, é fundamental que o professor utilize de vários recursos para estabelecer a comunicação e a interação em sala de aula, tornando o ambiente mais agradável e inclusivo para todos os estudantes.

CULTURA E IDENTIDADE SURDAOSSÍVEIS

Conforme já mencionado, o Brasil reconheceu a Libras por meio da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), e o bilinguismo pela Lei n. 14.191/21 (BRASIL, 2021), ambas consideradas vitórias da luta dos surdos pelos seus direitos. O reconhecimento legal da Libras e do bilinguismo são, sem dúvidas, possibilidades de exercício da cidadania e elementos de afirmação da identidade e da cultura surda. Afirmamos, portanto, a existência de identidades surdas, que permitem a constituição da comunidade surda, na qual os elementos conjugam uma cultura que lhes é própria.

Cada vez mais as culturas "nacionais", "oficiais" estão sendo produzidas a partir da perspectiva das minorias. O resultado desse processo não deve ser apenas compreendido [...] não no sentido de uma proliferação de histórias alternativas dos excluídos, mas sim como uma necessidade de revisão radical em torno do conceito de cultura e comunidade humana (SKLIAR; QUADROS, 2000, p. 36).

Por muito tempo essas identidades foram vistas como “estranhas”, ou ainda como “desviantes”, uma vez que se apoiam em padrões preestabelecidos de semelhança e diferença, conforme aponta Woodward (2012). Isso porque a forma com que a identidade é vivida é sempre mediada pelos significados culturais, e sempre o conceito de cultura vigente (portanto considerado válido) em uma sociedade é produzido por sistemas dominantes de

representação, o que acaba por gerar preconceito e discriminação de todas as manifestações culturais que sejam diferentes da estabelecida.

É importante ressaltar que a cultura tem como base as relações produzidas no cotidiano de cada grupo, seja nas relações de classe, de gênero, comerciais, religiosas etc. Não há uma só cultura, homogênea, que seja capaz de abarcar todas as manifestações de hábitos, gostos, tradições e regras de todos os indivíduos. A cultura combina os signos simbólicos, imateriais (como crenças, hábitos, regras, valores, entre outros.) símbolos materiais (arquitetura, roupas, utensílios etc.), e vai, assim, produzindo o que Geertz (1978) denominou de “teia de significados”.

[...] quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extrassomáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um [...] (GEERTZ, 1978, p. 64).

Podemos afirmar então que o homem é resultado do seu meio cultural, e como tal, é herdeiro do conhecimento e das experiências que perpassam o grupo com o qual se identifica, comunidade da qual faz parte. A manutenção desses conhecimentos e experiências não é inata ao homem, mas é resultante do esforço de todo o grupo, sempre na intenção de preservar sua própria identidade como grupo ou comunidade Woodward (2012, p. 19) ressalta que “a cultura molda identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade [...]”.

Nesse contexto, os surdos também são produtores de cultura, pois compartilham e conhecem os usos e normas de uma mesma língua, normas e valores. E sobre isso, é possível afirmar:

As comunidades surdas, como espaços de partilha linguística e cultural presentes em milhares de cidades do mundo, reúnem surdos e ouvintes – em geral, usuários de línguas de sinais – com interesses, expectativas, histórias, olhares ou costumes comuns. A ideia de comunidade, aqui, apoia-se na presença de vínculos simbólicos que congregam sujeitos – concentrados em um mesmo local ou dispersos territorialmente – com interesses comuns e propostas coletivas. O termo, corrente nos Estudos Surdos e entre militantes e profissionais ligados à causa Surda, é comumente usado em sua acepção ampla (por vezes, de forma aligeirada e vaga) para delimitar os espaços de existência (e resistência) de uma minoria linguística com marcadores culturais próprios (HEIJI, online, s/p).

Sobre isso, Quadros (2004, p. 10) afirma que “a identificação dos surdos se situa culturalmente dentro das experiências visuais. Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos”.

É, portanto, uma cultura própria do surdo, na qual pensamento e a linguagem são de ordem visual e por isso é muito difícil de ser compreendida pelas pessoas ouvintes, pois as formas de organização, pensamento e linguagem compartilhadas pelos indivíduos surdos transcendem as formas ouvintes.

A partir do exposto, considera-se indiscutível que não há uma só cultura, nem na sociedade, tampouco na escola. Há culturas, no plural, e, educador precisa ter clareza de que uma cultura difere da outra, não apenas pelo enunciado, mas também pelas tramas de poder e pelas narrativas que a constituem, e, principalmente, que a nossa sociedade ainda é atravessada por ideologias que geram o efeito de naturalização da superioridade das culturas ouvintes sobre as surdas.

A representação de surdez está associada ao significado de deficiência, ou seja, incapacidade, incompetência, falta, falha, insuficiência. As representações das pessoas surdas enquanto deficientes, mutilados, inferiores, incapazes, sem linguagem... estão nas falas das pessoas, nos seus comentários, nas suas perguntas, nos seus comportamentos, enfim, nas suas mentes (QUADROS, 2003, p. 92).

Consideramos necessário que o educador, ao planejar suas aulas, e ao avaliar suas próprias práticas, se permita refletir sobre as atitudes, condutas e representações sociais sobre o surdo e a surdez na sociedade, na escola e na sua sala de aula. Destarte, no ambiente escolar cabe ao educador repaginar alguns pontos, de forma que a cultura/identidade surda não seja mais marginalizada, ou vista como subalterna ou deficitária, promovendo uma educação que seja inclusiva de fato, e estimulando experiência de bilinguismo, não apenas para os indivíduos surdos, mas para todos os envolvidos no processo educativo.

A IMPORTÂNCIA DO BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO / INCLUSÃO ESCOLAR

Conforme já mencionado anteriormente, o indivíduo surdo percebe o mundo de modo diferente dos ouvintes. Nesse contexto, a língua de sinais e as experiências visuais são os modos pelos quais os surdos criam meios de percepção e comunicação com o mundo. Diferentemente das crianças ouvintes, que quando nascem já pertencem à um ambiente linguístico e, portanto, já chegam à escola falando a sua língua materna, as crianças surdas, de modo geral, não participam dessa mesma imersão linguística. A partir de tal situação, surgem diferentes demandas, tanto para a família quando para a escola, para que ocorra a

oferta de condições para que essa criança consiga estabelecer comunicação, bem como consiga socializar e aprender.

Para a criança surda, o desenvolvimento da socialização, comunicação e aprendizado ocorre por meio da aquisição da Libras. Entretanto, como essa criança está imersa num contexto de ouvintes, seu desenvolvimento passa também pelo aprendizado da Língua Portuguesa (na modalidade escrita). De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 34), “a capacidade de comunicação linguística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade”.

A mediação do professor bilingue e conhecedor de sua língua materna é fundamental, nesse processo, posto que, anteriormente à proposição de leitura de um texto com seus alunos, deverá debruçar-se em um planejamento detalhado que considere as pistas imagéticas entrecruzadas na semiose verbal e não-verbal textual, as pistas da autoria, do contexto de produção, da intenção do texto, do gênero em que ele se insere (FERNANDES, 2012, p. 43)

E é justamente por isso que que “os surdos têm direito a uma educação bilíngue, que priorize a língua de sinais como sua língua natural e primeira língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua” (BRASIL, 2006, p. 71). Destaca-se que a educação bilíngue consiste na aquisição de duas línguas: Libras e a Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita, enfatizando que a primeira língua será sempre a Libras (L1) e a segunda língua será a Língua Portuguesa (L2).

Essa língua primeira só pode fazer parte e dar vida à criança surda, se ela estiver imersa no fluxo de enunciações em Libras. A escola e as associações são, em geral, os espaços em que se espera a imersão da pessoa surda em sua língua primeira. Por esse motivo, são tão importantes as escolas de educação bilíngue para as crianças surdas, pois constituem o lugar privilegiado para que a criança surda tenha um desenvolvimento linguístico (isto quer dizer também cognitivo e afetivo) similar ao das crianças ouvintes (SOUZA; LIPPE, 2012, p. 16).

Desse modo, cabe ressaltar que o bilinguismo não é um método educacional, tampouco uma proposta nova, desconhecida aos profissionais da educação, afinal, O bilinguismo começou a ganhar força a partir da década de 1980 e, no Brasil, a partir de 1990. Pode-se considerar o bilinguismo como uma proposta de socialização e inclusão do indivíduo surdo às comunidades ao seu entorno, sejam essas comunidades surdas ou ouvintes.

Quadros (2003) ressalta que essa não é tarefa ou discussão simples, uma vez que tais proposições estão sempre impregnadas de questões políticas, sociais e culturais que não podem ser desconsideradas pela escola e pelos docentes. Isso porque ainda é muito

presente no contexto educacional atual uma prática em que a Libras é transpassadas de estereótipos, que fazem com que a língua visual-espacial seja vista apenas como um “recurso a mais” (desconsiderando-a em sua completude linguística), ou ainda, como menciona Quadros (2003, p. 96), “utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só: direito da pessoa surda de usar a sua língua, uma língua que traduz a experiência visual”. O bilinguismo entende a surdez como diferença linguística e não como uma deficiência a ser normalizada por meio da reabilitação.

Tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização de língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. [...]. Faz também parte do projeto bilíngue que todo o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais, aprendam e utilizem a língua de sinais (BOTELHO, 2002, p. 112).

Em sendo assim, ao pensar na educação de surdos é sempre importante refletir sobre a postura dos docentes, afinal, a educação bilíngue não é uma questão de condescendência, é um direito garantido na legislação. “Nesse contexto, a língua não pode ser limitada ao caráter instrumental, não pode servir para afirmar a outra língua, no caso, a portuguesa; mas passa a ocupar espaços que se justificam a partir de comunidades linguísticas legítimas” (QUADROS, 2008, p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para quem conhece a realidade educacional brasileira, sabe que é inquestionável o fato de que a maioria dos professores, ainda emprega como método de ensino a exposição oral e utiliza como recurso privilegiado o quadro de giz. Nesse contexto, a principal consequência que ocorre em alunos surdos é a dificuldade que eles encontram para se comunicar com o mundo ao seu redor. As demais implicações, quase sempre, são derivadas dessa primeira, afinal, uma das principais funções da linguagem é a de intercâmbio social. Contudo, “constituir sistema simbólico, que nos permite o pensamento generalizante, ordenando e categorizando dados da realidade, conceitualmente, é que a torna base do pensamento” (BRASIL, 2006, p. 73).

Na escola, muitas vezes, os processos de interação e comunicação entre os alunos surdos e os adultos (docentes) são pauperizados, com conteúdo substancialmente reduzido, devido, principalmente, à falta de domínio de um código de comunicação comum para ambos. Muitas vezes os alunos surdos são contemplados com a presença do intérprete de

Libras, porém, o professor das disciplinas desconhece os meios para se comunicar com estes alunos, provocando lacunas no processo de ensino e aprendizagem.

Conhecer os elementos necessários para que o surdo se desenvolva é essencial. Quando nos referimos ao potencial cognitivo do surdo, nos remetemos, imediatamente, à qualidade das interações que este pode estabelecer com as pessoas que o rodeiam, tanto no ambiente escolar quanto familiar. Desse modo, acredita-se que o trabalho a ser realizado com os alunos surdos deva ser embasado no uso de um código comunicativo comum no campo educacional, a partir de uma perspectiva bilingue, considerado a Libras como L1.

Trabalhar numa perspectiva inclusiva requer esforço conjunto de todos os atores educacionais. Há que se pensar, de forma conjunta na concepção e adaptação do currículo, na flexibilização organizacional das aulas, bem como na distribuição de recursos pedagógicos que possam auxiliar tanto ao professor quanto aos alunos, de modo geral, no processo de aquisição/construção do conhecimento. Mas também é preciso conscientização a respeito da concepção de surdez como uma “diferença”, e não como uma deficiência, bem como respeito ao direito linguístico dos surdos como um direito coletivo.

