

COLEÇÃO:

CADERNOS DA AINPGP

DIZERES EDUCACIONAIS



Organizadores:
Alexandre Martins Joca
Racquel Valério Martins

 EDIÇÕES
AINPGP



INSTITUIÇÃO REALIZADORA:

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação – AINPGP

DIRETORIA

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Presidente)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (Vice-Presidente)
Profª Drª. Maria Lucia Pessoa Sampaio (Secretária)
Prof. Dr. Afonso Welliton Sousa do Nascimento (Suplente de Secretário)
Profª Drª. Francicleide Cezário de Oliveira (Tesoureira)
Profª Msª. Maria Eridan da Silva Santos (Suplente de Tesoureira)

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Profª. Drª. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Profª. Drª. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Profª. Drª. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UEPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Profª. Drª. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Profª. Drª. Francicleide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERJ)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Profª. Drª. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
Profª. Drª. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Profª. Drª. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Profª. Drª. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
Profª. Drª. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFES)
Profª. Drª. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Profª. Drª. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Profª. Drª. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Profª. Drª. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, constituído pelos profissionais que fizeram parte do CONSELHO CIENTÍFICO e convidados, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

ORGANIZADORES

Alexandre Martins Joca

Racquel Valério Martins



CAJAZEIRAS – JUNHO/2021

INSTITUIÇÃO PARCEIRA:

Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca – ABS

Arte final da capa e Projeto Gráfico

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação – AINPGP

Editoração

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação – AINPGP

Transcrições

Alair Rodrigues da Silva / Margarita Robles-Gomez / Maria de Fatima Magalhães Torres

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D622

Dizeres educacionais, interculturalidade e meio ambiente: conferências e palestras do Fórum Internacional de Pedagogia, edição Salamanca, 14 a 16 de outubro de 2020. 2. ed. / Organizadores: Alexandre Martins Joca, Racquel Valério Martins. Cajazeiras: AINPGP, 2021.

Coleção Cadernos AINPGP

ISBN: 978-65-87527-06-2

1. Educação. 2. Cultura. 3. Sociedade. 4. Palestra. I. Joca, Alexandre Martins. II. Martins, Racquel Valério. III. Título.

CDD 378

Biblioteca Pe. Sático Cavalcanti Dantas – UERN/Pau dos Ferros
Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869



CADERNOS DA AINPGP

A Coleção “*Cadernos da AINPGP*” é uma iniciativa da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação – AINPGP. Associação voltada ao desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão na Graduação e em Pedagogia/Educação e áreas afins, através de uma rede de IES nacionais e estrangeiras.

Os “Cadernos” têm como objetivo promover o intercâmbio entre discentes/docentes pesquisadore(a)s e outros parceiros da Pedagogia/Educação e áreas afins, sob forma de publicação, no intuito de informar, socializar e democratizar o conhecimento acadêmico produzido por docentes e/ou discentes na graduação e/ou pós-graduação, de IES brasileiras e/ou estrangeiras.

Por constituir-se como mais uma ação de efetivação do caráter de “rede” da AINPGP, reúne a produção científica ou reflexões educacionais de docentes e/ou discentes de diferentes instituições e/ou regiões do país, podendo dialogar com educadore(a)s da Educação Básica, de Movimentos Sociais e de instituições estrangeiras.

Cada volume consiste na publicação sobre uma temática que envolva o ensino, a pesquisa e a extensão. Quanto ao formato textual, pode-se optar por um gênero textual de acordo com seu propósito, com a temática e/ou o campo de atuação, a exemplo: entrevistas, artigos de opinião, relatórios de atividades de pesquisa, ensino e extensão, relatos de experiência, ensaios acadêmicos, entre outros. O imprescindível é que os “Cadernos da AINPGP” promovam a interação entre saberes, àquele(a)s que os produzem e suas respectivas instituições.

SUMÁRIO

Apresentação:	11
Dizeres educacionais sobre Interculturalidade e desenvolvimento sustentável - Apresentação	
<i>Alexandre Martins Joca</i>	
<i>Racquel Valério Martins</i>	

CONFERÊNCIAS

I	La historia de la educación de Brasil en la historia de la educación en España.	17
	<i>José María Hernández Díaz</i>	
II	Os efeitos da pesquisa na graduação	35
	<i>Valdir Heitor Barzotto</i>	
III	Los riesgos de la educación virtual	47
	<i>Fernando Gil Villa</i>	
IV	Educación intercultural y objetivos de desarrollo sostenible: visión inclusiva mediante inteligencia artificial	63
	<i>Javier Collado-Ruano</i>	
V	Educação, cultura e sociedade nos dias atuais	77
	<i>Luís Távora Furtado Ribeiro</i>	
VI	Red Internacional de Promotores ODS España (RIPO España) - ¿Cómo pueden contribuir las universidades en los ODS?	87
	<i>Víctor Quesada Cubo</i>	

PALESTRAS

I	Entre tubarões e sardinhas: a docência no rastro da precarização do trabalho e da vida	99
	<i>Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes</i>	

II	Trabalho docente, precarização e ensino remoto no contexto atual	109
	<i>Raquel Dias de Araújo</i>	
III	Educação em Direitos Humanos: por uma educação humanizadora e transformadora	119
	<i>Ana Maria Klein</i>	
IV	Estudos de gênero e diversidade sexual na Universidade Brasileira	127
	<i>Alexandre Martins Joca</i>	
V	Pensar e agir interseccionalmente: notas ao conceito	139
	<i>Letícia Carolina Nascimento</i>	
VI	Pesquisas com juventudes: caminhos e percepções	147
	<i>Celecina de Maria Veras Sales</i>	
VII	Do campo de pesquisas sobre juventudes às juventudes do campo	157
	<i>Kamila Costa de Sousa</i>	
VIII	A pesquisa (auto) Biográfica: memórias reflexividade e experiências formadoras do(dis)centes.	167
	<i>Elzanir dos Santos</i>	
VIX	Diálogos sobre educación de los pueblos	177
	<i>Alfredo Jiménez Eguizábal</i>	
	<i>María Dolores Fernández Malanda</i>	
	<i>María Isabel Luis Rico</i>	

APRESENTAÇÃO

Dizeres educacionais sobre interculturalidade e desenvolvimento sustentável

O mundo globalizado tem se caracterizado por relações sociais, políticas, culturais e econômicas que ditam modos de vida, valores e costumes hegemônicos, muitas vezes contraditórios, excludentes e, porque não dizer, autodestrutivos. A hegemonia da lógica capitalista, neoliberal, impõe a educadores e educadoras, no contexto acadêmico e nos demais espaços educacionais, a tarefa de, no âmbito de suas atividades profissionais, questionar, investigar e propor alternativas fundadas em perspectivas inclusivas, solidárias e autossustentáveis.

No campo das ciências humanas, em especial da educação, muito tem se discutido sobre as diferenças e diversidades, sobre as possibilidades de educar para a diversidade no enfrentamento às desigualdades sociais e culturais. Da mesma maneira, na contramão do movimento desenvolvimentista e

PRESENTACIÓN

Discursos educativos sobre interculturalidad y desarrollo sostenible

El mundo globalizado se ha caracterizado por relaciones sociales, políticas, culturales y económicas que dictan modos de vida, valores y costumbres hegemónicos, a menudo contradictorios, excluyentes y, por qué no decir, autodestructivos. La hegemonía de la lógica capitalista, neoliberal, impone a los educadores, en el contexto académico y en otros espacios educativos, la tarea de, en el ámbito de sus actividades profesionales, cuestionar, investigar y proponer alternativas basadas en perspectivas inclusivas, solidarias y autosostenibles. .

En el campo de las ciencias humanas, especialmente en la educación, se ha discutido mucho sobre las diferencias y diversidades, sobre las posibilidades de educar para la diversidad a la hora de abordar las desigualdades sociales y culturales. Del mismo modo, contra el movimiento desarrollista en

nas seguintes temáticas: cultura, trabalho docente, educação ambiental, formação de pesquisadores, educação em direitos humanos, juventudes, diversidade sexual etc.

Essas temáticas estão relacionadas com a perspectiva intercultural e de desenvolvimento sustentável, na medida em que vão ao encontro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Por serem abordadas por educadore(a)s, portanto, sob a ótica educacional, contextualizam, problematizam e refletem sobre fazeres e saberes educacionais que tomam o meio ambiente e a diversidade cultural como indispensáveis a um projeto de educação e de mundo melhor para todas e todos.

Encontramos aqui conferências e palestras ministradas por professore(a)s brasileiro(a)s e espanhóis atuantes nas seguintes instituições educativas: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN);

los siguientes temas: cultura, docencia, educación ambiental, formación de investigadores, educación en derechos humanos, juventud, diversidad sexual, etc.

Estos temas están relacionados con la perspectiva de desarrollo intercultural y sostenible, ya que cumplen con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Al ser abordados por los educadores, por tanto, desde una perspectiva educativa, contextualizan, problematizan y reflexionan sobre prácticas y saberes educativos que toman el medio ambiente y la diversidad cultural como indispensables para un proyecto educativo y un mundo mejor para todos.

Encontramos aquí conferencias y palestras impartidas por profesores brasileños y españoles que trabajan en las siguientes instituciones educativas: Universidad Estatal de Ceará (UECE), Universidad Estatal de São Paulo (UNESP), Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), Universidad Federal de Ceará (UFC), Universidad Estatal de Rio Grande de Norte (UERN);

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade de Salamanca (USAL), Universidad Nacional de Educación de Ecuador (ENAE), Universidade de São Paulo (USP), Red Internacional de Promotores ODS España, Universidad de Burgos (UBU).

O conjunto das falas, aqui transcritas ao papel, forma uma unidade na medida em que trazem a educação como fio condutor das diversas temáticas apresentadas. O contexto acadêmico aparece como espaço privilegiado das análises sobre a produção de saberes na perspectiva da interculturalidade e de promoção do desenvolvimento sustentável. Os docentes apontam questões contemporâneas relevantes aos atuais dilemas de educar a partir do enfrentamento às desigualdades e preconceitos culturais e apresentam alguns caminhos que a academia tem trilhado no intuito de contribuir com um mundo sustentável.

Dessa maneira, esse “Caderno” se propõe a constituir-se como um espaço de registro e socialização de fazeres e saberes acadêmicos, de modo a potencializar suas compreensões sobre o atual

Universidad Federal de Paraíba (UFPB), Universidad Federal de Piauí (UFPI), Universidad de Salamanca (USAL), Universidad Nacional de Educación de Ecuador (ENAE), Universidad de São Paulo (USP), Red Internacional de Promotores ODS España, Universidad de Burgos (UBU).

El conjunto de discursos, aquí transcrito en papel, forma una unidad en el sentido de que traen la educación como hilo conductor de los diversos temas presentados. El contexto académico aparece como un espacio privilegiado para los análisis sobre la producción de conocimiento desde la perspectiva de la interculturalidad y la promoción del desarrollo sostenible. Los profesores señalan temas contemporáneos relevantes a los dilemas actuales de educar desde la lucha contra las desigualdades y los prejuicios culturales y presentan algunos caminos que ha asumido la academia para contribuir a un mundo sostenible.

De esta manera, este “Cuaderno” se propone constituirse como un espacio de registro y socialización de las actividades académicas y del conocimiento, con el fin de profundizar en la comprensión del

cenário educacional comprometido com a interculturalidade e com a sustentabilidade da vida humana e do planeta.

Os organizadores

Alexandre Martins Joca

Racquel Valério Martins

Notas:

¹ As informações, posicionamentos e/ou opiniões emitidos nos textos que compõem este Caderno são de responsabilidade de autores e autoras. Não representam, necessariamente, as instituições organizadoras da publicação, a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP e a Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca – ABS.

escenario educativo actual comprometido con la interculturalidad y la sostenibilidad de la vida humana y el planeta.

Los organizadores

Alexandre Martins Joca

Racquel Valério Martins

Los grados:

¹ La información, posiciones y / u opiniones emitidas en los textos que componen este Cuaderno son responsabilidad de los autores. No necesariamente representan a las instituciones que organizan la publicación, la Asociación Internacional de Investigación de Pregrado en Pedagogía - AINPGP y la Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca - ABS.

CONFERÊNCIAS





La historia de la educación de Brasil en la historia de la educación en España

Conferência Inaugural do Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED (Edição Salamanca), ministrada em 14 de outubro de 2020, via *youtube*.

* Catedrático de Historia de la Educación - USAL; Coordinador del Programa de Doctorado en Educación – USAL; Director de HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. Revista Interuniversitaria. Director de AULA. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. Parceiro ABS.

Buenas tardes a todos! Aquí en Salamanca son las 14.30 de la tarde, pero en Brasil y buena parte de América Latina es por la mañana; la gente está más despejada por la mañana, para trabajar, para pensar...

Lo primero que quisiera hacer es expresar mi agradecimiento por la invitación que la Dra. Racquel Valério y toda la organización del FIPED me han hecho para compartir con ustedes algunos minutos de reflexión en torno a distintas cuestiones pedagógicas. Voy a hablar despacio, para que mi español sea inteligible, o lo más asequible posible para quienes no lo manejan bien. En segundo lugar quiero felicitar a los organizadores por la calidad del programa previsto, por el

entusiasmo puesto en la preparación de una actividad formativa de estas características y por tratar de llegar a diferentes países y sectores de estudiantes, de grado, postgrado, a profesores, a colegas. A todos quiero expresarles mi saludo en esta tarde de trabajo y de reflexión.

Es muy importante contribuir a consolidar y a crear redes de cooperación personal y científica en cualquier campo de la ciencia. En este caso nos corresponde a la Ciencia de la Educación, y muy en particular desde la Historia de la Educación.

FIPED es una expresión reciente y novedosa de cómo es posible, con mucha voluntad, con esfuerzos, proponer algunas reflexiones a quienes desean

voluntariamente participar en esta actividad científica. Por tanto, saludo a todos los participantes y les deseo un buen trabajo en estos próximos días de la mano de FIPED.

Consideraciones iniciales

Voy hablar esta tarde desde la Historia de la Educación, que es uno de los diferentes ámbitos que conforman, que configuran, las Ciencias de la Educación, la Pedagogía. Por tanto, es posible que dedique algunas reflexiones que vayan más allá de lo histórico, y se aproximen a lo conceptual, incluso al ámbito filosófico. Pero fundamentalmente voy a hablar desde la historia y de la Historia de la Educación.

Sobre todo para proponer que la Historia de la Educación no es una disciplina puramente erudita, de nombres de autores, de fechas, de enumeraciones y conceptos, sino que, más allá de las necesarias referencias de carácter informativo, sobre todo es una ciencia, una ciencia histórica, que busca la explicación de los problemas pedagógicos enmarcados en el contexto general de la sociedad, pero desde una posición genética, explicativa, no puramente descriptiva.

Es decir, la Historia de la Educación debe invitarnos a formular preguntas y a

intentar responder esas preguntas ofreciendo respuestas. Por tanto, es una ciencia profundamente formativa. No es una ciencia que traslade respuestas inmediatas, a preguntitas muy concretas, sino que trata de proponer la reflexión desde la interpretación, desde la hermenéutica de los problemas, y desde este punto de vista sí es profundamente transformadora de la realidad.

La Historia de la Educación, si no es capaz de proponer elementos de cambio, de transformación de la realidad educativa, es porque realmente no está bien construída, no está bien orientada. Hoy más que nunca, esta transformación derivada del análisis histórico tiene que tener una dimensión

*¿Qué sabemos en
España de la historia de
la educación de Brasil?,
¿sabemos algo?, ¿no
sabemos nada?,
¿sabemos un poquito?,
¿de qué se trata?*

propositiva, pero también transnacional, una dimensión cosmopolita, donde no queda excluido lo local, lo concreto, pero donde aspiramos a una dimensión superior, a una construcción que afecte a muchas realidades del mundo, que afortunadamente es complejo y concreto, que es próximo y cooperativo, o tal vez pueda llegar a serlo.

Después de las consideraciones iniciales nos vamos plantear varias preguntas. En primer lugar, ¿qué sabemos en España de la historia de la educación de Brasil?,

¿sabemos algo?, ¿no sabemos nada?, ¿sabemos un poquito?, ¿de qué se trata? Porque realmente en el título que he dado a esta conferencia, hay ciertas elecciones sobre la historia de la educación brasileña en España. Precisamente pensando desde la interpelación internacional que caracteriza algunas de las líneas importantes de trabajo docente e investigador que cultivamos entre nosotros desde hace ya muchos años, como vamos a ver.

Nos interesa comprender y valorar la difusión de influencias mutuas que tienen las diferentes culturas y países, en este caso Brasil y España, entre la educación brasileña y la española, y muy en particular la historia de la educación brasileña que está en proceso de construcción, como lo está la española, como están todas, porque este es un proceso inconcluso.

En segundo lugar, nos vamos a preguntar a quién y cómo enseñamos aquí en España, la Historia de la Educación en Brasil. Qué ámbito y quién puede acoger esa explicación histórica. Adelantaremos que es obvio que no se explica la historia de la educación a los niños de primaria, ni siquiera tampoco a los adolescentes; se explica, cuando es posible, a los futuros maestros, a los profesores en activo, a los pedagogos, y a otros expertos y técnicos en el campo de las Ciencias de la Educación.

En tercer lugar, este campo disciplinar a veces tiene denominaciones puntuales en los

currícula, como historia de la educación universal, historia de la educación en España, historia de la educación de las mujeres, historia de la educación de la orientación profesional. En resumen, hay distintos matices propios de un ámbito disciplinar amplio, que supera a una sola disciplina del ámbito disciplinar de la historia de la educación, y en ellos puede hacerse presente la historia de la educación de Brasil.

Además, más allá de la docencia, un profesor que se precie de estar al día, de estar muy actualizado y de cultivar una dimensión fundamental en la actividad universitaria como es la investigación, tiene que saber investigar, tiene que saber completar, complementar esa dimensión docente con la creación de conocimiento en el campo de la historia de la educación. Nos preguntamos si se investiga sobre la educación de Brasil desde la historia de la educación de España, nos interrogamos si los historiadores de la educación españoles investigan sobre el pasado lejano o próximo de la educación de Brasil.

En cuarto lugar, ofreceremos algunas reflexiones sobre la historiografía de la educación brasileña en España y qué presencia tiene la producción de distintos colegas brasileños en España, y si son académicamente conocidos y reconocidos.

En quinto lugar, vamos a comentar algunos aspectos de la socialización

científica de la historia de la educación de Brasil en España, cómo se difunde la producción científica brasileña en España en el campo de la Historia de la Educación, a través de qué âmbitos, ya sean congresos, revistas, publicaciones, conferencias, intercambios.

Vamos a terminar hablando de algunos retos de futuro. Por tanto apuntaremos algunas sugerencias finales.

1.- ¿Qué sabemos en España de la Historia de la Educación de Brasil?

Nos interesa trasladar y compartir con ustedes el interés por reconocer y comprender el proceso de circulación de conocimiento, en ese caso de la historia de educación entre Brasil y España. Porque ningún proceso de conocimiento es estático, es dinámico, va creciendo, va enriqueciéndose, va transformándose, no hay nada definitivamente establecido, ni dicho en ciencia, ni tampoco en Historia de la Educación, ni en Brasil ni en España.

Por tanto, vamos a intentar comprender cómo se producen los procesos de intercambio de influencias, de circulación de información de los investigadores de historia de educación, como profesores, docentes,

investigadores, o como autores de trabajos que se publican en libros o artículos de revistas científicas.

Así, Brasil entra dentro de las preocupaciones científicas que venimos cultivando en nuestro grupo de investigación reconocido en la Universidad de Salamanca, “Helmántica Paideia.Memoria y proyecto de la educación”. Desde hace más de quince

años esa línea de investigación viene generando productos muy fecundos, aportaciones muy interesantes, de ámbito español, latino americano, y europeo de diferentes países, Italia, Francia, Reino Unido y Portugal, por supuesto. En ese marco se viene produciendo un reconocimiento del encuentro personal,

intelectual de los investigadores brasileños y españoles en la historia de la educación. Pero también en otros campos que son inevitablemente próximos y cercanos de la historia de educación, como la política educativa y la educación comparada. Porque no hay historia de educación bien planteada que no tenga una dimensión comparada, ya sea internacional o regional. Y también su correspondiente dimensión política.

Partimos de un modelo historiográficamente avanzado, riguroso y

*Aprendemos juntos,
sin que los españoles
enseñemos a los
brasileños o los
brasileños enseñen a los
españoles (...) porque
estamos dispuestos a
compartir aprendizajes.*

actualizado, que compartimos con los colegas de Brasil. Por tanto, para ir avanzando aprendemos juntos, sin que los españoles enseñemos a los brasileños o los brasileños enseñen a los españoles. Unas veces será tarea unos y otras veces de otros, porque estamos dispuestos a compartir aprendizajes.

Vamos a intentar resolver la primera pregunta de las planteadas en el inicio de esta conferencia: ¿Qué sabemos en España de la historia de la educación de Brasil?

Lo primero que tenemos que indicar es que secularmente la historia de las relaciones entre Brasil y España, y el conocimiento respectivo ha sido, como dicen en Portugal, una historia de “costas voltadas”, de ignorancia y desconocimiento mutuo, de dar la espalda, cuando no de desprecio o caída en ciertos tópicos. Últimamente las cosas han cambiado mucho, porque Brasil no ha dejado de ser históricamente una potencia, como lo fue en su día Portugal, o como lo fue España para otros países iberoamericanos.

Para comprender las relaciones históricas entre Brasil y España debemos remontarnos a la antigua confrontación militar y política entre Portugal y España, que alcanza hasta la etapa contemporánea. Portugal nace como reino, justamente al independizarse como condado del reino de Castilla en la Edad Media, en el siglo XII. A lo largo de varios siglos entre España y

Portugal se fueron produciendo muchos enfrentamientos, guerras, desprecios mutuos, violencia, odios y sobre todo ignorancia y desconocimientos mutuos. Todo ello persiste de forma secular.

Estamos hablando de Portugal y España como metrópolis europeas, pero inevitablemente el problema, el ideario cultural y el imaginario popular sobre el otro, a quien se considera enemigo, se trasladan al continente americano, donde España y Portugal consideran que sus extensos territorios son parte de su identidad, de tal manera que Brasil es Portugal, y la América de habla hispana es España. De ahí que continúen siendo potencias enfrentadas hasta los procesos de emancipación de las nacientes repúblicas americanas del primer tercio del siglo XIX.

Ese complejo proceso histórico y político en el campo de las relaciones internacionales explica por qué Brasil ha sido un país casi desconocido para la sociedad y para la ciencia españolas, salvo excepciones. Ahí debemos incluir el escaso conocimiento histórico educativo sobre Brasil que ha llegado a los estudiosos y educadores españoles. Por tanto, esa especie de “contaminación” portuguesa ha distanciado en el tiempo el conocimiento y el aprecio de España hacia Brasil hasta hace muy pocas décadas.

De ahí que la imagen de Brasil que se ha trasladado a España, y la percepción de la

realidad y la historia brasileñas, incluida la parcela educativa, vengan cargadas de desfiguraciones y tópicos. Por fortuna, desde hace ya algunas décadas esa imagen tópica y desfigurada de Brasil que se ofrecía a los ciudadanos españoles ha sido en parte eliminada o corregida. Hasta la llegada de la transición democrática española al final del franquismo, hacía los años 1970-80, solo existía una historia desfigurada de Brasil, tal como se mostraba a los ciudadanos en los medios de comunicación, en los manuales de estudios para los profesores, y también en los libros escolares, en los libros de lecturas, en la enseñanza de la geografía, tanto en la escuela primaria y como en la segunda enseñanza. Brasil era un imaginario lejano, cargado de tópicos.

Ahora Brasil y España están cerca, por la facilidad de las comunicaciones, pero históricamente Brasil fue para determinados sectores de inmigrantes españoles y europeos del siglo XIX (y comienzos del XX), una lejana oportunidad para el enriquecimiento y para cumplir sueños de vida. Al menos para intentar dejar atrás el hambre y las penurias que padecían miles de familias europeas, españolas también. Al mismo tiempo, para otros Brasil era un país imaginario lejano, un país tropical, de grandes ríos, animales salvajes, de la Amazonia, de poblaciones indígenas, un país prácticamente no civilizado, por tanto incivilizado.

Esa imagen de Brasil utópica en ocasiones, y tópica casi siempre, hasta hace pocos años sigue estando muy viva, muy presente para los españoles en los libros escolares, en los manuales de estudios, en los que yo mismo, por ejemplo, estudié bachillerato y escuela primaria. Hoy son varios los trabajos históricos destinados a analizar las representaciones que hacen los libros escolares de países y culturas a nuestros conciudadanos a lo largo del tiempo, y se confirman las apreciaciones comentadas más atrás.

Ahora afortunadamente las cosas empiezan a cambiar entre nosotros, pero muy lentamente, porque en el imaginario de los españoles persisten imágenes e interpretaciones desfiguradas sobre Brasil, puesto que los procesos culturales son lentos y complejos de modificar en el paso de una generación a otra. Muchas categorías de pensamiento deben ser reconstruidas, y eso lleva consigo tiempo y esfuerzo colectivo. Este conjunto de factores explica que durante mucho tiempo haya existido en España un desconocimiento del sistema educativo brasileño y de su historia educativa.

2.- ¿A quiénes y como enseñamos en España la Historia de la Educación de Brasil?

Atendemos ahora a la segunda pregunta. ¿A quiénes y cómo enseñamos en España la

historia de la educación de Brasil? Ese imaginario que acabamos de resumir de Brasil, de carácter político, social, cultural, dirigido a los españoles de todas las edades, también se traslada a la universidad, y en particular a la formación de profesores y pedagogos.

Desde el nacimiento de las Escuelas Normales en España, destinadas a la formación de maestros desde el siglo XIX, a partir de 1839, hasta los años 1990, fueron las Escuelas Normales las instituciones encargadas de llevar a cabo esa tarea formativa con los maestros de primera enseñanza. Pero ya en los últimos 30 años la formación de maestros en España está vinculada a las Facultades de Educación, porque se ha elevado a rango universitario esa formación. También la formación de profesores de educación secundaria, la de los pedagogos, la de los educadores sociales, la de los educadores especiales, los psicopedagogos y otros profesionales de la educación se produce en el seno de las Facultades de Educación. Por tanto, es desde los currículos que se enseñan en estos establecimientos formativos donde se traslada a los estudiantes una imagen

Hoy disponemos de nuevos recursos para poder construir con nuestros alumnos una imagen diferente de Brasil y de otras identidades a la que años atrás se nos presentaba.

determinada de Brasil, como sucede con otros países y contextos internacionales. Por fortuna, hoy disponemos de nuevos recursos para poder construir con nuestros alumnos una imagen diferente de Brasil y de otras identidades a la que años atrás se nos presentaba en los centros educativos de primera, segunda enseñanza y de universidad. Hemos de ir transformando y corrigiendo aquella imagen defigurada de Brasil, pues es nuestra obligación moral e intelectual.

Hemos de tener presente que la disciplina Historia de la Educación en los planes de estudios de formación de educadores tiene un peso mucho menor que otras materias, como didáctica en sus diferentes especialidades, o que las asignaturas del campo de las tecnologías de la educación o de la psicología de la educación. Eso significa que la Historia de la Educación tiene un número menor de cultivadores como investigadores y docentes, y por tanto tienen también menos oportunidades que los otros campos de las Ciencias de la Educación. En las últimas décadas del siglo XX y XXI el proceso de progresiva eliminación de las humanidades y de la

Historia de la Educación en la formación de profesores en España (también en otros países) está resultando muy preocupante y dramático, debido a la presión que ejerce la tecnocracia neoliberal en favor de modelos puramente tecnológicos, desprovistos de contenidos ideológicos y culturales, que son los que precisamente aporta la Historia de la Educación.

Es lamentable tener que reconocer que hoy en España, en varias Facultades de Educación, no se explica a los futuros maestros de primera enseñanza la disciplina Historia de la Educación, con carácter específico y obligatorio, y también que se ha reducido de manera drástica el peso de la formación en Historia de la Educación para los pedagogos y otros profesionales de la educación. Esto va en detrimento de una formación problematizadora, que suscite preguntas de carácter formativo. Así, hoy en la formación de educadores en España se privilegian otros ámbitos de orientación didáctica aplicada y tecnológica, próximos a los intereses del neocapitalismo y la tecnocracia que en nuestros días trata de gobernar el mundo y la universidad española.

Este es un problema preocupante para quienes pensamos que el mundo puede ser de otra manera, y que los profesionales de la educación deben recibir formación para ser capaces de hacerse preguntas y buscar respuestas, y no tanto recibir recetas

concretas ya hechas. Cada educador debe aprender a adaptarse a su contexto, y la reflexión histórica contribuye a enriquecer el punto de vista de cada educador, a veces con explicaciones genéticas, históricas.

Por tanto, podemos decir que los docentes de historia de la educación en España sabían muy poco, casi nada, de la historia de Brasil, y hoy aún somos muy pocos los que sabemos un poquito de la historia de la educación de Brasil. En términos generales se puede aceptar con todo rigor que la historia de la educación de Brasil es una gran desconocida para una buena parte de la comunidad científica de la historia de la educación de aquí, de España.

Sabemos algo más, pero no mucho, de la historia de la educación en la América Latina. De la América Española, sabemos algo de la transición colonial y la aspiración neo imperial, que en el franquismo se quiso tener sobre la América de lengua española. El estudio y la docencia sobre la Historia de la Educación en América Latina, la española y la portuguesa, comenzó en España hace ya algunos años, en los de 1950 del siglo XX, de la mano de la profesora María Angeles Galino, catedrática de Historia de la Educación de la Universidad de Madrid. Ella fue la pionera en impulsar una docencia específica sobre la Historia de la Educación en América. Fue el primer programa de este tipo que conocemos, pero sin duda muy expresivo de un modelo franquista y

conservador.

Más adelante, nos situamos ya en los años 80-90 del siglo XX, el profesor Claudio Lozano Seijas, catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, es otro profesor/investigador de referencia en la enseñanza de la historia de la educación en América. En sus obras aparecen comentarios sobre la educación en Brasil, aunque menos que los referidos a países como Argentina, México, Colombia, por ejemplo, y otros países. Él fue el coordinador del monográfico publicado en 1992, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, sobre “Historia de la Educación Latinoamericana”, que recoge artículos sobre México, Perú, Cuba, Argentina, Colombia y Chile. Es cierto que en esta ocasión no aparece ningún estudio sobre la educación en Brasil.

En esta Universidad de Salamanca desde la que hablamos, en esta Facultad de Educación, la profesora Águeda Rodríguez Cruz, que ya se jubiló hace bastantes años (falleció recientemente), también fue una estudiosa de la Historia de las Universidades en América, y de la influencia de la universidad de Salamanca en América. Precisamente, hace ya algunos años, en 2010, yo mismo coordiné el libro titulado “Historia de la educación en América. Once estudios”, preparado en su honor, y con la participación de varios investigadores americanistas, algunos antiguos alumnos

suyos.

Igualmente en la Universidad de Salamanca, durante varios cursos académicos, nosotros mismos hemos explicado a alumnos de la licenciatura en Pedagogía una asignatura optativa titulada “Historia de la Educación en América”. También hemos desarrollado algún curso de Historia de la Educación en América dentro del curriculum del Programa de Doctorado en Educación. En el programa de esas disciplinas hemos dedicado una parte a la historia de la educación de Brasil. En otros másteres, por ejemplo en el Máster de Estudios Latinoamericanos, que se imparte en el Instituto de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca, explicamos desde hace casi treinta años otra materia que ahora se denomina “Políticas educativas, históricas y comparadas de América Latina”. Yo mismo concedo en la programación y contenido un peso específico a la historia de la educación en Brasil. También debo mencionar que hace unos años, el CEB – Centro de Estudios Brasileños de la Universidad de Salamanca-, desarrolló un máster interdisciplinar donde había un componente histórico de la educación de Brasil, que tuve la fortuna de impartir y explicar.