Destarte, numa perspectiva de educação bilingue, o aprendizado de outra língua não é benéfico apenas ao surdo. Mas aos ouvintes, aprender Libras também possibilita o fortalecimento das estruturas linguísticas, ou seja, vai favorecer o desenvolvimento cognitivo e ampliar os horizontes das crianças, incentivando o pensamento criativo e permitindo um acesso maior à comunicação. Hort e Hort (2009, p.45) destacam que “propiciar a inclusão escolar é participar de um processo de mudança, reorganizando a escola, onde estar incluído significa ter o direito de aprender junto, independente das condições físicas, linguísticas, sociais e emocionais [...]”, ou seja, o movimento de inclusão escolar está sem exceção, para todos os alunos. O sistema educacional deve estar adequado para receber todos os alunos, e, cada vez mais, faz-se preciso provocar os educadores (bem como demais profissionais da educação) a buscar meios para atender, com qualidade, os seus alunos, principalmente a partir da formação inicial quanto continuada.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 15 dez 2020.

BRASIL. *Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 28 dez 2020.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 17 dez 2020.

BRASIL. *Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973*. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 27 dez 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 14 dez 2020.

BRASIL. *Lei 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em 03 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 DE agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em 20 nov. 2021.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. 2 ed. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FERNANDES, Sueli. Práticas de letramento em contextos de educação bilíngue para surdos. *Revista Forum*, n. 25-26, pp. 37-44. Disponível em <<https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/289/310>>. Acesso em 08 dez 2021.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

HEIJI, Hugo. *Comunidades surdas*. Disponível em: <<https://culturasurda.net/comunidades-surdas/>>. Acesso em 05 jan. 2021.

HORT, Ana Paula Fisher; HORT, Ivan Carlos. *Educação Especial e Inclusão Escolar*. Indaial: Uniasselvi, 2009.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*. *Educar em Revista*, Paraná, n. 41, p.61-79, jul. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 05 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência*, 1999. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-convencao-1-pl.html>>. Acesso em 05 jan. 2021.

PIETZAK, Julianne de Deus Corrêa; PROBST, Melissa. Bilinguismo e inclusão escolar dos alunos surdos. *Revista Maiêutica*, Indaial, v. 5, n. 01, p. 117-128, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. *Informativo Técnico-Científico Espaço*, INES - Rio de Janeiro, n. 30, p.16, jul-dez 2008. Disponível em: <<http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1110/1137>>. Acesso em 06 jan. 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em 22 dez 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246/3850>>. Acesso em 05 jan. 2021.

SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos*. 2003a. Disponível em: <http://modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-educacion-sordos-2003.pdf>. Acesso em 10 dez. 2021.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, n. 24, vol. 1 p. 15-32, 2003b.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos clínicos*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 out. 2021.

SOUZA, Regina Maria; de Oliveira Lippe, Eliza Marcia Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos? *Calidoscópico*, vol. 10, núm. 1, jan-abr, 2012, pp. 12-23.

SOUZA, Rita de Cácia Santos et al. *Introdução aos estudos sobre Educação dos Surdos*. Aracaju: Editora Criação, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 27 dez 2020.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução conceitual*. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Recebido em 28 de março de 2021.

Aprovado em 5 de dezembro de 2021.



ABANDONO, SUBMISSÃO E VIOLÊNCIA: A DESMISTIFICAÇÃO DO AMOR NO ROMANCE DE HELENA TERRA

DOI: 10.48075/ri.v24i1.27563

Danieli Cássia dos Santos¹
Wilma dos Santos Coqueiro²

RESUMO: O objetivo desse trabalho é analisar a fragilidade das relações afetivas contemporâneas, a partir da trajetória da protagonista do romance *A condição indestrutível de ter sido*, de Helena Terra (2013). Busca-se também refletir como o ambiente cibernético corrobora para o sentimento de frustração que assola a personagem, que investe demasiada expectativa no amante, o qual se revela volúvel e opressor. Dessa forma, a obra apresenta uma figura feminina que reprime suas emoções para satisfazer os padrões sociais e tenta buscar no “outro” a satisfação dos seus anseios sentimentais; por consequência, desmistifica o ideal do amor romântico ocidental. A pesquisa embasa-se em estudos advindos dos Estudos Culturais como de, entre outros, Bauman (2004), Cevasco (2019) e Zolin (2019).

Palavras-chave: Romance de autoria feminina, Helena Terra, relações virtuais líquidas.

ABANDONMENT, SUBMISSION AND VIOLENCE: THE DEMYSTIFICATION OF LOVE IN HELENA TERRA’S NOVEL

ABSTRACT: The aim of this work is to analyze the fragility of contemporary affective relationships, from the trajectory of the protagonist of the novel *A condição indestrutível de ter sido*, by Helena Terra (2013). Thus, it seeks to reflect on how the cybernetic environment corroborates the feeling of frustration that plagues the character, who invests too much expectation in the lover, who reveals to be fickle and oppressive. Thus, the novel presents a female figure who represses her emotions to satisfy social standards and tries to seek in the “other” the satisfaction of her sentimental longings; consequently, it demystifies the ideal of western romantic love. The research is based on studies from Cultural Studies such as, among others, Bauman (2004), Cevasco (2019) and Zolin (2019).

¹Universidade Estadual do Paraná/ Campus de Campo Mourão, Graduanda em Letras. Bolsista de PIBIC/CNPq, período de 2020-2021. E-mail danielicassiasantos@gmail.com

²Universidade Estadual do Paraná/ campus de Campo Mourão, Doutora em Letras. Docente adjunta do Colegiado de Letras, nas áreas de Literaturas de Língua Portuguesa e Prática de Ensino. E-mail. wilmacoqueiro@unespar.edu.br

Key Words: Female authorship novel, Helena Terra, liquid virtual relationships.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DO CÂNONE LITERÁRIO E DA EMERGÊNCIA DA FICÇÃO DE AUTORIA FEMININA

Este artigo apresenta uma reflexão acerca do romance *A Condição Indestrutível de ter sido*, de Helena Terra, publicado em 2013, tendo como foco a intrínseca relação entre o cenário virtual e a naturalização e o condicionamento da figura feminina submissa e rejeitada. No decorrer desse percurso, será apresentada uma breve discussão sobre o cânone literário e o modo como produções de grupos marginalizados foram excluídas ao longo da história literária, além de abordar como no romance ocorre uma desmistificação do mito do amor romântico, desenvolvido no ocidente, a partir do século XII, com a poesia trovadoresca. A literatura de autoria feminina, em sua trajetória na história literária, por muitos séculos, foi excluída e menosprezada, assim deixando de receber a relevância merecida, pois o que se considerava “Alta Literatura” era relacionada apenas aos escritores canônicos, os quais, segundo Zolin (2019), eram compostos por homens brancos, ocidentais e de classe média/alta. Dessa forma, o cânone literário consistiu na propagação de ideais de grupos seletos ao longo dos séculos, uma vez que “a própria noção de literatura é ideológica, estando inextricavelmente ligada à questão do poder” (REIS, 1992, p. 71). Assim sendo, pode-se inferir que a literatura de autoria feminina tem sido fortemente prejudicada por compor o que se caracteriza como “literatura de minorias” (negros, homossexuais, mulheres) e, por isso, não conseguiu galgar espaço entre a cúpula de obras consagradas (CEVASCO, 2019).

Nesse sentido, Reis (1992) contrapõe-se à afirmação do crítico americano Harold Bloom (2001) que apresenta uma postura tradicional a respeito da manutenção do cânone, afirmando que “o cânone é de fato um metro de vitalidade, uma medida que tenta mapear o imensurável” (BLOOM, 2001, p. 46), ao propor que o cânone deve ser problematizado. De acordo com o crítico brasileiro, “o que se pretende, ao se questionar o processo de canonização de obras literárias é, em última instância, colocar em xeque os mecanismos de poder a ele subjacentes” (REIS, 1992, p. 68).

De fato, esses mecanismos de poder têm construído uma historiografia literária brasileira que excluiu, deliberadamente, mulheres e negros do rol de autores pertencentes à tradição literária. No que se refere, em especial, à literatura de autoria feminina, verifica-se que, sobretudo no século XIX, houve grandes escritoras que não conseguiram reconhecimento por

suas obras, até mesmo pelas dificuldades de publicação das mesmas. Algumas como Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), apesar de ter publicado romances importantes, como *A intrusa* (1908), além de peças de teatro, novelas e contos, e apesar de integrar o grupo de intelectuais que idealizaram a criação da Academia Brasileira de Letras, foi excluída da participação na entidade por ser mulher, entrando no seu lugar, como uma espécie de “prêmio de consolação”, seu marido Filinto de Almeida. Outras, como Maria Firmina dos Reis, considerada precursora do romance de cariz abolicionista no Brasil, *Úrsula* (1859), não pode assinar sua autoria, publicando-o sob o pseudônimo de “uma maranhense”. A obra que desconstrói a visão eurocêntrica e estereotipada do negro, trazendo a sua humanidade para a ficção, só teve uma segunda edição em 1975, colocando a autora maranhense como um dos grandes nomes da ficção romântica brasileira.

No século XX, a partir das publicações inovadoras de autoras como Clarice Lispector e Rachel de Queiroz – que conseguiu prêmios importantes, sendo a primeira mulher a integrar a Academia Brasileira de Letras (1977) e a angariar o Prêmio Camões (1993) – a ficção feminina passa por um processo de reconhecimento do público e da crítica. Segundo Zolin (2019), na esteira de Clarice surgiram escritoras que conseguiram amplo reconhecimento de suas obras e lugar no mercado editorial brasileiro, como, entre tantas, Nélida Pinon e Lygia Fagundes Telles.

As trajetórias dessas autoras ímpares dos séculos XIX e XX reverberam no fato de as escritoras de autoria feminina deste século XXI terem conseguido uma maior visibilidade em suas produções. Isso se deve, também, ao amplo desenvolvimento dos Estudos Culturais – que emergiram na crítica literária a partir da década de 60 do século passado e têm ganhado cada vez mais espaço nos estudos acadêmicos – que contribuem para que os estudos literários sejam vinculados a questões históricas, ideológicas e culturais, considerando os aspectos sociais tanto do público leitor como de quem produz esses escritos. A partir das reflexões propostas por essa vertente crítica, a própria ideia de cânone passa a ser revista, uma vez que o mesmo

[...] é rediscutido e expandido com a redescoberta de obras antes relegadas ao esquecimento escritas por mulheres, negros, homossexuais e outros. Nesse aspecto, os estudos culturais se intersectam com os estudos feministas, os pós-coloniais e os da literatura negra (CEVASCO, 2019, p.323).

Nesse sentido, evidencia-se o fato de que a “canonização não pode ser isolada dos interesses dos grupos que foram responsáveis por sua constituição e, no fundo, o cânon reflete estes interesses e valores de classe” (REIS,1992, p.77). Dessa forma, faz-se necessário ampliar os vieses das literaturas das “minorias”, para que essa constituição do cânon seja uma representação destas e não apenas reflexo de classes seletas.

Assim sendo, para isso, pretende-se, nesta pesquisa, tornar audível a voz feminina no círculo literário, uma vez que, como afirma Reis (1992), não basta canalizar obras pertencentes às “minorias”, é preciso refletir a respeito da relevância da existência dos cânones e da maneira como eles são reproduzidos. Dessa forma, a disseminação de obras de autoria feminina, assim como as demais literaturas periféricas, é indispensável para a construção de uma literatura que reflita, de forma crítica, as várias parcelas que compõem a sociedade.

A DESCONSTRUÇÃO DO MITO DO AMOR ROMÂNTICO E A INSTANTANEIDADE DAS RELAÇÕES VIRTUAIS NO ROMANCE DE HELENA TERRA

As relações afetivas têm sofrido mutações ao longo do tempo. A cultura ocidental – profundamente enraizada na cultura trovadoresca desenvolvida no sul da França e na Península Ibérica, em fins do século XII – criou o “mito do amor romântico”, que associa a felicidade ao ideal de duas pessoas heterossexuais viverem uma história de amor. De acordo com Denis de Rougemont (2003), em *História do amor no ocidente*, a poesia européia tem suas raízes nas cantigas trovadorescas, que exaltavam o amor infeliz, à margem do casamento. Para o autor, esse amor pressupõe um ritual de vassalagem amorosa e é regulado pelas “leis da *cortezia*” que envolvem o segredo, a paciência e a moderação. Ainda segundo Rougemont:

Não há exagero em sublinhar o caráter miraculoso desse duplo nascimento tão rápido: num período de vinte anos, nascimento de uma nova visão da mulher inteiramente contrária aos costumes tradicionais – a mulher como elevada *acima do homem*, tornando-se seu ideal nostálgico – e nascimento de uma poesia de formas fixas, bastante complexas e requintadas, sem precedentes em toda Antiguidade, inclusive nos poucos séculos de cultura romântica, posteriores ao renascimento carolíngio. (ROUGEMONT, 2003, p. 101-2).

A psicóloga e terapeuta de casal Malvina Muszkat (1992), por um outro viés, avalia essa expressão idealizada de amor, “que se expressava nas práticas gentis e cavalheirescas de um jovem para uma dama, a quem ele amava até a exaltação” (MUSZKAT, 1992, p. 93),

como uma representação da “nítida contradição à fria relação de desigualdade, existente então entre os cônjuges, numa sociedade feudal onde as mulheres eram ao mesmo tempo temidas ou desprezadas, mas nunca amadas e respeitadas” (MUSZKAT, 1992, p. 93).

O fato é que, mesmo se contrapondo a uma realidade que oprimia as mulheres, o mito do amor romântico acabou por sobreviver e encontrar na ficção romântica do século XIX uma possibilidade de efetivação, por meio dos enlaces matrimoniais por amor que, não raras vezes, levavam a um “happy ending”. Acerca da literatura do século XIX, a professora Maria Ângela D’Incao explica que, nesse período, conforme os valores difundidos na civilização ocidental, são importantes três características do Romantismo que vão influir na vivência do amor romântico no Brasil: “o advento do individualismo, a possibilidade da constituição do casamento por livre escolha, por meio do amor romântico como precondição, e o cultivo das maneiras civilizadas”³ (D’INCAO, 1992, p. 58). Já nos anos de 1940, filmes clássicos de Hollywood, como *The Philadelphia Story* (1940) e *Casablanca* (1942), colocariam o amor romântico em um outro patamar, povoando as mentalidades de época e encontrando adeptos ainda hoje. Nesse sentido, o amor, como mais uma construção social, passa por diferentes formas a cada período.

Para Muszkat, mesmo nessa época de profundas transformações⁴ persiste a busca de um “ideal romântico de amor, que supõe níveis profundos de intimidade, compreensão, complementação” e que, na verdade, acaba apenas “camuflando desejos mal confessados de proteção, segurança e permanência” (MUSZKAT, 1992, p. 88).

A psicanalista Regina Navarro Lins – autora da obra *Amor na vitrine: Um olhar sobre as relações amorosas contemporâneas*, publicado em 2020 – em entrevista ao blog *Fausto*, em 2018, explica que a busca da preservação da individualidade na época atual entra em colisão com o ideal de amor romântico, o qual implica na ideia de fusão com o outro. De acordo com ela, “o amor romântico prega a fusão, os dois se transformam em um. Já o anseio contemporâneo é o oposto, é a busca da individualidade. O amor romântico saindo de cena, como tem dados sinais, leva com ele sua característica básica: a exigência da exclusividade” (LINS, 2018, n.p.).

³Nesse sentido, é importante observar romances como *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo (1944), *Diva* (1864) e *Senhora* (1875), de José de Alencar, que permitem o final feliz aos seus protagonistas, desde que oriundos da mesma classe social burguesa. Sobre os romances de Joaquim Manuel de Macedo, D’Incao argumenta que são eles que “irão introduzir a aprendizagem do amor romântico no Brasil, na então juventude de classe e especialmente nas donzelas” (D’INCAO, 1992, p. 58-9).

⁴É importante frisar que o livro que traz o artigo da autora “Descasamento: a falência de um ideal”, foi publicado há quase 30 anos, em 1992. Nesse período de tempo, ocorreram grandes transformações em relação à expressão do amor e da sexualidade.

Ao buscar uma compreensão mais aguda das relações afetivas na época atual, denominada por ele de época “líquido-moderna”, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017) cunhou o termo “amor líquido”, em sua emblemática obra, publicada em (2004), que se contrapõe ao ideal de amor romântico. Para ele, o ser humano, na contemporaneidade, torna-se envolto em uma série de conflitos afetivos internos (um vínculo forte que se contrapõe e se dissolve), já que a maioria dos relacionamentos não são duradouros e, muitas vezes, se assemelham ao princípio dos bens de consumo: “obsoletos” e fáceis de serem descartados ao depender do nível de satisfação que oferecem. Nas palavras do autor:

hoje em dia as atenções humanas tendem a se concentrar nas satisfações que esperamos obter das relações precisamente porque, de alguma forma, estas não têm sido consideradas plena e verdadeiramente satisfatórias. E, se satisfazem, o preço disso tem sido com frequência considerado excessivo e inaceitável. (BAUMAN, 2004, p.6).

De acordo com as considerações de Bauman (2004) a respeito das relações contemporâneas, pode-se inferir que a humanidade busca a todo custo “relacionar-se”, mesmo compreendendo que esses vínculos podem ser “liquefeitos” rapidamente. Diante disso, a busca pela presença do outro torna-se uma tentativa de suprir anseios e inseguranças que permeiam uma sociedade marcada pelo extremo individualismo.

É nesse sentido que a internet, por ser uma forma prática e rápida de “relacionar-se”, promove a seus usuários a agilidade e a comodidade de excluir ou romper laços com parceiros “indesejados”, o que certamente facilita a “fluidez” dos relacionamentos, deixando-os maleáveis e “transparentes”, além de uma representação da “satisfação” plena. Como já mencionado, essa condição afetiva trata-se de uma busca incessante nesses “tempos líquidos”, tal qual afirma Bauman:

Elas são “relações virtuais”. Ao contrário dos relacionamentos antiquados (para não falar daqueles com “compromisso” muito menos dos compromissos de longo prazo), elas parecem feitas sob medida para o líquido cenário da vida moderna, em que se espera e se deseja que as “possibilidades românticas” (e não apenas românticas) surjam e desapareçam numa velocidade crescente e em volume cada vez maior, aniquilando-se mutuamente e tentando impor aos gritos a promessa de “ser a mais satisfatória e a mais completa”. Diferentemente dos “relacionamentos reais” é fácil entrar e sair dos “relacionamentos virtuais”. Em comparação com a “coisa autêntica”, pesada, lenta e confusa, eles parecem inteligentes e limpos, fáceis de usar, compreender e manusear. (BAUMAN, 2004, p.8).

Contudo, este não pertencimento, uma espécie de conexão superficial que não agrega nenhum sentimento profundo em relação ao outro fora das telas de computadores e celulares, seria realmente uma boa escolha ou um apenas um indício de uma relação fadada ao abandono? Uma pergunta pertinente, que pode-se ser discutida a partir do romance *A Condição indestrutível de ter sido*, de Helena Terra, publicado em 2013, além de como o meio virtual se tornar propício à prática da violência simbólica.

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA ATRAVÉS DE UM CENÁRIO CIBERNÉTICO NO ROMANCE A CONDIÇÃO INDESTRUTÍVEL DE TER SIDO

A exemplo de muitas escritoras elencadas por Zolin (2019), em sua pesquisa acerca da ficção de autoria feminina do século XXI, a gaúcha Helena Terra pertence a uma elite intelectual, pois é jornalista, escritora, ilustradora e artista plástica. Em *A condição indestrutível de ter sido*, que marca sua estreia na narrativa longa, a autora tece a trajetória da protagonista que é caracterizada como uma “menina represa”, já que apresenta dificuldades em lidar com os seus sentimentos de maneira plena. Devido a isso, a personagem feminina descobre no *blog* coletivo uma maneira de expandir seus horizontes existenciais, além da possibilidade de estabelecer conexões com outros internautas, pois a comunicação fora das redes virtuais era um desafio para ela. Contudo, os limites entre o “real” e o virtual tornam-se uma linha tênue, na medida em que a mesma conhece o Mauro (Mau), por meio do *blog*, um homem que se encobre de mistérios, como se o nome dele já anunciasse uma negatividade inerente, o que certamente torna a relação de ambos envolvente, mas conflituosa. Com o passar do tempo, ao adentrar neste relacionamento cibernético, a protagonista se depara com o sofrimento do abandono e com a imposição e a violência de seu amante: Mauro utiliza a violência simbólica a fim de suprimir e invalidar o discurso e a sanidade mental da protagonista. A personagem, ao final da narrativa, desmistifica o ideal romântico ao passo que compreende a não reciprocidade da parte de seu amado, além de ser forçada a lidar novamente com a dor do abandono.

Desse modo, logo ao início, é marcado o silenciamento e a repressão de seus sentimentos, visto que a mesma é caracterizada como “[...] uma criatura sem grandes planos e atitudes, dócil apesar de silenciosa e avessa a lágrimas” (TERRA, 2013, p.12). Essa condição silenciosa e passiva da personagem feminina corrobora para que ela seja seduzida pelo imaginário de um amante virtual e se submeta a uma relação instável e não recíproca.

Todavia, esse condicionamento psicológico e social da protagonista não é inteiramente responsável pelo seu desacerto amoroso, mas sim a própria concepção do ambiente do ambiente cibernético como um lugar seguro e inofensivo; como evidencia o seguinte excerto: “Como se tratava de internet e ela parecia inofensiva, não hesitei em deixar que Mauro participasse. Por que negar o acesso?” (TERRA, 2013, p.15). Dessa forma, permitir acesso nas mídias sociais significa assumir os riscos que essa concessão possa trazer, pois nem sempre os “usuários” desse veículo de comunicação são confiáveis, já que existem muitos perfis falsos. Além disso, quando se cria um perfil virtual, expõe-se apenas a parte mais “conveniente” que se deseja mostrar a todos. Assim sendo, mais um indício no romance de que este meio cibernético comumente não corresponde à totalidade do outro é quando a protagonista se questiona a respeito da internet e sua opacidade em relação ao mundo “real”:

A internet não poderia ser um simulacro, ela deveria ser um instrumento positivo e ser reflexo e não um flash de cada um. Fosse com felicidade ou sem, deveria fazer sentido e permitir que nós oferecêssemos o que um homem e uma mulher devem compartilhar (TERRA, 2013, p.74).

Ademais, a personagem feminina, ao ser seduzida pelo ideal de confiabilidade das redes virtuais, não percebe que está envolta em uma relação “líquida” – nos termos de Bauman (2004) – e marcada pela submissão: “A linha divisória entre o mundo real e a internet arrebentara-se diante do meu entusiasmo e dos meus sentimentos intensos” (TERRA, 2013, p.62). Desse modo, a mesma não consegue delimitar o que faz parte do universo virtual e o que não faz, assim se expõem no cenário virtual exibindo a sua totalidade, deixando transparecer sentimentos, inseguranças e percepções próprias constituídas nas trocas e interações do ambiente não cibernético; tornado-se um “contato” desejável dentre os outros, pois é fácil iniciar uma relação virtual quando um dos lados se exhibe tal qual realmente é. Todavia, nem todos expõem os perfis reais, mas uma idealização daquilo que a maioria dos internautas buscam em um parceiro como, por exemplo, Mauro é um homem que posta poemas de *Baudelaire* (no *blog* coletivo) para construir uma imagem de cavalheiro romântico, no intuito de esconder e despistar a sua verdadeira personalidade de *Dom Juan*, já que era casado e também tinha contato com outras integrantes do *blog*, além da protagonista.

Nos domínios das redes sociais, as opiniões e sentimentos sofrem ainda mais com juízos de valor, o que implica em posicionamentos diversos e brechas para que discursos autoritaristas e violentos se disseminem rapidamente; no caso da violência simbólica, ainda

pouco conhecida e debatida, a maioria das vítimas desconhecem que estão vivenciando este tipo de violência e, por consequência, não procuram ajuda para lidar com a situação. Na narrativa, podemos observar que a protagonista, por vezes, é manipulada, desprestigiada pelo amante; no entanto, não é capaz de perceber que isto está acontecendo e nem como sair deste estado de cerceamento. Estes discursos que propagam a violência simbólica são difíceis de serem combatidos no cenário virtual, pois a vítima tende a acreditar que se trata de uma demonstração de “cuidado” e os que exercem esse tipo de violência se aproveitam da parcialidade de seus perfis para “enganar” e “ludibriar” por meio de expressões como “eu te amo”, “querida” e falsas promessas como abandonar outros relacionamentos para permanecer ao lado dos parceiros virtuais.