Podemos decir que, de manera dispersa, existen en España algunos escasos ejemplos que muestran cómo en las últimas décadas la historia de la educación de Brasil tiene algún

reconocimiento en la formación de educadores em las Facultades de Educación, y una presencia muy diluída y tangencial en la licenciatura o grado en Historia dentro de las Facultades de Historia, que forman a los futuros profesores de Geografía e Historia de la educación secundaria.

Sin embargo, la historia de la educación de Brasil tiene un peso relevante, pues es uno de los países más grandes del mundo, aunque poco conocido en España, y por ello debe ser explicado en muchos aspectos, incluido el histórico educativo, en la formación de los maestros de primera enseñanza y profesores de la educación secundaria. Deben ser conocidas por los ciudadanos españoles, al menos los adolescentes, las experiencias

socioeducativas de la Misiones Jesuíticas de los siglos XVII y XVIII, con los guaraníes, desarrolladas en la cuenca de los grandes ríos que hoy hacen frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina. Igualmente es importante que los profesores conozcan los procesos de emancipación e independencia de Brasil, en la tercera década del siglo XIX. En aquellos documentos fundacionales se aprueba la primera constitución política de

Brasil, donde aparece reconocido el derecho a la educación de todos los ciudadanos, y en consecuencia la necesidad de construir un sistema nacional de educación en Brasil.

Por otra parte, debemos mencionar la presencia de algún pedagogo brasileño en la formación de especialistas en Ciencias de la Educación, dentro del movimiento de la Escuela Nueva en Brasil, como es el caso de

Lourenço Filho. En realidad es el único pedagogo brasileño conocido entre nosotros, antes de la aparición de Paulo Freire. El nos explica en su obra sobre la Escuela Nueva dos experiencias pedagógicas innovadoras practicadas en el Brasil de su época, en la primera mitad del siglo XX: la escuela Esquival de Bertinia de Amanda Alvarez Alberto y el

instituto Buchero de Alvaro Neiva. Además Lourenço Filho comenta la difusión en Brasil de la Escuela Nueva. Pero eso es prácticamente lo único que sabíamos en España de la historia de la educación de Brasil, o lo que conocían nuestros predecesores, antes de 1970.

En esa década (1970-1980), que fue importantísima para el mundo, y desde luego para España, cuando nosotros éramos

La historia de la educación de Brasil tiene un peso relevante, pues es uno de los países más grandes del mundo, aunque poco conocido en España, y por ello debe ser explicado en muchos aspectos.

estudiantes, emerge y comienza a conocerse en España una figura estelar en el mundo cómo fue Paulo Freire. A todos nosotros, siendo estudiantes, nos interpeló en nuestro compromiso personal y pedagógico. Fue una locura en los ambientes pedagógicos y culturales de la transición española de la dictadura franquista a la democracia. De forma especial en la universidad y entre los maestros de primera enseñanza, en particular en los ambientes de la educación de adultos. Hoy, lamentablemente, hay pedagogos jóvenes que casi no saben quién fue Paulo Freire, incluso profesores de mi facultad, y de otras universidades españolas. Es lamentable tener que reconocerlo, pero es así.

La obra y el pensamiento de Paulo Freire se difundió de forma rápida y espectacular, a través de muchas iniciativas de educación popular, sobre todo en la Europa Mediterránea, (Italia, Francia, España y Portugal). Principalmente en España, donde toda su obra fue muy difundida, incluso cuando estuvo prohibida la lectura de sus obras por la dictadura militar, hasta 1975. Yo recuerdo que recibí la primera obra de Paulo Freire a través de fotocopias clandestinas porque estaba prohibida la edición de sus libros. Luego, ya en democracia, se permitió editar “Educación como Práctica para la Libertad”, “Pedagogía del Oprimido” y muchas otras obras de Paulo Freire. Desde ese momento sí

que es conocida la educación de Brasil, al menos la educación popular de Brasil, y desde luego la figura interpelante de Paulo Freire, para miles, millones de educadores de ciudadanos de todo el mundo y desde luego también de España.

Hemos de mencionar otro aspecto de la historia de la educación de Brasil, en su relación con España, que es menos conocido, pero que también es muy importante para nosotros, y para todos. Saben ustedes que hubo en España una guerra civil, de 1936 hasta 1939, que generó muchísimos dramas, personales y colectivos. Uno de esos dramas colectivos resultó ser el exilio obligado a otros países extranjeros de varios miles de intelectuales, de profesores, de científicos republicanos de izquierda que tuvieron que salir rápidamente de España, si no querían ser enjuiciados, asesinados, encarcelados. Fueron forzados al exilio profesores procedentes de las catorce universidades entonces existentes, y varios miles de intelectuales, escritores y artistas, profesores de segunda enseñanza, maestros primarios que tuvieron que marchar fuera. Muchísimos fueron a México, apoyados por el gobierno de Cárdenas, otros a Cuba, a Chile, a Colombia, Argentina, Venezuela, Puerto Rico, a diferentes países de la América de habla hispana, pero también llegaron a Brasil.

En Brasil fueron acogidos diferentes intelectuales españoles, de los cuales solo

voy mencionar la figura del introductor en Brasil de la orientación escolar. El profesor Emilio Mira i López, fue psicólogo, psiquiatra, e impulsor de la orientación educativa y pedagógica. El fue el introductor en Brasil de una corriente que ya tenía una cierta trayectoria en Europa, y desde luego en España, pero era desconocida en Brasil, la orientación escolar. Buena parte de las obras de Mira y López estaban ya escritas y publicadas en España antes de salir al exilio, pero luego fueron traducidas al portugués de Brasil. Fue un autor muy influyente en Brasil en aquellos años de 40-50 y 60. Falleció en Petrópolis (Brasil) en 1964.

Por tanto la recuperación de varios exiliados intelectuales y educadores españoles, que ya han vivido y desarrollado sus actividades profesionales en Brasil, hace que formen parte de la historia de Brasil, y también son parte de la historia educativa española. Ese es un reconocimiento que tenemos que hacer también a la acogida que Brasil hizo a esos intelectuales españoles forzados al exilio.

Más recientemente, quizás la figura de mayor relevancia en el campo de la historia de la educación, de entre miles de cultivadores que tiene por fortuna ese campo disciplinario en Brasil, es un profesor hoy ya jubilado de la Universidad de Campinas, Dermeval Saviani. El ha tenido una gran influencia en la construcción de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación. Ha

publicado y difundido entre nosotros varias obras de historia de la educación, como por ejemplo “ La historia de las ideas pedagógicas de Brasil”. Es conocido y reconocido entre los historiadores españoles de la educación.

3.- ¿Se investiga sobre la Historia de la Educación de Brasil en España?

Además de señalar las dificultades que encontramos para desarrollar una escasa docencia universitaria en España sobre la educación en Brasil, la pregunta que podemos hacernos ahora es: ¿Se investiga la historia de la educación de Brasil en España? ¿Se investiga por parte de los investigadores de Historia de la Educación el pensamiento pedagógico generado en Brasil y las instituciones educativas brasileñas y sus prácticas educativas actuales y del pasado?

Podemos identificar en España numerosas aportaciones sobre el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, difundido desde los años 1970 por editoriales españolas y revistas científicas, que ahora el tiempo y el espacio no nos permiten ni siquiera enumerar, pero cuyo cupo es muy abundante, por fortuna. Freire es un autor de referencia pedagógica y educativa universal, con una identidad y originalidad potente reconocida y valorada en la pedagogía mundial, en especial en el ámbito ibero-americano, pero también en

otros países de la Europa del Sur, principalmente. Y también desde hace años en organismos internacionales como la UNESCO.

Por otra parte, observamos que existe una vía indirecta de investigación sobre la historia de la educación de Brasil a través de la presencia numerosa y creciente de doctorandos, doctores y pos doctores brasileños, que vienen participando en nuestros departamentos y grupos de investigación mediante estancias breves. Con ellos trabajamos de forma conjunta en el ámbito de la historia de la educación brasileña, y nos enriquecemos intelectualmente de forma conjunta. Pero hemos de reconocer que se trata de un proceso de intercambio intelectual todavía muy reciente. También hay que reconocer que son muy escasos los investigadores españoles de Historia de la Educación que van a Brasil, y a investigar sobre la educación en el Brasil. La excepción puede encontrarse en los temas que se aproximan a la antropología y al indigenismo desde una lectura educativa. Este es el caso del movimiento de estudio sobre la decolonialidad cultural y educativa, en España muy incipiente todavía.

Igualmente son muy escasos los autores o investigadores españoles que realizan publicaciones en revistas científicas, especialmente en revistas brasileñas de historia de la educación o en los cuadernos

de historia de educación. Pueden encontrarse colaboraciones puntuales de historiadores españoles de la educación en “Revista Brasileira de Historia da Educação”, “Cadernos de Historia da Educação”, “Historia da Educação”, todas ellas revistas brasileñas bien conceptuadas en Brasil y en la comunidad internacional de Historia de la Educación.

En España funcionan los departamentos de Teoría e Historia de la Educación en distintas universidades españolas, o secciones de Historia de la Educación dentro de otros departamentos de educación más generales. En estos Departamentos solo de forma muy colateral se encuentra algún trabajo relacionado con la historia de educación de Brasil. Pueden identificarse algunas tesis doctorales sobre la educación en Brasil, escasas en número.

Por tanto, tenemos que afrontar que esta es una deuda, una debilidad de la investigación histórico educativa de nuestras universidades, porque Brasil es una gran potencia, un gran país y con una rica trayectoria, que tiene que ser mejor conocida, aceptando que la pedagogía brasileña no se agota en Paulo Freire

Respecto a la posible presencia de cultivadores de la historia de la educación de Brasil en los departamentos de Historia de América, existentes en algunas universidades españolas, hemos de indicar que solo aparecen muy de refilón, de forma

tangencial. En estos departamentos prevalecen temas de estudio como la historia económica, la minería, y en el mejor de los casos algunos aspectos relacionados con la historia política y el medio ambiente.

4.- La historiografía educativa brasileña en España

Nos preguntamos a continuación sobre la historiografía brasileña en España. ¿Dónde está presente, si es que está, y como difundir ese conocimiento?

Si analizamos las revistas científicas de la historia de educación, por ejemplo la que editamos aquí en Salamanca, “*Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*”, encontramos varios autores brasileños que publican, como lo hacen otros muchos latino-americanos y españoles, o del resto del mundo. Son varios los historiadores brasileños de la educación que vienen difundiendo sus aportaciones en nuestras revistas.

En *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, la presencia de autores y artículos brasileños de Historia de la Educación es creciente y de gran importancia. Así, en el Consejo Científico de esta revista recordamos la presencia de varios prestigiosos profesores e investigadores brasileños desde 2002 en adelante: Dermeval Saviani (U.F. Campinas, 2002), Vera Valdamarin (E.ESP, Araraquara, 2013), Claudia Alves (U.F.

Fluminense, 2014), Ademir Valdir dos Santos (UF SCatarina, 2015).

De autores brasileños se publican varios artículos de Historia de la Educación en esta revista: Diana Gonçalves Vidal (USPaulo, 2006), Heloisa Helena Pimenta Rocha (U.Estadual de Campinas, 2009), Wagner Rodrigues Valente (PUC São Paulo, 2009), Dermeval Saviani (2010), Lausane Correa Pykosz y Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (U.F de Paraná, 2010), Zelia Granja Porto (U. Pernambuco, 2014), Vera Valdamarin (UESP, Araraquara, 2017), Eduardo Silveira Netto Nunes (USPaulo, 2017), Leticia Carneiro Aguiar (U.F. Sta Catarina, 2017), Fernando Guedes Cury (U.F Rio Grande do Norte, 2017), Ademir Valdir dos Santos (UFSanta Catarina, 2019), Wagner Rodrigues Valente (U.F São Paulo, 2020), Iran Abreu Mendes (U.F. de Pará, 2020), Cristiano Ferronato (U. de Tiradentes, Sergipe-Aracajú, (2020). Incluso se publica en 2009 una entrevista especializada con Dermeval Saviani (U.E.Campinas), que lleva a cabo Diana Gonçalves Vidal (USPaulo).

En otras revistas de nuestra especialidad aparece publicado algun artículo suelto sobre la historia de la educación en Brasil, como es el caso de “Espacio, Tiempo y Educación”, “Historia y Memoria de la Educación”, “Historia social y de la Educación”, “Educação i Historia de la Educação”, “Sarmiento. Anuario galego de

Historia de la Educación”. Y también debemos mencionar otras más generales de la educación, donde se incluyen trabajos de investigadores brasileños de la educación, y algunos de historia de la Educación, como sucede en “*Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*”. Así, Weschenfelder, 2020; Pozzer y Cecchetti, 2020; Mendes, 2019; Cardoso y Ferro, 2019; Kenia Moreira, 2018; Gomes da Sila y Neide Sobral, 2017; Valerio Gabardo y Campos Hagemeyer, 2014; Rodrigues de Matos, 2012; Rodrigues Valente, 2009, entre otros.

Lo que quería comentar, para finalizar este apartado, es que haciendo balance sobre las relaciones y la historiografía de la educación brasileña y española observo que es

de enorme proximidad de planteamientos, de métodos, de didácticas, de temáticas. Hoy los historiadores brasileños de la educación están muy actualizados en las corrientes historiográficas más punteras, incluidas las españolas. Además de los ámbitos tradicionales del pensamiento pedagógico y las instituciones se trabajan temas tales como, el estudio de las disciplinas escolares, la historia cultural, la historia de la cultura escolar, los libros escolares, los

movimientos sociales, la historia social en la educación, museismo pedagógico, etnografía escolar y educativa. La historiografía educativa brasileña comienza a ser difundida y valorada en España por la comunidad científica de los historiadores de la educación.

5.- Los espacios de socialización científica de la Historia de la Educación de Brasil en España

Quiero mencionar también que existen diferentes espacios de socialización científica de la historia de la educación en Brasil, no solo publicaciones científicas a distancia, sino de encuentros científicos entre nosotros, en proximidad.

Es de referencia obligada en este punto el

Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) que se ha celebrado en varias ocasiones: Campinas, Caracas, Buenos Aires, Montevideo, Toluca, Bogotá, y el de 2021 se celebrará en Lisboa. Es de periodicidad bianual. En el año 2012 lo celebramos aquí en Salamanca y lo organizamos nosotros, en torno al tema “Formación de élites y formación superior en Iberoamérica”. Aquí la presencia de investigadores e

Existen diferentes espacios de socialización científica de la historia de la educación en Brasil, no solo publicaciones científicas a distancia.

historiadores brasileiros fue significativa y una cantidad grande de trabajos de historiadores de la educación fueron publicados, en los dos volúmenes que coordinamos bajo el mismo título general del congreso. Tenemos que reconocer que en torno de ese coloquio iberoamericano (CIHELA) los historiadores e investigadores brasileiros siempre han representado un número muy destacado y de elevada aportación científica, desde que se vienen celebrando hace veinte años en el espacio latinoamericano.

Es cierto que existen otros espacios intelectuales de historiadores de la educación que se celebran en España en los que la presencia de historiadores brasileiros de la educación es creciente. Así ocurre con los Coloquios de Historia de la Educación en España, las Jornadas de Historia del Patrimonio Histórico Educativo, organizados por la Sociedad Española de Historia de la Educación (Sedhe) y la Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), respectivamente.

Y de forma más particular y próxima, desde el GIR Helmantica Paideia de la Universidad de Salamanca venimos celebrando desde 2005 las Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, destinadas al estudio de las influencias externas sobre la educación española e ibero-americana. Hemos celebrado ya ocho convocatorias

sobre influencias francesas, inglesas, alemanas, italianas, suizas, belgas, y europeas, en las que han participado siempre algunos colegas brasileiros. De forma paralela también desde el GIR Helmantica Paideia venimos celebrando congresos específicos sobre historia de la prensa pedagógica. Desde 2012 hasta el próximo a celebrar en febrero de 2022 serán cuatro las convocatorias periódicas celebradas, en las que participa un amplio número de estudiosos brasileiros, procedentes de muy diferentes universidades

Para finalizar

Para finalizar, quisiera recordar y suscitar entre los oyentes, que es importante, muy importante, la presencia real de la historia de educación de América y de Brasil en la formación de docentes y de pedagogos en España. Por tanto tenemos que pelear y luchar para que esté presente en un ámbito disciplinario que es formativo, pero es interpretativo. Suscita y debe plantear preguntas en aquellos que se van formando para ser profesores y pedagogos, quienes no pueden permanecer ajenos a todo lo que presenta la historia de educación en América, y en ese caso también en Brasil.

No puede reducirse la formación de nuestros futuros profesionales de la educación a ser puros tecnócratas, estrictamente técnicos, que no se plantean preguntas, que no se interesan por la gente,

más allá de su instrumentalización. Los futuros profesores deben escuchar los problemas histórico educativos de otras personas menos privilegiadas, sean de Brasil, de España, de América y de todas partes del mundo.

Es importante que seamos capaces de ir construyendo juntos un tejido, una red conjunta de docencia e investigación hispano brasileña, que conduzca a resultados visibles y concretos de cooperación, de producción investigadora y formativa conjunta.

Tenemos que tener voluntad firme de ir construyendo redes científicas compartidas, redes de cooperación, redes investigativas, de aceptación, de difusión, y enriquecer nuestro espacio común de socialización académica. Este es un aspecto concreto que creo que todavía tiene un largo recorrido.

Yo soy partidario, además, de la construcción de un espacio Euro Latinoamericano de Educación Superior, que haga crecer la cooperación científica entre Europa y América Latina. Saben ustedes que en Europa funciona el Espacio Europeo de Educación Superior, donde por ejemplo los estudios realizados en la Universidad de Paris, o de Oxford, o de Salamanca se reconocen entre sí, como

sucedía ya en la Edad Media. Esto se denomina el programa Erasmus, para fomentar el intercambio de profesores y estudiantes universitarios y de educación superior, y generar mayor conciencia de identidad europea. Lleva consigo financiación de la Unión Europea. Creo que habría que crear un programa equivalente para Latinoamérica, para conocernos, cooperar y enriquecernos intelectualmente todos mucho más.

Otra idea central que quisiera ofrecer, ya para concluir, es que habría que incorporar a la historia de educación intereses comunes de Brasil y España: la interculturalidad, la miseria y pobreza infantil, la educación de las mujeres, los objetivos del desarrollo sostenible, el indigenismo, los refugiados, los emigrantes, los objetivos de las metas XXI, para ser comprometidos con nuestra calidad de historiadores e investigadores.

Por mi parte, nada más. Muchas gracias por haberme escuchado durante estos minutos.

Nota:

Agradezco la transcripción realizada, y en particular a la Dra. Racquel Valerio su atenta disposición con el texto.



Os efeitos da pesquisa na graduação

Conferência ministrada em
14 de outubro de 2020, via *youtube*,
no âmbito das atividades do
Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED
(Edição Salamanca).

* Professor Titular da Faculdade de Educação da USP (2019). Pós-doutorado na Universidade Paris 8, Laboratoire d'études romanes, équipe de linguistique des langues romanes, *Approches comparatives des langues romanes: discours, lexique, grammaire* (2010). Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Especialização em Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1988). Graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1986).

Quero agradecer à diretoria da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) e a Comissão Organizadora do FIPED pelo convite. Um convite para estar em casa é muito bom! Estar em casa não porque agora estamos todos em isolamento, e o evento é na modalidade remoto. Estar em casa porque estar no FIPED é sempre estar no lugar que eu gosto de estar. No lugar que é a minha casa: o da defesa da pesquisa na graduação. Eu agradeço muito por esse convite! É um prazer muito grande falar aqui com vocês. Coloco-me à disposição para seguir conversando depois de minha apresentação a

respeito da proposta de integrar todos os estudantes de graduação na pesquisa.

Como sempre, eu vou fazer uma fala muito simples. Uma fala de militância. É uma fala de defesa da pesquisa na graduação como um direito de todos os alunos. Começo esclarecendo do que estamos falando, desde 1990, quando falamos de pesquisa na graduação.

A nossa luta é pelo direito de todo aluno da graduação fazer pesquisa e, claro, entre eles, os professores em formação. Não se trata de ter acesso a pesquisa de outros, mas de ser incluídos nos meandros da produção do conhecimento.

Durante os 30 anos de carreira no Ensino Superior, busquei sempre desviar um pouco das propostas oficiais, dos documentos oficiais. Quando eu formo alunos na disciplina de Metodologia do Ensino de Português, seja para Pedagogia, seja para Letras, eu digo para os alunos não fiquem presos em PCN, BNCC, etc. porque o conhecimento desses documentos não é suficiente para pensar a complexidade da sala de aula onde eles vão atuar. Tais documentos podem ser objeto de pesquisa, não como disfarce para se deixar tomar pelos seus pressupostos, mas para problematizar, verificar quais são os jogos presentes nesse momento.

Do mesmo modo, quando olho para a Universidade, percebo que a luta pela pesquisa na graduação continua sendo necessária, e deve ser levada em paralelo, pois os documentos oficiais que existem para regulamentar a pesquisa na graduação também não são suficientes para cuidar da pesquisa na graduação como gostaríamos que cuidassem.

Infelizmente, na Universidade ainda entende-se que a pesquisa deve ser deixada

para o mestrado ou mesmo para o doutorado. Isso cria um problema na formação, porque faz com que os alunos de graduação tenham que ficar esperando o dia em que eles vão ser autorizados à pesquisa, o que só vai ocorrer caso eles venham a fazer pós-graduação. Assim, pesquisa torna-se uma atividade elitizada e comporta-se como se o acesso ao direito à pesquisa por todos os alunos não fosse um acréscimo na qualidade de sua formação.

O que temos na universidade hoje são programas de pesquisa que fazem seleção de alguns alunos, portanto, mantendo o caráter elitizante. Estou falando especificamente do PIBIC, que é um programa nacional, do CNPQ, mas há também outros programas de pesquisa das Fundações de Amparo à Pesquisa que são estaduais, ou das próprias universidades, que seguem

a mesma linha e não contemplam o volume de alunos de graduação. Portanto, não universalizam o direito à pesquisa.

Frente a isso, reafirmamos o princípio pelo qual sempre lutamos, e que é a base de movimentos como o FIPED: para que esta Universidade que faz ensino, pesquisa e extensão, inclua todos os alunos

A nossa luta é pelo direito de todo aluno da graduação fazer pesquisa e, claro, entre eles, os professores em formação. Não se trata de ter acesso a pesquisa de outros, mas de ser incluídos nos meandros da produção do conhecimento.

na pesquisa também, além do ensino e da extensão.

Desde sempre, a nossa luta é para que o aluno de graduação tenha oportunidade de pesquisar e o modo como nós sugerimos que isso seja feito é por uma indissociabilidade de fato.

Na prática, a proposta funciona da seguinte forma: o professor entra na sala de aula no primeiro dia, expõe seu programa da disciplina e, a partir daí, todos os alunos começam a fazer uma pesquisa relacionada aos conteúdos, aos temas que vão ser tratados ao longo do semestre e, ao chegar no final do semestre, eles terão uma pesquisa realizada.

No decorrer do semestre, cada novo conteúdo, sempre que pertinente ao estudo que o aluno está desenvolvendo, vai sendo incorporado ao seu trabalho, até que no final cada um tenha a sua própria pesquisa, sempre vinculada à disciplina. Então, nessa perspectiva, não entendemos a disciplina como ensino apenas. A disciplina desenvolve-se com a extensão e a pesquisa ao mesmo tempo.

O primeiro efeito que buscamos quando propomos a pesquisa na formação inicial desse professor, vai tocar imediatamente o estudante do curso de licenciatura que está fazendo sua formação. Em primeiro lugar, vai tocá-lo por considerá-lo como pessoa, com maturidade suficiente para a pesquisa. Mesmo que seja

um aluno de 18 anos, é importante tratá-lo como alguém que é capaz de produzir conhecimento na área que escolheu para se formar. A justificativa que se usa calcada na imaturidade do aluno, desconsidera que um grande número de alunos de graduação tem mais que 18 anos, já tem uma experiência de vida maior, já fez outra graduação, já deu aula por algum tempo, ainda que seja de forma informal.

Entendemos que tudo isso é uma vantagem, um elemento a ser explorado na sala de aula para que o aluno traga tudo isso, problematize e, com o auxílio de teorias e reflexões sobre essas experiências, transforme em estudos e escreva o resultado. Entendemos que a experiência que o aluno traz para a sala de aula de Pedagogia é um elemento importante para compor sua formação e serve como um impulso a mais para que ele faça a sua entrada na pesquisa.

Na formação de professores, seja no curso de Pedagogia ou nas outras licenciaturas, existem universidades que, de fato, fazem pesquisas, mas que não levam o aluno de graduação a fazer seus próprios estudos. Algumas permitem que faça por meio de programas oficiais de Iniciação Científica, que só permitem aos escolhidos ingressar nesse meandro. Às vezes consideram esses alunos jovens demais, imaturos demais, de modo que não são incentivados a pesquisar. Há ainda um grande número de cursos em universidades

que, deliberadamente, não fazem pesquisa e não têm nem a preocupação de levar alguns à pesquisa como as anteriormente citadas. Nesse leque de situações de formação, esse futuro professor está fora dos ambientes de produção e distante dos meios que possibilitam a produção de pesquisa.

O primeiro efeito que buscamos com a proposta que defendemos é um tratamento mais adequado ao momento em que esse aluno se encontra, ou seja, vivenciando sua formação universitária, concomitante à sua experiência de vida. Esse é o primeiro efeito, frise-se: melhorar o tratamento dado ao aluno quando ele está na graduação.

Observando o funcionamento de disciplinas em outros cursos, podemos nos inspirar por entender que, às vezes, esse desafio para a pesquisa parece estar presente. Quando começa a epidemia em 2020, em um curso de Farmácia, presenciamos a recomendação de que uma classe faça uma pesquisa com vistas a propor a cura para a COVID-19. Não foi perguntada a idade dos alunos, se ele tem experiência, se ele gosta do tema ou não. Há um problema no mundo que implica os conhecimentos do curso que ele faz. Logo, ele é convocado a buscar respostas. Claro que a aprovação dele não está condicionada à apresentação da cura. O que se está dizendo pra ele é: você é maduro o suficiente para pensar isso e produzir um trabalho nessa direção.

Em um Instituto Pedagógico de Angola o aluno que está fazendo a matéria de estágio, de práticas de ensino, tem que entrar em um projeto de extensão, que consiste em ir para uma escola, assumir a responsabilidade por um grupo de alunos com dificuldades escolares e levar esses alunos progredirem. A aprovação no estágio está condicionada à progressão dos grupos de alunos pelo qual esse estagiário está responsável. Se este aluno que está com dificuldades na escola básica não avançar, o estagiário não tem garantias quanto à sua aprovação no estágio na universidade.

Trouxe esses dois exemplos para mostrar que existem formas de conduzir a graduação envolvendo um trabalho de pesquisa e de extensão de forma que o aluno seja considerado capaz. Com isso, o primeiro efeito sobre o aluno é fazê-lo entender que ele pode. Fazê-lo entender que a universidade está também contando com ele para que ele ajude a pensar em profundidade os problemas que nós temos diante de nós.

O outro efeito que nós pensamos que se pode ter quando o aluno de graduação é incluído na pesquisa é ele saber entender a sua classe. Quando ele vai depois para a sala de aula, ele terá aprendido durante a graduação a entender uma série de fenômenos que envolvem o curso de Pedagogia e ele vai poder entender a sua classe, o sistema político no qual ele está

ensinando. Vai poder entender antropologicamente a comunidade na qual a escola está inserida e vai poder fazer essa leitura do ambiente. Leitura do entorno, da classe, como ensina Paulo Freire, principalmente na carta *Primeiro dia de aula*, do livro “Professora Sim! Tia não!”. Esse aluno envolvido, inserido na pesquisa desde a graduação vai ser melhor preparado para fazer diagnósticos sobre a realidade de seus alunos e da comunidade onde eles estão e fazer proposição de soluções melhores, desvinculado, às vezes, ou indo além, ou indo na paralela das propostas oficiais, dos documentos oficiais que nem sempre fazem as melhores propostas para aquela comunidade, porque quem elabora esses documentos não sabe o que é cada realidade escolar desse país.

Se nós incluirmos todos os alunos de graduação na pesquisa, nós garantimos a todos, esse direito de ser um professor melhor. Eles vão, a partir do aprendizado como pesquisador, se tornar professores que vão lidar melhor com a situação complexa que eles vão encontrar na sala de aula. E para mudar o quadro de ataques à profissão do professor, ao profissional professor, precisamos olhar para dentro da

universidade e produzir uma nova maneira de formá-lo, de modo que ele consiga ser mais convincente com relação ao trabalho que faz na sua sala de aula e na comunidade.

A proposta que nós fazemos, em espaços como o FIPED, para formar melhor, aprofundar essa formação, é garantir que todos os alunos estejam envolvidos na produção do conhecimento.

Desses dois primeiros efeitos - um tratamento melhor ao aluno, considerando

Se nós incluirmos todos os alunos de graduação na pesquisa, nós garantimos a todos esse direito de ser um professor melhor.

esse aluno de Pedagogia como um aluno, de fato, maduro e a formação de um professor mais aparatado para entender a sua turma, a sua classe, e propor soluções melhores - nós podemos chegar a um terceiro efeito, que é mais uma bandeira de luta: assumir que é necessário transformar as escolas

básicas em centros de pesquisa.

Há muito tempo se fala em professor pesquisador, professor formado com pesquisa, e outros nomes que foram postos em circulação. Para defender a transformação da escola em espaços de produção de conhecimento, é bom lembrar que antes da estruturação de sistemas de pós-graduação estruturado, quem produzia estudos eram os graduados. Os professores desenvolviam materiais, compreensões

novas, na própria prática cotidiana, o que implicava investigação. O que seria da Pedagogia hoje se os grandes educadores que fazem parte da bibliografia das disciplinas tivessem esperado pelo doutorado para fazer suas pesquisas? Lembremos ainda que nos últimos anos temos um maior número de mestres e doutores atuando na escola básica. Portanto, em termos de recursos humanos está se formando um ambiente propício à pesquisa na escola.

Talvez o que acabe por ser um empecilho para a efetivação dessa atuação como pesquisador, para além da infraestrutura das escolas, seja a redução da pesquisa durante a formação do professor a alguns escolhidos e a alguns temas. É notório que alguns cursos reduzem a pesquisa do professor em formação a uma investigação sobre a própria prática para verificar se ela é condizente com propostas oficiais ou com tendências hegemônicas. Desse modo, às vezes comporta uma armadilha, o professor tem que pesquisar a sua prática ou a de terceiros para dizer que ela não está boa, para ajustar essa prática aos documentos oficiais, às propostas do momento.

Por isso, atuando em paralelo, como apontei no início, é buscando produzir alternativas a essas posturas que vão se tornando hegemônicas que nós propomos

que as escolas se tornem centros de pesquisa.

O professor formado desde a graduação para pesquisa, e agora com a possibilidade de fazer mestrado e doutorado, pode defender que a escola também tenha seu espaço físico, suas condições tecnológicas e seu corpo docente aparatado e

As pesquisas feitas na universidade não são suficientes para determinar as variedades de cada comunidade escolar. A escola tem que ter um acervo próprio de registros para estudar e acompanhar essa variedade.

com carga horária destinada à pesquisa daquilo que a escola entender que deve pesquisar. Não somente problemas da sala de aula precisam ser pesquisados para fazer revisões sobre o que e o como está ensinando. Isso é importante, mas não é só.