Como um ambiente que, a princípio, poderia servir como meio de união para pessoas de diferentes lugares e condições sociais, dissolvendo ainda mais as fronteiras e limites nesse mundo globalizado, as redes sociais têm se tornado, nos últimos anos, um espaço caótico marcado por difamações, xingamentos de toda espécie, cancelamentos de pessoas e outros tipos de violência inerentes a essa época tão complexa. Com efeito, um conceito que merece reflexão é o de “violência simbólica”, desenvolvido pelo intelectual francês Pierre Bourdieu.

Para o sociólogo francês, as discussões e estudos a respeito da “violência simbólica” imposta às mulheres desvelam que, não raras vezes, os diversos tipos de violência são invisíveis às próprias vítimas. De acordo com esse autor, essa “violência simbólica” passa pela discussão das relações entre o “simbólico” e o “real”. Para ele,

Ao entender ‘simbólico’ como o oposto de real, de efeito, a suposição é de que a violência simbólica seria uma violência meramente ‘espiritual’ e, indiscutivelmente, sem efeitos reais. É esta distinção simplista, característica de um materialismo primário, que a teoria materialista da economia de bens simbólicos, em cuja elaboração eu venho há muitos anos trabalhando, visa a destruir, fazendo ver, na teoria, a *objetividade da experiência subjetiva as relações de dominação*. (BOURDIEU, 2015, p.46 [grifos nossos]).

Segundo Bourdieu (2015), a visão de *violência simbólica* como algo substancial, que não ocasiona danos, necessita ser desconstruída, ao passo que o mesmo a reformula a fim de postular a observação e reflexão sobre “a objetividade da experiência subjetiva as relações de dominação”, ou seja, a grosso modo, uma nova forma de caracterizar as violências deste tipo, tal como um olhar mais objetivo que compreende que estas são nocivas e reais para com as suas vítimas. A partir disto, pode-se compreender que as “relações de dominação” permeiam

também a sociedade contemporânea, pois, como o próprio autor menciona, estas são historicamente construídas. Postulado isto, no romance *A Condição indestrutível de ter sido*, pode-se observar algumas situações que remetem à violência simbólica, mais especificamente à violência denominada de *Gaslighting*, que é definida por Silva (2019) como:

[Essa] é uma espécie de jogo de manipulação mental no qual o ‘equilíbrio mental’ da mulher é colocado em questão a fim de interditar sua fala. Dito de outro modo, se trata de uma forma de abuso em que a mulher é ‘taxada de louca’, simplesmente por ser mulher [...] Nas situações contemporâneas, a expressão *Gaslighting* veio para dar nome às manipulações que um homem faz para fazer uma mulher ‘passar por louca’, por ‘desequilibrada’, a fim de fazer com que os depoimentos e/ou opiniões dessa mulher sejam completamente desconsiderados como válidos ou de alguma importância. (SILVA, 2019, p. 28-29).

Por conseguinte, na narrativa é possível identificar diversas cenas em que a protagonista vivencia a *Gaslighting*⁵, como no seguinte desabafo, após a protagonista descobrir que Mauro estava se relacionando com outras integrantes do *blog* coletivo, a mesma o indaga a respeito de uma possível traição e ele nega e tenta contornar a situação na medida em que questiona e manipula fatos a respeito da faculdade mental da personagem: “Mauro, era esse o ponto. Eu estava distorcendo os fatos e, se continuasse, adoeceria” (TERRA, 2013, p.72). Nesse fragmento, pode-se observar que o amante (Mauro) tenta invalidar o discurso dela, usando a justificativa que se ela “continuasse, adoeceria”; uma característica marcante desse tipo de *violência simbólica* que consiste na desapropriação da fala da mulher e no questionamento de sua sanidade mental.

Ademais, evidencia-se ainda, em outro trecho do livro, estes aspectos de *Gaslighting*, na confissão da personagem em: “[...] ele me rebaixava à categoria dos adjetivos difíceis de ouvir: implicante, descontrolada, invejosa, imatura, burguesa e, acima de tudo, demente e má. Mau era bom, eu era má, ele afirmava.” (TERRA, 2013, p.73). Diante disso, novamente a personagem feminina é descrita de forma pejorativa, já que o seu parceiro utiliza “adjetivos” para desqualificá-la, impondo assim a sua perspectiva “dominante” sobre ela, uma vez que seu discurso prevalece: “ele afirmava”, fazendo com que a mesma torne-se submissa e, mais uma vez, objeto de indagação quanto a sua sanidade e sua boa índole.

⁵Essa violência que se caracteriza pela manipulação mental das mulheres por parte de homens dominadores e opressivos, tem sua denominação relacionada ao filme de suspense e mistério da era de ouro de Hollywood *Gaslighting* (traduzido no Brasil como *À meia Luz*), dirigido por George Cukor, em 1944. No filme, a personagem Paula Alquist, interpretada pela célebre atriz Ingrid Bergman, é oprimida pelo marido Gregory, que tenta convencê-la de sua insanidade mental, com o objetivo de tomar posse jurídica de seus bens.

Assim sendo, esse tipo de *violência simbólica* correntemente é taxada pelo senso comum como sutil e inofensiva e, não raras vezes, aparece camuflada como “cuidado” e “proteção”, o que corrobora para que a mesma continue arraigada na sociedade. Dessa forma, é “naturalizada”, tanto por aqueles que exercem a força de dominação como por aqueles que ocupam o papel de “dominados”, tal qual afirma Bourdieu: “Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais” (BOURDIEU, 2015, p.46).

Esse sentimento de culpa que a protagonista sente ao compreender que sua relação está “liquefeita”, também pode ser considerado um efeito da *Gaslighting*, pois seu parceiro usa de manipulações emocionais a ponto de ela se sentir resignada, como na seguinte passagem: “O vocabulário de Mauro era claro. Sua sintaxe, perfeita. Imperfeita era a minha leitura” (TERRA, 2013, p.76). Outrossim, a linguagem empregada no romance é de cunho poético e sensível, ao mesmo tempo apresenta um estilo voltado ao campo semântico das mídias sociais e da internet, como se observa na seguinte passagem:

Em regra, o sistema funcionava tanto do ponto de vista prático quanto abstrato. Convivência entre pessoas que não se conheciam, com raras exceções, corria pacífica, induzindo-me a confiar no meu teclado e a tratar com delicadeza os convidados: os seres invisíveis que viviam atrás de outros monitores e que apareciam na tela em uma caligrafia computadorizada. [...] E eu me senti o último endereço do mundo, a pasta restante da internet. Meu monitor e eu ficamos a nos encarar. O branco do monitor em meus olhos, o branco dos meus olhos no infinito da blogosfera (TERRA, 2013, p. 11-27).

A violência simbólica sofrida pela personagem evidencia a fragilidade da relação construída em meios digitais e expõe a sua dolorosa condição quando se vê fadada ao abandono pelo amante. A protagonista do romance, ao adentrar em uma relação virtual, expõe-se a um mundo incerto e rápido das redes sociais. Diante disso, o pressuposto de durabilidade e estabilidade dos relacionamentos parecem não funcionar neste espaço cibernético, o que torna o término algo “simples” e menos desastroso do que fora desse campo, tal qual postula Bauman:

Terminar quando se deseje — instantaneamente, sem confusão, sem avaliação de perdas e sem remorsos — é a principal vantagem do namoro pela internet. Reduzir riscos e, simultaneamente, evitar a perda de opções é o que restou de escolha racional num mundo de oportunidades fluidas, valores cambiantes e regras instáveis. E o namoro pela internet, ao contrário da incômoda negociação de compromissos mútuos, se ajusta perfeitamente (ou quase) aos novos padrões de escolha racional (BAUMAN, 2004, p.40).

Ao ser abandonada pela primeira vez, a personagem feminina tenta recomeçar a vida e opta por uma viagem: “não tive opção a não ser me calar, comprar uma passagem e sair de férias” (TERRA, 2013, p.31). Todavia, ela se reconcilia com seu parceiro e continua a mandar mensagens para ele. Na maioria dessas conversas, o mesmo não a chamava pelo nome, mas utilizava a palavra “querida”, assim demonstrando a falta de comprometimento para com ela: “Meu nome, para ele, deveria ser ficção. Pouco importava a ele o meu nome” (TERRA, 2013, p.53).

Outro indício dessa relação fluida e destinada ao esfacelamento é a procura pela satisfação momentânea, conceito que Bauman (2004) tece para configurar e descrever a sociedade contemporânea. Logo, a protagonista envia fotos sensuais para seu amante, que entende como uma oportunidade para suprir suas necessidades sexuais sem compromisso, tal qual: “Quero mais fotos! E quero te ver! Vamos marcar um encontro? Eu te amo” (TERRA, 2013, p.54).

Além disso, essa busca pelo novo e pela satisfação momentânea se mantém nas atitudes desse amante, a partir do momento que ele sente que precisa “renovar” seus desejos e possibilidades, deixa de lado a protagonista e embarca em outras relações virtuais:

[...] implementando silêncios e novas formas nos comentários dele, cada vez, menores para mim, e transformados em diálogos quando entre ele e elas, diálogos dúbios, carregados de vírgulas, de três pontinhos e de pingos de is a serem colhidos não sei por quem (TERRA, 2013, p.69).

Segundo Bauman (2004), esse tipo de relação pressupõe uma fluidez de vínculos que mantém a pessoa presa a um relacionamento “inexistente”, ao passo que o parceiro fica livre para transitar por outras relações. Dessa forma, o conhecimento partilhado de que “os relacionamentos são “puros” (ou seja, frágeis, físsiparos, tendentes a não durar mais do que a conveniência que trazem, e portanto sempre “até segunda ordem”) dificilmente seria um solo em que a confiança pudesse fincar raízes e florescer” (BAUMAN, 2004, p.52).

Portanto, a partir do que Bauman reflete sobre os relacionamentos “líquidos” e a impossibilidade de efetiva realização amorosa nesse tipo de relação, é possível afirmar que, vítima de violência simbólica, a protagonista, ao longo do romance, permanece presa a um amor virtual, enquanto seu parceiro é livre para retornar ao relacionamento e abandoná-la novamente. Somente quando se depara com o segundo abandono, ela acaba por desmistificar

o ideal do amor romântico, já que este amor que ela tanto almejou não a satisfaz por completo, tanto em relação a questões existenciais quanto a respeito da constituição familiar que a mesma deseja estabelecer com Mauro, como elucida o seguinte segmento:

Habitadas a uma casa vazia, laminavam-se às minhas retinas em confronto com uma família. Mauro seria a minha, os filhos dele, os meus. A minha vida não deixaria de me pertencer, não se esconderia mais de mim, nada se esconderia, tampouco o desespero, crescendo e crescendo em meu peito, pulsando do ventre à medida que esvaziavam-se as esteiras, as portas automáticas se abriam e Mauro não aparecia (TERRA, 2013, p.78).

Além disso, a protagonista compreende que aquela perspectiva de amor “perfeito” e recíproco, universo onde tudo é romantizado, até mesmo as ofensas, tende a proporcionar ao abandono e ao sofrimento: “Eu era um adeus espatifado e constrangedor. Eu era uma mulher invisível e explícita a indiferença do mundo [...]” (TERRA, 2013, p.78). A protagonista experimenta a dor do abandono e desconstrói o ideal de passividade diante desse sentimento, como no trecho: “precisava desesperadamente de um abraço que me autorizasse a gritar o quanto doía a *indestrutível condição de ter sido* por alguém um amor perdido” (TERRA, 2013, p.79 [grifo nosso]).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os estudos de Zolin (2019), a literatura de autoria feminina está conseguindo galgar espaço entre as obras canônicas, além de receber um maior reconhecimento e valorização. Contudo, atualmente o cânone literário ainda é composto, em sua maioria, por homens, assim como eles ainda são maioria nas publicações de grandes editoras. Por isso, torna-se imprescindível a necessidade de disseminar obras de autoria feminina por meio de estudos acadêmicos, já que existe uma amplitude de *corpus* para pesquisa nesta área como, por exemplo, o romance *A Condição indestrutível de ter sido* (2013), o qual, conforme já mencionado, aborda a “fluidez” dos relacionamentos contemporâneos, além da submissão e do abandono que assolam a protagonista ao longo da narrativa.

Helena Terra, uma escritora muito versátil e lírica, utiliza no romance uma linguagem repleta de metáforas, a fim de desvelar a condição feminina no mundo contemporâneo, ainda marcada pela carência afetiva e pela busca de relações amorosas sólidas. Nesse sentido, tece uma trama intensa e arrebatadora, ao passo que a personagem feminina se deixa envolver por um avassalador amor virtual. Todavia, em contraponto ao desejo da protagonista, esse

relacionamento virtual é vedado de qualquer estabilidade e reciprocidade da parte deste amante. Ainda assim, a protagonista fica presa a essa paixão, e não consegue enxergar os efeitos danosos provenientes desse sentimento. Dessa maneira, se torna vítima de *violência simbólica*, uma forma sutil de cerceamento; e submissa a ponto de julgar que seu amado tinha razão em tudo que dizia contra ela e que ela era culpada de todos os desacertos do relacionamento: “Ele estava certo” (*Gaslighting*).

A protagonista, busca no mundo cibernético uma forma de preencher os anseios e condicionamentos sociais aos quais foi exposta durante toda a vida: “Cedo, ouvi que chorar afetaria o meu senso de realidade e me humilharia” (TERRA, 2013, p.12). Assim sendo, a personagem toma para si todas as suas dores e não consegue relacionar-se com os demais sem reprimir a sua “voz”, às suas reais vontades.

Em suma, Terra concebe uma narrativa crítica, com temáticas atuais que dialogam com as mazelas do mundo pós-moderno, entre elas: a “liquidez” das relações afetivas, a repressão dos sentimentos e o universo da internet e seus internautas. Diante disso, ressalta e cria visibilidade aos dramas femininos contemporâneos, contribuindo para a disseminação de obras de autoria feminina na seara literária.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução Carlos Alberto de Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.2004.
- BLOOM, H. Uma elegia para o cânone. In: *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- CEVASCO, M. E. Literatura e Estudos Culturais. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.). *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem. 2009. p. 319-325.
- D’INCAO, M. A. O amor e a separação. In: PORCHAT, I. (org.). *Amor, casamento, separação: a falência de um mito*. São Paulo, Brasiliense, 1992. p. 55-71.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011.

LINS, R. N. A maior propaganda do ocidente não é a coca-cola, é o amor romântico. Entrevista à Eliana de Castro. *Fausto*. 04 jun. 2018. Disponível em: <https://faustomag.com/regina-navarro-lins-a-maior-propaganda-do-ocidente-nao-e-a-coca-cola-e-o-amor-romantico/>, Acesso em: 10 fev. 2021.

MUSZKAT, M. Descasamento: a falência de um ideal. In: PORCHAT, I. (org.). *Amor, casamento, separação: a falência de um mito*. São Paulo, Brasiliense, 1992. p. 85-102.

REIS, R. "Cânon" In: JOBIM, J. L. (org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

ROUGEMONT, D. *História do amor no ocidente*. Tradução Paulo Brandi e Ethel Brandi Cachapuz. 2. ed. reform. São Paulo: Ediouro, 2003.

SILVA, J. M. *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Recife: Independently published. 2019.

TERRA, H. *A condição indestrutível de ter sido*. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

ZOLIN, L. O. Literatura de Autoria Feminina. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019.

Recebido em 10 de junho 2021.

Aprovado em 26 de julho de 2021.



ANÁLISE DE UM CURSO ONLINE SOBRE TUBERCULOSE NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM

DOI: 10.48075/ri.v24i1.28579

Thaís Tânia Ávila¹
Fábio Junior Martins²
Fernanda Carminati de Moura³
Maria de Lourdes de Almeida⁴
Nathalia Halax Orfão⁵
Maria Luzia Topanotti⁶

RESUMO: O estudo teve o objetivo de analisar a opinião de estudantes formandos e profissionais de enfermagem sobre um curso de capacitação em tuberculose no ambiente da Plataforma Moodle. Estudo exploratório e abordagem qualitativa realizado a partir de um curso online em tuberculose com 12 participantes, em outubro de 2020. Utilizou-se a técnica de Grupo Focal online, baseado em questões norteadoras voltadas ao curso, e a Análise de Conteúdo de Minayo. Os relatos analisaram o curso em diversos aspectos, classificando-o de forma positiva, os participantes destacaram que a maioria das pessoas buscam atualização profissional valorizando métodos de ensino que utilizam inovações tecnológicas, as quais quando aliadas a teoria e prática no formato educativo permitem sanar dúvidas como por exemplo quanto a tuberculose. As estratégias de controle da tuberculose ainda carecem de uma dimensão integral de assistência, e para tal, ações educativas são fundamentais, sendo que a modalidade a distância possibilita o acesso a novos conhecimentos de maneira mais democrática.

Palavras-chave: Educação a Distância, Educação Permanente em Saúde, Tuberculose.

¹ Bacharel e Licenciatura em enfermagem, Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail thaist_avila@hotmail.com

² Bacharel em Ciências da Computação. Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail martins.fabiojr@gmail.com

³ Bacharel e Licenciatura em enfermagem, Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail enffercarminati@hotmail.com

⁴ Bacharel em Enfermagem, Doutora em Enfermagem, Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail m_lourdesdealmeida@yahoo.com.br

⁵ Bacharel em Enfermagem, Doutora em Ciências, Docente da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail nathaliahalax@unir.br

⁶ Médica da Secretaria de Saúde de Foz do Iguaçu. E-mail malutopa@hotmail.com

ANALYSIS OF AN ONLINE COURSE ON TUBERCULOSIS FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS AND NURSING PROFESSIONALS

ABSTRACT: The study aimed to analyze the opinion of undergraduate students and nursing professionals about a training course on tuberculosis in the Moodle Platform environment. Exploratory study and qualitative approach carried out from an online course in tuberculosis with 12 participants, in October 2020. The Focus Group online technique was used, based on guiding questions focused on the course, and the Minayo's Content Analysis. The reports analyzed the course in various aspects, classifying it positively, the participants highlighted that most people seek professional updating, valuing teaching methods that use technological innovations, which when combined with theory and practice in the educational format, allow to resolve doubts as for example regarding tuberculosis. Tuberculosis control strategies still lack an integral dimension of care, and for that, educational actions are essential, and the distance modality allows access to new knowledge in a more democratic way.

Key Words: Distance Education, Permanent Health Education, Tuberculosis.

INTRODUÇÃO

A Tuberculose (TB) é um grave problema de saúde pública e uma das principais doenças infecciosas no mundo. A estimativa global, aponta 10 milhões de casos novos e aproximadamente 1,4 milhão foram a óbito, em 2019, mesmo sendo uma doença tratável e curável (WHO, 2020). No Brasil, estes números chegam a 73.864 casos novos notificados e 4.532 tiveram o óbito como desfecho (BRASIL, 2020; 2021; WHO, 2020).

Neste sentido, visando as ações de controle da TB, torna-se necessário reforçar as atribuições e responsabilidades da Atenção Primária à Saúde (APS), a qual inclui a busca de sintomáticos respiratórios, realização de exames para diagnóstico da doença, fluxo eficiente com os laboratórios, Tratamento Diretamente Observado (TDO) e investigação dos contatos (BRASIL, 2019).

Entretanto, a falta de capacitação dos profissionais de saúde é um dos aspectos que dificultam o controle da TB (CAMPOS, 2016), sendo que a utilização de diferentes modalidades de ensino-aprendizagem, tais como Educação à distância (EaD) podem contribuir com o desenvolvimento das estratégias de Educação Permanente em Saúde (EPS) na APS, oferecendo recursos que inovam no cuidado por meio da qualificação dos profissionais e interligando os pontos necessários às estratégias de melhoria, monitoramento e controle da TB (WYSOCKI et al., 2017).

Assim, este estudo teve como objetivo analisar a opinião de estudantes formandos e profissionais de enfermagem sobre um curso online de capacitação disponibilizado na plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle) sobre TB.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo exploratório e abordagem qualitativa realizado com seis formandos do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Foz do Iguaçu, Paraná, e seis enfermeiros que atuam na APS deste mesmo município. Considerou-se apenas os formandos desta instituição devido o curso ter carga horária integral na modalidade bacharelado e licenciatura.

O convite foi realizado por meio de e-mail, sendo que aqueles que aceitaram o convite foram inscritos na Plataforma *Moodle*, também contida no servidor do Laboratório de Epidemiologia e Estudos Operacionais em Saúde (LEO) para acesso ao curso de TB (<http://leo.kinghost.net/ensino/login/index.php>), entre 01 a 16 de outubro de 2020.

A coleta de dados ocorreu após a realização do curso, utilizando-se do desenvolvimento de dois grupos focais (GF) online por meio da plataforma *Google Meet*, sendo um grupo com os formandos e outro com os profissionais. Cada grupo contava com a presença de um moderador e um observador, com agendamento em datas distintas. Para esclarecimento de eventuais dúvidas foi disponibilizado um e-mail pessoal e o contato telefônico para suporte.

Os GF é uma técnica derivada de entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais, e de acordo com os objetivos da investigação, cabe a criação de um ambiente favorável à discussão que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (MINAYO, 2007). O que difere um GF de um GF online é unicamente o fato de este último ser realizado em um ambiente não presencial, dispensando a presença física dos participantes, considerada uma das principais vantagens, principalmente durante a pandemia da Covid-19, tal como ocorreu neste estudo.

Nos GF, foram inseridas sete perguntas norteadoras como disparadoras para a coleta de dados, e cada participante teve a sua vez de fala no processo, obtendo-se um tempo médio de 50 minutos cada GF online. Posteriormente, foi realizada a transcrição das gravações das entrevistas, leitura exaustiva e compreensiva do material transcrito,

elaboração do agrupamento de trechos para análise, sínteses compreensivas e interpretativas, as quais foram apresentadas em categorias.

No momento da transcrição das falas e análise dos dados dos GF online, os participantes foram reclassificados, sendo diferenciados como E para os Estudantes e P para os Profissionais, seguidos do número de ordem alfabética, ficando a seguinte classificação para os estudantes (E1, E2, E3, E4, E5 e E6) e para os profissionais (P1, P2, P3, P4, P5 e P6).

As transcrições foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo proposto por Minayo, que tem como determinadas características metodológicas: “a objetividade, sistematização e inferência, visando verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto” (MINAYO, 2003, p. 74).

O projeto de pesquisa foi submetido à análise e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE, sendo aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº (15675619.4.0000.0107). Ressalta-se que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido online, conforme determina a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pelo estudo originou-se quatro categorias a partir dos GF online, sendo elas: Categoria I – Motivação para adesão a cursos online, Categoria II – Experiência de acesso e navegação no curso proposto, Categoria III – Experiência na abordagem de ensino, conteúdo, método de avaliação e linguagem do curso proposto, e, por fim, Categoria IV – Potencialidades e debilidades encontradas no curso proposto.

Categoria I – Motivação para adesão a cursos online

No que se referem aos componentes motivadores na busca por cursos online em relação à temática TB, alguns participantes relataram a busca por aprimoramento para garantir aperfeiçoamento pessoal e profissional.

[...] aprimorar nossos conhecimentos e estarmos inseridos no ambiente tecnológico, possibilitando o aperfeiçoamento pessoal e profissional (E1).

[...] aperfeiçoamento profissional, já que faz parte rotineiramente do processo de trabalho o atendimento (P3).

Cursos no formato EaD possibilitam alcançar um maior número de profissionais, incluindo aqueles da área da saúde, que por muitas vezes precisam ou buscam aprimorar-se, sendo esta oportunizada pelo meio online que possibilita o acesso a diversos conteúdos e execução no horário mais conveniente, sem que seja necessário deslocamento para participação presencial (RANGEL, 2011), além de contribuir no processo ativo e de criticidade da realidade vivenciada por estes profissionais (MARCHISOTTI; OLIVEIRA; LUKOSEVICIUS, 2017).

[...] os cursos são sempre necessários para estarmos atualizados sobre como podemos melhorar nosso atendimento (E5).