Para recorrer novamente a exemplo, considere-se o ensino de língua portuguesa. Fala-se muito em considerar a variedade linguística do aluno. Fazer isso não é tão

simples, precisa fazer pesquisa para saber qual é a variedade da língua falada pela comunidade onde a escola está. As pesquisas feitas na universidade não são suficientes para determinar as variedades de cada comunidade escolar. A escola tem que ter um acervo próprio de registros para estudar e acompanhar essa variedade. Tem que montar uma biblioteca com as produções próprias da comunidade, com entrevistas gravadas, com pessoas contando história, com alguma música que por acaso tenha surgido ali.

Para isso, temos que garantir também o financiamento da pesquisa pra escola. Sabemos que os recursos são escassos e que a universidade se preocupa com isso. Talvez por isso a universidade as vezes relute em, de fato, formar o seu aluno para ser um pesquisador. Há o medo da disputa que pode ocorrer com relação às verbas. E não é o medo de que as verbas vão ser divididas que temos que alimentar. Temos de sustentar uma luta em conjunto para recuperar as verbas que foram perdidas, para trazer para a educação verbas que estão aplicadas em outras áreas, ou desviadas, simplesmente. Não precisamos ter esse medo de divisão das verbas. Quanto mais escolas se assumirem como centro de produção de conhecimento, mais fortalecemos a universidade, porque teremos melhores candidatos para a graduação, a pós-graduação.

Há editais de Fundações de Amparo à Pesquisa para pesquisas na escola. Em geral o projeto tem de ser em nome de um professor universitário. Hoje com doutores atuando no ensino básico e eles poderiam concorrer. Esse é um efeito que gostaríamos de ver, formar professores com a melhor qualidade possível, que sejam pesquisadores e que possam fazer trabalhos com as comunidades, de modo que a escola vá formando núcleos de pesquisa, com tempo de dedicação à pesquisa e estrutura adequada.

Como eu disse, estamos sempre buscando alternativa, saindo dos meandros da oficialidade. Essa proposta de transformar a escola e centros de pesquisa está bem fora da oficialidade. Ela vai depender de uma luta conjunta. Vai depender de os professores que estão na escola assumirem o direito à pesquisa e a levarem para escola também e, juntos, reivindicarmos melhores condições de pesquisa para todos. Primeiro, vamos ter que fazer com condições bastante precárias que temos. Depois, vamos ter que conquistar essa possibilidade, mostrando o trabalho que já fizemos. Não dá para esperar. Ninguém vai financiar uma pesquisa na escola como uma promessa. Temos de convencer de que é possível. Quando a escola já tiver produzido alguma coisa que convença as pessoas da comunidade de que vale a pena apoiar os nossos projetos, então os apoios

poderão vir.

Outro apontamento que gostaria de fazer, para além desses três efeitos da pesquisa na formação do professor, é a urgência de defender a universidade que temos. Ainda que busquemos efetivar a pesquisa na formação de todos os graduandos – algo que ainda não temos – não se pode nega que nossa universidade é muito avançada nesse sentido.

Uma das diferenças que conseguimos construir com relação às universidades estrangeiras, incluindo aquelas que inspiraram o nosso modelo, é justamente a possibilidade de fazer pesquisa na graduação. Poucas são as universidades estrangeiras que têm um programa estruturado de bolsas para a pesquisa nesse nível de ensino. O resquício de senso comum que temos, de que a pesquisa deve ser feita no mestrado, ou mais enfaticamente no doutorado, é ainda imitação dos velhos modelos que nos serviram de inspiração. Profissionais que atuam em universidades estrangeiras estranham que o brasileiro tenha a possibilidade de fazer pesquisa na graduação. Mesmo projetos tímidos como o PIBIC que dá bolsa para um ou dois alunos, eles acham muito estranho, porque entendem que é só o doutorado que vai fazer pesquisa. Por isso, é importante prestar atenção nos avanços que produzimos na formação e defendê-los. A defesa por parte dos estudantes está principalmente em

aproveitar a oportunidade e fazer sua produção com esmero, de forma que a comunidade possa reconhecer a validade do trabalho feito.

A proposta que estamos defendendo, tem como premissa sustentar o modelo que já temos. A retirada dessa possibilidade para imitar padrões estrangeiros, significaria um retrocesso que poderia impedir o avanço que estamos propondo para que todos os alunos façam pesquisa. Preparando todos, vamos ter uma comunidade muito mais envolvida com leituras em profundidade, com coleta de dado e, com análise, para produzir melhorias a todos. Se não prepararmos a comunidade universitária inteira, vamos ter uma pós-graduação fragilizada. Ela já vem sendo fragilizado pela diminuição do tempo e do financiamento, por processos de avaliação às vezes nocivos e pode vir a ser mais enfraquecido pela seleção de poucos alunos para iniciarem a pesquisa desde cedo tendo poucos interlocutores no mesmo nível para o debate e o aprofundamento dos estudos.

Quando eu entrei no mestrado em 1989, nós tínhamos quatro anos para fazer o mestrado. Mas já na época, se começava a dizer que o mestrado não era um lugar de fazer pesquisa. A partir dali se vem dizendo que mestrado é um lugar de fazer revisão da bibliografia. Isso é uma redução. E é de novo uma retirada do direito de pesquisa, porque no nosso entender, não é o grau de

escolaridade, não é o nível em que a pessoa se encontra que define se ele vai fazer pesquisa ou não. O que define se ele vai fazer pesquisa ou não é o compromisso que a universidade tem em produzir conhecimento e é o compromisso ético que se pode desenvolver nesse sujeito para que ele, de fato, se responsabilize em produzir melhoria para a sociedade.

Então, de transformar o mestrado em um momento mais curto, mais simples, para atender aos novos alunos, que chegam a este nível de ensino oriundos de grupos sociais que antes não tinham essa oportunidade, precisa ser vista com cuidado. E aqui chamo a atenção para o slogan “Modernização da Pós-Graduação”. Esse nome bonito pode trazer o fim de um dos níveis da pós-graduação, ou seja, retirar um período de estudos, verbas, etc.

Nas condições de formação que nós temos, retirar um nível inteiro de escolarização do brasileiro é diminuir bastante as possibilidades de aprofundar o nosso conhecimento. Novamente, a defesa do modelo que construímos se faz necessária. O senso comum de que todos os níveis deem ser simplificados e a pesquisa deve ficar para alguns eleitos para cursar o doutorado precisa ser refutado. A pesquisa faz parte da essência da universidade e, portanto, de todos os níveis de formação e de todos os sujeitos que aí ingressam. Quem está na universidade precisa fazer pesquisa.

Precisa, é também da essência do ser humano. Se não estudamos, se não produzimos novas ferramentas, ideias etc., a sociedade não melhora. E nesse momento nós estamos precisando fazer a sociedade se movimentar novamente na direção de uma nova possibilidade de estarmos bem como sujeitos dentro o nosso cotidiano, porque não estamos bem! Nos últimos anos nós temos entrado num beco sem saída e quase sem esperança. Mais do que nunca, a pesquisa na graduação, o reforço no mestrado e um aprofundamento, de fato, no doutorado vai ser muito necessário.

Concluo alertando que em todos os lugares onde nós estamos na universidade, a pesquisa tem que ser valorizada porque a corrosão do direito à pesquisa já chega no pós-doutorado, porque o pós-doutorado hoje, tem sido visto oficialmente como uma forma de contratar um professor temporário que ganha muito menos que um professor concursado, dá aulas e não necessariamente faz uma pesquisa em profundidade. Então veja: o mestrado já foi maior. Já teve bolsa e era para fazer uma pesquisa em profundidade. Uma das tendências busca nos convencer de que não é mais. Quanto ao doutorado, também tem sido dito que ele pode ser feito em menos tempo e que ele é apenas um primeiro momento de pesquisa, então não precisa ser tão aprofundado. O pós-doutorado que era um momento para ir para um grupo de pesquisa mais consolidado

e aprofundar a pesquisa que o doutor vinha fazendo, agora já se tornou um contrato de professor temporário. Então vejam, todo esse ambiente no qual podemos aprofundar o conhecimento acumulado e necessário para a sociedade - graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado -, vem sendo corroído e a própria universidade adota como discurso oficial, como padrão, nessa mesma linha. Ouvimos colegas falando, com aquele prazer que dá de dizer que conhece o discurso oficial do momento: “O doutorado já não é mais como era antigamente” e tal. E o que é que nós temos em 2020? Uma situação de pandemia para a qual nós não temos resposta em nenhuma área.

Nós, como professores de leitura, nós não sabemos o que fazer para as pessoas lerem direito as notícias falsas. Nós como professores da área de Pedagogia temos um problema que é educacional: como pensar as pessoas? Como pensar no que as pessoas deveriam aprender para respeitar protocolos de preservação da vida? Isso é um problema educacional. Então, nós precisamos, nesse momento, reforçar a pesquisa em todos os níveis.

Começamos o ano de 2020 com ataques contra o conhecimento em geral.

Houve uma retomada de algum respeito pela área de saúde. Mas não podemos acreditar que nessa retomada da preocupação com a pesquisa, no caso da pandemia, a nossa área esteja contemplada. É possível que venha a ter mais verba para a pesquisa em saúde, mas vamos precisar trabalhar para que o respeito e o investimento em pesquisa na

área de educação também sejam retomados.

Nossos alunos, futuros professores, formados com pesquisa, podem contribuir para o entendimento que os cuidados necessários para com a saúde precisam integrar a educação. Esse entendimento começa pela escola primária educação básica.

Então quando defendemos que formar professores na graduação com pesquisa pode fazer com que ele seja um pesquisador da realidade em que está e pode fazer com que tenha interesse em transformar a sua escola em um centro de pesquisa, estamos dizendo que este pesquisador que nós queremos formar com a pesquisa, tendo o mesmo peso do ensino e da extensão, vai trabalhar em favor da vida. Não apenas com os cuidados paliativos e laterais, mas de, lá na escola mesmo, pesquisar o que ocorre naquele bairro em

*Este pesquisador que
nós queremos formar
com a pesquisa, tendo o
mesmo peso do ensino e
da extensão, vai
trabalhar em favor da
vida.*

que a escola está, por que as pessoas atendem mais a um chamado que a outros quando se trata de compreensão de crises, fenômenos, ou o que quer que os afete. Para isso, é que propomos formar professores que possam pesquisar o que, educacionalmente, é preciso fazer para que as pessoas possam cuidar melhor da

saúde, da terra, do ar, etc. É desses efeitos da pesquisa que queremos continuar falando.

Toda essa demanda por dias melhores que vemos hoje na sociedade passa pela formação com pesquisa em profundidade desde a graduação. Muito obrigado!



Los Riegos de la educación virtual

Conferência ministrada em
14 de outubro de 2020, via *youtube*,
no âmbito das atividades do
Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED
(Edição Salamanca).

*Catedrático de Sociología de la Universidad de Salamanca (USAL).

Es un placer participar en este foro. Agradezco mucho a los organizadores, a Racquel Valério y Cia., la posibilidad de formar parte del mismo y participar en las discusiones con los colegas brasileños, en la edición del foro que celebramos este año en Salamanca y virtualmente.

Con un tema interesante, para todos como es la comparación entre la educación virtual y la educación presencial. Mi breve charla va a versar sobre algunos riesgos o de los inconvenientes que tienen la educación virtual en relación con la educación presencial. Como digo, es un debate, en estos momentos, que nos afecta a todos nosotros, a los sistemas educativos de Brasil,

de España y a todos los países y conviene hacer una reflexión pedagógica importante sobre ello.

El primero aspecto que hay que destacar cuando se habla de la educación virtual es, primero hay que decir, evidentemente, que no hay porqué pensar que se trata de dos sistemas incompatibles, sino que pueden sí—alternarse y pueden convivir pacíficamente. Sin embargo, como sabéis en estos momentos parece que se polarizan las cosas y suele haber dos bandos: las personas que están a favor de las medidas políticas que implementan el presencial y, las personas que están a favor de reforzar la educación online. Por

ejemplo, hay universidades que están ofreciendo más educación online pública, hoy en día debido a la pandemia en esos momentos y hay otras como la Universidad de Salamanca que ha optado, a mi modo de ver adecuadamente, es la política del Rector actual por una presencialidad segura.

Segura significa, con unas medidas de seguridad, pero apuesta por ese tipo de educación mientras hay algunos profesores, algunos colegas, algunos expertos que no están a favor de ese tipo de educación, lo que la reduciría bastante; por lo tanto, hay ahí un debate y hay una discusión y hay que hablar de eso.

La primera cuestión que a mí me gustaría resaltar y que, normalmente, es la que sale en los debates, es la famosa brecha digital. La desigualdad que puede generar, en las poblaciones el tener o no tener equipos adecuados, y materiales adecuados para poder seguir las guías didácticas virtuales y a la comunicación.

Este es un tema interesante, porque hay que pensar que vivimos en un mundo global y no todos tenemos las mismas facilidades. Hay países, en general, en

Europa como España, pues están casi toda la población dispone de un acceso a internet prácticamente a un cien por ciento de la población. Pero, este porcentaje se reduce mucho en algunos países y dentro de algunos países en algunas zonas, de esos algunos países, está menos desarrollada casi a la mitad; por tanto, este es un primer aspecto. Sin embargo, no podemos olvidar

que el hecho de que por ejemplo, en España casi todo el mundo tenga acceso a internet no significa que no sigan funcionando las desigualdades en cuanto a la tecnología. Porque estas desigualdades no solamente tienen que ver con tener un ordenador o un acceso a internet, el cual a su vez puede ser más rápido o menos rápido, sino un espacio seguro y que cumpla ciertas

características. Por tanto, hablamos de condiciones, digamos materiales mínimas para desarrollar esa comunicación interactiva y no todas las familias la tienen. Entonces, habría que hablar de un aspecto físico de la desigualdad, el tener como digo que el niño, o el adolescente, o universitario tenga un espacio para poder conectarse, un espacio libre sin ruidos, un

Vivimos en un mundo global y no todos tenemos las mismas facilidades. (...) En España casi todo el mundo tenga acceso a internet no significa que no sigan funcionando las desigualdades en cuanto a la tecnología.

espacio relativamente tranquilo que pueda desenvolver sus actividades.

No todo el mundo las tienen como saben, hay mucha gente que no disponen en sus hogares de estos espacios y luego a su vez, la tecnología llega a todas las partes, y que pueda usarla, que pueda compartirla con sus hermanos, con sus familiares, con sus parientes eso a veces tampoco ocurre, que pueda estar tranquilo en casa conectándose y educándose. Por ejemplo, también desde el punto de vista, material y físico pensemos en las condiciones mínimas materiales como pueda ser que tenga unas temperaturas mínimas adecuadas, no estamos solo hablando del ruido, estamos hablando de aspectos básicos, pero es que hay que darse cuenta que en España por ejemplo, casi cuatro millones de personas no pueden calentar la casa suficientemente para estar cómodos y confortables en el invierno. Es lo que se llama pobreza energética. Quiere decir que esas personas están más calentitas y trabajan mejor en la escuela o en la universidad que en sus propias casas, porque no tiene cómo enchufar la calefacción. Claro que en países como en Brasil, sobre todo en el Noreste, pues esto no es necesario, pero en otros países sí.

Pero, hay otro aspecto que puede ser equivalente o equiparable a Brasil en España como es la comida, o México, pero la propia España y es que algunos niños la única comida caliente que tienen en el día es en la

escuela. Así que cuando se ven confinados o tienen que hacer educación virtual pues lo que comerán será lo que coman.

Pero no va ser esa comida caliente que es la única que tienen y que se la proporcionan los comedores escolares, y en España hay muchos niños de esos. Bueno y

En España por ejemplo, casi cuatro millones de personas no pueden calentar la casa suficientemente para estar cómodos y confortables en el invierno. Es lo que se llama pobreza energética. Quiere decir que esas personas están más calentitas y trabajan mejor en la escuela o en la universidad que en sus propias casas.

más, en otros países. También eso es un aspecto que suele olvidar en esas discusiones pero es importante. Y, vayamos al lado no ya material, sino al aspecto digamos que genera desigualdad también en esa brecha digamos, la preparación de los padres. ¿qué apoyo tienen los niños de las familias, cuando reciben la educación virtual? Esto es importante, la OCD y la

UNESCO han señalado que muchas familias que no tienen recursos culturales de sus padres o de sus familiares para poder acceder a los estudios escolares de estos niños. Aquí en España se han hecho algunos trabajos que efectivamente se ha observado esas limitaciones para ayudar a realizar esos deberes a los niños.

Porque pensemos que en la educación virtual directa o indirectamente acaba descansando una parte de esa educación en los propios niños, acaba la balanza desequilibrándose y hay menos apoyo. Se puede decir que hay tutorías y que esta hay posibilidades de apoyos virtuales, pero, en la práctica esa no funciona tanto. Porque al hacer preguntas a la profesora a través de los correos o a través del teléfono esa comunicación suele fallar. No es una comunicación directa. No es una comunicación que fluya y ahí incluso también hay casos, una especie de vergüenza o de complejo que puede hacer que muchos niños o muchas familias pues no quieran entre comillas molestar a los profesores para plantear las dudas. En fin, bascula la educación más del lado de los recursos familiares y en este caso pues es, evidentemente, negativo, ¿no?.

Habría que pensar que algunas de las familias que en algunas etnias, también habría que pensar lo que a veces le es desvalimiento aprendido, que piensan que la escuela no sirve para nada. Tiene una

especie de fatalismo antropológico que en realidad, pues viene dado, porque durante generaciones ellos se han visto atados a unas condiciones materiales de pobreza y no han conseguido superar ese umbral de pobreza de acuerdo que para ellos la educación no tiene ese valor de movilidad social.

En algunas etnias, en algunos casos étnicos no solo es esa especie de fatalismo de haberlo intentado y no haberlo conseguido; por lo tanto, nuestros hijos para que vamos a animarlos a educarse, sino en algunos casos étnicos también, simplemente no es porque se sientan incapaces o porque se resignen a un destino aciago, sino porque creen en realidad pues no vale la pena.

Porque se pueden conseguir los recursos económicos, incluso el éxito económico, se puede conseguir un mejor coche, o una mejor casa, se puede conseguir un mejor nivel de vida haciendo cosas que no tienen por qué pasar por la educación. Algunas legales, algunas posiblemente semi legales o ilegales, pero hay avenidas, caminos, para conseguir el éxito que no tienen que pasar por ese super esfuerzo, y sacrificio de muchos años en la educación.

Además, les libra de los hijos o les quitan gran parte de placer y del juego, etc. Tendrá que ser un componente que habría que estudiar culturalmente, y en algunos casos se ve claramente los padres no estarían por esa labor de potenciar esa educación en la parte que les toca online.

Incluso en las clases medias se ha podido ver ahora con el confinamiento y puedo hacer referencia en ocasiones al confinamiento porque es un laboratorio para poder hablar de la educación online, de las ventajas y desventajas.

Digo que algunas personas ya de clases medias, algunos papás de clases medias, se ha visto durante el confinamiento cómo han utilizado, han manipulado, han instrumentalizado, han pensado en la educación virtual de una forma, vamos a decirlo racional.

Buscando el máximo beneficio con el menos esfuerzo, de manera que por ejemplo, pues no les han importado que los niños copien los ejercicios, se copien entre ellos, también en los exámenes y también ha ocurrido en la universidad es muy difícil la vigilancia y hay muchas personas pues que utilizan el fraude, y esto pues también es una cuestión que hay que valorar.

Claro que también hay programas para evaluar o comprobar que se ha hecho una copia, se ha hecho algo ilegal si se ha hecho plagio, pero la verdad es que es más fácil hacer trampas en la educación virtual que en la educación presencial.

Esto en cuanto la brecha y en cuanto a todo lo que tiene que ver con las condiciones materiales, intelectuales de las familias en la educación virtual, que me parece que genera unas desigualdades importantes. De hecho las TICS –

Tecnologías de informaciones y comunicaciones, y, en general, todas las formas nuevas de implementación de recursos virtuales debemos tener en cuenta que en general provocan bastante comodidad. Podemos decir eso en términos generales y son más cómodas, pero, también, por otro lado, no mejoran el objetivo central de la educación que es lo de lograr una mayor igualdad, o lograr una educación pacífica y de convivencia, de eso también tenemos que hablar, de los valores.

Pero antes me gustaría mencionar el efecto que puede tener la educación virtual en relación con la educación presencial sobre el bienestar o el malestar de los estudiantes.

Nosotros hemos hecho una encuesta en Salamanca unos compañeros durante el confinamiento, después del confinamiento más estricto, cuando ya estaba levantándose como se llama en España la desescalada, unos meses ya de mayo, a novecientos once alumnos de cuarenta y tres universidades españolas, con un 77 por ciento de mujeres y veinte y dos por ciento de varones.

En este cuestionario hemos intentado averiguar algunos aspectos de su bienestar y porque creemos que, claro como mencionaba antes, ¿el confinamiento ha servido, puesto que se ha incrementado la educación virtual obligatoriamente, pues eso nos ha dado pistas que nos permitió

estudiar y ya están empezando a salir los primeros estudios.

De hecho, nosotros vamos a publicar algún trabajo en relación a esta educación virtual, de lo que estoy hablando hoy aquí. Algunos colegas y yo a través de un artículo utilizando parte de este cuestionario, en la Revista Latina de comunicación social, que

Se puede provocar un aumento de la educación virtual podría provocar algunos efectos no deseados en la salud y en el bienestar de los estudiantes, y no solo de los pequeños. (...) Algunos han hablado que solo al tener la educación virtual y no presencial estamos más en casa, eso es más sedentarismo.

sale al finales de este mes y les animo a ustedes a observar.

Pero otra parte de ese cuestionario la hemos utilizado para averiguar como hablo, como estoy diciendo los efectos sobre el malestar, que también vamos a publicar en una revista sobre medicina y aquí lo que nos encontramos, porque todo está relacionado

con la salud de los estudiantes, es muy importante.

Lo que encontramos con que se puede provocar un aumento de la educación virtual podría provocar algunos efectos no deseados en la salud y en el bienestar de los estudiantes, y no solo de los pequeños. Por decirlo de una forma rápida y resumida algunos han hablado que solo al tener la educación virtual y no presencial estamos más en casa, eso es más sedentarismo.

Recordemos que el sedentarismo, por cierto, es bastante negativo ya en algunos países que parten de una situación muy negativa como es el caso de España o México que hay una gran cantidad de niños con sobrepeso. Algunos de esos países como México y España que están en la cúspide de esto sobrepeso de todo el ranking del problema del sobrepeso y todo lo que eso implica en los niños y adolescentes y en la población general. Pero vamos a hablar, sobretudo, porque a lo mejor nos preocupa más de la infancia y de la adolescencia.

¿Con la educación virtual que va a pasar? Pues, que hay más sedentarismo se gasta menos energía, se gasta entre unos treinta y un cuarenta por ciento menos de energía. - ¿Pero se come menos para compensar eso?

- ¡Pues no! En realidad se come igual o más y en todo caso se hace además menos ejercicio físico, por tanto se gasta menos y hace casi un cuarenta por ciento menos de

ejercicio físico como se hemos hecho en el confinamiento y además sumamos un tercero factor que es la exposición a las pantallas y un cuarto que acabo de decir indirectamente que es...

Pero ese es más complicado de ver en algunas familias, en algunos sectores culturales o familiares que es: ¿qué tipo de comida que se consume? o si es que consume, o se tiene algún recurso para servir esa comida caliente.

Bien, dejando de hacer menos ejercicio físico y que se gasta menos energía, si a eso sumamos que haya una exposición mayor a las pantallas, del móvil, de la computadora, de la televisión eso entonces forma una especie de tormenta perfecta que no hace ningún bien a nuestros hijos y sobre todo a la gente joven.

Entendiendo por gente joven incluso gente universitaria, por ejemplo, en nuestro caso que hemos entrevistado a universitarios la tendencia de acostarse tarde aumenta, así más de cincuenta y seis por ciento, se acostaba después de la una. Claro, esto hacía que aumentara más el tiempo de ver por ejemplo la televisión, ver series, etc. Como también, consumir cierta cantidad de alcohol sobretodo si está en un piso compartido.

Además, claro para compartir esos pisos, sobre todo cuanto no estamos en confinamiento, hay que pensar que estamos en una educación semi presencial. - ¿Lo que quiero decir con eso? Y eso hay que

investigarlo y los animo para que lo investiguen. Una semi presencialidad, es decir, una especie de formula fifty-fifty entre lo presencial y lo virtual, podría ser incluso más peligrosa a raíz de algunos estudios que estamos encontrando entre nosotros, que consiste en universitarios o personas que comparten piso y entonces no van tanto a clase, pasa más tiempo en el piso y eso lleva algunos hábitos que suponen, llevan en algunos casos en una cierto porcentaje un aumento de consumo de alcohol, a acostarse tarde, y a lo mejor no comer muy bien y no hacer ejercicio físico.

Aquí hay que recordar algunas advertencias que nos han hecho desde la cronobiología y de los estudios de cáncer como el MMC que es un estudio de muchos casos control que se hizo en muchos países y también han hecho en España, sobre miles de personas y en los que se observa que acostarse tarde, cenar tarde, no dejar tiempo para acostarse demasiado, o acostarse tarde y luego no cumplir una serie de horas de ayuno y ayuno nocturno pues eso podría llevar al aumento de posibilidad de algunos canceres.

Bueno, son pautas que deben tenerse en cuenta y lo que quiero decir con eso es que no está ocurriendo, pero debería averiguarlo, estoy diciendo que eso puede ser una tendencia y que hay que tener cuidado sobre todo porque no hay una educación sanitaria, no hay una educación

sanitaria suficiente en la mayoría de los países.

Como tampoco hay una educación para el ocio, no hay una educación para el ocio suficiente y no hay una alfabetización sanitaria suficiente de lo que es bueno comer y no, de los que se una ingerir una de las substancias, de las sustancias psicoactivas en los jóvenes y entonces eso provoca, en el caso que tenemos ahora que cada vez más jóvenes consumen cantidades perjudiciales y en modo perjudiciales, no solo el modo sino las cantidades, como el drinks, la atracción de beber mucho alcohol deprisa que ha disminuido la edad y entonces ciertos hábitos nos hemos perdido, algunos estudios lo hemos estado viendo ya en el confinamiento en niños y en jóvenes que se están detectando, lo que todos habíamos dicho hace mucho tiempo, que esa falta es importante educación para el ocio, la educación para la salud, y que es tan importante.

¿Por qué es tan importante tener en cuenta como decía, haber falta la educación para el ocio? Es que el ocio en últimos años, claro hay algo del ocio que se mantiene que es salir a la calle con los amigos para divertirse.

Pero en las últimas décadas, en los últimos años sobre todo se ha ido consolidando el uso de las tecnologías en el tiempo libre y en el ocio juvenil. Eso se ha ido consolidando de manera que los últimos

estudios ya están viendo que hay una proporción bastante grande, setenta por ciento, etc., de jóvenes entre quince y veinte y nueve años. Por ejemplo, en España que ven muchas series en Streaming y de televisión a la carta tipo Netflix y las plataformas, más incluso mujeres, un poquito más mujeres.

También un alto porcentaje, menos que en el caso anterior pero que se acerca a uno cincuenta por ciento que consume video juegos. El estudio ha observado el consumo de video juego y de las apuestas virtuales.

Primero, las apuestas virtuales, los juegos de azar, no lo sé si en Brasil ocurre, pero aquí estamos acostumbrados a ver mucha publicidad para jugar a través del móvil, y apostar a través del móvil. Se está enganchando mucha gente, cada vez las asociaciones que tratan de las adicciones están detectando cada vez más jóvenes que están enganchados, adictos en esos juegos virtuales.

Se ha visto una cierta relación entre pasar muchas horas con esos videos juegos y esas apuestas virtuales, o esas apuestas virtuales o juegos de azar virtuales están ya ganando incluso a los porcentajes de hacer botellón, que decimos aquí en España que es beber en la calle, la cerveza, etc.

Entonces tenemos esto que es muy importante y que tenemos que observar y tenemos que ir analizando poco a poco, y hay un efecto negativo, incluso en otros

hábitos básicos culturales como es la lectura, nos hemos encontrado que casi un setenta por ciento de los universitarios admiten no habían leído ningún libro o solo uno.

Mientras que, sin embargo, habían dedicado más de trece horas a la semana para seguir su película, claro está que el ocio está basculando, inclinándose la balanza hacia ese ocio de las nuevas tecnologías, que no está muy claro.

Ustedes me pueden decir, pero que uno se puede utilizar el ocio de las nuevas tecnologías para ver películas románticas, o para ver un concierto de ópera. Sí, pero ese no es el uso que normalmente hacen por eso que la educación para el ocio para las nuevas tecnologías está faltando.

Según un estudio hecho con miles de adolescentes en los Estados Unidos, cuantas más horas permanece mirando por el móvil, el joven, más probabilidad hay de depresión y acciones de suicidio. En algunos estudios dicen que si pasas más de cinco horas hay más de un cincuenta por ciento de probabilidad de aumentar las posibilidades de depresión y de suicidio.

Claro, durante el confinamiento cuando ha habido más educación virtual, se ha pasado más horas con el móvil y la pantalla. Podrá decirme que, pero no tiene porqué, podremos ver y que nuestros hijos no vean el móvil para otras cosas que no sea más que para la educación.

Pero eso no sucede, recordemos lo que sucede, recordemos lo que ocurre con el teletrabajo, recordemos lo que sucede incluso con el trabajo presencial, como muchos trabajadores utilizan sus ordenadores en el trabajo para chatear, y para ver páginas de internet que no tiene nada con su trabajo.

Si eso ya lo hacen las personas en los trabajos presenciales cómo vigilar y cómo comprobar que eso no lo hacen en el trabajo en casa. En casa al revés en casa lo que ocurre es una mezcla, en casa ocurre una mixtura entre lo lúdico y la actividad educativa. Uno puede estar al mismo tiempo chateando, y estudiando o viendo una página web.

- ¿Qué tipo de páginas ven? En España las encuestas nos dicen que un treinta y ocho por ciento entran en páginas que incitan al odio y un veinte dos por ciento visitan páginas, hablo de dichos adolescentes entre trece a dieciocho años, que dicen o muestran cómo hacer daño a otro.

Muchos mensajes de odio en muchas páginas y mucha violencia en muchas series y muchas películas, que son las que más se ven. Esto de alguna forma también influye en las actitudes y en los comportamientos, desde luego no se utilizan las páginas para leer poesía o libros. El Instituto Nacional de Salud en los Estados Unidos casi está viendo que entre 2007 y 2012 antes de la pandemia

ha aumentado un veinte por ciento el estado de ansiedad de los adolescentes. Estamos en una situación, esto es un caldo de cultivo peligroso que tenemos; por lo tanto, es muy difícil distinguir, deslindar el trabajo escolar y el ocio dentro de casa.

Porque no hay una educación para el ocio y no va haber una cierta vigilancia por el control parental, y mismo que no hay eso no quita que haya una pantalla para el ocio o que se haga después de los deberes. En nuestra encuesta hemos visto que la tristeza, la ansiedad, han aumentado entre universitarios, ha aumentado durante el periodo de confinamiento, y que la vida que llevaba no era la mejor posible también.

Otro aspecto que está muy relacionando, hablando en la página de odio, el suicidio entre los jóvenes y la infancia, desgraciadamente, se ha aumentado unos cincuenta por ciento en las últimas décadas, es una de las cosas más terribles, entre los problemas menos estudiados en la actualidad que es el suicidio. Entre los jóvenes en las últimas décadas, y eso si me parece que puede estar relacionado e incrementado por un mal uso y orientado sobre las nuevas tecnologías.

Sobre todo por el sufrimiento de la indiferencia de los padres, y de los profesores y por la violencia escolar, pero es que cuando estamos hablando de violencia doméstica o escolar no podemos olvidar si optamos por una educación virtual no vigilada en esos colchones de los que estoy hablando, en la educación virtual en principio no necesitaría ser tan negativa, si hubiera educación para el ocio, pero no las hay, esa educación para los valores pero no las hay.

Entonces, como digo tenemos que tener mucho cuidado porque también podremos ser víctimas de violencia, porque cuando decimos que existe el *bulling*, tenemos que decir también que existe el *ciber bulling*, algunos dicen es que optamos por la educación virtual, los niños van a ser

menos, probablemente, víctima que cuando va a escuela.

Pero, decir eso es equivalente a decir que a medida que la vida virtual se virtualiza, que decir que a medida que hacemos menos cosas, actividades presenciales y más actividades en casa, por ejemplo necesitamos ir al banco, hacemos la operación desde casa, trabajamos desde casa.

La tristeza, la ansiedad, han aumentado entre universitarios, ha aumentado durante el periodo de confinamiento, y que la vida que llevaba no era la mejor posible también.

A medida que virtualizamos la vida social, es decir, reducimos su componente exterior y luego volvemos al hogar y lo hacemos a través de las pantallas. ¿Eso significa que la sociedad se volvió más virtual, peor, ¿se volvió menos criminógena? – ¡No! - Porque lo que están demostrando los criminólogos en los últimos años es que se produce un transvase, a medida que, se virtualiza la vida, se virtualiza un aumento de los crímenes, delitos y las extorsiones a través de internet.

Pero sigue existiendo, se pasan de un lado a otro, y eso es el riesgo que ocurre ahora con el *ciber bullying* igualmente, que también es muy grande, de manera que podemos hablar antes, hablaba del suicidio como un aspecto terrible, quizás la punta del iceberg, más dramático, pero habría que tener en cuenta esa especie de bulicidio que es un término que se ha acuñado para mezclar la realidad del acoso dentro de la escuela, entre colegas, entre iguales.

La probabilidad de suicidio a través de la depresión, etc. Esto también ocurre a través del *ciber bullying*. Entonces un niño no está libre de eso en absoluto y cuidado con lo que voy a decir ahora. Un estudio hecho en España de catorce a veinte y cuatro años el treinta y cuatro por ciento de los jóvenes de esa edades de catorce a veinte y cuatro, por tanto ya estamos hablando ya de la educación secundaria como universitaria, confiesa que ya ha sufrido de alguna forma

de maltrato virtual, un treinta y cuatro por ciento y un setenta por ciento cree que el ciber acoso es mayor de que se confiesa normalmente.

Pero uno puede decir, ya pero puede haber redes de apoyo que ayuden a las víctimas, a los niños y adolescentes víctimas, también virtuales. De igual manera que hay una red de apoyo presencial para las víctimas. Eso es verdad, pero como hay una página que desgraciadamente en algunos casos va a decir al niño como hacer daño a los demás o como se auto hacer daño a sí mismo, también hay páginas que puede disuadir de eso.

Pues muy bien, entonces uno puede decir: vale, pues vamos a reforzar el número de páginas en internet que compensen en la internet, vamos a decir así páginas positivas que enseñen a los niños a ser más felices y no sufrir esa violencia, que enseñe a los niños a ser más pacíficos. Entonces se puede decir se puede hacer más justo, intentando no ser demasiado injustos con las críticas con la educación virtual también puede dar redes de apoyo virtual, que también las hay.

Claro que hay y las tienen que trabajarlas, pero hay una diferencia entre una red de apoyo virtual de una presencial. Cuando un niño con discapacidad utiliza la terapia equina y se va a montar, tocar el caballo porque la sensación de estar en el caballo, de tocar un caballo le provoca un bienestar en esas terapias, o un perrito para

las terapias con autismo, etc. - ¿Tocar el animal, eso se puede hacer virtualmente y que provoque la misma sensación de bienestar terapéutica que se hace físicamente?

- ¿Qué es la red terapéutica presencial? - Es el plus del abrazo, tiene el plus del cariño, ahora estamos en mala época para abrazarnos, para besarnos, pero ese aspecto no sé si es tangible porque en realidad es intangible. Eso es un añadido que no es lo que hay que tener en la educación virtual.

Entonces hay algunos colegas, recuerdo un profesor mexicano que se preguntaba intentando adaptarse a eso de la educación virtual, pues intentaba decir, yo lo que es nuestro reto es pensar cómo podemos hacer que el corazón del otro, lata, palpita, vibre en el otro lado de la pantalla. Y, ¿se puede?

Se pueden estimular las emociones desde el otro lado de la pantalla, pero, sobre todo en nuestras culturas mediterráneas, en nuestras culturas iberoamericanas, no lo sé, nuestras culturas de abrazo, del toque, creo que eso no se puede suplir ninguna educación virtual.

De hecho, yo no pude evitar ser irónico, malvado entre comillas al decir a ese profesor que se puede hacer que otra persona su corazón vibre a través de la pantalla, se le puede poner unos sensores, tú puedes poner unos sensores aplicados al

ordenador y ponerse unas gafas de realidad virtual y sentir las cosas, puede sentir de todo, puede sentir placer, dolor, puede sentir que está caminando, puede tener un holograma y hablar con algunos hologramas como se ve en las películas de ciencia ficción, y de ahí, ¿a donde nos lleva esto? A otra discusión, que pido que la piense. En el fondo esta educación virtual si se llevara en

Se pueden estimular las emociones desde el otro lado de la pantalla, pero, sobre todo en nuestras culturas mediterráneas, en nuestras culturas iberoamericanas, no lo sé, nuestras culturas de abrazo, del toque, creo que eso no se puede suplir ninguna educación virtual.

el futuro a la práctica etc.

Pero yo entiendo también en realidad que lleva a un punto de vista que lo entiendo que es un punto de vista, pero es un punto de vista de vista no humano, lleva a pensar que no hace falta gastar energía, es decir si lo que queremos es conservar energía es mejor la educación virtual ¿para qué te vas molestar irse a la escuela lloviendo a las ocho de la mañana o con frío o con calor?,

Es mejor conservar la energía y hacerlo desde casa.

Por esa regla de tres para qué tú te vas a molestar en tener una pareja, a casarte, a tener un amor, adolescente y luego te va a desilusionar, mejor enamórate de un holograma y lo desconecta cuando quiere, quieres un besito pues le das un besito. Pero ya si ronca, ya no va a roncar, no vas a tener problema con tu pareja por ejemplo si ronca, si tose al lado, o te molesta porque le gusta ver otras películas, agarras el mando haces clic y el holograma desaparece y cuando quieres que vuelva a aparecer y que aparezca, además tiene la ventaja que tú puedes pintar y poner al holograma los aspectos que tú quieras, entonces tú eres un Pigmalión entonces lo que haces es modelar ese holograma de la persona amada que más te guste, puedes lograr enamorarte de lo que más te gusta.

Y cuando no te gusta pues lo desconectas, vamos qué bonito ¿verdad? Ya no hace falta el contacto humano. Entonces por esa regla de tres tu acabas prescindiendo del otro porque el otro lo que hace es molestarte, y al final acaba prescindiendo de tu propio cuerpo, porque al final también tu cuerpo te molesta.

¡Qué rabia tener que comer todos los días!, y al final la virtualización lo que lleva es comer una pastilla para no tener que comer más, no tiene problemas estomacales ni de colon, ni de nada nunca jamás y el

soma, el cuerpo te molesta así como te molesta el cuerpo del otro. Ahora estoy haciendo un poco de ciencia ficción, pero eso ahora es la tendencia del futuro no necesitar de un cuerpo para tener conciencia.

Así que podemos ser un chip de ordenador y podemos conectarnos entre otros sin tener relaciones, pero sin necesitar del cuerpo que en verdad es un estorbo y una molestia, que en verdad es una fuente de dolores, es entonces aquí que yo reconozco que hemos dado un salto cualitativo, que me he permitido un poco de humor.

Pero en realidad, esto de conseguir que vibre nuestro corazón, nuestras emociones lleva un poco a ese egoísmo y a un poco a deshacernos del humano que es el dolor y la alegría que nos proporcionan y lo importante los abrazos, el cuerpo que al final nos molesta.

Me gustaría volver un poco más a la violencia escolar, volver un poco a eso para ir cerrando. Como he dicho, el *ciber bullying* es muy importante y que la red de apoyo es muy importante y no se puede comparar una con la otra, como la educación física presencial con la virtual. Pero me gustaría también aquí decir y esto es importante que si optamos, sepamos que en la educación virtual ocurren dos cosas.

Por un lado, no nos libramos de ser víctimas del *ciber bullying* y, por otro lado, además, cuidado con eso que podamos caer en una doble violencia, la violencia

doméstica. - ¿Qué pasa con la violencia doméstica?

En muchos hogares hay violencia doméstica y si el niño está en casa va a ver la violencia doméstica, de género, de su madre cuando sufre por parte del padre, que esa es la mayor o más frecuente.

Esos niños que se van resentirse cuando están más en casa y también el aumento de la tensión, cuando las personas están más tiempo en casa, tener a que convivir más, hay un aumento de la tensión. Un ejemplo de eso fue durante el confinamiento en los Estados Unidos, hubo un aumento en más de quince áreas metropolitanas de los Estados Unidos, hubo un aumento del diez por ciento de llamadas por la violencia doméstica.

Aquí en ese ejemplo había niños y había animales. No nos olvidemos del maltrato también y no nos olvidemos de otra cosa. Yo pongo el caso de los Estados Unidos porque la gente dice que es uno de los países más democrático, un país que tiene la democracia más consolidada, hay mucho maltrato contra de los niños incluso en cuanto están en contra de eso, me refiero a castigos físicos están reconocidos en unos porcentajes altísimos de vez en cuando y de otros casos incluso con más frecuencia incluso da lo mismo si son republicanos o demócratas están a favor o en contra, incluso estamos en contar a veces va el cachete.

Porque provoca un fenómeno de inclusiones de tensión cuando se pasa más tiempo en casa un fenómeno en espiral que va aumentando el tono de voz, sobre todo por personas estresadas por su trabajo fuera cuando hay más estrés.

Claro, hay que tener en consideración, en cuenta varias cosas, el caso es que eso existe dentro de casa y los niños van encontrar que incluso en algunas familias eso se va aumentar ciertas tensiones, no tiene porqué llegar al maltrato físico, pero puede llegar al maltrato psicológico, pueden verlo con otros, con sus hermanos, con los animales con sus madres, y eso también hay que tenerlo en cuenta.

En fin, al acabar me gusta recordar a Paulo Freire y su pedagogía de autonomía, él hablaba de la importancia del escuchar, él decía que si no escuchamos pacientemente y críticamente al otro es que no hablamos con él.

He observado durante estos paréntesis de educación virtual, lo que hemos tenido durante el confinamiento, he observado que la gente no le gusta escuchar, la gente ya se escucha menos, se escucha poco. Tú tienes, insisto, como he dicho antes, la probabilidad en teoría de hacer un foro, un chat, un debate las personas se avergüenzan más de preguntar. Muchos profesores mandan sus cosas y los alumnos mandan sus deberes y sí existe un

feedback, pero no es um *feedback* que se escuche.

Es una especie de doble dirección, de trabajos escolares, instrucciones, comentarios, pero no hay mucho lo que comentar, lo que está relacionando con la educación que es todo esto, entonces ya me parece que escucha menos y es un aspecto que ya es difícil de lograr y la educación virtual se lograría menos.

Esa capacidad crítica se hace en los grupos. Es sembrar por el Storming que se consigue, pues no se consigue igual que tú tengas ahí pinchados en el Zoom o en el Google, con el Google Meet, con todas las ventanitas, con todos los participantes, no fluyen igual esa comunicación.

No fluyen igual ese *brainstorming*, esa lluvia de ideas, ese: -¡“Eureka” ha llegado una idea! La cual a veces podría y debería ir luego unida a aplausos y esa emoción. Eso es una magia que solo se provoca en el grupo en el grupo físico y no se provoca tanto en el grupo virtual.

Que nadie piense que estamos absolutamente en contra de la educación virtual, tenemos que mantener aún cuidado para no cargarnos de ligeros y apostar por una educación porque nos es más cómodo. Hay en aspecto ético, sino nos conocemos personalmente, es posible que no nos preocupemos por el sufrimiento del otro.

Ese aspecto ético muy importante, el rostro, y aquí hay muchas cosas bonitas que

habría que decir de las implicaciones que tiene la filosofía por ejemplo de Emmanuel Lévinas, que ahora estoy trabajando personalmente sobre el rostro y la responsabilidad ética y la importancia que eso tiene para recuperar esa dignidad que tendría que tener la educación y esa responsabilidad sin tener en cuenta si el otro está haciendo lo mismo que yo por mí. Lo que es muy importante en el mundo de hoy porque el egoísmo ha subido mucho, entonces, tenemos que neutralizarlo de alguna forma, con esos humanismo del otro.

Me parece que el otro lleva en la aquella especie de discurso que a lo mejor les ha resultado gracioso a ustedes sobre la pantalla que me ha ido un poco a la ciencia ficción. Me parece que eso nos lleva a un poco al post humanismo y me parece que debemos de ampliar todavía más el humanismo. Esos valores humanistas o post humanista, sino les gusta el humanismo porque queremos entrar en que entre los animales del planeta, si es mejor así, que no sé, solo suficientemente abarcador o pero, en todo el caso debemos permanecer en esos valores que nos han enseñado esos clásicos que desean Manuel Lévinas y Paulo Freire de esa educación ética, de esa educación de escuchar al otro, de la heteronomía y de la autonomía y de buscar ese acuerdo entre las dos, para poder llegar en esa práctica educativa a un mundo mejor, un mundo que

respecte más el planeta y a una educación pacífica.

-¿Cómo podemos conseguir educar para la convivencia pacífica si no convivimos? Convivir es estar uno al lado del otro física, presencialmente. Convivir no es estar al otro lado de la pantalla, porque entonces el sufrimiento del otro yo no lo veo igual, si yo veo que tu estás sangrando en la pantalla no es lo mismo que si yo lo veo que estás sangrando aquí.

Si yo veo una lágrima en tu cara en la pantalla, parece que es como la lágrima del actor que lo está simulando en la telenovela, no es lo mismo si yo le veo llorar aquí, o si le veo asomar una emoción en tus ojos, eso no lo es lo mismo.

Por tanto, no podemos evitar decir para finalizar, que estamos a favor de una educación presencial, que podemos usar la educación virtual y sus bondades y

comodidades de una forma añadida como un complemento, pero que debemos siempre apostar por esa educación presencial, porque es la única que nos va a llevar a cumplir los objetivos del desarrollo sostenible, esa ocasión pacífica de ese Planeta, que tanto necesita de nuestra ayuda y sobre todo esa solidaridad.

Muchas Gracias a todos. Mucha suerte. Muchas investigaciones que hacer en el futuro. Especialmente un abrazo a los amigos de Brasil. Ese país tan maravilloso que yo siempre lo llevo en el corazón, en aquellas universidades maravillosas que hice mucho, trabajé mucho.

Continuamos esas sendas de esos grandes Mestres, como Paulo Freire y seamos todos un poco más felices entonces en el futuro. Un abrazo, felicidades.- ¡Enhorabuena!.



Educación intercultural y objetivos de desarrollo sostenible: visión inclusiva mediante inteligencia artificial

Conferência ministrada em 16 de outubro de 2020, via *youtube*, no âmbito das atividades do Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED (Edição Salamanca).

* Profesor titular de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Gracias a ti, doctora Racquel Valerio, por esta invitación, estoy muy feliz de participar aquí y poder contribuir con mis conocimientos.

Voy a hablar hoy sobre educación intercultural y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde una visión inclusiva a través del uso de la inteligencia artificial. Estoy viviendo actualmente en Ecuador que es un país megadiverso, al igual que Brasil. De acuerdo con los estudios del Ministerio del Ambiente y Agua (2015), Ecuador tiene más de 4.800 especies, que engloba reptiles, anfibios, peces, aves, mamíferos y demás.

En términos culturales, Ecuador también es un país diverso, con una población de unos 16-17 millones de personas aproximadamente. Según el INEC

(2010), en Ecuador coexisten 14 nacionalidades que hablan 14 idiomas, y tiene unos 45 grupos étnicos.

Estas culturas hacen de Ecuador un país con una idiosincrasia cultural muy variada, con una amplia complejidad que permite crear una creatividad educativa y pedagógica muy fuerte. Este es el un núcleo argumentativo que vamos a mencionar hoy sobre sustentabilidad e interculturalidad. Vamos a profundizar de un modo más crítico y ver qué significa todo esto.

En 2011, el Ministerio de Educación de Ecuador creó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que busca: asegurar que todos los estudiantes accedan al sistema educativo; promover la escolarización de estudiantes en situación de

vulnerabilidad; superar el racismo, la discriminación y la exclusión; y fortalecer la educación intercultural bilingüe.

Con esta perspectiva de políticas públicas educativas, se procura asegurar y respetar esa rica diversidad cultural que tenemos aquí. A veces se consigue y otras veces no. Como vosotros sabéis, la teoría y la práctica no siempre logran ponerse de acuerdo.

Entonces cuando hablamos de los ODS en Ecuador, tenemos una gran problemática académica porque hay muchos académicos que discrepan de esta idea.

Yo tuve la oportunidad de participar en las Conferencias de las Naciones Unidas que se celebraron en Rio de Janeiro en junio del año 2012. También tuve la suerte de participar en el II Fórum Mundial de

Educación de mayo de 2015 en Corea del Sur, donde estuvieron presentes más de 130 Ministros de Educación. También, he participado en otros muchos otros congresos de las Naciones Unidas, donde he podido aprender a tener una perspectiva a escala multinivel: global, regional, nacional y local.

Considero que las Naciones Unidas y los ODS son una gran oportunidad para la humanidad. Sin embargo, también hay voces críticas, especialmente en el Sur global del Planeta, que califican a los ODS como un discurso propagandístico e ideológico que sirve para mantener y maquillar el *status quo* geopolítico internacional.

Hoy vamos a hablar un poco sobre ello porque, a veces, una de las críticas a los ODS es que son monoculturales y solo

Educación Intercultural y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Ecuador



➤ Debate académico:

- Requiere la colaboración y cooperación de todos los países
- También requiere de sociedad civil y sector privado con grandes lobbies y empresas transnacionales.
- Los ODS no contemplan otras formas de 'desarrollo' alternativas, como las de pueblos indígenas --- peligro de MONOCULTURALIDAD.

entienden una idea de progreso y desarrollo. Estas voces críticas, formadas por intelectuales y académicos, critican que los ODS no tienen en cuenta ni respetan los modos de desarrollo que tienen los pueblos indígenas de América Latina o de otras partes del mundo.

Un buen ejemplo de la falta de inclusión de los ODS es su falta rigor para analizar a las sociedades actuales. Por mencionar un ejemplo, el ODS-5 referente a la equidad de género no incluye otros géneros como de transexuales, transgénero, bisexuales, *queer* y otros. Esto demuestra que los ODS no están teniendo una visión multidimensional, pues como todos sabemos el género, es más amplio que masculino y femenino. Pero si miramos los informes de las Naciones Unidas, nunca traen una investigación sobre estos géneros, que resultan ser los más marginales y perjudicados. Si algún informe hace mención, suele ser mínima, ya que no es una regla general.

La noción de sostenibilidad convertida en un concepto de moda - El informe *‘Los límites del crecimiento’* del Club de Roma, publicado en la década de 1970, predijo que los países no pueden seguir midiendo su progreso con indicadores como el PIB, pues solo cuantifican el crecimiento económico. El PIB no tiene en cuenta la destrucción y contaminación del medio natural, y solo se centra en

monetarizar la producción. Cincuenta años después, en 2020, muchos investigadores y académicos siguen repitiendo el mismo discurso de sostenibilidad de la ONU.

Lo asombroso es que la salud de nuestro planeta no ha mejorado, a pesar de existir tantas evidencias científicas. Ha empeorado de manera drástica y el cambio climático global ya ha comenzado, dando lugar a lo que se conoce como sexta extinción en masa en lo que se refiere a la pérdida de biodiversidad planetaria. De ahí que debemos cuestionarnos de manera crítica el concepto de ‘sostenibilidad’.

Para encontrar el origen de ‘desarrollo sostenible’ tenemos que irnos al informe Brundtland, de 1987 que fue definido como un modo de satisfacer las necesidades de las poblaciones presentes sin comprometer las necesidades de la ciudadanía del futuro.


La definición dada por el Informe Brundtland - UNESCO 1987:

El desarrollo sostenible satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones, garantizando el equilibrio entre el crecimiento económico, el cuidado del medio ambiente y el bienestar social. Esa definición de desarrollo, se basa en la idea del Banco Mundial, que puede cuantificarse en términos económicos y monitorizarse.

Como vemos, después de haber pasado más de tres décadas, esta definición ya quedó obsoleta. Este discurso se enfoca en continuar consumiendo, sin pensar en una regeneración genuina del medio ambiente. Por eso los indicadores señalan que en la década de 1990 ya se sobrepasaron los

límites de generación biofísica de nuestro planeta. Es decir, las generaciones futuras tendrán escasez crónica de recursos naturales para desarrollarse de forma digna e integral. Sin duda, esta situación generará múltiples conflictos, como sucede hoy día con el petróleo, minerías y otras materias primas.

Educación Intercultural y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Ecuador

- El informe 'Los límites del crecimiento' del Club de Roma en 1970 predijeron que los países no pueden seguir midiendo su progreso con indicadores como el PIB para solo cuantifican el crecimiento económico. 
- 50 años después, en 2020, muchos investigadores y académicos siguen repitiendo el mismo discurso de sostenibilidad de la ONU.
- La salud de nuestro planeta no ha mejorado después de tanta evidencia científica: ha EMPEORADO.

¿Son la interculturalidad y la sostenibilidad conceptos incluyentes?

La reflexión más importante es que el mundo sigue cambiando muy rápidamente, pero desde las instituciones y la academia todavía continuamos reproduciendo como papagayos ese discurso de sostenibilidad que ya se ha quedado obsoleto. El desarrollo sostenible se volvió un concepto de moda en el ámbito académico. Y todos hablan de él, incluso aquí en Ecuador. Muchas empresas se han

apropiado de ese discurso para seguir vendiendo productos que contaminan el medio ambiente.

Un buen ejemplo es lo que las petrolíferas denominaron 'gasolina verde', que está hecha de biocombustible. Al ponerle el apellido de 'verde' pretenden suscitar la noción de sostenible, a pesar de que todos sabemos que produce dióxido de carbono para nuestra atmósfera. Es toda una

moda propagandística de que todo es sostenible. De hecho, la palabra ‘sostenible’ se ha convertido en un concepto de moda académica que todos utilizan, hasta el punto de que se ha generalizado de una manera que ya no puede transformar nuestra sociedad.

Al hablar de interculturalidad y sostenibilidad, se podría decir que, a simple vista, parecen dos conceptos inclusivos.

Infelizmente, la interculturalidad está basada en la proliferación de la diversidad, pero la noción del Banco Mundial que ha sido adoptada por la ONU en los ODS no es inclusiva porque su noción de desarrollo no cuestiona los límites del crecimiento económico. En un mundo donde cada vez viven más personas, se requiere

explotar más los recursos naturales y, por tanto, es lógico que ocurran tantos desastres en la salud del planeta.

Si analizamos la salud de nuestro planeta, todos los informes científicos apuntan a que ha empeorado desde los años setenta hasta hoy. De hecho, no muchos científicos están hablando que ahora estamos ante un calentamiento global, un cambio en el ciclo del nitrógeno, contaminación del agua y atmósfera,

acidificación de océanos, subida del nivel del mar, y la pérdida de biodiversidad es tan grande que estamos vivenciando la sexta extinción en masa. No hay muchos motivos para ser optimistas con este concepto de sostenibilidad que se reproduce en los ODS.

Caminar hacia culturas regenerativas - Todo esto parece indicar que debemos tener caminar hacia otros tipos de economía que sean menos dañinas a la

naturaleza. La corriente de pensamiento de economía ecológica y decrecimiento, donde introducen los principios de la termodinámica en la economía, nos permite percibir que la economía es un es un subsistema del sistema Tierra. Esto significa que no podemos seguir utilizando indicadores de crecimiento

económico como el PIB, porque son una falacia cognitiva con fuertes consecuencias desastrosas para nuestro planeta.

Vamos a explicarlo con un sencillo ejemplo. Para producir una silla o una mesa, necesitamos ir a la naturaleza y talar un árbol, para usar esa madera en la construcción de esa mesa o silla. La economía convencional considera que la naturaleza es un proveedor de materia prima que permite manufacturar los procesos de

La noción del Banco Mundial que ha sido adoptada por la ONU en los ODS no es inclusiva porque su noción de desarrollo no cuestiona los límites del crecimiento económico.

industrialización. De ahí que los ODS no tengan la perspectiva de inclusión que se requiere para mejorar la salud del planeta. En Latinoamérica, los pueblos indígenas originarios consideran que la naturaleza es una entidad sagrada con la que debemos vivir en armonía. De ahí que los ODS sean considerados monoculturales, porque solo reproducen la visión de Occidente, sin tener en cuenta otras formas de progreso, desarrollo o cosmovisiones.

Nunca vamos a lograr ser una sociedad civilizatoria sostenible sino nos centramos en regenerar a la naturaleza. La reforestación y regeneración debe convertirse en un discurso fundamental, puesto que permite a la naturaleza auto-organizarse para proliferar las distintas

formas de vida. Pero esto representa una ruptura epistémica en la forma de hacer política y economía.

Por ejemplo, Eduardo Müller de Costa Rica menciona que necesitamos un desarrollo regenerativo. Mientras que la noción de desarrollo sostenible se enfoca en minimizar el impacto negativo del ser humano en la naturaleza, las culturas generativas se enfocan en maximizar el impacto positivo del ser humano en la naturaleza. Esto da lugar a la creación de muchos modelos y negocios que podrían ser resilientes con la naturaleza. Considero que esta perspectiva de culturas regenerativas va más allá de los ODS de la ONU, que solo promueve la visión occidental de progreso enmarcada en el desarrollo sostenible.

Educación Intercultural y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Ecuador

➤ La interculturalidad se enfoca en culturas regenerativas:

Mientras que el desarrollo sostenible se enfoca en minimizar el impacto negativo del ser humano en la Tierra, las culturas regenerativas se centran en potenciar las acciones positivas del ser humano en nuestro planeta.

➤ Las culturas regenerativas son una ruptura epistemológica con la visión occidental y eurocéntrica que impone la idea de PROGRESO y DESARROLLO al resto del mundo.

➤ La diversidad intercultural está en línea con la economía ecológica, que tiene en cuenta los principios de la termodinámica.

¿Conocen alguna especie biológica que crezca constantemente?

Las trampas de desarrollo y la agenda 2030 - Lo que resulta aún más

preocupante, es el libro ‘ *El capitalismo contra el clima*’ de Naomi Klein, la famosa

periodista canadiense. Ella demostró a través de informes de WikiLeaks, que la CIA de los Estados Unidos lleva décadas infiltrando a sus agentes entre el personal que redacta los informes y declaraciones de la ONU, con el único fin de continuar privilegiando el crecimiento económico por encima del cambio climático. Al infiltran personas dentro de las Naciones Unidas para eludir hablar del calentamiento global, del cambio climático u otras problemáticas de nuestro planeta, se pone en evidencia que el sistema de Naciones Unidas debe reformularse inmediatamente.

En este sentido, cabe destacar que el que fuera director de la UNESCO entre 1987 y 1999, Federico Mayor Zaragoza, viene postulando en sus libros y conferencias la necesidad de ‘refundar las Naciones Unidas’. Basta mencionar que en el Consejo de Seguridad de la ONU tan solo 5 países toman las decisiones. Por ejemplo, a pesar de que más de hay más de 180 países miembro que votan a favor de quitar el embargo a Cuba, no se puede realizar porque los Estados Unidos votan en contra. Por tanto, se pone de manifiesto que no existe una democracia real en la ONU, y eso nos permite explicar mejor porqué el planeta sigue muriendo poco a poco, a pesar de crear metas globales como los ODS.

Obviamente, debemos entender que las políticas expansionistas de los Estados Unidos se deben a la presión que ejercen las

empresas de ámbito transnacional, puesto que son las que realmente gobiernan y controlan el mundo. Además, lo hacen a través de complejos sistemas de algoritmos matemáticos controlados por inteligencia artificial que permite recabar información sobre los usuarios. Google, Microsoft, Facebook, Amazon, General Electric, Exxon-Mobil, HSBC, Chevron, MacDonald o Monsanto, son solo algunos ejemplos.

Como vemos, ciertos gobiernos y empresas de ámbito transnacional han influenciado en la redacción de documentos de la ONU. Otras entidades como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio o la Organización Mundial del Trabajo, también siguen operando bajo la lógica occidental y monocultural. Por el contrario, el mundo ha empeorado considerablemente, y la agenda 2030 no puede seguir siendo presentada como una fórmula mágica para lograr un mundo más justo, democrático y saludable.

La naturaleza como meta-modelo para una civilización próspera - Considero que la naturaleza es un modelo co-evolutivo muy complejo que podemos imitar para aprender a desarrollarnos de manera más coherente con el entorno. Leonardo Da Vinci ya lo sabía al estudiar a la naturaleza desde la una visión artística y científica. La lógica de los sistemas biológicos nos demuestra que, a pesar de la depredación, la cooperación entre especies ha hecho

proliferar millones de formas de vida durante millones de años. Pero un sistema económico convencional que, a pesar de disfrazarse con conceptos de moda como ‘desarrollo sostenible’, sigue dependiendo de la riqueza que le brinda la Tierra, solo puede ser considerado como un sistema nocivo: un virus.

¿Vosotros conocéis alguna especie biológica que pueda crecer constantemente todo el tiempo? ¡Claro que no! Cualquiera animal, un perro, por ejemplo, crece, se amamanta de su madre, pero llega a un punto en el que no crece más. Aprende a desarrollarse de otras formas. Solo hay ciertos tipos de especies que, por motivos de la enfermedad llamada de ‘gigantismo’, continúan creciendo de manera desproporcional hasta que terminan muriendo tempranamente. Entonces si en la propia naturaleza no encontramos un modelo de crecimiento ilimitado, ¿Por qué aun continuamos creyendo que la economía puede crecer continuamente? La salud de nuestro planeta actual es la consecuencia directa de esta falacia cognitiva.

Para la cosmovisión de los indígenas de Ecuador, la naturaleza es el mejor modelo a imitar para tener un desarrollo integral y completo. La naturaleza tiene 3800 millones de años de coevolución intersistémica que nos permite entender su funcionamiento ecoeficiente. Es una gran diferencia respecto a la visión occidental predominante en los

ODS. En la cosmovisión de los indígenas, las plantas son espíritus de nuestros ancestros que nos guían y orientan para mejorar el futuro de las comunidades.

Estas prácticas también eran muy comunes en los oráculos de Delfos en la Antigua Grecia y en las tribus de pueblos bantúes de África. Todos ellos preparaban y tomaban ciertas plantas que consideran medicina ancestral, como la ayahuasca, el san pedro, el floripondio o el cannabis. Pero esa visión sagrada de la naturaleza fue asesinada con la llegada de la modernidad, que comenzó a considerarlas como una droga psicotrópica.