[...] é importante estar dentro dessas novas atualizações até para conseguir ofertar melhor o tratamento para o paciente, o melhor atendimento, o melhor serviço (P2).

[...] atualizar o conhecimento, é quando eu estou por dentro do que tem de novo que isso me dá segurança pra manejar o cuidado com esse paciente (P4).

Pontua-se que através dessa busca por atualizações, as inovações tecnológicas tomaram espaço no que tange aos cursos online, principalmente no modelo de EaD, porque possui características que possibilitam o acesso a novos conhecimentos de forma igualitária, tornando o estudo e o tempo dedicado a esses flexíveis, variando de acordo com a vida pessoal de cada um e se encaixando em uma rotina (KARPINSKI et al., 2017).

Outros participantes, no entanto, buscaram estar presentes no processo de EPS, visando repassar a sua equipe um conhecimento atualizado, à procura por um melhor atendimento ao cliente, contando assim com um trabalho multidisciplinar.

[...] para o processo de educação permanente da minha equipe posteriormente, no compartilhamento desses conhecimentos para prevenção de doenças e recuperação, visando uma detecção precoce e um bom prognóstico (E6).

Martins-Melo et al. (2014) corrobora com o Ministério da Saúde e o da Educação, os quais buscam renovação nos caminhos de formação da APS que visem o serviço e ensino englobados, e que impactem de forma positiva no trabalho dos profissionais, e por consequência melhorando o atendimento ao usuário do serviço de saúde.

Em se tratando do reconhecimento desses aspectos, um estudo realizado no município de Foz do Iguaçu apontou que os enfermeiros atuantes na APS enfrentam dificuldades no que diz respeito ao conhecimento sobre o manejo da doença TB, por exemplo (SILVA-SOBRINHO et al., 2014). Nessa perspectiva, a EPS é mencionada como

política e fator essencial para ocorrer transformações nesse contexto, além de melhorar a organização do trabalho mediante levantamento dos problemas e sugerindo maneiras de enfrentar tais percalços (FALKENBERG et al., 2014), capacitando os profissionais para um cuidado de qualidade, garantindo segurança e autonomia aos trabalhadores e à população em geral.

Reforçando essa ideia, tem-se o estudo de Pereira et al. (2016), o qual aponta que o ingresso a novas tecnologias para o desenvolvimento da EPS renova o quadro de educação e treinamento dos profissionais. Todavia, Wanderley et al. (2018) apontam algumas barreiras, tais como resistência dos facilitadores, escassez de atualização profissional e ausência desses conteúdos no processo de formação acadêmica ainda na graduação.

Coelho e Tedesco (2017), contudo, defendem as potencialidades do uso da tecnologia digital, a qual permite a expansão do espaço de armazenamento e memorização de informações, maior abrangência do processo de comunicação, além de contemplarem a interação, uma vez que estreitam as relações independentemente da localização geográfica, disseminando saberes e culturas.

Categoria II – Experiência de acesso e navegação no curso proposto

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) possibilitam ampliar o acesso a capacitações, pois abrangem diversas mídias e objetos de conhecimento, o que os torna acessíveis, dinâmicos e em acordo com a realidade do trabalhador (FILATRO; CAIRO, 2015).

No que tange à experiência quanto ao acesso e navegação no curso online, a maioria dos participantes relatou que ambos são simples, objetivos, fáceis e rápidos, sendo uma experiência positiva ao usuário.

[...] fácil, mais fácil do que os outros cursos que eu já fiz também de forma online na parte de navegação, o conteúdo está bem explicado, tem vídeos, e tem os conteúdos escritos, é fácil de entender, é uma plataforma bem simples (E3).

[...] simples de acessar e também uma das coisas que achei interessante foram as opções das aulas tanto em vídeo quanto em escritas que pode facilitar no entendimento das pessoas tanto aquelas que tem facilidade em aprender por vídeo, quanto lendo. Sem contar que é um curso objetivo que pode ser realizado de forma simples (E5).

[...] prática e de fácil entendimento, achei muito interessante a disposição dos conteúdos, métodos de abordagem e avaliações também (E6).

[...] fácil de acessar, conteúdos bem dispostos e organizados de uma forma fácil também de encontrar então quando eu entrava em um conteúdo eu tinha facilidade de voltar por exemplo (P4).

[...] navegação bem simples, a disposição dos conteúdos, achei legal que tem do ladinho pra você ir marcando o conteúdo que você já assistiu, para não repetir, para saber onde você parou, os vídeos também carregam de uma forma bem fácil, não são vídeos que demandam muito da internet para funcionar (P5).

[...] didático, bem legal, fácil da pessoa se achar ali, e ir procurando (P6).

O Moodle permite o uso de diferentes recursos tecnológicos, o qual o torna interativo e moderno, permitindo fácil acesso e maior compreensão para inserção de dados e sua disponibilização ao usuário (AVELINO et al., 2017). Possui comunicação móvel, ou seja, permite maior acessibilidade, além de incentivar uma aprendizagem autônoma e atualizada.

Ao mesmo tempo, em que exige mudanças dos participantes como sujeito ativo deste processo de aprendizagem (OLIVEIRA et al., 2019), destaca-se que a interface deve ser fácil e intuitiva (COELHO; TEDESCO, 2017), assim como foi verificado neste estudo.

Categoria III – Experiência quanto a abordagem de ensino, conteúdo, método de avaliação e linguagem do curso proposto

Quanto a abordagem de ensino, verificou-se um misto de interpretações, em geral mista e específica, com relação a esse aspecto pelos participantes.

[...] ela deixa mais amplo e também facilita para entender, se for muito específico quem for ler não vai entender né, e se for geral falando um pouquinho da doença, falando tudo, eu acho que facilita mais o entendimento (E1).

[...] abordagem geral porque abrange uma gama maior de profissionais (P6).

Os recursos tecnológicos como o EaD possibilitam a reflexão dos participantes de curso online ao promoverem diálogo e autonomia, além de estimularem a permanecer no AVA, reduzindo, assim, as evasões. Mais do que simplesmente agradar os participantes, o caminho é utilizar uma diversidade de formatos de conteúdos pela combinação de mídias (visuais e auditivas) na apresentação dos conteúdos e propor um conjunto variado de atividades, a fim de atender a um maior número de preferência, ou seja, levar em consideração a forma de aprendizagem de cada aluno (FILATRO; CAIRO, 2015), como apontam as falas dos participantes do curso em estudo.

[...] acho que tem que ser meio a meio, uma parte geral, mais ampla, retomada de conhecimento, e outra mais específica, porque tem os iniciantes, e tem os que já estão lidando rotineiramente com isso (E2).

[...] as duas formas pois no geral você abrange todos os públicos e no específico você colabora e contribui com determinadas demandas (E6).

[...] Acredito que ambos são necessários, tanto a abordagem mais específica com enfoque nas dificuldades para aqueles profissionais que já estão na rede há mais tempo e também acho importante quanto os conceitos básicos, já que sempre há profissionais novos na rede básica e que muitas vezes vão necessitar de capacitações (P3).

[...] eu gosto da ideia do conteúdo geral, porque é interessante se atualizar e tirar as dúvidas, em relação a todo contexto da doença, mas eu concordo também que falta um pouco dessa especificidade (P5).

Rangel et al. (2011) consideram que a qualidade de um curso se refere as informações e não pela quantidade de inserção destas, sendo que a compreensão está relacionada com a interação teórico-prática que origina mudanças significativas e de abrangência específica.

[...] mais específica, seria interessante trazer um pouco dos problemas que a nossa atenção básica vivencia, os protocolos que sempre mudam, e são coisas que acabam travando o atendimento, acho que seria interessante abordar no curso essas dificuldades do dia a dia que você enfrenta, além da parte da doença em si (P1).

[...] eu concordo que poderia focar um pouco mais na parte específica, nas peculiaridades do município porque é direcionado para nossa rede, poderia se criar tópicos por exemplo dos pacientes paraguaios, os pacientes que não moram aqui mas que usam o serviço aqui, levantar essa discussão também, talvez de algumas unidades seja mais comum receber esses pacientes por causa da localização, mas em geral no município isso acaba sendo comum do paciente vir de fora, e o como manejar, como ter um olhar pra isso também seria interessante (P4).

No tocante à abordagem de conteúdo, os participantes destacaram a divisão dos conteúdos propostos e as diferentes estratégias de ensino:

[...] está realmente muito bem exposto e sucinto, além da seleção dos conteúdos estar com bom enfoque, uma vez que o assunto é muito abrangente (E6).

[...] a parte dos tópicos, as vezes você tem mais noção da fisiopatologia, mas você tem mais dúvida na transmissão, no tratamento, então você já vai direto e também por estar bem atualizado também (P5).

[...] estratégico porque ele tem técnicas de estudo né que auxiliam na fixação do conteúdo, então ele é muito didático, então pra aquele aluno que aprende melhor com aula expositiva ou conteúdo teórico, ele tem reflexões, tem avaliações, eu achei ele bem estratégico (E2).

[...] eu gostei das atividades, de elaborar esquema (E3).

[...] agrega bastante porque tem a escrita, as atividades também que ajudam a fixação, linguagem acessível, de entender e compreender, e os vídeos eles complementam bastante (E4).

[...] várias formas de ensino diferente para poder assimilar de forma mais eficaz (E5).

[...] o ponto forte era a gente ter mais de uma opção de conteúdo, além do vídeo, ter as escritas e tudo mais, bem dinâmico (P1).

[...] o melhor ponto a parte do fórum, onde tínhamos de elaborar um esquema pra enviar, então quando você tem que criar algo, criar algum protocolo, isso te força a pensar naquilo que você aprendeu, então ele estimula seu raciocínio crítico e fixa melhor aquele conteúdo que você recebeu, quando você precisa colocar esse conteúdo em prática (P2).

Coelho e Tedesco (2017) demonstram que há duas abordagens parecidas utilizando a EaD para EPS, uma ligada à construção colaborativa do conhecimento através de interações e a outra vinculada à autonomia dos aprendizes, uma interligando a outra.

Ao mesmo tempo, existem diversos meios de veicular informações, tais como por imagens, vídeos, exercícios, textos, jogos, entre outros, os quais são considerados objetos de aprendizagem de recurso educacional que possibilitam o autoaprendizado do participante (PEREIRA et al., 2016).

Na abordagem de avaliação do curso, os participantes quase que em sua totalidade concordaram com os métodos abordados e a possibilidade de verificarem os acertos e os erros para aprofundarem em tal conhecimento.

[...] eu gostei bastante das avaliações, dos outros métodos, como a parte do esquema que tem que fazer, o estudo de caso, isso é bem interessante porque a gente monta uma situação e já vai pensando em como isso vai ser solucionado né, ah! esse paciente chegou, falou tal coisa, como que a gente vai agir, então acho que as vezes esses outros métodos de avaliação são mais eficazes do que propriamente um monte de perguntas que vai apenas responder, eu acho que exigiu mais de mim, por exemplo, fazer o esquema do que responder as questões, então eu achei bem interessante mesclar essas avaliações (E1).

[...] inserir a prática demandou um pouco mais de mim, e é bem legal quando tem estudo de caso, porque é uma outra forma de pensar né, você se contextualiza, é mais do que pensar a que remédio vai dar (E2).

[...] o estudo de caso faz a gente pensar mais em tudo né, e o que a gente faria na prática, é bem eficaz, o esquema também, o mapa mental ele ajuda bastante na fixação, facilita mais pra fixar o conteúdo, e o estudo de caso também porque força a gente a pensar o que a gente precisa e também a pensar nas ações, então é bem eficaz (E3).

[...] achei interessante outras formas de avaliação que nos faz pensar como enfermeiros mesmo e ações a serem realizadas (E5).

[...] na maioria das questões você tinha que prestar bastante atenção no curso pra responder né, não eram questões comuns, são coisas que realmente você tinha que dominar o conteúdo, o fato também de colocar as respostas do que você errou no final também gostei, pra você identificar onde foi seu erro, e estudar mais aquele conteúdo (P1).

[...] achei legal que tinha mais de uma forma de avaliação, além do fórum com as questões, tinham atividades que precisavam ser elaboradas e inseridas na plataforma, desse jeito a gente consegue atingir diferentes estilos de aprendizagem por exemplo, porque tem algumas pessoas que aprendem memorizando, outras construindo e no curso tinha mais de uma opção (P2).

Um dos participantes sugeriu novas possibilidades de métodos de avaliação que poderiam ser implementados, como o pré e pós-teste, e vídeos comentando as questões corrigidas para melhor adaptação e fixação de conteúdo:

[...] seria legal trabalhar com pré e pós-teste, pois esse método direciona o aluno para a avaliação, enfatizando os principais pontos e fixação dos aspectos mais importantes. Ainda, também seria interessante adotar ao final da avaliação um pequeno vídeo com a correção das perguntas comentadas, pois muitas vezes na correção das atividades comentadas que o aluno compreende e atesta melhor o assunto (E6).

No que se refere às percepções sobre a linguagem do curso, os participantes a julgaram estar de forma clara e adequada ao curso online:

[...] linguagem bem acessível pra nós da área da saúde e acho que para outra pessoa que for ler também será, uma linguagem bem clara e acessível (E1).

[...] simples, construtiva e prática (E4).

[...] bem entendível e clara, fazendo-se bem compreensível para qualquer público (E6).

[...] está bem adequada (P2).

[...] Achei de fácil entendimento, o que facilita para o aprendizado (P4).

[...] está clara a explicação nos textos, pra nós que somos profissionais está adequada (P6).

Categoria IV – As potencialidades e debilidades encontradas no curso proposto

Os participantes relataram que o curso apresentou muita qualidade e aplicável se comparado a outros já existentes, sendo de fácil compreensão e uso:

[...] gostei bastante da plataforma geral assim, o acesso está fácil, a linguagem está acessível e fácil, eu gostei bastante assim o conteúdo está bem explicado, é isso que precisamos, algo simples que seja acessível e que a gente possa acessar em qualquer lugar que a gente tiver, em poder dar uma olhadinha pra lembrar pra estudar ainda, então eu gostei bastante da facilidade que tem a plataforma e também acrescentaria algo para as pessoas mais visuais (E2).

[...] Eu concordo e não tenho nenhum ponto a acrescentar, só parabenizar mesmo (E4).

[...] e eu não achei pontos negativos, acho que está ótimo assim (P6).

As falas dos participantes em meios aos desafios enfrentados no cenário epidemiológico e às constantes mudanças apontam ser necessário que os profissionais se mantenham atualizados, na medida em que o torna resolutivo e efetivo para a população, e cabe às instituições ofertar as demandas conforme as necessidades enfrentadas por esses profissionais em cada área (OLIVEIRA et al., 2019).

Alguns participantes indicaram as debilidades do curso que poderiam ser ajustadas e melhoradas, como torná-lo mais objetivo, acrescentando imagens, intérprete de libras, entre outros:

[...] seria interessante se por ventura pudesse ser feito intérprete de libras, seria legal para pessoa poder acompanhar aquilo que está sendo falado(P1).

[...] eu concordo também com essa parte de quem tem bastante texto no mesmo slide né, e poderia ter mais imagens, mais estudos, outras formas (P2).

[...] uma sugestão que eu deixo é de baixar as aulas teóricas, eu acho que se tiver como baixar é melhor porque as vezes a pessoa prefere imprimir para ler, tem muita gente que não gosta de ler no computador né, tem mais facilidade de ler no papel então se tivesse essa opção eu acho que ia ajudar (P3).

Ressalta-se que a internet facilita o processo de desenvolvimento social, científico e cultural do profissional de enfermagem, como se encontrou neste estudo e é corroborado

por Cardoso et al. (2012), pois amplia e gera melhorias para a comunidade através da atualização de seus profissionais.

Houve ainda sugestão dos participantes para trabalhos futuros de associar o conteúdo a áreas específicas como, por exemplo, a TB na urgência e emergência:

[...] acho que seria legal para outros estudos colocar as complicações e a sintomatologia inicial de TB podem aparecer em outros setores, como na urgência e emergência, pois percebo no meu campo de supervisionado que quando aparece essas complicações em laudos de exames, temos a responsabilidade no encaminhamento e o manejo para minimizar os danos é falho (E6).

Destaca-se ser primordial que sejam disponibilizados recursos voltados à aprendizagem dos participantes dos cursos, tornando o ambiente de estudo fácil e de acesso múltiplo, possibilitando liberdade no processo de atualização do conhecimento e controle dos recursos utilizados (PETRA et al., 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as características epidemiológicas da TB, é importante ressaltar sobre a não resolutividade dos serviços de saúde por inúmeros fatores, dentre eles a sua organização e capacitação dos profissionais, cujo aperfeiçoamento com a implementação do curso online, objeto deste estudo, e com diferentes metodologias e plataformas poderia contribuir neste processo, a fim de alcançar as metas de eliminação da doença e integralidade da assistência.

Neste estudo, observou-se que as alternativas de EPS poderiam ser trabalhadas como fontes de saber contributivas à almejada transversalidade do SUS, especialmente no que tange às enfermidades negligenciadas, como é o caso da TB, visando profissionais mais capacitados, críticos, proativos, autoavaliadores e autônomos, podendo desenvolver conceitos significativos para a sua práxis de assistência.

As limitações obtidas na realização deste estudo reportam-se ao tamanho da amostra, pois houve impossibilidade de reunir todos os estudantes e enfermeiros em um único horário e local tanto pela falta de disponibilidade dos mesmos quanto pela situação de pandemia do novo coronavírus com vistas a restrições de aglomerações por medidas de segurança, realizando-se assim GF online.

AGRADECIMENTO

Ao professor Dr. Reinaldo Antônio Silva-Sobrinho, pela orientação deste trabalho em todas as suas etapas.

REFERÊNCIAS

AVELINO Carolina Costa Valcanti; COSTA, Lívia Cristina Scalon da; BUCHHORN, Soraia Matilde Marques; NOGUEIRA, Denismar Alves; GOYATÁ, Sueli Leiko Takamatsu. Teaching-learning evaluation on the ICNP® using virtual learning environment. *Rev. Bras. Enferm.*, v. 70, n. 3, p. 630-7, 2017.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. *Manual de Recomendações para o Controle da Tuberculose no Brasil*. Brasília: MS, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Boletim Epidemiológico da Tuberculose*. Brasília, n. esp., março. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Boletim Epidemiológico da Tuberculose*. Brasília, n. esp., março. 2020.

CAMPOS, Regiane Bezerra. *Atenção à tuberculose em um município de tríplex fronteira internacional: o ensino como perspectiva para reorientação da assistência*. Foz do Iguaçu: 2016. 73p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

CARDOSO, Ivana Macedo. “Rodas de Educação permanente” na Atenção Básica de Saúde: analisando contribuições. *Saúde Soc.*, v. 21, n. supl. 1, p. 18-28, 2012.

COELHO, Willyans Garcia; TEDESCO, Patricia Cabral de Azevedo Restelli. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. *Rev. Bras. Educ.*, v. 22, n. 70, p. 609-24, 2017.

FALKENBERG, Mirian Benites; MENDES, Thais de Paula Lima; MORAES, Eliane Pedrozo de; SOUZA, Elza Maria de. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. *Cienc. Saúde Colet.*, v. 19, n. 3, p. 847-52, 2014.

FILATRO, Andrea Cristina; CAIRO, Sabrina. *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo: Saraiva, 2015.

KARPINSKI, Josiani Aparecida; DEL MOURO, Neirisleia Francisconi; CASTRO, Marcos; LARA, Luiz Fernando. Fatores críticos para o sucesso de um curso em EAD: a percepção dos acadêmicos. *Avaliação (Campinas)*, v. 22, n. 2, p. 440-57, 2017.

MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães; OLIVEIRA, Fátima Bayma de; LUKOSEVICIUS, Alessandro Prudêncio. The social representation of distance education from a Brazilian perspective. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 25, n. 96, p. 743-69, 2017.

MARTINS-MELO, Francisco Rogerlândio; LIMA, Mauricélia da Silveira; RAMOS JÚNIOR, Alberto Novaes; HEUKELBACK, Jorg; CAMPO, Márcia Oliveira Coelho. Modalidade de educação a distância na

formação profissional em saúde da família: relato de experiência. *Rev. Bras. Med. Fam. Comunidade*, v. 9, n. 30, p.89-95, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2007.

OLIVEIRA, Maíra Gussi de; SOUSA, Cibele Maria de; VARGAS, Cláudia Regina Merçon de; OLIVEIRA, Donizete Moreira de; LIMA, Maria da Glória; GUSSI, Maria Aparecida. Educação a distância como recurso para capacitação de Agentes Comunitários de Saúde para intervenções preventivas relacionadas ao álcool e outras drogas. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, v. 13, n. 1, p.48-61, 2019.

PEREIRA, Francisco Gilberto Fernandes; SILVA, Débora Valente da; SOUSA, Luciana Maria Oliveira de; FROTA, Natasha Marques. Construção de um aplicativo digital para o ensino de sinais vitais. *Rev. Gaúcha Enferm.*, v. 37, n. 2, p. e59015, 2016.

PETRA, Thiago; MARCOLINO, Fernanda; CORSO, Aline; CAVALCANTI, Felipe. EaD colaborativa no sus: uma proposta da comunidade de práticas para os trabalhadores da saúde. *Revista Teknos*, v. 15, n. 2, p.49-59, 2017.

RANGEL, Elaine Maria Leite; MENDES, Isabel Amélia Costa; CÁRNIO, Evelin Capellari; ALVES, Leila Maria Marchi; CRISPIM, Juliane de Almeida; MAZZO, Alessandra; ANDRADE, Jesusmar Ximenes; TREVIZAN, Maria Auxiliadora; RANGEL, Alexandre Leite. Avaliação, por graduandos de enfermagem, de ambiente virtual de aprendizagem para ensino de fisiologia endócrina. *Acta paul enferm.*, v. 24, n. 3, p.327-33, 2011.

SILVA-SOBRINHO, Reinaldo Antônio; ZILLY, Adriana; MONROE, Aline Aparecida; PINTO, Érika Simone Galvão; SILVA, Rosane Meire Munhak da; VILLA, Tereza Cristina Scatena. Ambivalência das ações de controle da tuberculose na atenção básica à saúde. *Rev. Rene*, v. 15, n. 4., p. 605-612, 2014.

WANDERLEY, Tatiana Peres Santana Porto; BATISTA, Mikael Henrique de Jesus; DUTRA JÚNIOR, Lázaro da Silva; SILVA, Valdirene Cassia. Docência em saúde: tempo de novas tecnologias da informação e comunicação. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, v. 12, n. 4, p. 488-501, 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global Tuberculosis Report 2019*. Geneva: WHO; 2020.

WYSOCKI, Anneliese Domingues; PONCE, Maria Amélia Zanon; BRUNELLO, Maria Eugênia Firmino; BERALDO, Aline Ale; VENDRAMINI, Sílvia Helena Figueiredo; SCATENA, Lúcia Marina; RUFFINONETTO, Antônio; VILLA, Tereza Cristina Scatena. Atenção Primária à Saúde e tuberculose: avaliação dos serviços. *Rev. Bras. Epidemiol.*, v. 20, n. 1, p. 161-175, 2017.

Recebido em 19 de novembro de 2021.

Aprovado em 08 de dezembro de 2021.



RESENHA - POLÍTICA SOCIAL E DESIGUALDADES: A EDUCAÇÃO EM DESTAQUE

DOI: 10.48075/ri.v24i1.27515

Lais Vieira Pinelli ¹

RESUMO: O texto a seguir trata-se de uma resenha sobre o livro organizado por Silvia Cristina Yannoulas, intitulado “Política Social e Desigualdades: a educação em destaque”. A obra discute as expressões da desigualdade social na política educacional brasileira em um conjunto de 6 (seis) capítulos, cada um com objetos de pesquisa diversos. Destaca-se o caráter multifatorial nas relações existentes entre educação, pobreza e desigualdade social e o aspecto intersetorial e interdisciplinar da política educacional.

Palavras-chave: Educação, Desigualdade Social, Pobreza

REVIEW - SOCIAL POLICY AND INEQUALITIES: EDUCATION FEATURED

ABSTRACT: This text is a review of the book organized by Silvia Cristina Yannoulas, entitled “Social Policy and Inequalities: highlighted education”. The book discusses the expressions of social inequality in Brazilian educational policy in 6 (six) chapters, each with different objects of research. It's focused in the multifactorial character in the existing relations between education, poverty and social inequality and the intersectoral and interdisciplinary aspect of educational policy.