Si bien es cierto que la ciencia moderna trabajo muchos avances y mejoró la vida de las personas, también convirtió a la naturaleza como un objeto, y eso asesinó la sacralidad de los pueblos originarios. A pesar de las numerosas ventajas del método científico, muchas dimensiones como la espiritualidad, las emociones, los afectos, las artes y las cosmovisiones filosóficas ancestrales quedaron marginadas e invisibilizadas. Estas dimensiones no se pueden medir, cuantificar o conmensurar por el método científico, y eso forma parte de la crisis multidimensional que estamos viviendo.

Por todo esto, es necesario que los ODS adopten una visión biomimética que nos permita reconocer a la naturaleza como un meta-sistema que nos guía y orienta hacia

formas de relacionalidad más ecoeficientes como sociedad-mundo. Si bien considero que necesitamos continuar trabajando con los ODS, no podemos seguir haciéndolo como hasta ahora. Es necesario que construyamos un auténtico y genuino marco de inclusión, ya que la visión ‘desarrollista’ predominante se quedó obsoleta. Para eso es urgente establecer un diálogo intercultural y transdisciplinar entre las diversas culturas y pueblos de la Tierra, respetando y revalorando sus propios conceptos progreso humano.

La cooperación internacional como transformación socio-ambiental - La mejor forma de transformar el mundo en el

que vivimos es cooperar a escala multinivel: global, regional, nacional y local. En mi experiencia profesional como periodista, en la que trabajé cinco años como director de la revista *Global Education Magazine*, tuve la oportunidad de viajar por más de 70 países de todo el mundo. Estos viajes me permitieron asistir a congresos internacionales de la ONU, de la UNESCO y otros. En ellos tuve la oportunidad de entrevistarme con los directores de la UNESCO, el Secretario General de la ONU, el director del Banco Mundial, y otros tantos intelectuales, activistas y académicos de reconocido prestigio internacional.

Mi experiencia académica y espiritual en relación a la interculturalidad y los ODS...

**GLOBAL EDUCATION MAGAZINE:
CASO DE ESTUDIO EN DIVERSIDAD
CULTURAL**

www.globaleducationmagazine.com

Revista electrónica auspiciada por UNESCO y ACNUR

- Visión intercultural de la educación
- Publicación de recursos educativos multimedias
- Entrevistas con premios nobel y directores UNESCO
- Más de 5 millones de visitas en todo el mundo
- Publicaciones en más de 15 idiomas.



Todavía recuerdo conversaciones con expertos, educadores y *policymakers* de

China, Indonesia, Filipinas, Tailandia, Sudáfrica, Bolivia, Colombia, Perú,

Canadá... Sin duda, gracias a todas esas experiencias conocí a grandes personas que trabajan para construir un mundo mejor. En los más de 70 países que viajé fui incorporando una 'antropofagia cultural' que me permitió desarrollar un rico espíritu intercultural.

Utilicé esta revista para desarrollar un estudio de caso en mi tesis doctoral, donde tenía que entrevistarme con expertos de todo el mundo. Gracias a la co-tutela entre la Universidad Federal de Bahía (Brasil) y la Universidad de Salamanca (España), pude viajar por todo el mundo para explorar, analizar y publicar las opiniones de los expertos a los que entrevistaba, con sus críticas positivas y negativas a la agenda de 2030.

Con estas experiencias he adquirido una visión de mundo compleja y multidimensional de los grandes problemas que enfrenta la humanidad en el siglo XXI. Al conversar con las propias personas trabajadoras de la ONU, se pusieron de manifiesto las limitaciones diplomáticas, jurídicas y legales de la propia ONU. Aquí me gusta jugar con el lenguaje, puesto que considero que nuestras instituciones son muy BURROcráticas, y cuya alta burocratización no permiten acciones rápidas.

Como todos saben, en el año 2000 fueron creados los Objetivos del Milenio (ODM). Pero después de 15 años nos dimos

cuenta de que la cooperación internacional fue insuficiente para cumplir esas metas globales. La humanidad fracasó estrepitosamente. Pero no hubo una reflexión crítica al respecto, sino que rápidamente se crearon los ODS, con objetivos renovados y supuestamente más incluyentes para lograr en 2030. De esta forma, muchos organismos internacionales se aseguraron otros 15 años de agenda, donde sigue desarrollándose el mismo discurso propagandístico, sin una auto-crítica.

Estoy seguro que vamos a llegar al año de 2030 y no habremos logrado la mayoría de los ODS. Y entonces la ONU volverá dar otros 15 años de agenda política internacional, pero con otro nombre y objetivos. De manera metafórica, los ODS son como esa zanahoria que se pone al frente del burro para que él continúe caminando. ¿Y adivinan quién es el burro?

Los recursos audiovisuales como herramientas de difusión del conocimiento - Estamos creando una diplomacia y un rumbo civilizatorio que es siempre utópico. Siempre es en el futuro y no en el aquí y ahora. Es una crítica que hago a los ODS, y para ello filmamos varios documentales. Gracias al trabajo inter-institucional entre la Universidad Nacional de Educación, la Universidad de las Artes y la Universidad Regional Amazónica de IKIAM de Ecuador, se creó el proyecto de

cine documental “El arte perdido de la educación”.

Este proyecto cinematográfico lo hicimos con entrevistas a educadores, arquitectos, antropólogos, psicólogos, artistas y muchos más, con el fin de traer una visión de cómo la educación tiene que ser creativa para lograr una cultura regenerativa. El primero capítulo documental lo hicimos en España, y el segundo en Ecuador. Invito a todo el público presente a visitar nuestra web: www.elarteperdidodelaeducacion.com

Además, aún queremos hacer otros tres documentales más. En Brasil, México e Italia. La idea es continuar narrando esas experiencias de expertos, así como escuelas más alternativas y creativas que trabajan para hacer un verdadero cambio social. En Brasil queremos ir a la escuela del Olodum en Salvador de Bahía, que se hizo muy famosa en los años de 1990, cuando Michel Jackson hizo un video con ellos.

Ellos tienen una manera muy interesante de reducir la inequidad social a través de las artes, porque tiran esa violencia estructural de los niños pobres de las favelas y otras zonas marginales para darles un sentido a su existencia con una formación profesional. Como artistas y como músicos profesionales, estos jóvenes entienden que las artes dignifican al ser humano. A través de esta educación formal y no formal aprendemos a transforman el mundo. En

suma, queremos visitar varias escuelas de varios países para demostrar que podemos hacer en un futuro más resiliente a través de las artes, la interculturalidad y la educación.

La inteligencia artificial como recurso pedagógico y didáctico -

Actualmente, estamos trabajando en otros proyectos de innovación educativa que incluyen apps, software, audiovisuales, inteligencia artificial, realidad virtual, realidad aumentada, robótica, etc. Por ejemplo, estamos trabajando en la creación de guías didácticas que concienticen y sensibilicen sobre las reservas de biosfera y parques nacionales que hay en Ecuador. Con la pandemia, los estudiantes deben confinarse en sus casas, y queremos poner a su disposición recursos audiovisuales que les permitan visitar estas áreas protegidas mediante el uso de gafas de realidad virtual. La producción de los videos y la construcción de gráficos requiere un alto desempeño en habilidades y competencias sobre el uso de inteligencia artificial.

Otro proyecto de innovación educativa que busca revalorizar las prácticas y saberes interculturales de los pueblos de Ecuador, es la creación de un videojuego educativo. Esto requiere el uso de videos en 360°, la construcción de una app, el uso de inteligencia artificial con algoritmos matemáticos y otras innovaciones TIC. Este proyecto es de dos años, y hemos solicitado casi 100 mil dólares a la UNESCO para

EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

- Se busca REVALORIZAR la megadiversidad biológica y la diversidad cultural mediante el uso de TICs y AI.
- Los videojuegos educativos ya son una realidad en 2020.
- Los estudiantes se motivan más en jugar que en leer...

Tenemos escuelas del siglo XIX
Docentes del siglo XX
Estudiantes del siglo XXI

- ¿Qué esperamos para innovar?



OCULUS



poder desarrollarlo entre mi universidad y la Universidad Católica de Cuenca. Quizás empecemos a inicios del 2021.

Por tanto, se puede observar que estos proyectos tienen el objetivo de reconocer y revalorizar las cosmovisiones indígenas y afroecuatoriana. Al crear una experiencia virtual, los jóvenes pueden interactuar con los conocimientos científicos y los saberes ancestrales de una manera mucho más actualizada y motivadora. La gamificación y el aprendizaje lúdico son fundamentales para promover el interés de los estudiantes.

Vosotros sabéis cómo que a los jóvenes de hoy en día les gusta mucho hacer uso del teléfono móvil. Por eso queremos conquistar esos espacios, con el fin de traer experiencias educativas y aprendizajes

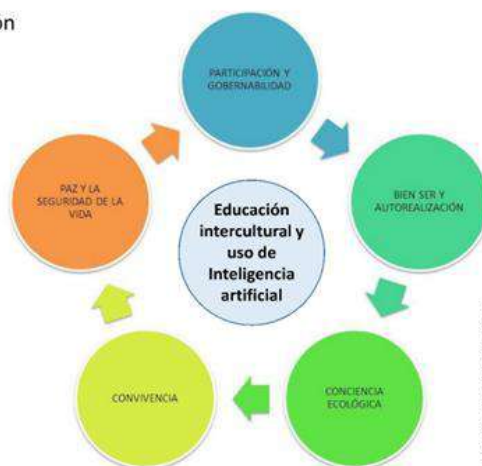
significativos. Obviamente, no tenemos grandes cantidades de dinero para hacer grandes videojuegos, como podríamos estar acostumbrados, ni tampoco grandes documentales de cine como en Hollywood. Sin embargo, estamos intentando como profesionales, traer una experiencia única para esos jóvenes. Como filósofo de la educación, considero que los ODS podrán nutrirse de la visión intercultural que revaloriza estos pueblos y culturas, mediante el uso de realidad virtual e inteligencia artificial.

Conclusiones inacabadas... Para acabar mi conferencia, quería traer cuestionamientos en mis conclusiones finales. Por eso os hago una pregunta que me gustaría que vosotros mismo las respondiesen, ¿podrá la inteligencia artificial

CONCLUSIONES INACABADAS...

¿Podrá la Inteligencia artificial y la realidad virtual ayudar en la formación de la ciudadanía del siglo XXI?

Diálogo transdisciplinar e inter-epistemológico entre saberes ancestrales y conocimientos científicos.



SIMULACIÓN DE ESCENARIOS, RETOS Y DESAFÍOS

Fuente: elaboración propia

y la realidad virtual ayudar en la formación de la ciudadanía del s. XXI?

Si bien considero que no existen fórmulas mágicas para esas preguntas, me gusta decir que los ODS son necesarios para nuestra humanidad. Pero hay una fuerte sensación de que son apenas una zanahoria, y que nosotros somos los burros que vamos caminando detrás. Necesitamos utopías, pero también necesitamos materializar esas utopías. Y solo el trabajo cooperativo, crítico, creativo, intercultural y transdisciplinar nos permitirá lograrlo.

Aún dentro de estas conclusiones que están inacabadas, como filósofo que soy, es urgente repensar las prácticas educativas desde los estudios de Big Data que nos brindan los expertos en inteligencia

artificial. Por citar un ejemplo, el caso de *Cambridge Analytics* explica cómo la Big Data y la inteligencia artificial han sido utilizadas para influir en las decisiones políticas del mundo: logrando influir en la elección de presidentes de varios países.

Obviamente, este fenómeno de manipulación global tiene una fuerte influencia en la esfera socio-educativa, ya que los adolescentes son más vulnerables que otros sectores poblacionales. Los datos que se quedan en nuestros móviles cuando utilizamos Facebook, Instagram, Whatsapp, Google Maps, Twitter, Tiktok, etc. son muy lucrativos para las empresas. Según Reports & Data (2020), en 2018 batió todos los records, generando más de 31 billones de para el año 2026.

La educación intercultural y los ODS, en general, podrían beneficiarse de los aprendizajes y transformaciones que nos trae la inteligencia artificial, la realidad virtual, la realidad aumentada, la robótica y otras TICs aplicadas al aprendizaje.

Lo que quiero decir es que debemos comenzar a debatir con urgencia sobre el uso de estos avances tecnológicos, puesto la inteligencia artificial y la realidad virtual pueden traer muchos aprendizajes profesionales. Es una industria que apenas comienza a emerger y por eso es importante debatir sobre sus usos éticos y sus límites procedimentales. Ya se ha demostrado que estas tecnologías permiten mejorar la salud

de las personas cuando se usan en espacios terapéuticos, en hospitales. También permite desarrollar prácticas complejas, como la simulación de aterrizajes para pilotos de avión.

Para concluir, creo que la educación intercultural y los ODS, en general, podrían beneficiarse de los aprendizajes y transformaciones que nos trae la inteligencia artificial, la realidad virtual, la realidad aumentada, la robótica y otras TICs aplicadas al aprendizaje. Tenemos que aprender a jugar con esas tecnologías, y yo creo que de la misma forma en que internet fue una revolución en la comunicación, la inteligencia artificial va a ser una gran revolución en los métodos de aprendizaje.

Sin embargo debemos considerar los aspectos negativos y nocivos de estas tecnologías. Son muchos los peligros y oportunidades, por eso es necesario continuar creando estos espacios académicos de reflexión crítica y creativa.

Muchas gracias a Racquel y a todo su equipo de organización por la invitación.



Educação, cultura e sociedade nos dias atuais

Conferência ministrada em
15 de outubro de 2020, via *youtube*,
no âmbito das atividades do
Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED
(Edição Salamanca).

* Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC/Brasil). Doutor em Sociologia. Pós Doutor na EHESSE em Paris. Diretor da Faced UFC entre 2005 e 2011. Publicou artigos, livros e folhetos em Literatura de Cordel.

Bom dia a todos! Aqui no Brasil, hoje, é o dia do professor e da professora. Feliz Dia do Professor para todos.

Eu gostaria de saudar a meus amigos na Universidad de Salamanca Ángel Espina Barrio, o amigo José María Hernández Díaz, meus amigos Racquel Valério, Renato Melo e Daniel Valério e com esses três nomes, saudar a todos os alunos brasileiros da Universidade de Salamanca. Minha saudação também ao público em nome de Elizabeth da Silva.

Gostaria comentar sobre algumas mudanças que aconteceram em nossa cultura e interferiram em muito pouco tempo e todos eles têm uma influência marcante

tanto na sociedade como na educação e na escola.

Vou começar... Vivemos em uma sociedade onde novos atores entram em cena, e não sairão de cena. Estamos falando principalmente dos atores da classe média, dos quais temos dois subgrupos, duas subdivisões. Uns querendo ir mais adiante e outros querendo retroceder. Todos, uns de classe média ou classe trabalhadora que querem uma revolução e outros mais de classe média, mas de origem trabalhadora que querem uma contra revolução.

Um grupo desses protagonistas que querem fazer uma revolução, um grupo muito heterogêneo, são as mulheres, são

protagonistas hoje, elas representam essa parte que não tem volta atrás, não voltarão ao papel social de cinquenta anos atrás. Existe muita reação, mas não se tem alternativa, as mulheres definitivamente estão em um papel social novo e elas estão lutando por seus direitos, basicamente contra a violência contra a mulher e podem militar ainda mais por mais direito ao trabalho, pela participação nas religiões... É certo que a participação da mulher na religião, por exemplo, é muito pequena, são poucas sacerdotisas, estão mais como ouvintes, ou na política, mas a situação atual da mulher não volta mais, pois elas formam um grupo importante e querem seguir para adiante.

O segundo grupo são os negros e esses não voltam mais para a escravidão. Mesmo que muitos insistam em não aceitá-los, pois há um grande esforço para que voltem à escravidão, mas eles assumiram também seu protagonismo social, seu trabalho, sua sensualidade, sua sexualidade. Existe um grupo que resiste, que não aceita os negros, que atuam inclusive com violência, mas isso não tem alternativa, não volta mais.

O terceiro grupo é o da classe média que quer uma revolução, que se volte ao passado, deseja que volte o tempo ao menos cinquenta anos, e como não tem como voltar, as pessoas estão desesperadas por não ter argumentos, utilizam o discurso do ódio e usam a violência por não saber expressar-se.

Então atacam às mulheres, aos negros, aos que vivem sua sexualidade de maneira livre e que tampouco voltarão atrás. Esses grupos são conservadores, de classe média que vêm do povo e são pessoas que não aceitam essas mudanças na sociedade e por falta de argumentos utilizam a violência, partem para o discurso do ódio, discurso da violência além da prática da violência. Podemos dizer isso a título de introdução.

Mas estamos vivendo uma grande transformação, que é a mudança no tempo. Nosso tempo hoje já muito acelerado. Uma grande novidade que não existiu nunca, que é um tempo de imagens. Um tempo que não nos permite refletir, um tempo muito rápido, ligeiro, que nos passa pelas imagens. Assim, qual é nossa ação social?

Nossa ação social se resume em ler, disfrutar, compartilhar e perder, ou seja, esquecer. Lemos rapidamente, disfrutamos, compartilhamos e perdemos, nos esquecemos. E aí, nós temos três dimensões da vida humana. Na verdade temos muitas, mas separei em três: a inteligência, a memória e o afeto.

A memória hoje está nas máquinas. Nós perdemos a dimensão da memória. Escutem esta frase que considero que nos cabe: Nós vivemos na era da informação ou do conhecimento. ¡Cuidado! Vivemos sim na era da informação, temos a informação acessível, mas quem tem a verdadeira informação são pequenos grupos

empresariais, os quais coordenam as redes sociais. Não do conhecimento.

Publicamos coisas de nossa vida e não nos lembramos do que gostamos ou compartilhamos na semana passada, às vezes não somos capazes de lembrar-nos do que compartilhamos inclusive ontem, mas de repente a rede social nos manda uma recordação, uma foto por exemplo de três anos atrás como lembrança. Com isso nos diz duas coisas: primeiro, tu esqueceste tudo o que tinha na memória e de tua vida; segundo que sabem tudo sobre nós, ou seja, tu esqueceste, mas nós sabemos, as empresas sabem e o Estado sabe o que tu fizeste e onde estava, coisas que tu já tinhas esquecido. Isso é uma grande mudança, onde o tempo é acelerado.

Utilizam isso para duas coisas, para vender produtos, para fazer propaganda, a partir dos perfis de cada um, do gosto de cada um, ou para informar-nos ou desinformar-nos, por exemplo, em tempo de eleições, com mensagens de todos os lugares.

Essa era a primeira reflexão que eu gostaria de fazer. Temos três grandes situações dessa aceleração do tempo. Para ter uma ideia, as relações se voltam mais horizontais, com estes encontros com gente do mundo

inteiro nas salas virtuais, o que tem sua importância, mas essas relações horizontais perderam a profundidade. Não temos mais encontros, as relações se voltam superficiais, o que causa uma grande frustração e a reação conservadora é de pessoas que estão perdidas nesse mundo e em lugar de querer ir para frente, querem voltar, querem retroceder.

Vou dar um exemplo a vocês. Faz uns dias, vi a notícia nas redes sociais, um

A reação conservadora é de pessoas que estão perdidas nesse mundo e em lugar de querer ir para frente, querem voltar, querem retroceder.

amigo meu, de muitos anos e fazia muito tempo que não lhe via, fiquei sabendo da notícia que ele tinha falecido. Recebi a notícia por uma pessoa que eu conhecia, mas não muito profundamente, era do meu bairro. O que morreu era o melhor jogador de futebol do meu bairro, um cara alegre, um

sambista, um músico percussionista, um homem alegre, por tudo isso, fiquei muito triste.

Então quis entrar no perfil da pessoa que me deu a notícia, sempre esperamos que seja falso, que foi um rumor. Lembro-me que Bauman se assustou quando soube que um jovem tinha 500 amigos, ele dizia: eu com oitenta e dois anos não tenho tantos amigos e esse jovem tem 500. Pois bem, o rapaz que me deu a notícia, de quem

encontrei seu perfil nas redes sociais, ele tinha 5.000 amigos.

Eu me senti um solitário, ainda que eu tenha sua mesma idade, nem de longe tenho 5.000 amigos! Então fiquei sem coragem para lhe enviar uma mensagem porque pensei que com essa quantidade de amigos, ele não teria tempo de me ouvir, de me responder. Ele tem muitos amigos! Ou seja, antigamente uma relação de amizade era demorada. Hoje as amizades são coisas breves, coisas rápidas! Têm-se muitos amigos, mas as relações são breves, passageiras o que gera um mundo confuso no qual as pessoas em lugar de ir até adiante, voltam para trás, fazendo, portanto uma contrarrevolução.

Para entender o mundo de hoje temos três dimensões, e cada uma delas tem um fantasma que a persegue. Além do tempo breve, dessas relações pouco profundas, horizontais com muitas informações que nos chegam e que têm o controle das empresas e do Estado. Eles sabem tudo!

São então, como disse, três dimensões; o dinheiro, o consumo e a vitória contra a velhice, contra a morte. Vamos falar de cada uma delas, considerando que cada uma tem um fantasma que lhe persegue.

Temos hoje como um novo deus no mundo, que é um deus pagão, um deus que está em outro Olimpo, onde todos querem subir a esse monte para falar com esse deus

e ter posse dele. É o deus do dinheiro. Sempre houve experiências de dinheiro no mundo, com moedas. Sempre! Os faraós eram enterrados com moedas de ouro nos olhos, para pagar Caronti, o barqueiro que ia o levava pelo rio Averno, ao outro mundo. Mas isso era somente para os reis, os comerciantes, o grande administrador dos faraós! No tempo de Jesus havia moedas, mas pouca gente tinha acesso a elas. E hoje, com o capitalismo, o dinheiro é universal, o dinheiro se transformou um deus. O semideus pagão. Ficamos torcendo quando sabemos que alguém ganhou milhões na loteria. Queremos saber quando um jogador de futebol faz um contrato milionário. Ficamos alucinados vendo os ricos do mundo ganhando bilhões de dólares. Com o dinheiro ficamos como loucos, pois o dinheiro é para nós um símbolo de importância. Como é importante ter dinheiro! Só que o dinheiro tem uma dupla maldição: a dúvida e a solidão. A maldição de quem tem muito e de quem não tem dinheiro nenhum. Temos o grupo da classe média que quer ter mais dinheiro e não quer voltar atrás. Qual é a maldição do dinheiro?

Primeiro a dúvida, depois a solidão. O milionário nunca vai saber se a mulher que está com ele - vinte ou trinta anos menos que ele - realmente lhe ama de verdade. Ele jamais estará seguro disso! E se os amigos que insistem em estar com ele, são ou não, amigos de verdade. Tudo isso

por causa do dinheiro. Machado de Assis tem um livro no qual o personagem Brás Cubas, depois morreu, contou a história de sua morte. Conta que no seu enterro só foram 11 pessoas. Justamente as pessoas para quem ele deixou 11 pesetas. E dizia: Que coisa boa foi deixar dinheiro para elas! Somente assim foram ao enterro.

Então a primeira coisa é a dúvida. Outro exemplo é o dos jogadores de futebol quando vão para o outro lado do mundo.

Levam de 12 a 15 amigos da infância e passam o dia jogando, com videogames, baralho, fazendo churrascos, pela noite fazendo festas. Por que esses amigos? Porque eles são amigos antigos, de um tempo que tinham amigos de verdade. Não

como hoje que o dinheiro gera dúvidas. Quem me quer bem de verdade? Em quem posso confiar? Quem gosta de mim e não do meu dinheiro? É uma dúvida atroz e que leva à segunda maldição que é a solidão. Essa solidão de não saber com quem se pode contar, se pode confiar.

A segunda grande dimensão da vida humana hoje, entre outras, é a sociedade do consumo. Nós vivemos para comprar, temos que comprar. É uma nova cidadania. E aqui não estamos falando de cidadania planetária que é outra coisa, ou seja, uma integração

dos homens e mulheres com eles mesmos e com o planeta. Estamos falando do que vou chamar cidadania internacional ou mundial. O que é isso? A cidadania para os gregos era participar das decisões da cidade, na praça pública, na *Ágora*. Então cidadania era participar da política, da *polis*. Daí vem o nome política e daí vem o nome cidadania: participar das decisões da cidade. Não se tinha mulheres, nem estrangeiros, nem escravos, nem crianças. Era uma democracia

imperfeita, mas foi uma grande experiência de democracia. A primeira.

Hoje a cidadania é outra coisa. O que é ser cidadão hoje? O que é a cidadania? Só tem cidadania quem tem produtos de consumo para exibir, para mostrar. É a

capacidade que se tem de consumir. Aí tu és o carro que possui na garagem, o celular que leva na bolsa... Isso é o que diz quem é ou não é cidadão hoje. Não se pode, portanto, trabalhar a educação e a escola sem essa compreensão. Quem não tem acesso aos bens de consumo se sente como quem não tem pertença neste mundo.

Ora, um fato interessante para a análise: não sei quem acompanhou, quando, saindo da pandemia no Brasil, todos correram para as lojas, formando filas e se esqueceram da pandemia, do desemprego,

*Quem não tem acesso
aos bens de consumo se
sente como quem não
tem pertença neste
mundo.*

das dívidas e foram para as lojas. Por quê? Para exercer a nova cidadania. Porque sem as compras, hoje, não se sentem pessoas. Nessa semana, no Brasil, houve a inauguração de uma loja em Belém. Vocês sabem que Belém foi a cidade onde nasceu Jesus. Nós estamos falando aqui da cidade de Belém do Pará, no Brasil. E quem vai dizer que Jesus não nasceu em Belém? Foi uma multidão e tiveram que interceptar a loja. Por quê? Onde se exerce a cidadania hoje? Dentro das lojas. A gente não se sente pessoas se não podem participar deste mundo. Uma pessoa de classe média baixa se sente fora desse mundo. Trata-se de um grande equívoco social. Isso está salpicado e os educadores necessitam saber para superar e lidar com essa educação.

De um lado o culto ao dinheiro e de outro o deus do consumo e o templo sagrado das lojas ou o templo profano das lojas.

Qual é o fantasma que assombra o consumo? As dívidas. Desculpa! Não estou falando especificamente de ninguém. E quais os três grupos sociais que estão endividados hoje? Primeiro as empresas, segundo os países e terceiro os consumidores, ou seja, as famílias.

Só para ter uma ideia, os estudantes dos E.U.A. devem ao crédito educativo no ano de 2019 um total de 1 trilhão e 500 bilhões de dólares. Quase 8 trilhões de reais. Não vão pagar nunca!

Os consumidores dos E.U.A. devem 3 trilhões e 500 bilhões de dólares. E os países? E as pessoas seguem comprando e adorando o dinheiro, o que logo vai estourar como já estourou na Europa 2008 e 2010 e no Brasil em 2014 e 2016.

Esses processos de endividamentos dos países, para ter uma ideia, as dívidas dos países antes da pandemia estavam em 109%, agora na projeção do FMI de maio ia passar a 139% do PIB. Em 2014 e 2015, devia 50% do PIB, altamente negociável.

A dívida do Brasil estava em 90% e vai para 101% do PIB, de acordo com o relator atual do FMI. A dívida era 50%, faz cinco anos. E a dívida vai crescer com a pandemia.

A terceira dimensão que quero mostrar é que esse mundo é muito bom para viver. Nele, ninguém se preocupa mais do passado, ninguém quer o futuro. Esse mundo da tecnologia, do dinheiro e das compras é o melhor mundo. As pessoas querem congelar o tempo e necessitam combater duas coisas: a morte e a velhice. Como se foge da velhice? Com a cirurgia plástica, nos peitos, na bochecha, na barriga, no bumbum. Vou parar aqui. O que é a cirurgia plástica? É como vencer a velhice. Estar sempre jovem! Indo às academias, na busca de um corpo escultural.

Esse tempo tem um fantasma. Qual é o fantasma? O que vemos no espelho e que mostra que o tempo é inexorável. É como se

quiséssemos congelar o presente. Na literatura Óscar Walsh (Irlandês) mostrou muito bem isso, com o retrato de Doren Gray. O retrato pintado envelhecia e ele, dono do mesmo, permanecia jovem. A vida dele foi um caos e terminou muito mal essa situação!

Esse mundo é muito confuso e muito complexo. Cheio de dúvidas, de pressa, muito agressivo e as pessoas sabem que ele não pode continuar assim. Então há duas opções. Uma é fazer uma revolução para levar esse mundo para frente e esse é um papel importante dos educadores: questionar essas bases artificiais, esses deuses falsos e levar esse mundo para frente. A outra opção é fazer uma contrarrevolução, ou seja, andar para trás. Têm grupos de classe média e classe alta no Brasil que não aceitam esse mundo, não entendem, e querem solucionar voltando ao passado.

Com isso, retornam três dimensões do passado, as que voltam como fantasmas para assombrar o mundo de hoje. Esses grupos, que não têm alternativas ou propostas de futuro, querem voltar ao passado a partir de três grandes dimensões: a família, a religião e a nação (a pátria). Volta-se aos valores do passado. Como eu não sei ir até adiante, eu vou para trás. O que é a nação? É o primeiro passo para o racismo e para a guerra, porque minha nação é melhor que qualquer outra. Minha nação é “*América in First*”, América em primeiro lugar. É um

perigo, pois: e quem não for americano, branco, rico, da América deles? O que vai ser desses?

A volta da família. Aqui falamos daquela família nuclear: pais e filhos. Eu vi muito isso na França. Parece que é combinado, o pai, a mãe, o filho com uma bandeira vermelha e a filha com uma de cor rosa. Perdeu-se a dimensão da grande família humana. A família é a grande família planetária. Não se pode perder essa dimensão. A família não pode ser resumida em pai, mãe e filhos. Os grandes homens da humanidade, os líderes, como Jesus, Buda, viviam com uma família ampliada, todos são meus irmãos. Quem faz a vontade de Deus é meu irmão ou minha irmã.

Necessitamos resgatar a grande família humana. Onde for um ser humano, está minha família, um trabalhador de rua, quem seja... aí está minha família. Todos estão incluídos e não essa, uma coisa restringida.

A outra é a dimensão da religião que retorna pela falta de apoio, pelo abandono das políticas públicas, pelo Estado.

As pessoas vão às igrejas, na busca de três coisas que o governo não garante: o emprego, a saúde e a família. Emprego para consumir, saúde para aproveitar (para disfrutar) e a família para proteger.

Eu gostaria concluir falando de duas coisas. Começo com as mudanças fundamentais que aconteceram no mundo do

trabalhador. A primeira, o trabalho intelectual alienado. Que é isso? Isso já ocorreu aos trabalhadores em varias áreas. Por exemplo, não se sabe quem fez as pirâmides, os trabalhadores que construíram as pirâmides Quelf, Quieres e Niquerin. Sabe-se o nome dos faraós, mas não dos trabalhadores. Isso já acontecia na indústria automobilística, as mais antigas não se sabe o nome do trabalhador, só se sabe da fábrica, da marca. Na indústria da informática, nunca se soube quem criou o notebook, a internet, o celular, sabe-se o nome da empresa, mas o trabalho intelectual foi esquecido.

Este é o momento do trabalho intelectual do professor. Antes vinha o nome do autor. Hoje a empresa paga para a produção e nem o nome do autor aparece. A autoria é da empresa que contratou tal trabalho. O nome divulgado é o da empresa e não de quem o criou.

Retoma-se aqui o conceito de alienação, de Marx. O que é isso? É quando o trabalhador perde todo o contato com o objeto que ele criou. Quando perde o controle. Nós perdemos o controle de nossa produção intelectual. Nós, professores, não aparecemos mais como autores. Perdemos a capacidade do direito de autor. Na informática acontece igual. Nos laboratórios também. O trabalho intelectual foi alienado. Qual é o nome do cientista das vacinas? Quem aparece é o país ou a empresa, ou uma universidade. O nome do cientista não

aparece. Quais são as vacinas? É a da China, a da Rússia, a vacina da Universidade de Oxford. Esta semana uma empresa parou a investigação de vacinas por reações, mas o trabalho intelectual foi esquecido, não se sabe quem é o cientista.

Então, a primeira questão diz

Retoma-se aqui o conceito de alienação, de Marx. O que é isso? É quando o trabalhador perde todo o contato com o objeto que ele criou. Quando perde o controle. Nós perdemos o controle de nossa produção intelectual. Nós, professores, não aparecemos mais como autores. Perdemos a capacidade do direito de autor. (...) O trabalho intelectual foi alienado.

respeito ao trabalho intelectual que foi alienado. A outra, muito importante para refletir hoje que é o Dia do professor, é a superexploração no campo dos serviços. O trabalhador que trabalha por uma aplicação móvel, um desempregado com uma baixíssima consciência de classe. Ele pensa

que é o chefe dele mesmo. Quem faz seu próprio horário. Entramos em um carro e o condutor disse: “eu trabalho para mim, eu não necessito de vínculo de trabalho, nem de direitos dos trabalhadores”. Ele trabalha por sua conta. Trabalha de domingo a domingo ganhando um saldo miserável. O chefe está em outro país e ele é explorado por uma aplicação móvel. Perdeu total a consciência de classe. O trabalhador perdeu toda dimensão da consciência de classe. Não sei nem se sou trabalhador. Sou explorado, mas não sei e nem tampouco quero saber.

Alienação do trabalho e a perda total da consciência de classe são reflexões importantes para a educação e a escola.

Eles são parte de um grupo social importante que chegam ao poder, precariamente ao poder. São classes médias complexadas e ressentidas que querem tirar todos os demais, porque querem chegar ao poder. Querem reconhecimento e não têm. Estão frustradas, raivosas e vão para o governo, geralmente com violência. São pessoas de nossa mesma origem, mas que chegaram à classe média e tiveram uma leve e fugaz ascensão. São raivosas, muitas

vezes, e atuam com violência simbólica e física real contra negros, contra mulheres, contra sexualidade alternativa que não estão de acordo. São pessoas muito raivosas!

Temos três dimensões e com isso concluo a da inteligência, a da memória e a do afeto. A memória está nas máquinas, controlada pelas empresas, e nosso afeto está totalmente envergonhado pela raiva de não ser reconhecidos. E aqueles que estão no poder não aceitam que eles não são reconhecidos e saem pelo ressentimento, a quem chamo de classes médias ressentidas. São aqueles que estão no poder, há pouco tempo no poder.

A nossa questão de educação é: como superar isso? Qual a solução? Eles andam para trás, voltam à família nuclear, perdendo a grande dimensão da família humana, da religião, substituindo o Estado e as políticas públicas e partem para a ideia de nação que é a guerra contra o homem. Fizeram uma contrarrevolução. Voltaram! Retrocederam!

A educação necessita compreender a realidade para então superar essa crise indo para frente, fazendo uma revolução pacífica, por meio da educação, da política, da consciência de não voltar, de não retroceder. Muito Obrigado!

Alienação do trabalho e a perda total da consciência de classe são reflexões importantes para a educação e a escola.

*Red Internacinal de
promotores ODS España
(RIPO España)*

*¿Cómo pueden contribuir
las universidades en los
ODS?*



Conferência ministrada em
16 de outubro de 2020, via *youtube*,
no âmbito das atividades do
Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED
(Edição Salamanca).

* Médico en Madrid de la Sanidad Pública. Coordinador Nacional de la RIPO España/Instituto de Salud Carlos III/ABS.

Buenas tardes desde España, a Brasil y como no, buenas tardes, días a todos aquellos que están siguiendo este foro internacional de pedagogía desde los diferentes puntos del planeta, desde las diferentes ciudades que sé que estáis acompañando estos días a nuestros compañeros., a esta organización a la cual agradezco que hayan tenido el placer de poder invitar a la red internacional de promotores ODS, en concreto.

Mi nombre es Víctor Quesada, soy médico en Madrid especialista en salud pública y en estos momentos soy el coordinador de la Red internacional de promotores ODS - RIPO en España. Una red que lleva diez meses en España pero

la cual ya esta en más de cuarenta países y somos más de siete mil promotores, personas que activamente intentamos con nuestro tiempo, recursos, con nuestras posibilidades, en nuestro día a día intentar seguir acercando a la población y como me gusta decir a cerca de los ODS, accionarlos, aterrizándolos a ejecutar, de forma más práctica.

Os voy compartir una presentación que he preparado para este foro. Siempre cuando empezamos una ponencia, charla, tertulia, nos gusta hacer la siguiente pregunta: - ¿Pueden los ODS transformar el mundo? Desde la red internacional de promotores decimos que sí, estamos seguros de ello y por ello estamos aquí.

La siguiente pregunta es: ¿Podemos tú y yo ser parte del cambio? O ¿esto es algo solamente de la grandes personalidades de las Naciones Unidas?, o ¿de los gobiernos de tu país o de la responsabilidad corporativa de las grandes empresas, las cuales han puesto tan de moda y todos estamos acostumbrados hablar de ecologismo, huella verde?, pues nosotros creemos que si y tú puedes ser parte del cambio junto con nosotros.

¿Y por qué pregunto si necesitáis el reto de transformar el mundo y formar parte de ese cambio? Muy brevemente porque sé que os han hablado de los ODS en estos días del foro, que en el año 2015 en la ONU después del no cumplimiento completo de los objetivos del desarrollo del milenio intentaron ir más allá, y crearon estos diecisiete objetivos de desarrollo sostenible, para el año 2030.

Esos objetivos abarcan los ODS en tres dimensiones que son: Desarrollo económico incluyendo el fin de la pobreza extrema, osea erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo, poniendo fin al hambre, garantizar seguridad alimentaria con una mejor nutrición y promover la agricultura sostenible. Garantizando una vida saludable en todas sus edades además de un bienestar social Y la inclusión social, y la sustentabilidad ambiental. Para esa agenda 2030.

Los ODS en tres dimensiones que son: Desarrollo económico incluyendo el fin de la pobreza extrema, osea erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo, poniendo fin al hambre, garantizar seguridad alimentaria con una mejor nutrición y promover la agricultura sostenible. Garantizando una vida saludable en todas sus edades además de un bienestar social Y la inclusión social, y la sustentabilidad ambiental. Para esa agenda 2030.

Esos objetivos tienen ciento sesenta y nueve metas, en cada uno de ellos tenemos indicadores porque hay que medir evaluar lo que hacemos, porque todo aquello que no evalúa no sabes cómo va y no queremos llegar al año 2030 sin que esos objetivos del desarrollo sostenible

compuesto por esos ciento sesenta y nueve metas no se hayan cumplidos.

Es más, no queremos llegar con un cinco que es la nota de corte generalmente aquí en España, para aprobar queremos sobrepasar queremos llegar con un doce, queremos sobrepasar el cien por cien y nos hemos comprometido con esta causa.

Porque no creemos que sea una elección, creemos que es una necesidad, una necesidad que el Planta nos esta pidiendo. Podemos agrupar esos ODS en cinco puntos focales (personas, prosperidad, paz, alianzas, planeta).

Una salud por encima de todos los tramos, durante la pandemia covid la importancia de la ODS-3 salud, y bienestar. Salud en todas las políticas siempre el concepto de “One Health” es importantísimo, prosperidad asegurar vidas prosperas y satisfactorias en armonía con la naturaleza, paz siguen siendo muy necesario promover la paz, la justicia, sociales e inclusivas aún hay muchas guerras en el mundo, aún hay muchos muros.

Hay una página web, que de hecho se ven los muros de los que no se hablan en la actualidad, que todavía separan poblaciones, es algo inconcebible en pleno siglo XXI, Así por el ejemplo el ODS 17 de alianzas, el estar aquí en ese foro hoy en el que poder realizar alianzas con esas asociaciones, con ese tipo de eventos, con vosotros, con las universidades, con las asociaciones de

estudiantes, con aquellos que tengáis ideas, con aquellos que tengáis inquietudes, con aquellos que queráis desarrollar algo aunque no sabéis qué o cómo definir eso camino.

En la red de promotores que ahora os voy a presentar estamos para ayudarlos para que seáis los líderes de ese cambio a través de vuestras acciones y de vuestras ideas debemos proteger los recursos naturales para que futuras generaciones puedan vivir al igual que estamos haciendo nosotros, que puedan vivir en un planeta sano.

-¿Pero esto cómo vamos a hacer? Como os digo, eso no es algo solamente de las Naciones Unidas, de las altas esferas o un concepto abstracto. Los grandes derechos humanos y sociales se han conseguido siempre gracias a la población, a personas como nosotros, de carne y hueso que desde abajo luchan y alzan la voz en pro de las buenas causas.

Desde el agricultor que tiene una pequeña granja con cuatro vacas en un pueblecito perdido de la montaña y se preocupar como llevar a cabo una correcta gestión de residuos, de intentar que esa leche de esas vacas produzcan se queden en la zona y, comida de kilómetro cero, que lo único que no tenga que haber hecho un viaje de cuarenta mil kilómetros, que no venga de la otra punta del mundo desde Australia y haya dejado esa huella de carbono tremenda.

Para todo eso creamos esa concientización, esta implicación activa y

participativa en este tipo de foro, como lo que haces ahora, aquí en un viernes a las diez de la noche, yo creo que eso ya es parte del cambio. Aunque no veais alguno de vosotros o no sepáis porque estáis aquí viendo esta charla ahora, pero en cierto modo esa solidaridad caracteriza y ese pensamiento crítico que tenéis sobre todo los universitarios en esta etapa que os encontráis en la universidad y eso va a servir para seguir al igual que la sociedad siendo agentes de cambio, con incidencia política con la defensa siempre de los derechos humanos y con un consumo responsable en vuestro día a día.

Ahora vamos a mostrar algunos ejemplos de como es posible conseguir trabajar los ODS desde la Juventud y las Universidades:

Según la agenda 2030 y los ODS en las universidades: Como empieza con los ODS en las Universidades, como evaluar los ODS en las, implementando la agenda 2030 en la universidad, ver qué está hecho bien y averiguar qué tipo de política está haciendo esa universidad, en esa asociación de estudiantes universitarios y otra qué implementar.

Casos inspiradores educación para los ODS en las universidades españolas.. Casos que sean un exponente de ejemplo no solo para España, como también para el resto del mundo, con el objetivo de dar a conocer al mundo los recientes y diferentes

proyectos, encaminados al cumplimiento de esos objetivos de desarrollo sostenible, objetivos según la REDS- Red Española de Desarrollo Sostenible.

– ¿Y cómo se puede hacer eso, vosotros universitarios que estáis aquí? Trabajando entre sectores públicos y privados para promover la difusión de los ODS. En ese caso se pregunta cómo se puede hacer, por ejemplo utilizar papel reciclado, ser más ecologista, consumir menos, y preguntar que paso es necesario para ir un poquito más allá. Trabajar en proyectos, hacer trabajos de coworking, tesis y atención al trabajo colaborativo entre tantos sectores públicos como privados, público privado, hay una gran gama simplemente es indagar un poco en internet para ver la enorme iniciativa que están surgiendo para probar la difusión de los ODS.

En España por ejemplo, los objetivos son bastante desconocidos por la población española, quizás las siglas ODS no suele ser conocida por la mayoría de esas personas, sería por tanto fundamental ofrecer eso conocimiento. Un ejemplo es el programa de acción mundial para los jóvenes y sobre la guía para la aplicación del programa de acción mundial. (Juventud 2030 - Únete a los jóvenes por los ODS).

O sea que la gente que nos rodea conozcan lo que son los objetivos de desarrollo sostenible, y una vez que los

conozcan, no solamente el aspecto más teórico, sino que hablemos de una concienciación que crea que es necesario, lo que pueda ejecutar y mostremos las herramientas y capacidades para poder llevarlo a cabo.

Formar parte de grupos de trabajos y redes locales, nacionales o internacionales, compuestas por la red internacional de promotores u otras muchas que existen en el mundo. Nosotros lo que queremos es que la gente ejecute los ODS.

Tenemos que accionar los ODS, desde la Red Internacional de Promotores ODS hemos tenido un evento durante esta semana, en la semana de acción por los ODS en la que hemos tenido más de trecientos ponentes de 40 países, talleres, en los

que la gente se involucra en dar a conocer diferentes proyectos en los que se participa.

Otro aspecto importante, es ayudar a conseguir financiación, ayudas, subvenciones. Destinar financiación suficiente para tomar medidas específicas, invirtiendo para cubrir necesidades de las personas vulnerables. Hay muchas subvenciones por parte de mecanismos

internacionales para intentar cambiar, economía sostenible en torno al desarrollo sostenible, creatividad e innovación siempre deben de ir de la mano.

Hay muchas herramientas, hay muchas redes sociales, contamos con una tecnología nunca tenida en la historia

Veamos lo que las redes sociales por ejemplo y la tecnología nos aportan, veamos esa oportunidad tan grande que nos ofrece intentar innovar y acercarnos a los ODS de otra forma, y como siempre decimos nos gusta que sean iniciativas sencillas, prácticas y replicables, porque las cosas complejas al final cuesta mucho hacerlas y replicarlas en otros contextos incluso se pueden hacer imposibles

Recordemos que aquello que resulta fácil y

se vuelve un hábito perdura y como quien conoce los a-b-c desde la educación, desde los colectivos más pequeños en las escuelas, en las guarderías, los institutos, hasta los más grandes. No sólo los recursos de las Naciones Unidas on diferentes agencias, Organización Mundial de la Salud, Unicef, Unesco, hay numerosas guías como esta de ciento setenta acciones diarias para

Hay muchas subvenciones por parte de mecanismos internacionales para intentar cambiar, economía sostenible en torno al desarrollo sostenible, creatividad e innovación siempre deben de ir de la mano.

transformar nuestro mundo que también os animo a descargar u otras muchas como son los informes de los objetivos que anualmente vienen sacando para que veamos su grado de ejecución y nos sirvan para poner un poco más de hincapié y énfasis en aquellos que está constando más trabajar o ejecutar.

También tenemos el voluntariado corporativo desde la empresa, aquellos que están trabajando en alguna empresa, para aquellos que en breve cuando terminéis la universidad vais estar ahí, que podáis ser parte del cambio en vuestro propio lugar de trabajo sin ir más lejos, no hace falta que sea otra punta del mundo para colaborar, que también si alguien quiere hacer lo puede hacer pero si no en tu día a día en tu entorno más cercano, en tu esfera local.

Y llegado este momento, presento aquí la Red de promotores internacional de ODS. A nosotros nos gusta definirnos como un movimiento ciudadano, comprometido con la nueva agenda de desarrollo sostenible.

Somos un grupo de trabajo de personas normales y corrientes, que tenemos nuestros trabajos, nuestras familias, nuestros amigos y que en su día a día de forma altruista estamos colaborando en este proyecto.

Algunos de forma más pasiva, es decir asistiendo a nuestras formaciones, colaborando parcialmente, talleres y otros de

forma más activa, liderando líneas de acción, promoviendo proyectos que de verdad os quedaríais fascinados si los conocieran, y como la gente tienen unas ganas de trabajar día a día para lograr un mundo un poquito mejor que son lo que nos hacen crecer y están aquí desde estas personas lo que es lo que somos al fin y al cabo actualmente.

Contamos en la actualidad con dieciséis países con redes nacionales, pero estamos en más de cuarenta países, con más de siete mil promotores en estos meses que va desde el final de este año.

Nuestra misión es, sensibilizar y socializar el conocimiento de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible, integrando y realizando acciones para su cumplimiento, fomentado la participación, el compromiso de diferentes sectores y actores de la sociedad.

Nuestra visión es lograr la transformación de la sociedad mediante la promoción de los objetivos del desarrollo sostenible, incentivando un equilibrio entre el progreso de la sociedad y el ambiente con el ideal de alcanzar el desarrollo humano, integral y sostenible.

Debemos crear una ciudadanía global, una fuerza nueva y vital, trabajando en lo local pero con la mirada hasta el global, en lo que pasa en otros sitios del mundo, con lo que pasa en nuestro entorno un poquito más “macro” en España ya

somos más de treientos promotores activos, , en más de cuarenta ciudades de diferentes edades y con diferentes perfiles, profesiones y trabajos.

También os voy a presentar a la coordinadora de la Red Internacional de Promotores ODS en Brasil que recién lleva unas semanas como red nacional, nos presente laRed para que podáis ver este crecimiento. Se trata de un nuevo surgimiento que de diferentes formas podéis trabajar y manifestar vuestro interés.

En España la Red Internacional de Promotores está constituida como asociación a nivel nacional, , aconfesional y apolítica que trabaja para dar a conocer los objetivos del desarrollo sostenible, trabajando desde lo local a lo global, trabajando de formar altruista y voluntaria.

Podemos hablar de tres principales pasos, para tornar un promotor(a) ODS, divididos en formación,, sensibilización a la ciudadanía, y movilización social.

La formación de promotor incluye la identificación de áreas formativas, necesidades propias de cada país, promoción y divulgación de los ODS, conocimiento dela educación para el desarrollo sostenible, Uso de herramientas optimas adaptadas a cada circunstancias para mejorar su divulgación y alcance.

Sensibilizar a la ciudadanía, mediante iniciativa de los promotores de los ODS con foco en la EDS (Educación hacia

desarrollo sostenible), consciencia sobre la influencia de acciones y comportamientos, promover nuevos hábitos, paradigmas y mecanismos de toma de decisiones con concepción colectiva.

Movilización social incluye iniciativas multitudinarias que impulsen a la

Sensibilizar a la ciudadanía, mediante iniciativa de los promotores de los ODS con foco en la EDS (Educación hacia desarrollo sostenible), (...) Movilización social incluye iniciativas multitudinarias que impulsen a la ciudadanía por una EDS, acciones concretas de movilizaciones, campañas y retos específicos.

ciudadanía por una EDS, acciones concretas de movilizaciones, campañas y retos específicos.

Aquí voy a mostrar algunas de las acciones realizadas por la Red Internacional en estos meses de recorrido, el primero es el programa internacional para el desarrollo para la educación del desarrollo sostenible, más de mil quinientas personas inscritas que

de un lado se han formado en diferentes seminarios con la introducción a los ODS, con evaluación y medición de impacto posteriormente han se seguido una mentorización , consejos mentores, tutorización, integrados todos a una línea de acción. Posteriormente en esa fase son los que lideran esa línea de acción con todos los países que han querido participar de todo el mundo y que están unidos por redes de WhatsApp, redes de Gmail, etc. Están trabajando desde líneas de acción de las universidades, las empresas privadas en nivel de alianza con objetivos de desarrollo sostenibles específicos puedan ser aquellos más relacionados con el agua, con la salud, con el medio ambiente. La verdad, es fascinante, ver todo que está moviendo y todo desde el fin último que es llegar a esa agenda 2030 y como con el medio que están haciendo son nuestras propias manos, nuestras inteligencias y sobretodo nuestras ganas de querer dejar un mundo un poquito mejor, y que el tiempo que estamos aquí nosotros que es mucho, se consiga. Todavía hay universitarios que podéis trabajar de una forma colectiva y ser parte de ese cambio para que dentro de unos años ni siquiera tuviéramos que hablar de la Agenda 2030, que el desarrollo sostenible sea parte de nuestra vida y de nuestro día a día.

Uno de nuestros pilares fuertes en este momento es la formación continuada

con múltiples cursos internacionales en diferentes países, y podéis formar parte y participar de una forma simplemente gratuita. En España tenemos una iniciativa que son los ODS Café, un espacio de diálogo y conversación sobre los ODS de una forma dinámica. Acabamos de tener uno sobre igualdad y género y en los que intentamos traer bien a promotores de nuestra propia red que quieren participar en un tema para compartir sus experiencias con el resto de compañeros o invitamos a algunas personalidades relevantes expertos de distintas temáticas.

Se ha realizado un mapeo de buenas prácticas, estamos en un segundo mapeo de buenas prácticas y experiencias en ODS que va a durar todo este mes de Octubre – Noviembre del cual queremos que toda la gente haga un registro de aquellas iniciativas que ya tienen implementadas y que están realizando. En el primero mapeo se llegaba a recoger 358 iniciativas de veinte y uno países que eran una buena práctica y experiencias en el objetivo de desarrollo sostenible para posteriormente analizarlas, para saber donde se ha trabajado, cuantas personas han movido esas iniciativas, de buenas prácticas, cuánto dinero se ha movido que ODS sea vinculado por ejemplo, cual sigue necesitando poner más énfasis.

También hemos creado un manifiesto ciudadano que está disponible en

nuestraWeb, es sencillo corto, donde los ciudadanos son los actores del manifiesto, donde se incluye ciudadanos y ciudadanas, universidades y centros de estudios, empresa, gobiernos sub nacionales, medios de comunicación, organizaciones de la sociedad civil, parlamentarios sindicados, que han querido ser actores del mismo, se han sentido identificados con lo que hemos mostrado ahí, que al fin a acabo no es más que los objetivos del desarrollo sostenible.

No somos diferentes de lo que ya hacen otras asociaciones más locales, o lo que hacen otro tipo de fundaciones, pero queríamos mandar un

mensaje común a la sociedad, a los ciudadanos y que todos nos podamos sentir parte de este manifiesto ciudadano que es de todos los jóvenes sin duda.

Creemos sin duda que los jóvenes sois, somos si me puedo incluir todavía como parte de ese cambio. Así por ejemplo con la campaña internacional de los jóvenes por los ODS fue magnífico recibir tantos videos de un minuto de tantos lugares del mundo, en los se realizaran una propuesta, una idea, una iniciativa , una campaña, una herramienta emprendida a favor de los ODS. En este momento, estamos inmersos en esta

semana de acción por los ODS y los animo a todos a ver la continuación, cuando termine este fórum internacional en el área de España

-¿Pero que más significa ser promotor ODS? – Formarte, conocer sobre los ODS saberlos identificar en las actividades o acciones realizadas en tu comunidad. Te invitamos a formarte con la

RIPO. Conviértete en promotor o promotora ODS, es implementar en tus actividades cotidianas y espacios de incidencia, lo aprendidos sobre ODS, liderar el cambio, movilizarte e incentivar a la humanidad, adoptando y adaptando la agenda 2030, como una herramienta de

acción para generar un cambio. Y por último incentiva alianzas, fortalece proyectos, iniciativas que contemplen los ODS, mediante la articulación con promotores y otros actores. Todo eso es ofrecido de forma gratuita.

Ser promotor también significa ser parte de una comunidad activa, donde otros te hacen compañía a ti de manera que no te sientas solo, formación para participar en esos proyectos , networking y empieza a formar parte de ese camino con una agenda con una serie de pautas Y consejos. Pero no vale en pensar, hay que actuar, hay que

*Pero no vale en pensar,
hay que actuar, hay que
liderar con esos ODS. Y
nada más. Todo es
válido para que los ODS
sean parte de sus vidas.*

liderar con esos ODS. Y nada más. Todo es válido para que los ODS sean parte de sus vidas.

En Brasil vosotros son muchos y también a la promotora en Brasil y en todo el mundo está Redva a transformar el

mundo. Gracias a los jóvenes, no tan jóvenes, los profesores y a todo que están dejando que yo pueda explicar aquí en este espacio. Para formar el pensamiento crítico que con los ODS puedan participar, actuar y hacer un mundo mejor. ¡GRACIAS!

PALESTRAS





***Entre tubarões e sardinhas:
A docência
no rastro histórico
da precarização
do trabalho e da vida***

Palestra ministrada no painel “Trabalho docente e precarização no contexto atual”, em 15 de outubro de 2020, via *youtube*, no âmbito das atividades do Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED (Edição Salamanca).

* Historiadora, com mestrado na UFF (1985) e doutorado em Filosofia - Université de Paris X, Nanterre (1992). Atua na Pós-Graduação em História da UFF. Integra o NIEP-MARX - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o marxismo. Coordena o Grupo de Trabalho e Orientação-GTO. Docente da Escola Nacional Florestan Fernandes-MST. Coordenadora do GT História e Marxismo/ANPUH. Integra diversos conselhos editoriais no país e no exterior.

Boa tarde a todas e a todos! Sinto-me honrada pelo convite a participar deste Fórum Internacional de Pedagogia e quero agradecer a todos que estão aqui conosco. Feitos estes agradecimentos, é fundamental fazer uma nota de pêsames. Estamos chegando perto de 152.000 falecimentos pela COVID-19. Muitas dessas mortes eram evitáveis se tivéssemos um programa severo - não no sentido de duro, mas um programa rigoroso e sério de controle epidemiológico - e não estivéssemos nas mãos de um governo que não só negou e nega a existência da pandemia. Negou a gravidade da pandemia e

continua negando, apesar do enorme número de contágios e de falecimentos, uma boa parte dos quais era evitável.

Eu começo a minha fala lembrando que a gente está já no rastro histórico. Só de falar daquilo o que é central nos dias atuais, a gente se dá conta de que estamos exatamente dentro do nosso tema, que é o trabalho docente e a precarização no contexto atual. Eu vou inverter a ordem e vou começar pelo rastro histórico da precarização do trabalho e da vida, puxando para os exemplos, para a área docente, mas lembrando que essa questão

não afeta apenas os docentes.

Estamos atravessando uma crise que é, antes de tudo, uma gigantesca crise social, mas é também uma crise econômica, uma crise sanitária, uma crise cultural e muitos dizem, e eu acredito que seja mesmo uma crise civilizacional. É uma crise da humanidade com ela mesma e com a natureza. Eu vou fazer alguns comentários com cada uma dessas crises.

Começemos pela crise econômica. Vale lembrar que a crise econômica é anterior à pandemia, portanto, à crise sanitária. É uma crise que vem funcionando de maneira a se retroalimentar, é uma crise que deriva de superacumulação de capitais, isto é, de um excesso de riqueza capitalista que precisa e exige se valorizar em ritmo e em proporções gigantescas. Isso significa que se traduz em crise social. Em outros termos, se traduz em exigências de exploração da força de trabalho em todos os quadrantes do planeta de maneira exacerbada.

Eu trabalhei isso no tema das expropriações primárias e secundárias, como esse processo de centralização e concentração se acompanha da intensificação das expropriações dos povos do campo. Na sequência, expropriações secundárias que são as expropriações daquelas populações que já viviam nas cidades, e que sofrem agora a expropriação de direitos sociais, conquistados a duras

penas ao longo das sete últimas décadas. Em alguns casos, direitos conquistados há mais de um século. A expropriação de direitos, dos quais, talvez, os mais dramáticos sejam os ligados ao contrato de trabalho.

O direito à previdência social que vem sendo privatizada. Em outros termos, vem sendo doados os recursos públicos para

Estamos atravessando uma crise que é, antes de tudo, uma gigantesca crise social, mas é também uma crise econômica, uma crise sanitária, uma crise cultural e muitos dizem, e eu acredito que seja mesmo, uma crise civilizacional. É uma crise da humanidade com ela mesma e com a natureza.

a iniciativa privada no âmbito da gestão capitalista desses fundos de pensões. Essas expropriações chegam a nossa casa, pelo menos nas últimas duas décadas, de maneira agressiva, incidindo sobre o próprio contrato de trabalho. No caso brasileiro, nós temos hoje uma população com mais de 40% da força de trabalho nessas condições. Não há contrato de trabalho, embora trabalhe

regularmente, diariamente. Portanto, não têm direitos! Não tem jornada definida. Não tem, até aqui, condições de enfrentar essa precarização de maneira substantiva.

Isso significa que nós temos um pouquinho mais de 50% de trabalhadores ainda com contato de trabalho e, mesmo estes, vêm sendo aceleradamente desapropriado. Basta ver as universidades públicas, em que foram introduzidas modalidades de dessolidarização geracional. Isso é, os jovens ingressantes nas carreiras universitárias, através de concursos, teriam menos direitos que as gerações precedentes e nos próximos concursos os novos ingressantes teriam menos direitos. Assim, nós estamos vendo a retirada crescente de direitos dentro das universidades. Mas esse é só um exemplo. Vamos voltar para a crise econômica.

Ora, antes mesmo da pandemia, no caso específico da educação, a gente assistia um processo de centralização e concentração da propriedade em uma velocidade e de uma ferocidade raras, inclusive, no cenário internacional. Recomendo vivamente a leitura da tese de doutorado de Allan Kenji Seki, que foi defendida este ano na Federal de Santa Catarina, na qual ele mostra, com toda clareza, como em nome do argumento da crise econômica, os grandes proprietários conseguiram se associar a fundos financeiros. Os grandes proprietários de escolas atraíram os fundos, inclusive no

exterior. Diversos fundos de investimentos que os favoreceriam, para que eles se comportassem como tubarões para cobrar as pequenas escolas. Eu estou falando evidentemente da educação privada. Essa centralização é brutal! Resulta que nós temos hoje um dos maiores conglomerados de educação do planeta que se chama Cogna (que abrange Pitágoras-Ampli, Kroton, Platos, Saber, Vasta e Somos). A pesquisa que Seki realizou, acompanha o processo de centralização até 2018 e mostra a construção de quatro grandes megas conglomerados privados: a Kroton, Estácio, Ser, Unip, e Laureate.

Em nome da crise, os tubarões devoraram as sardinhas, os pequenos empresários. Ao mesmo tempo, eles aumentaram a exploração do trabalho docente através da intensificação das precarizações do ensino. E aqui é especificamente do ensino universitário privado. Vale lembrar que antes da pandemia, em 2017, 30% dos docentes nas universidades privadas eram horistas, isto é, quase um terço. Trabalhavam sem direitos e, já antes da pandemia, principalmente, esses mega conglomerados intensificavam a Educação a Distância (EaD), atingindo brutalmente, sobretudo, as licenciaturas ou, em outras palavras, atingindo sobremaneira a formação dos docentes para os próximos ciclos educacionais.

Não é inútil lembrar que na educação superior 75% é privada, isso, no duplo sentido do termo. Durante a pandemia, esse processo de concentração e centralização se intensificou aceleradamente, uma vez que as pequenas enfrentaram maiores dificuldades com os pagamentos de mensalidades etc., enquanto as grandes, as megas corporações privadas, estas conseguiram acesso aos fundos públicos. O processo foi similar tanto nas megas quanto nas pequenas demissões massivas. Ora, quanto a essa crise, a educação pública e as universidades públicas estão plenamente dentro desse processo, embora, muitas vezes, a gente demore um pouco a se perceber como integrante dessa massa de trabalhadores da educação que já tinha menores direitos.

As universidades públicas foram um balão de ensaio da forma de precarização do trabalho docente através do voluntariado. Foram balões de ensaio do ingresso de fundações e entidades empresariais dos mais variados tipos de financiamentos diretos ou indiretos da pesquisa ou de bolsas de estudos e no direcionamento curricular das disciplinas de diversas áreas, também nas universidades públicas. Isso significa que o

processo de precarização que atinge a grande maioria da população docente no país, atinge também as universidades públicas.