Key Words: Education, Social Inequality, Poverty

¹ Assistente Social, mestre em Política Social e doutoranda em Política Social no Programa de Pós-Graduação em Política Social pelo Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB). E-mail pinelli.lais@gmail.com

RESENHA

Política Social e Desigualdades: A Educação em Destaque é uma coletânea de artigos organizada pela Profa. Dra. Silvia Cristina Yannoulas, sendo resultado de um conjunto de investigações mobilizado pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis). No seu conjunto de temáticas diversas, o livro nos possibilita identificar as relações possíveis entre política social, desigualdade social e educação, e desta forma descortinar a integralidade intersetorial entre as políticas sociais.

É notório o rigor metodológico dos artigos, como resultados de pesquisas submetidas a pareceres e especialistas, sendo resultados de teses de doutorados e de projetos de pesquisa mais amplos aplicados e subsidiados por entidades de fomento à pesquisa.

O livro está estruturado em 6 (seis) capítulos com temáticas e objetos distintos, mas sem anular a coerência investigativa da obra, que se propõe discutir temas relevantes na agenda educacional e seus possíveis efeitos para intensificação e perpetuação das desigualdades educacionais. Entre os elementos em comum, os autores defendem a construção de uma educação pública, laica e de qualidade socialmente referenciada, sem suspender os limites e as possibilidades no atual modelo de produção e reprodução social, sendo assim essencial localizar a escola e a política educacional em um escopo mais complexo e de determinações múltiplas. A seguir iremos discutir sobre cada um dos trabalhos apresentados.

No primeiro capítulo, “A presença de Paulo Freire no serviço social: da educação popular à comunicação pública”, Kênia Figueiredo retoma uma discussão aparentemente pouco realizada na atualidade: a contribuição de Paulo Freire para o serviço social crítico e suas possíveis contribuições no presente. A autora destaca dois pontos: a compreensão do Assistente Social como Educador Popular no Movimento de Reconceituação; e a linguagem como um dos instrumentos dos assistentes sociais. Neste último ponto destaca-se que o assistente social, no seu exercício profissional, atinge múltiplas dimensões para além de respostas à reprodução da força trabalhadora. Por meio da comunicação é possível oferecer à classe subalterna uma nova leitura da realidade, contribuindo para práticas democráticas e de acesso à direitos essenciais. Nesse escopo, a autora nos traz a comunicação pública como um direito à comunicação transversal às políticas públicas e intrinsecamente relacionada com o trabalho e a função pedagógica do Assistente Social. É, nesse sentido, que localizamos a

contribuição de Paulo Freire, considerando sua defesa pela comunicação dialógica, na qual o conhecimento é construído coletivamente com fins permanente de transformações sociais.

Numa leitura mais ampla, o artigo de Figueiredo fortalece os laços entre duas áreas que tem se reaproximado nos últimos anos após a aprovação da lei de inserção dos assistentes sociais e psicólogos na rede de ensino básico. A reintrodução do serviço social na educação básica tem provocado frutífero debate sobre o seu papel nesse novo campo de atuação, mas também exigindo um olhar detalhado sobre a dimensão educativa da profissão. Destaca-se, nesse sentido, a comunicação como instrumento profissional, tanto no sentido de viabilizar transparência, quanto ao seu papel pedagógico, questão que conversa fortemente com a perspectiva freiriana de comunicação dialógica, onde o conhecimento e as alternativas, são construídas coletivamente.

No segundo capítulo temos o trabalho conjunto de Adir Valdemar Garcia e Silvia Cristina Yannoulas, intitulado “Educação, Pobreza e Desigualdade Social: uma análise das produções bibliográficas da iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social”. Os autores assumem como pano de fundo as (im)possibilidades de enfrentamento da pobreza e desigualdade social atrelada à política educacional em um contexto de manutenção da dinâmica do capital. O objetivo principal do capítulo é identificar na literatura recente sobre a educação, pobreza e desigualdade social (EPDS) – com base em quatro fontes de pesquisa, e analisando mais de 150 (cento e cinquenta) artigos e capítulos – quais são as perspectivas dos autores sobre a temática e, em específico, como se relaciona com a ordem social vigente.

Entre as tendências identificadas nos trabalhos, observa-se a predominância na defesa de um capitalismo humanizado, alinhado com o pensamento social-democrata, no qual a política educacional seria estratégica na construção de cidadãos mais críticos. Uma segunda tendência, menos presente, é o reconhecimento das limitações estruturais da política educacional e do Estado no enfrentamento da pobreza e da desigualdade social, sendo então a superação dessas questões apenas viável na construção de um outro modelo de sociedade. Dessa forma, a educação deveria assumir uma intencionalidade para além do aspecto analítico-crítico, projetando deliberadamente a superação desse modelo. O capítulo de Yannoulas e Garcia toca em um ponto sensível, o papel da escola no enfrentamento da pobreza e desigualdade social, seja em uma perspectiva do trabalho, onde a educação estaria atrelada à esfera produtiva, seja em uma perspectiva da cidadania, na qual a educação construiria cidadãos mais críticos e empoderados.

No terceiro capítulo, “Trabalho Docente Usurpado: Empreendedorismo na Educação Básica e sua relação com o processo de reprodução ampliada do capital”, Silvana Aparecida Souza analisa formas de penetração da cultura do empreendedorismo na escola básica e suas consequências políticas e pedagógicas. Analisa-se a coleção de livros do curso Jovens Empreendedores: Primeiros Passos desenvolvido pela SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) que assume como objetivo ensinar empreendedorismo para alunos do Ensino Fundamental. A autora constata que além do desalinhamento teórico pedagógico com o público alvo, o denso material ainda aumenta a intensificação do trabalho docente, contribuindo pouco para o desenvolvimento das crianças no momento certo. As consequências políticas analisadas incluem a ausência de debates nos espaços democráticos sobre a intervenção da SEBRAE no currículo base, além da ausência de estabelecimento de prioridades e possível substituição de conteúdos legitimamente definidos. A autora identifica uma lógica empresarial aplicada à escola básica e o reforço de valores como a responsabilidade individual dos sujeitos pela sua própria reprodução. Desta forma, Souza traz a superfície a materialidade do projeto neoliberal que para além das privatizações propriamente, tem como objetivo penetrar no aparelho do Estado e nas políticas sociais a lógica empresarial e a cultura dos resultados, perspectiva divergente de uma educação pública, laica e de qualidade socialmente referenciada.

O quarto capítulo, intitulado “Trabalhadoras da Educação Infantil no Brasil: História e Atualidade da Docência na Primeira Infância”, de autoria de Tiago Grama de Oliveira e Lívia Maria Fraga Vieira, discute a construção histórica do trabalho docente na educação infantil, segmento que apenas recentemente tornou-se obrigatória, com recursos vinculados e com exigências de profissionalização pedagógica de suas trabalhadoras. Tracejando desde o século XIX até o momento atual sob a égide da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, os autores nos apresentam que o papel e perfil dessas trabalhadoras era diverso, sendo destinado à diferentes classes sociais, tendo a natureza de seu trabalho as vezes vinculadas ao cuidado, as vezes à instrução e educação. Apenas recentemente foi reconhecido a necessidade de profissionalização diante da importância do desenvolvimento pleno das crianças desde os primeiros anos. Nos deparamos, então, com as particularidades do trabalho docente desse segmento específico, pois verifica-se capacidades adquiridas antes, durante e depois do magistério superior e médio. Os autores ainda apresentam dados relevantes da atualidade que indicam avanços e retrocessos na regulamentação e reconhecimento dessas trabalhadoras.

No quinto capítulo, “Trabalho Docente: Padronização e Resistência”, Ana Paula Matos de Oliveira discute a natureza e especificidades do trabalho docente considerando as recentes transformações na regulamentação estatal e assumindo como objeto de análise a Secretaria de Educação do Distrito Federal. A autora enfatiza os efeitos da cultura dos resultados no trabalho docente, considerando o estabelecimento de metas e o uso do sistema de avaliação em massa como parâmetro de desempenho da aprendizagem e consequentemente dos professores. As consequências são de naturezas variadas, desde a intensificação e precarização do trabalho, até a ressignificação da natureza da profissão. Apesar de serem necessárias formas de regulamentação e controle de qualidade da educação, sendo então os sistemas de avaliação uma dessas ferramentas, é necessário refletir os efeitos paralelos, então, discutidos pela autora. Destaca-se a efetivação dos resultados na Educação, que oculta e neutraliza por trás de estabelecimentos de metas, questões mais complexas, como as desigualdades sociais e educacionais, e centralizam as responsabilidades pelos resultados da aprendizagem na escola e no professor.

O último capítulo do livro é de autoria de Terena Peres de Castro, “O direito à alimentação e a educação: um estudo sobre a presença de alimentos orgânicos no programa de alimentação escolar do DF de 2009 a 2018”. A autora discute a importância da escola pública na alimentação de milhares de crianças e adolescentes pauperizados, e amplia esse debate ao discutir sobre a segurança alimentar e o consumo de alimentos orgânicos pelos alunos da educação básica, parte significativa pobre e que provavelmente não tem sua segurança alimentar garantida. Constatando que a PAE-DF nunca adquiriu alimentos orgânicos para estudantes, sua pesquisa visa analisar o que impede os alunos de não terem acesso a esse tipo de alimentação. Além de questionar algumas teses, como a baixa oferta de produtos orgânicos, preços mais elevados por razões de logísticas comerciais, sua pesquisa evidencia a intersectorialidade entre as políticas públicas, e a impossibilidade de compreender a escola e a política educacional de forma isolada. Compreende-se que garantir o direito à alimentação de qualidade aos alunos da rede pública perpassa questões mais amplas como questão fundiária e a democratização da terra.

Portanto, em face a tudo que foi exposto nesta resenha, concluímos que os efeitos das desigualdades sociais e pobreza na política educacional tem se intensificado nos últimos anos como resultado da inserção da população mais pobre à política educacional brasileira e à expansão do acesso à educação, mesmo que restrita ao segmento fundamental e com baixa qualidade. Seus efeitos e causas são multifatoriais, sendo necessário analisar as

transformações recentes na regulamentação das políticas públicas no contexto de reconfiguração do modelo de reprodução social no capitalismo. Apesar dessas regulamentações de influência neoliberal não serem exatamente recentes – observamos no Brasil seus efeitos desde os anos 90 e mundialmente a partir dos anos 70 –, é possível verificar um recrudescimento de seu discurso na atualidade a partir de uma reação às poucas, mas importantes conquistas no campo educacional nos últimos dez anos. Discute-se esse ponto, pois, no conjunto das pesquisas elaboradas e expostas neste livro, identifica-se os efeitos dessas transformações e discursos em diferentes dimensões da política educacional: seja por meio da ressignificação da educação e das políticas educacionais, vide as perspectivas sobre educação e pobreza e a inserção pelos “fundos” do empreendedorismo na escola básica; seja os efeitos na carreira docente, tanto no segmento infantil quanto, em específico, em uma secretaria de educação.

Um segundo ponto a se destacar no livro é a integralidade e intersectorialidade das políticas sociais, reforçando um consenso no campo crítico: a escola, incluindo o direito a aprendizagem e acesso ao conhecimento historicamente acumulado, viabiliza outros direitos sociais. Esse ponto fica claro quando se discute os desafios de garantir uma alimentação digna aos alunos da escola pública, o papel da escola em viabilizar práticas democráticas e as potencialidades do diálogo e da aprendizagem coletiva para transformações sociais significativas.

O livro, portanto, em termos gerais, evidencia que seu tema central, diante de sua complexidade e capacidade de ser abordado a partir de um conjunto de objetos diversos, expõe a necessidade de navegar na intrincada relação entre educação, pobreza e desigualdade social para compreender a política educacional na sua totalidade e construir ações estratégicas para viabilizar o direito a educação.

REFERÊNCIAS

YANNOULAS, S. C. (Org.). Política Social e Desigualdades: a educação em destaque. Curitiba: Editora Appris, 2020.

Recebido em 01 de junho de 2021.

Aprovado em 27 de julho de 2021.