Eu já mencionei a dessolidarização geracional e nós estamos assistindo agora a generalização do que se chama Ensino a Distância. É uma nova língua, uma “novilíngua” como denunciou o George Orwell. Um ensino a distância, um ensino remoto, um ensino híbrido, seja lá o termo com que queiram recobrir essa catástrofe - e

O processo de precarização que atinge a grande maioria da população docente no país, atinge também as universidades públicas.

eu vou tratar disso novamente adiante - que é a precarização das condições de trabalho e o despejo dos custos do trabalho docente nas costas dos próprios docentes e em especial, das docentes mulheres. Isso atinge tanto o privado quanto o público, uma vez que as mulheres

agora precisam assegurar a docência, os cuidados da casa, os cuidados da criança e os cuidados dos velhos, isso é, o trabalho reprodutivo, tudo no mesmo espaço, no mesmo ambiente, o que, aliás, resultou uma intensificação da violência doméstica.

O segundo ponto é a crise social. Eu vou voltar a alguns temas daqui nos próximos itens. Sobre a crise do capital: capital não dói! Dói no bolso dos bilionários, mas capital não é ser. Ser, somos

nós! As crises do capital costumam ser resolvidas a partir da intensificação brutal da crise social, da crise que atinge a massa das populações, trabalhadores de categorias as mais variadas. Do ponto de vista da educação, antes da pandemia nós já tínhamos um acesso bastante desigual à educação, segundo os diferentes grupos sociais, as regiões, as classes sociais, do que resultava mais do que uma dualidade, que é uma dualidade histórica e perversa no Brasil. Mais do que uma dualidade, uma verdadeira hierarquia em patamares do acesso à educação e, inclusive, uma hierarquização na realização do direito constitucional da educação pública para todos. Então nós temos uma educação básica que majoritariamente é pública. Um ensino médio no qual a proporção da educação privada já é maior e no universitário no qual, como eu já mencionei, 75% estão nas mãos do privado. Acontece que nos últimos 40 anos, o empresariado, isto é, as burguesias brasileiras, fez uma intensa campanha de privatização tanto aberta quanto camuflada da educação pública, atuando diretamente no sentido de controlar a educação pública a partir de modalidades de gestão caracteristicamente privadas. Eu recomendo a leitura do livro *Hegemonia Burguesa na Educação Pública*, ele está integralmente disponível no site da Escola Politécnica de Saúde “Joaquim Venâncio”. Ele está lá totalmente acessível. Afinal, essa escola é

uma escola pública e tudo que ela publica deve está acessível a todos, e eu tenho muito orgulho de ter trabalhado nessa escola.

Essa privatização é uma verdadeira guerra de classes que está em curso no Brasil desde a Constituição de 1988 e que muitos, muitas vezes, não prestaram atenção ao que vinha acontecendo. Aparelhos privados de hegemonia burguesas tais como o “Todos pela Educação”, Instituto Airton Senna, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Itaú, CENPEC e mais tantas outras entidades sem fins lucrativos, mas não sem fins engordativos, atuaram em inúmeras direções, no sentido de garantir a centralização e concentração de capitais, de abrir o acesso da educação privada aos fundos públicos e de interferir na definição política da educação pública. Eu estou falando da educação pública! Interferir na gestão, na formulação, no currículo, na avaliação, e mesmo na designação de diretores de escolas e de secretários municipais e estaduais de educação. Uma interferência de maneira a conduzir concretamente não apenas a formulação, mas a direção imediata da política pública de educação. Em terceiro lugar, através da intensificação da precarização dos trabalhadores docentes, de uma forma especialmente perversa, na qual se mobiliza estudantes ou, muitas vezes, recém formados para um trabalho “voluntário” no qual deverão substituir os professores

concursados a custos muito menores para realizar tarefas, segundo eles “complementares” à docência na escola pública.

Essa atuação constitui uma verdadeira malha no país e o “Todos pela Educação”, não apenas chegou a definir a política de educação do governo brasileiro, como continua controlando uma enorme malha que adentra pela escola pública e agora ainda aumentada pela presença de um tal “Movimento pela Base”, diretamente dirigido pela Fundação Lemann, que vem atuando e, inclusive, definindo secretários municipais e estaduais de educação. Eles interferem em absolutamente toda a educação.

Nós precisamos estar muito alertas, porque isto significou, ao mesmo tempo em que denunciavam a qualidade da educação pública – que, aliás, vinha melhorando, mas eles fizeram questão de permanentemente desqualificar dizendo que era péssima - introduziam procedimentos de gestão privada que simplesmente jugulavam a democracia. E ainda tentam jugular a democracia na educação pública. Portanto, agiram em todas as áreas do ponto de vista social. Aproveitavam-se do desemprego para minar os contratos de trabalho na educação pré-escolar, no conjunto da educação fundamental – educação básica e média – e também na superior.

Chegamos ao terceiro ponto que é a crise sanitária. Também é uma crise social. Ora, enfim, ao longo da pandemia, esses aparelhos privados de hegemonia burgueses ou empresariais, que levam a guerra de classes ao lado da burguesia, estão tentando agora entrar na saúde a partir de doações capitaneadas pelo Banco Itaú. Criaram alguma coisa chamada “Todos pela Saúde”. É sério e é grave! Porque significa retirar processos de decisão nas políticas universais das áreas em que a população pode, ou poderia ainda, exercer um controle sobre as políticas, deslocando esse controle diretamente para os grupos escolhidos por esse patronato que se apresenta como se fosse filantrópico e generoso. Enquanto embolsam gordíssimas fatias do fundo público, tanto através das isenções ou imunidades de impostos que estas entidades que se dizem sem fins lucrativos têm, quanto através da destinação direta de recursos públicos a estas megas empresas, através de inúmeras formas; quanto ainda pela intermediação que esses aparelhos privados de hegemonia burgueses realizam com relação às compras governamentais. Esses aparelhos “sem fins lucrativos” mostram suas garras engordativas também quando direcionam as compras governamentais.

Em plena pandemia, o que nós assistimos foi, do lado da educação privada, uma pressão permanente para o retorno docente à sala de aula, desconsiderando

completamente as condições de saúde do conjunto da população. Quando os docentes se recusam a trabalhar em plena pandemia, não estão apenas defendendo a sua saúde em particular, mas a saúde das famílias das suas crianças, porque nós sabemos, e está cada dia mais comprovado, que as aglomerações em ambientes fechados são os espaços mais importantes de contaminação pela COVID-19. Então nós temos por um lado, uma pressão sobre os docentes, precarizando ainda mais as relações de trabalho, demitindo e impondo a tal educação remota sem que os docentes tivessem sequer os meios para fazê-la. Isso simplesmente não foi considerado. Muitos docentes passaram a trabalhar mais de 18 horas por dia, porque para além das aulas que eram oferecidas por plataformas ou deveriam ser gravadas, abriram-se as comunicações tanto das secretarias da escola, quanto dos alunos, com o professor a todas as horas do dia através de *WhatsApp* e outras redes sociais. Então reparem: ataque aos docentes; ataque às condições de trabalho e abandono dos alunos. Esse abandono dos alunos é algo imperdoável e que terá um custo gigantesco no futuro, porque simplesmente, a grande maioria dos alunos brasileiros, no ensino privado, mas sobretudo no público, não tem acesso a meios suficientes para acompanhar aulas a distância. Como isso se resolveu segundo os conselhos dos nossos aparelhos privados de hegemonias burguesas?

Destinando bilhões de recursos do fundo público para a compra de equipamento privado e de *chips* privados indicados por esses “aparelhos generosos”. O uso dessas plataformas potencializa as próximas expropriações uma vez que não apenas ele intensifica o processo de trabalho; não apenas porque ele descarrega uma parte dos custos desse trabalho nas costas do docente: eletricidade, equipamento etc.; não apenas ele exclui alunos, como também ele permite a captura de dados em larga escala da atuação docente. E essa captura de dados em larga escala tem, por um lado, um papel diretamente político partidário. Influência através de algoritmos sobre esses profissionais e, por outro lado, isso permite a compactação desses dados, a captura dessas imagens, a construção de modalidades pré-fabricadas, de pacotes de aulas a serem vendidos. Expropriação do contrato de trabalho, de direitos e do próprio saber docente.

Ainda há um terceiro ponto que permite o estabelecimento de protocolos de controle patronal sobre os trabalhadores, a partir justamente dessas capturas de imagem. Porque quando capturam a nossa imagem como aqui, por exemplo, é muito fácil perceber a minha entonação de voz quando eu canso, quando eu não canso, a rapidez com que eu ligo um assunto ao outro, a minha irritação ou não irritação, o volume de bibliografia citado ou não citado.

Em suma, é possível perceber, controlar e censurar desde a atuação profissional até cada aspecto da vida individual de cada docente.

Portanto, nós estamos diante de uma situação que não se limita à questão da educação e eu preciso dizer isso aqui. Nós precisamos ter clareza de que estamos diante da urgência da solidariedade ativa de classe entre os trabalhadores. Uma solidariedade de classe. Uma solidariedade social. A rede pública escolar poderia ter sido e talvez ainda possa vir a ser um ponto fundamental desse apoio solidário. Nenhum aluno pode ser deixado de fora. Nós somos uma rede capilarizada no país, ainda pública. Nós precisamos enfrentar um governo protofascista, que tende a tentar nos paralisar impondo medo à nossa atividade, que nós sabemos que é a única atividade correta. Nós não podemos abandonar alunos, e se não podemos abandonar alunos, temos de estar próximos a eles. Não necessariamente para dar aula, mas pra saber como está a vida diária daquele estudante. Para saber como está a vida daquela família. Para saber como está a saúde da família. Como está a alimentação da família e inventar as soluções solidárias desde o ponto de vista da classe social. Não apenas para receber filantropia empresarial que é a migalha que sobra da mesa do banquete.

Por fim, nós temos uma enorme crise cultural. É claro que só de mostrar essas três

dimensões que eu mencionei até aqui, a gente já está mergulhado em uma situação de contradições cada vez maiores. E sobre essa crise cultural, eu vou pegar só um dos aspectos que é a questão da ciência e do conhecimento se defrontando a temas religiosos.

Nós precisamos ter clareza de que estamos diante da urgência da solidariedade ativa de classe entre os trabalhadores. Uma solidariedade de classe. Uma solidariedade social. A rede pública escolar poderia ter sido e talvez ainda possa vir a ser um ponto fundamental desse apoio solidário.

Ora, a privatização crescente da educação no Brasil, principalmente no século XXI, se aliou às influências religiosas e deu apoio à penetração dentro da educação pública de elementos religiosos. O caso do Rio de Janeiro, de aulas de religião é elucidativo, mas no país inteiro muitas escolas públicas fazem preces e orações no início da aula. Preces e orações são da esfera da vida privada. Não são da esfera da

educação que deve ser laica. Essa confusão se intensificou no século XXI até chegar em uma situação de negação da ciência e, ainda mais grave, essa conexão precariza ainda mais essas condições de vida e de direitos sociais, uma vez que as próprias igrejas – e não estou falando de nenhuma igreja específica, porque isso ocorreu nas duas maiores religiões do Brasil que são a católica e a protestante -, ambas defendendo as suas escolas religiosas como PUCs, Universidades Metodistas, Universidades Batistas etc., escolas confessionais, todas elas, lutando para introduzir essa dimensão religiosa no âmbito público.

Portanto, o enfrentamento que a gente tem que fazer é, ao meu juízo, um enfrentamento severo. Se a gente pega esse conjunto de elementos que eu apresentei: do que eu estou falando? Eu estou falando que a sociedade capitalista vem esmagando a sociedade, esmagando das mais variadas maneiras: pandêmica, cultural, social, econômica, na sociabilidade e, na atualidade, usa o recurso da religião dentro do Estado para sufocar ainda mais as famílias, que agora se sentem pressionadas a partir de uma entidade exterior à vida social (divina), ocultando que essa entidade não se manifesta na definição dos rumos da vida social. Quem vem se manifestando são pastores e padres enriquecidos, seres humanos que pretendem lucrar ainda mais vendendo desde salvação até materiais de

mídia. Essa definição dos rumos da vida social tem de ser das populações e, sobretudo, da população trabalhadora.

Nós, professores, precisamos defender nosso contrato de trabalho, mas para defender nossos contratos de trabalho, precisaremos defender o conjunto da educação. Mas para defender o conjunto da educação, precisaremos defender a vida humana contra os desatinos de um capital que, mega concentrado, vem ainda se enriquecendo com a pandemia. Nós vimos a lista Forbes deste ano, se eu não me engano de agosto ou setembro, com mais 33 bilionários brasileiros entrando na lista dos mega bilionários internacionais. Portanto, a nossa luta, ao meu juízo, é hoje enfrentar o capital e, a partir do enfrentamento ao capital, estar solidariamente em todas as lutas que, para que sejam efetivas, precisam enfrentar essa relação social esbulhadora, expropriadora, genocida, desigualitária e absolutamente perversa que é a vida sob o capitalismo. Obrigada!

Referências

Seki, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. Tese de Doutorado. PPG Educação, UFSC, 2020.

Orwell, G. **A Fazenda dos Animais**. SP, Cia. das Letras, 2020. Essa nova tradução do livro de Orwell corrigiu a distorção ideológica realizada na ocasião de seu

COLEÇÃO
CADERNOS DA AINPGP
Conferências e Palestras

primeiro lançamento no Brasil, quando procuraram torná-lo um livro anti-comunista, apagando p perfil socialista democrático do autor.

Stauffer, A. B. et al. **Hegemonia burguesa na educação pública**. Rio, EPSJV, 2018. Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/hegemonia-burguesa-na-educacao-publica-problematizacoes-no-curso-tems>

Site consultado:

<https://www.forbes.com.br/listas/2020/09/acionistas-da-weg-somam-dez-dos-33-novos-bilionarios-brasileiros/>



***Trabalho docente,
precarização e
ensino remoto
no contexto atual***

Palestra ministrada no painel “Trabalho docente e precarização no contexto atual”, em 15 de outubro de 2020, via *youtube*, no âmbito das atividades do Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED (Edição Salamanca).

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1994), Mestrado Em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente, é professora associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, ministrando as disciplinas Política e Planejamento Educacional e Formação e Identidade do Pedagogo. É coordenadora do Grupo de Estudos Educação: Teoria e História. Integrante do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana. Tem experiência de investigação na área de Trabalho, Educação e Organização de Classe, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho e educação; movimento sindical docente; universidade pública; política educacional.

Boa tarde a todos e a todas. Primeiramente, gostaria de saudar os participantes e as participantes da mesa, professora Tânia Serra Azul, companheira de luta e de trabalho na Universidade Estadual do Ceará, no curso de Pedagogia; professora Virgínia Fontes, companheira de muitas batalhas, minha supervisora do Estágio de Pós Doutorado, professor Murilo Guimarães, que vai falar logo em seguida e o professor Alexandre Joca, que está por trás das telas, possibilitando que a

nós façamos essa apresentação. Gostaria de saudar também a comissão organizadora do FIPED (Edição Salamanca). Eu sei o quanto é difícil para a AINPGP e para as pessoas que estão envolvidas nessa tarefa no momento atual organizar um evento desta dimensão. Não poderia deixar de saudar aos professores e às professoras neste dia 15 de outubro. Todo ano dizemos que o ano é especial, excepcional e essa excepcionalidade vai se tornando cada vez mais grave, mas não é uma

excepcionalidade positiva, pois cada ano se torna mais excepcional pelos ataques, pela gravidade do momento, como disse Virgínia: pela natureza das crises que nós temos vivenciado, podendo chegar a ser uma crise civilizacional. Então, gostaria de saudar professores e professoras que continuam na luta, na resistência por melhores condições de trabalho, salários, valorização e, como trata a própria mesa, que se encontra no contexto de pandemia, em que as condições de trabalho estão cada vez mais precarizadas e assim também os alunos se encontram em condições precárias de estudo.

O tema da mesa é trabalho docente e precarização no contexto atual. Nesta conversa, começamos pela Virgínia

Fontes, que fez essa brilhante explanação sobre como o capital se organiza no momento atual para produzir cada vez mais riquezas à custa da maior exploração da classe trabalhadora e da expropriação também da natureza, dos meios de produção, inserindo o debate sobre o trabalho docente nesse contexto. Eu queria tocar no tema que a Virgínia já fez referência, que é um ensino

remoto como parte desse processo de precarização do trabalho docente no momento que nós estamos vivendo hoje de pandemia da COVID-19. Esse tema do trabalho remoto parece de imediato como se fosse um tema novo, que nunca ninguém teria falado quando, na verdade, a expressão o ensino remoto é um eufemismo para tratar

do ensino à distância, como nós nos referimos em nossos materiais – EaD. Como Ensino a Distância e não como a Educação à Distância, conforme é tratada nos documentos dos organismos internacionais.

O ensino remoto não se apresenta meramente como uma estratégia no campo educacional para enfrentar um momento de pandemia e de isolamento social, mas na verdade, é uma tentativa

O ensino remoto não se apresenta meramente como uma estratégia no campo educacional para enfrentar um momento de pandemia e de isolamento social, mas, na verdade é uma tentativa dos organismos internacionais de implementar a EaD.

dos organismos internacionais de implementar a EaD. Esses organismos, os quais concebem a educação como serviço, já vinham produzindo estratégias de EaD e, nesse momento de pandemia da Covid-19, encontram as condições mais favoráveis para a implantação da EaD ganhar esse nicho de mercado, que há muito tempo a burguesia da educação e os organismos

internacionais vêm tentando abocanhar. Nesse contexto de pandemia, conforme Farage chama a atenção, “somos desafiados a mais uma adaptação. Talvez aquela que representa a maior e mais profunda desestruturação do ensino público de qualidade, o ensino a distância, ou melhor, um arremedo de EaD”. (2020a).

Eu gostaria de apresentar também alguns materiais que foram produzidos sobre esse tema do ensino remoto pelo ANDES-Sindicato Nacional, o qual produziu uma cartilha que está disponível no seu site: *Projeto do Capital para Educação – volume 4: Ensino Remoto e o desmonte do trabalho docente* (2020). Essa foi a última cartilha produzida pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional e é uma cartilha muito boa e que trata dos conceitos e da relação entre ensino remoto e educação à distância, fazendo um histórico, recuperando o que os organismos internacionais têm produzido no campo das políticas educacionais a respeito desse tema. Na cartilha, o ensino remoto é caracterizado como um “eufemismo utilizado para ocultar a generalização da imposição de formas ainda mais precarizadas e problemáticas de EaD” (ANDES-SN, 2020, p. 16).

A professora Eblin Farage produziu dois textos que foram publicados sobre esse tema e que também tomo como referência para fazer minha fala. Um está publicado no *Le monde* e o outro foi publicado no Portal

Esquerda *Online* (EOL), no qual faz reflexões muito interessantes. Basicamente, vou me referenciar nesses textos produzidos por Eblin Farage, professora de Serviço Social da UFF. O texto do *Le monde* se chama: *Um novo “jeitinho” para justificar o ensino à distância* (2020a) e o outro texto: *Para quem serve um Ensino a Distância em tempos de pandemia?* (2020b) que foi publicado no EOL.

Do texto da Farage (2020b) me aproprio das três perguntas: “O que esse momento de pandemia gera para os professores e as professoras? O que gera para os alunos e alunas? E qual seria a dimensão pedagógica desse momento de pandemia?” Então, para continuar, eu queria trazer um primeiro elemento que serve para tentar encontrar as respostas para as três questões: o contexto. Então, baseado no que Virgínia já disse, esse contexto de pandemia introduziu o ensino remoto como uma grande novidade, mas na verdade, não é uma novidade, é um ensino a distância em substituição ao ensino presencial, e essa estratégia foi lançada em função do isolamento social que, por sua vez, foi imposto e, ao dizer isso, não quero afirmar que não seria necessário, pois foi uma das medidas de proteção à vida e à saúde nesse momento. O problema é a forma como se deu esse isolamento social: inesperada, sem um planejamento prévio para que as pessoas pudessem fazê-lo sob condições

minimamente adequadas. Essa falta de planejamento e essa imposição não nos permitiu um preparo prévio, porque não houve uma lacuna temporal para esse planejamento individual e coletivo e, dessa forma, fomos absorvendo outras tarefas ao trabalho cotidiano.

Nós, que somos professoras e professores, em especial as professoras, as mulheres, absorvemos ao trabalho doméstico, que já é realizado pelas mulheres e visto como uma tarefa natural, ideologicamente mostrado como trabalho natural das mulheres, outras funções não domésticas, mas que se misturam, muitas vezes, sem que se saiba onde começa uma tarefa e termina outra. Isso acontece porque o lugar da casa se transformou também no lugar do trabalho. Dessa forma, nós passamos a ter várias outras tarefas em casa, que nós não tínhamos antes, e que foram impostas pela pandemia e pelo isolamento social, como cuidar muito mais da casa do que já cuidava, porque exige um nível de limpeza de todas as coisas muito maior por conta da pandemia; a limpeza do ambiente, dos gêneros alimentícios, pessoal e das dezenas, centenas de lavagem de mão todos os dias. Tudo isso foi sendo incorporado às nossas tarefas que já são milhares.

Além disso, nós, professores e professoras, estamos em casa realizando o chamado ensino remoto para alunos que estão em casa para receber a aula *online*, por

meio de uma tela para aqueles que têm acesso a computador e internet. E nós que temos filhos e filhas, somos mães, temos o trabalho de cuidar das crianças e acompanha-las quanto ao andamento de suas aulas remotas.

É importante indagar também sobre o sentido das aulas tanto para os alunos quanto para os professores e as professoras que se encontram cada um do lado oposto da tela. Quando a criança e o jovem ligam o computador ou celular para assistir à aula e começam a navegar na *internet*, se deparam com muitas possibilidades, como *Instagram*, *Twitter*, *Facebook*, *TikTok* e todas esses aplicativos, e nos perguntamos se ele está apenas “logado” ou se o aluno está acompanhando aquela aula, até porque a casa não tem condições especiais para que as crianças e os jovens possam se concentrar e se socializar, trocar os saberes com os colegas e os professores e as professoras.

Além disso, outro elemento que chama a atenção é a falta de formação dos professores e professoras de todos os níveis – da Educação Infantil ao Ensino Superior – necessária para manusear as plataformas, como: gravar uma aula, ministrar aula online, transmitir das plataformas, acessar o *classroom*, fazer uma teleconferência e videoconferência. Há professores e professoras que têm dificuldade de manusear essas ferramentas, pois não foram devidamente preparados para enfrentar essa

situação, ou seja, não tiveram uma formação para esse tipo de trabalho.

Outro elemento que quero trazer para o debate é uma visão que existe na sociedade de que por estarmos em casa (trabalhando remotamente) nós não estamos trabalhando de verdade. Esse discurso é reforçado pelo governo federal. Na sociedade capitalista, há lugares bem definidos para tarefas específicas. Então, tem um lugar do trabalho, tem um lugar da educação, tem um lugar do descanso. A escola, para os alunos, é o lugar da educação; para os professores e as professoras, é o lugar do trabalho. A casa é o lugar do descanso. Então, quando estamos em casa há uma ideia de que não estamos trabalhando, ao contrário, estamos repousando, de férias ou temos tempo livre.

Antes mesmo da pandemia, havia uma ofensiva ideológica muito forte contra a educação, em especial a educação pública. Professores e professoras, especialmente aqueles das instituições públicas, eram vistos como baderneiros que queriam ganhar salário sem trabalhar ou sem trabalhar suficientemente. Então, nas circunstâncias atuais, o nosso trabalho, ao invés de se tornar mais trabalho, é visto pela sociedade como se nós não estivéssemos trabalhando. Os governos que atacam os professores e as professoras e a educação reforçam a seguinte ideia: o que justificaria pagar o salário de professores e professoras “se não

querem trabalhar”?

Um elemento que é importante de tratar, diz respeito às condições materiais para vivenciar o isolamento social e fazer um enfrentamento da pandemia. Se compararmos o espaço urbano e espaço rural, as grandes cidades e as pequenas e médias cidades, das regiões do país, são muitas diferenças entre esses espaços. Uma pesquisa divulgada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e publicada pela Agência Brasil, diz que 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos não têm acesso à internet (2020). Isso diz respeito a mais ou menos 11% de crianças e jovens que não acessam a *internet* de forma alguma, ou seja, não tem nenhum tipo de acesso à internet. Assim, nós temos 11% de crianças de 9 a 17 anos que não está tendo aulas online. A pesquisa revela que no meio rural 25% dos alunos e alunas nessa faixa etária não tem acesso nenhum à *internet*. Entre aqueles e aquelas que têm acesso à *internet*, há a questão da qualidade, pois não é a mesma para todos, porque as pessoas que acessam a *internet* nos espaços coletivos, por exemplo, em *lan house*, em espaços públicos, obtém uma qualidade inferior, enquanto aquelas que têm a internet em casa – *wi-fi* – a qualidade é melhor. Além desse aspecto, tem outros elementos, como o acesso aos materiais, tais como, o computador e o celular. Os dados que apresentei são apenas ilustrativos, mas

revelam que esse processo tanto para professores e professoras, de um lado da tela, quanto para alunos do outro lado, não é homogêneo nem isonômico. As condições materiais não estão resolvidas para que possamos desenvolver esse tipo de atividade que está sendo chamada de ensino remoto, além das condições subjetivas marcadas por grande sofrimento causado pelo isolamento social e pela pandemia.

Virgínia começou sua fala apresentando o número de morte de pessoas que foi causado pela COVID-19 no Brasil: até hoje, 152.000, Além dos milhões que adoeceram. A pandemia e o isolamento social trouxeram uma carga emocional e de sofrimento muito grande porque afastaram pessoas, familiares, amigos, amigas, grupos sociais e as pessoas ficaram nas suas casas. As pessoas estão adoecendo emocionalmente, com depressão, angústia, ansiedade, crise do pânico, ou seja, pessoas que foram tomadas pelos mais diversos sentimentos, sobrecargadas de desgaste físico e emocional.

As condições materiais não estão resolvidas para que possamos desenvolver esse tipo de atividade que está sendo chamada de ensino remoto, além das condições subjetivas marcadas por grande sofrimento causado pelo isolamento social e pela pandemia.

Posto tudo isso, não poderia deixar de dizer que, nós, professores e professoras, estamos em trabalho regular e que o ensino remoto não é uma mera substituição do trabalho presencial, ou seja, aquilo que nós fazemos em sala de aula, na Instituição de Ensino Superior, na Escola de Educação

Básica, agora fazemos por meio da transmissão *online*. Há diferenças significativas entre uma modalidade e outra. Assim, o ensino remoto não substitui plenamente o ensino presencial. O ANDES-SN defende metodologicamente o ensino presencial como parte de uma concepção de educação pública, gratuita, laica, financiada por recursos públicos direcionados exclusivamente para educação pública. Faz a defesa em contraposição

a todas as proposições de ensino a distância em substituição ao ensino presencial. Não se opõe ao ensino a distância como instrumento, como uma ferramenta pedagógica para complementar o processo de ensino-aprendizagem, mas não como substituição e sim como complementação.

Qual dimensão pedagógica desse momento que estamos vivendo? A EaD seria

necessária realmente? Nós temos, no momento atual, o ensino remoto ou ensino à distância em substituição ao ensino presencial? Estaria substituindo até que ponto? Quais são as garantias que nós temos?

Tem um grupo de alunos e alunas que acessa a plataforma, mas não acessa o conhecimento, até porque o conhecimento é produzido e reproduzido pelos professores e pelas professoras, e por meio desse instrumento (ensino remoto), não é o mesmo que aquele produzido e reproduzido no interior da sala de aula, da escola, na relação coletiva aluno-professor frente-a-frente, olho a olho nu. É totalmente diferente, você está olhando para uma máquina. Ainda tem o grupo de alunos e alunas que sequer acessa as plataformas, como vimos nos dados apresentados.

Bom, então, poderíamos dizer que existe hoje uma “educação sem professores e alunos sem conhecimento”. Professores, de um lado, dando aula para pessoas que supostamente não estão do outro lado. Então que relação seria essa? O mais importante nesse momento seria de fato estarmos preocupados em garantir o funcionamento do calendário escolar, do ano letivo como indica os órgãos governamentais?

A pressão que o Conselho Nacional de Educação e o MEC fazem sobre os gestores das Universidades, dos Institutos, dos CEFET é muito grande e, não são todos,

mas muitos gestores desconsideram as condições e acham que a distribuição de *chips* ou pacotes de dados poderia resolver o problema para atender às pressões desses órgãos e repassar essa responsabilidade para os professores e as professoras. Para os gestores públicos, é preciso observar a realidade das redes de ensino e dos limites de acesso aos estabelecimentos de ensino. Observar também a realidade dos estudantes das diversas tecnologias na hora de decidir sobre quais estratégias educacionais serão utilizadas durante a pandemia. Assim, é uma afirmação que não diz absolutamente nada, ou seja, quem vai resolver o problema dessa realidade adversa e quem vai resolver o problema das condições materiais que não estão resolvidas?

Ao mesmo tempo em que todos nós, professores e professoras, classe trabalhadora, lutamos contra a COVID-19, continuamos, enquanto classe, lutando por todas as outras coisas que já se lutávamos antes, pois, no contexto de crise econômica, os seus efeitos foram colocados sobre os ombros da classe trabalhadora, enquanto os ricos ficavam cada vez mais ricos. Assim, a luta contra a fome, a luta por emprego, a luta por moradia continuarão sendo feitas ao mesmo tempo em que se faz a luta pela vida. Na contramão, o governo Bolsonaro e seus aliados nos estados, nos municípios e no Congresso, continuam dizendo que não há pandemia e que a economia e o país não

Ao mesmo tempo em que todos nós, professores e professoras, classe trabalhadora, lutamos contra a COVID-19, continuamos, enquanto classe, lutando por todas as outras coisas que já se lutávamos antes.

(...)

A luta contra a fome, a luta por emprego, a luta por moradia continuarão sendo feitas ao mesmo tempo em que se faz a luta pela vida.

(...)

Nós precisamos dizer que nesse momento a vida é o que importa. Esse é o primeiro princípio: a defesa da vida. Sem vida não há trabalho, não há ação, não há sociedade.

podem parar, colocando outros interesses sobre a vida. Nós precisamos dizer que nesse momento a vida é o que importa. Esse

é o primeiro princípio: a defesa da vida. Sem vida não há trabalho, não há ação, não há sociedade, pois as pessoas estão mortas ou não vai ter trabalho, educação, escola, professores e estudantes.

O governo Bolsonaro, de extrema-direita, de características visivelmente fascistas, destinou um trilhão de reais para o capital rentista, segundo informou Farage (2020b) enquanto atacava e continua atacando o serviço público, os servidores e as servidoras, os professores e as professoras, a educação, por meio de uma contrarreforma administrativa (PEC 32/2020), que está em curso e que tem como objetivo retirar direitos historicamente conquistados pelos servidores públicos, como também retirar o direito do conjunto da população pobre que é quem acessa o serviço público.

Não poderíamos deixar de citar o papel que as instituições públicas educacionais e as instituições públicas de saúde, cumprem historicamente e vem cumprindo nesse momento de pandemia. As instituições de ensino e de pesquisa, as Universidades que produzem conhecimento e que fizeram importantes descobertas relacionadas ao novo coronavírus, e que estão em busca de uma cura por meio de uma vacina. Vários grupos de pesquisadores e pesquisadoras que estão trabalhando sobre isso nas instituições públicas, cumprem um papel importante de disseminação de

informações sobre como é possível combater essa doença desde as orientações mais básicas. Por outro lado, as instituições de saúde, como o Sistema Único de Saúde (SUS), mesmo com toda precarização tem sido a linha de frente no tratamento das pessoas infectadas. Na sociedade capitalista, a política social é sempre avaliada pelo crivo da relação custo-benefício, então os governos querem aplicar cada vez menos nas políticas sociais, na educação, na saúde, por exemplo, para obter um maior benefício e não o contrário. Temos um sistema de saúde precarizado, no qual trabalhadores e trabalhadoras, ao longo desses oito meses de pandemia, têm trabalhado sem as mínimas condições de proteção, transformando o Brasil no país que tem o maior número de mortes de médicos, enfermeiros e enfermeiras e outras e os profissionais da saúde, em todo o mundo.

Para finalizar, vou apontar algumas conclusões. Como a pandemia e esse momento tem impactado o trabalho docente, a vida dos professores e das professoras e dos alunos das alunas? Uma das conclusões que podemos apontar é que o ensino a distância, em substituição ao ensino presencial, é uma forma de elitização, porque aumenta cada vez mais o fosso entre pobres e ricos e elimina qualquer isonomia do processo de ensino-aprendizagem. Como disse Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ao invés de

nós estarmos, como professores e professoras, gestores públicos, preocupados em primeiro lugar em fazer de conta que estamos ensinando a palavra, deveríamos estar ensinando aos nossos filhos, às crianças, aos jovens, aos alunos e às alunas a ler o mundo que nós estamos vivendo hoje, ensinando que mundo é esse. Para enfrentar esse mundo de crise, de doença, nós precisamos, como disse Virgínia, com quem concordo absurdamente, de **solidariedade de classe**. Quero conclamar os trabalhadores, as trabalhadoras, os professores, as professoras, os jovens para que a gente desenvolva cada vez mais ações, atos de solidariedade e de solidariedade de classe para enfrentar o capital e conquistar uma sociedade emancipada.

Referências

ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação, volume 4: Ensino remoto e desmonte do trabalho docente**. Brasília, 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 15/05/2021.

AGÊNCIA BRASIL. EDUCAÇÃO. **Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa**. 17/05/2020. Disponível: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>. Acesso em: 15/05/2021.

BRASIL. **PEC 32/2020**. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Brasília, 2020. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083>. Acesso em: 15/05/2021.

FARAGE, Eblin. Para quem serve o Ensino a Distância em tempos de pandemia? 15/04/2020. 2020b. **Esquerda Online**. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/04/15/para-quem-serve-o-ensino-a-distancia-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 5/05/2021.

FARAGE, Eblin. Um novo “jeitinho” para justificar o ensino a distância? 12/06/2020. 2020a. *Le Monde Diplomatique*. Disponível em: [https://diplomatie.org.br/um-novo-jeitinho-para-justificar-o-ensino-a-distancia/#:~:text=Lutar%20para%20n%C3%A3o%20termos%20imposi%C3%A7%C3%A3o,um%20E2%80%9Cjeitinho%20no%20caos](https://diplomatie.org.br/um-novo-jeitinho-para-justificar-o-ensino-a-distancia/#:~:text=Lutar%20para%20n%C3%A3o%20termos%20imposi%C3%A7%C3%A3o,um%20E2%80%9Cjeitinho%20no%20caos.). Acesso em: 15/05/2021.

***Educação em
Direitos Humanos:
por uma educação
humanizadora e
transformadora***



Palestra ministrada no painel “A Educação em/para os Direitos Humanos: Políticas educativas e experiências institucionais”, em 16 de outubro de 2020, via *youtube*, no âmbito das atividades do Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED (Edição Salamanca).

*Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Educação (área temática psicologia e educação) pela HPreto e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós Graduação *Strictu Sensu*: Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). Coordenadora do curso de Pedagogia (2018-2020). Presidente da Comissão de Direitos Humanos UNESP/São Jose do Rio Preto. Coordenadora do GT do Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão NUPE/Rio Preto (2015-2019). Membro do Conselho Consultivo do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP. Consultora ONU/PNUD;UNESCO em Educação e Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em direitos humanos, formação moral, ética e cidadania, metodologias ativas de aprendizagem.

A discussão sobre Direitos Humanos no Brasil se desenvolve a partir de um contexto de violações. A Anistia Internacional, movimento global presente em mais de 150 países, realiza ações e campanhas para que os Direitos Humanos sejam respeitados e protegidos, divulgou em seu Informe (Anistia Internacional 2017-18) o cenário dos Direitos Humanos no mundo, apresentando a situação de diversos países, dentre eles, o Brasil. O documento aponta que em nosso país a violência e os

homicídios aumentaram, afetando principalmente os jovens negros; os defensores dos Direitos Humanos não foram protegidos efetivamente e a polícia respondeu à maioria dos protestos com força excessiva e desnecessária. Houve retrocessos legais; conflitos por terras e por recursos naturais vitimaram dezenas de pessoas; invasões de garimpeiros e madeireiros ilegais nos territórios dos povos indígenas resultaram em vários episódios de violência e assassinatos contra estes povos;

tortura e condições degradantes nas prisões persistem. A população de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexos continua sendo discriminada e morta. A intolerância às religiões de matriz africana concretiza-se por meio de ataques cometidos por fanáticos, por gangues criminosas e por integrantes de outras religiões. As unidades do sistema socioeducativo são superlotadas e os internos submetidos a condições desumanas e degradantes com relatos de práticas de tortura (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018, p. 88-89).

Que cenário é esse? Na maioria das vezes que nos referimos aos Direitos Humanos no Brasil, temos este triste e revoltante cenário de violações que ferem a dignidade humana, princípio central dos direitos humanos.

A dignidade da pessoa humana é uma qualidade intrínseca, inseparável de todo e qualquer ser humano, é característica que o define como tal. Concepção de que em razão, tão somente, de sua condição humana e independentemente de qualquer outra particularidade, o ser humano é titular de direitos que devem ser respeitados pelo Estado e por seus semelhantes. (SARLET, 1998, p.15)

A dignidade humana não pode ser

concedida e nem retirada de um ser humano, posto que é um atributo inerente a própria condição humana.

A Declaração Universal (dos Direitos Humanos) introduz, portanto, a concepção atual de direitos humanos e, pela primeira vez, ocorre a acolhida da dignidade da pessoa humana como centro orientativo dos direitos e fonte de inspiração de textos constitucionais posteriores. (SARLET, 1998, p. 19)

Na maioria das vezes que nos referimos aos Direitos Humanos no Brasil temos este triste e revoltante cenário de violações que ferem a dignidade humana.

A dignidade humana é reconhecida, constitucionalmente, pelo Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que, em seu artigo 1º, afirma que a República Federativa do Brasil tem como um de seus fundamentos a dignidade humana. Na interpretação de Antunes

Rocha (2001, p.53), trata-se do fundamento da própria organização política do Estado Democrático de Direito, significando que o Estado existe para assegurar condições políticas, sociais, econômicas e jurídicas, tendo como finalidade o ser humano, como sujeito de dignidade que está acima de todos os bens e coisas, inclusive do próprio Estado.

Pode-se afirmar que a consagração da dignidade da pessoa humana nos remete

à visão do ser humano como a base, o esteio, o eixo principal do universo jurídico. É a dignidade da pessoa humana o princípio fundante do constitucionalismo contemporâneo. É a vedação da coisificação do humano, pela compreensão de que toda pessoa humana é digna e, por essa condição singular, vários direitos fundamentais são conquistados e declarados com o objetivo de proteger a pessoa humana de abomináveis formas de dominação e instrumentalização de sua ínsita condição. (SARLET, 1998, p.22)

Apesar do reconhecimento constitucional da dignidade humana e dos Direitos Humanos, persistem no Brasil as violações aos direitos, escancarado diariamente nas mais diferentes situações denunciadas pela mídia e em relatórios de organismos nacionais e internacionais. Constatamos assim, que a dignidade humana pode até se fazer presente em discursos políticos, mas efetivamente não se traduz em políticas públicas que garantam os direitos fundamentais para a população brasileira, sobretudo, para grupos minoritários, historicamente massacrados pelas desigualdades, preconceitos e violências.

Por que então educar em Direitos Humanos, se estes direitos são constantemente violados em nosso país? A indagação responde-se por si mesma: diante deste cenário de desrespeito aos Direitos Humanos a educação é uma das vias mais importantes para que estes sejam conhecidos, reconhecidos em sua importância, reivindicados e promovidos.

A educação, além de ser uma via imprescindível e necessária para o enfrentamento deste cenário de violações, atua no desenvolvimento das potencialidades humanas, é uma condição para a realização dos outros direitos e é também um direito. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) traz em seu preâmbulo a educação como uma via

A educação, além de ser uma via imprescindível e necessária para o enfrentamento deste cenário de violações, atua no desenvolvimento das potencialidades humanas, é uma condição para a realização dos outros direitos e é também um direito.

para a promoção e respeito a estes direitos. O artigo 26 afirma a instrução como um direito de todos os seres humanos, devendo orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos dos seres humanos, promovendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre grupos e nações.

A educação, e em especial a educação formal, atua no sentido de formar as pessoas para a sociedade. A formação aqui defendida não significa educar para a adequação à realidade, mas sim para uma atuação crítica e transformadora, neste sentido, uma educação que se volta para o respeito aos seres humanos e as diversidades que nos caracterizam, deve ser uma educação humanizadora.

Há um texto, de autoria desconhecida, atribuído a um sobrevivente dos campos de concentração da Segunda Guerra Mundial:

Prezado Professor sou sobrevivente de um campo de concentração meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver: câmara de gás construídas por engenheiros formados, crianças envenenadas por médicos diplomados, recém nascidos mortos por enfermeiro treinando mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim em aumento suspeitas sobre a educação meu pedido é ajude seus alunos a tornarem-se humanos, seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e saber aritmética só são importantes se fizerem nossas crianças mais humanas. (Autor desconhecido, domínio público).

Essa suposta carta apela aos professores para que realizem uma educação humanizadora, o que significa transcender os limites dos conteúdos de cada disciplina e atuar em prol de uma formação pautada em valores éticos. A Segunda Guerra Mundial

nos mostrou o quão destrutivos e genocidas podem ser os discursos de ódio dirigidos a determinados grupos sociais. Elege-se uma determinada característica étnica, racial, sexual, religiosa ou qualquer outra que externa a diversidade humana e a partir desta inferioriza-se, desumanizam-se os seres humanos. Daí decorre a necessidade de uma educação voltada para o reconhecimento e valorização destas diversidades, uma educação que reconheça a necessidade de humanizar as pessoas.

Ao nascermos, somos biologicamente humanos, mas necessitamos de processos educativos formais e não formais para nos tornamos aptos ao convívio social e desenvolvermos as habilidades e comportamentos requeridos para este convívio. Por isso, educar não pode ser um ato que se restringe ao ensino de conteúdos curriculares desvinculados da realidade e de princípios éticos.

Outro ponto importantíssimo em relação à Educação em Direitos Humanos, é a necessidade de as pessoas conhecerem seus direitos. Ter um direito torna o objeto deste direito exigível e envolve também a realização do que é exigido. Assim, há três elementos em jogo: o sujeito de direitos (que exige algo); o objeto do direito e alguém que deve cumprir a exigência.

Ter um direito, por conseguinte, é ser beneficiário de um dever correlativo por

parte de outras pessoas ou do Estado. Para cada classe de direitos existentes, há pessoas ou instituições com deveres correspondentes. Se, como diz a Constituição Federal, temos direito à educação, isso significa que o Estado brasileiro, governos e prefeituras, tem a obrigação de construir escolas e de assegurar que o ensino público e gratuito seja oferecido a todas as pessoas. (RABENHORST, 2016, p.15).

Estabelecer a relação entre estes três elementos (sujeito de direitos, objeto do direito, responsável pela realização do mesmo) não significa que a promoção do direito seja efetivada. Basta examinarmos o quadro de violação de direitos no Brasil, sabemos que o Estado, instituições privadas e particulares e até pessoas em suas relações interpessoais deixam de cumprir seus deveres em relação ao cumprimento dos direitos de outros. A materialização dos direitos humanos depende de ações efetivas. A este respeito:

Dois são os grandes instrumentos que garantem a eficácia dos direitos : os jurídicos, isto é, as leis no sentido mais amplo da palavra (Declarações, Tratados, Pactos, Convenções, Constituições etc) ; e os extrajurídicos, isto é, aqueles resultantes do poder social, quer dizer, da nossa própria capacidade de organização e de

reivindicação (movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc). Para que os direitos sejam respeitados e os deveres cumpridos, faz-se necessária a existência de leis, advogados, juízes e tribunais. Contudo, os direitos muito dificilmente serão observados se não tivermos consciência da existência deles, e sobretudo se não tivermos capacidade de lutar por eles. (RABENHORST, 2016, p.15).

Refletam sobre a importância de reivindicar um direito, de lutar por ele, essa possibilidade confere poder aos grupos que os reivindicam, trata-se da capacidade dos atores se apropriarem do direito objetivo (regras jurídicas), perceberem este direito e fazerem valer o mesmo. “Articular um direito à percepção pelos atores dos seus direitos supõe, assim, traçar inter-relações e circulações de reivindicações, de sentidos e de conhecimentos entre pessoas, coletividades, instituições”. (ISRAËL, 2019, p. 166).

Cabe aqui questionar, como chegar à reivindicação de direitos? A formação que recebemos na escola nos torna aptos a reivindicar? Perceber-se sujeito de um direito implica em saber que este direito existe. Neste sentido, a reivindicação e a promoção dos Direitos Humanos

*Como chegar à
reivindicação de
direitos? A formação
que recebemos na escola
nos torna aptos a
reivindicar?*

demandam o conhecimento acerca dos mesmos.

Destacamos até aqui dois pontos: a importância de uma educação humanizadora, capaz de sensibilizar as pessoas para o reconhecimento e respeito às diversidades humanas pautando-se por valores éticos; e a importância de perceber-se como sujeito de direitos e atuar na sua reivindicação.

Deste modo, nos referimos a três dimensões: ética com valores democráticos; uma dimensão de conhecimentos específicos sobre Direitos Humanos e uma terceira dimensão, voltada às práticas coletivas de subjetivação dos direitos e luta pelos mesmos. A Educação em Direitos Humanos constrói sua base nestas três dimensões, defendida por nós como um caminho necessário para enfrentarmos as violações de direitos que ocorrem neste país.

O Estado brasileiro tem o compromisso de garantir a Educação em Direitos Humanos, o que tem sido realizado por meio da proposta de planos e diretrizes, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006), marca o compromisso do Estado com a EDH enquanto uma política pública. O documento resulta de ações e esforços que

se propõem a contribuir para a construção de uma política pública de EDH, voltada para a formação de cidadãos e cidadãs mais conscientes de seus direitos e seus meios de proteção.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) foram instituídas pelo Conselho Pleno do CNE, isto é, pela Câmara de Educação Básica e pela Câmara de Educação Superior. Assim sendo, sua abrangência inclui além da Educação Básica, a educação em nível superior. Com isso, todos os níveis de educação do país – da Educação Infantil à Pós-graduação – devem contemplar a EDH em seus projetos e práticas educativas. A adoção de uma perspectiva de uma educação ética, crítica e emancipadora evidencia-se ao longo do documento. A formação pretendida é ética, na medida em que se orienta por valores humanizadores; crítica, pois implica na reflexão e na prática que problematiza contextos sociais, culturais econômicos e políticos; e é política, pois prevê a formação de sujeitos de direitos capazes de exercer ativamente sua cidadania, de se organizar de dialogar, reivindicar direitos e lutar pela sua conquista.

O documento destaca sete princípios que fundamentam a EDH: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diversidades e diferenças; a laicidade no Estado; a democracia na educação; a

transversalidade, vivência e globalidade; e a sustentabilidade ambiental. Tais princípios referem-se aos direitos dos sujeitos e a uma existência pautada por valores de justiça e equidade, destaca a democracia como um processo que deve orientar as relações institucionalmente, marca a importância da

Trabalhar com a Educação em Direitos Humanos envolve conteúdos específicos, a consideração da dimensão ética dos Direitos Humanos e o desenvolvimento de habilidades para a reivindicação e luta por estes direitos.

relação entre direitos humanos e vivência de todos os envolvidos na comunidade escolar e nos direitos das gerações futuras.

Este tipo de educação se realiza na interação, nas relações, por meio das experiências pessoais e/ou coletivas e referem-se desde as relações interpessoais entre os diferentes sujeitos que integram o ambiente educacional até as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento e com o meio no qual estão inseridos. São

formas diferentes de ser, pensar, expressar, ver o mundo. As diferenças estão presentes também no ambiente educacional e manifestam-se nos comportamentos, valores e na maneira como cada indivíduo aprende e no seu ritmo de aprendizagem.

Trabalhar com a Educação em Direitos Humanos envolve conteúdos específicos, a consideração da dimensão ética dos Direitos Humanos e o desenvolvimento de habilidades para a reivindicação e luta por estes direitos. Encerro retomando a definição de Maria Victoria Benevides (2003, p. 309)

É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

Referências

ANISTIA INTERNACIONAL. **Informe 2017/18: O estado dos direitos humanos no Mundo. Reino Unido, 2018.** Disponível em: <https://anistia.org.br/entre-em-acao/carta/informe-anual-20172018-o-estado-dos-direitos-humanos-mundo/>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata. In: LEITE, Raquel Lazzari (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP 1/2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 maio 2012.

ISRAËL, L. (2019). **O que significa ter direito? Mobilizações do direito sob uma perspectiva sociológica**. *Revista de Estudos Empíricos Em Direito*, 6(1).

<https://doi.org/10.19092/reed.v6i1.419>.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. França, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/dclaracao/> Acesso em: 26 jul.2020.

RABENHORST, Eduardo R. O que são Direitos Humanos?. In FERREIRA Lúcia de Fátima Guerra, ZENAIDE Maria de Nazaré Tavares, NÁDER Alexandre Antonio Gili. (Org) **Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

SARLET, Ingo Wolfgang. A dignidade da pessoa humana. **Revista de Direito Administrativo**, v. 212, p. 84-94, 1998.



Estudos de gênero e diversidade sexual na universidade brasileira

Palestra ministrada na mesa-redonda “Estudos de Gênero e Diversidade Sexual na Universidade: trajetórias e possibilidades de resistências”, em 14 de outubro de 2020, via *youtube*, no âmbito das atividades do Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED (Edição Salamanca).

* Professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Campus de Cajazeiras). Graduado em Letras (2000) e Pedagogia (2016), Mestre (2008) e Doutor em Educação Brasileira (2013) pela UFC. É professor colaborador do Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS (UFCG - Campus de Cajazeiras). Atualmente, é presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

Bom dia a todos e todas! Para discutir as questões de gênero e diversidade sexual na universidade, no sentido de pensar a trajetória dessas temáticas no universo acadêmico brasileiro, ou seja, pensar como a universidade brasileira tem lidado com essas questões, farei dois recortes. O primeiro é um recorte temático. Vou tratar especificamente dos estudos em torno da diversidade sexual. O segundo, um recorte que diz respeito à área de conhecimento e ao campo de estudo, tratando especificamente da educação, pensando o tema da educação sexual, com ênfase nos estudos realizados nos Programas de Pós-Graduação das

universidades brasileiras. Esses recortes se dão a partir de duas pesquisas.

A primeira já finalizada – “Gênero e Diversidade Sexual nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil (1988 – 2016)” – na qual realizo um Estado da Arte sobre as questões de gênero e diversidade nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, tomando como delimitação temporal o período de 1988 a 2016. Daí, trago alguns recortes dessa pesquisa para compartilhar e discutir com vocês. Em virtude de nosso tempo, não vai ser possível trazer toda a pesquisa, pois ela tem muitos cruzamentos, então eu trouxe

algumas questões que considero importante compartilhar, nesse momento. A segunda pesquisa tem como título “Diversidade Sexual na Educação: Lugar de fala e experiências de pesquisadores/as LGBT”. Trata-se de uma pesquisa ainda em andamento da qual quero compartilhar algumas questões preliminares, para a gente ir amadurecendo e refletindo sobre elas coletivamente.

A primeira pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Ceampina Grande (UFCG) e fez uso de metodologias qualitativas e quantitativas, através de pesquisa via *internet*, consultando prioritariamente os bancos de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Ciência e Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), em face da credibilidade dessas instituições e da dimensão de informações sistematizadas e disponibilizadas em seus arquivos. Alguns *sites* de IES também foram consultados no intuito de obter informações não disponibilizadas nos demais. Ela tem o intuito de fazer um estado da arte de dissertações e teses sobre gênero e diversidade sexual produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades brasileiras, de maneira que faz uma leitura da trajetória dessas temáticas

nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Dentro dessa pesquisa eu fiz um levantamento dos grupos de estudos e de pesquisas na educação que trazem as questões de gênero e diversidade sexual como temáticas de interesse. Então, nós temos aqui o quantitativo de grupos que aparecem por região: sudeste (37); sul (31); nordeste (29); norte (08); centro-oeste (06). É importante que a gente faça esse levantamento para que visualizemos em que lugares essas pesquisas estão sendo possíveis de serem realizadas. Então, nós vamos ter o sudeste com um quantitativo de grupos bem mais significativo, seguido da região sul e do nordeste e posteriormente, com um número bem mais reduzido, o norte e o centro-oeste. Vale observar que esse levantamento por região, reflete paralelamente as diversidades e desigualdades regionais, inclusive aquelas no campo da educação. Digo isso, porque no panorama regional brasileiro, o sudeste e o sul comportam um quantitativo maior de universidades e de Programas de Pós-Graduação em Educação e, talvez, isso justifique essa presença mais significativa de grupos nessas regiões.

Uma questão importante sobre esses grupos é que eles não se apresentam como espaços acadêmicos voltados diretamente a estudos sobre as temáticas LGBT e de diversidade sexual. Em geral, são grupos que trazem descritores mais genéricos, como

“gênero”, “sexualidade”, etc.. Então, o que a pesquisa vai identificar é que nós temos no Brasil pouquíssimos grupos, na educação, que trazem questões mais específicas relacionadas às homossexualidades, à diversidade sexual e à LGBTfobia¹. Fica perceptível que essas categorias vão aparecer timidamente nos descritores dos grupos de estudos e pesquisas. Daí nós podemos perceber que as categorias de estudo “gênero” e “diversidade sexual”, apesar de não ter institucionalmente constituído espaços específicos nos programas de pós-graduação em educação voltados a seus estudos e pesquisas, a incidência dessas temáticas na educação vai se dá muito pela presença

das mulheres feministas na universidade. Vão aparecer muitas mulheres feministas como orientadoras dessas pesquisas.

Nós sabemos que a universidade é uma instituição, que se organiza institucionalmente, mas para além das normativas institucionais, ela é composta e constituída por pessoas, daí nós podemos constatar que as discussões sobre diversidade sexual, LGBTfobia etc. vão encontrar nas mulheres feministas a porta de

entrada na universidade. Em grande parte, são essas mulheres que vão acolher esses trabalhos, essas pesquisas, mesmo em espaços acadêmicos que não sejam direcionados a essas temáticas. Isso é importantíssimo no sentido de reconhecermos que o nascedouro dessa discussão são as questões de gênero, sobre

No contexto universitário brasileiro foram essas mulheres feministas que abriram os caminhos para a inserção de estudos e pesquisas sobre diversidade sexual nos programas de educação.

mulheres, e que no contexto universitário brasileiro foram essas mulheres feministas que abriram os caminhos para a inserção de estudos e pesquisas sobre diversidade sexual nos programas de educação. Embora, muitas vezes, esses grupos se formalizem, sem incluir esses descritores como categorias de interesse de estudo.

Quanto ao levantamento das pesquisas, nós vamos identificar 213 dissertações e 63 teses no período de 1988 a 2016. Podemos observar que a presença dessa produção nos Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil vai se intensificar especialmente a partir do início do século XXI. Para compreender esse fenômeno, importa observar alguns aspectos sociais e políticos que podem, direta e/ou indiretamente, ter exercido influencia para

essa produção. Um deles é a efervescência e a ampliação da mobilização social do Movimento LGBT no Brasil. É nesse período que nós vamos ter no Brasil uma articulação para a constituição de um programa nacional que sistematiza diretrizes e reivindica por políticas públicas voltadas à população LGBT, o Programa Brasil Sem Homofobia. Vale lembrar que a educação vai compor um dos seus eixos de propostas e diretrizes. No campo da efetivação dessas políticas, nós vamos perceber também, nesse início de século, governos federais mais sensíveis à implementação de políticas públicas direcionadas a essa população e na educação, o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos (EDH) e nela, a inclusão das questões LGBT, do enfrentamento à LGBTfobia na escola. Um exemplo são os editais voltados à formação de professores sobre Direitos Humanos e Diversidade, financiados pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 2005, e que vão se prolongar por mais ou menos uns 5 a 6 anos. Vale lembrar também que o fortalecimento no âmbito federal de políticas de EDH vai gerar o que chamamos de efeito cascata, repercutindo nos governos estaduais e municipais, país afora. Eu acredito que esse cenário sociocultural se mostra como favorável e estimula pesquisadores e pesquisadoras a colocarem em pauta essas questões no contexto acadêmico brasileiro.

Quero aqui destacar um aspecto

social e educacional importante dessa trajetória de estudos e pesquisas na universidade brasileira. Primeiro, pensar o seu papel social na reflexão sobre gênero e diversidade sexual na educação escolar e fora dela. Lembrar que se trata ainda, no Brasil, de um campo muito minado em nossa sociedade. Um campo de conflitos, no qual não há um consenso social, haja vista a pluralidade de valores, costumes, princípios e visões de mundo que permeiam esse debate na arena social. Digo isso por ser visível que, para além dos muros da universidade, essas temáticas se apresentam como uma grande polêmica. Um exemplo clássico foi a discussão sobre o Programa “Escola Sem Homofobia”, popularmente conhecido como “*Quit Gay*” e que vai polarizar a sociedade, tomando as manchetes de jornais e de programas de TV e posteriormente entra no jogo político nacional. Então, são questões das quais a sociedade brasileira ainda não chegou a um consenso sobre o que se espera da escola, do professor, por exemplo, quando o que está na pauta é a possibilidade da legitimação de uma educação sexual escolar que se posicione e tenha uma intencionalidade educativa e pedagógica definida. Podemos afirmar que essas temáticas ainda se mostram como um calcanhar de Aquiles na educação. Nós vamos ter, além disso, uma diversidade de elementos socioculturais que faz com que essas temáticas apresentem uma

significativa resistência social. No entanto, na universidade, e aqui estou tratando do campo da educação, especialmente nas duas primeiras décadas do século XXI, ela vai apresentar um salto epistemológico significativo.

Quero, a partir daqui, destacar algumas questões importantes identificadas na produção acadêmica em gênero e diversidade sexual na educação. Analisando o conjunto dessas pesquisas, entre os espaços investigados, identificamos a escola como o *locus* prioritário, especialmente, a escola pública de Ensino Fundamental e/ou Médio. No cenário escolar, os professores e professoras são os sujeitos mais investigados. São pesquisas que focam seus objetivos em tentar, *a priori*, compreender as percepções docentes, seus saberes, seus discursos, suas representações e suas fragilidades frente às questões de gênero e diversidade sexual na escola. São pesquisas que discutem e aprofundam essas temáticas em áreas diversas da educação, a exemplo, das políticas públicas, do currículo, da formação, saberes, representações e práticas docentes e, de maneira menos incisiva, adentra o campo dos saberes, da formação e das culturas juvenis.

Identifico como objetos de estudo, ainda pouco explorados e não menos importantes, as ações educativas empreendidas nos espaços “informais” ou “não escolarizados” da educação. Refiro-me

aqui às práticas educativas comunitárias, especialmente, aquelas criadas e desenvolvidas nas trajetórias do ativismo dos movimentos feministas, de mulheres e LGBT. Compreendendo que os Programas de Pós-Educação em Educação no Brasil, geralmente, adotam uma perspectiva de educação que ultrapassa os muros da escola, ou seja, que vai além da educação institucional escolar, no que se refere aos estudos de gênero e diversidade sexual, a abordagem, sobre os espaços educativos conhecidos como “não formais”, ainda se apresenta como uma lacuna a ser preenchida.

Isso fica perceptível quando identificamos a carência de pesquisas que tenham como objeto de estudos a educação sexual familiar e educação sexual religiosa, de maneira que a família e a igreja ainda aparecem de forma bastante tímida nesse conjunto de pesquisas. Outra lacuna identificada são as práticas educativas dos movimentos LGBT e/ou de mulheres. Esses movimentos aparecem bastante no corpo das pesquisas, mas eles estão geralmente integrados no campo da análise macrossocial, na contextualização dos objetos, mas dificilmente surgem como objeto de investigação. São raras as pesquisas que trazem como objetivo de investigação as ações educativas desses movimentos. A compreensão da importância do movimento LGBT, do movimento

feminista e de mulheres no cenário sociocultural sobre as questões da sexualidade, de gênero e de diversidade sexual parece não ser suficiente para a percepção da relevância de suas práticas educativas, de maneira que elas pouco tem despertado o interesse e a curiosidade de pesquisadores e pesquisadoras na área da

A compreensão da importância do movimento LGBT, do movimento feminista e de mulheres no cenário sociocultural sobre as questões da sexualidade, de gênero e de diversidade sexual parece não ser suficiente para a percepção da relevância de suas práticas educativas.

educação. A análise de materiais didáticos também surge como uma lacuna, mesmo no contexto da educação escolar é possível identificar essa ausência. Entendo que esses são campos possíveis e necessários a serem investigados, no âmbito da educação sobre gênero e diversidade sexual.

Quero chamar a atenção também para as formações continuadas em gênero e

diversidade realizadas nos últimos 15 anos no Brasil. Essas formações vão aparecer bastante nessas pesquisas como o *locus* onde surgiu o interesse pelo objeto de pesquisa; onde os/as pesquisadores/as encontram os sujeitos, ou seja, o lugar onde foi possível encontrar os/as professores/as ou onde foi possível identificar os sujeitos das pesquisas. No entanto, elas não surgem com tanta intensidade como objeto de investigação. Ignoram-se as práticas de formação desses/as professores/as, as estratégias de formação desenvolvidas na formação continuada docente, etc.. Daí identifico a carência do olhar do/a pesquisador/a sobre a dimensão pedagógica, as estratégias formativas e/ou sobre os impactos nas ações e práticas docentes, no contexto das formações continuadas de educadores/as em gênero e diversidade sexual. Recomendo aqui duas pesquisas que abordam essas questões: a dissertação “Muito Prazer, Sou Cellos, Sou de Luta: a produção da identidade ativista homossexual”, desenvolvida em 2007 pelo professor Felipe Bruno Martins Fernandes, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a dissertação “Diversidade Sexual na Escola: um "problema" posto à mesa”, desenvolvida por mim em 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

No que diz respeito aos percursos e procedimentos metodológicos, os estudos citados perpassam prioritariamente pela escolha daqueles que vão ao encontro da pesquisa qualitativa, na aplicação de questionários, entrevistas, observações participantes, análise documental, etc., sendo possível identificar uma quase ausência total de pesquisas quantitativas. Acredito que essa carência de pesquisas dessa natureza seja uma característica do campo da educação em geral.

Nós vamos trazer as pesquisas por região, onde podemos mensurar na Região Sudeste, um montante de 139 pesquisas, Região Sul 82, na Região Nordeste, 42, seguida da Região centro-oeste com 09 e da Região Norte com 04 pesquisas. A quantidade de pesquisas por Região vai ao encontro do quantitativo de grupos de pesquisas que trabalham com gênero e diversidade e que apresentamos anteriormente. Esse recorte regional vai trazer o Sudeste e o Sul com um potencial bem mais significativo de pesquisas, seguidos do Nordeste, do Centro-Oeste e do Norte. Destaco mais uma vez, que para fazer uma avaliação, precisa seria necessário cruzar o número de Programas, em cada região, o quantitativo de alunos que realizam mestrado e doutorado em educação com o número de trabalhos realizados. Não sendo possível aqui realizar esses cruzamentos, o que nós podemos identificar é que as regiões

Sudeste e Sul apresentam quantitativamente um número de pesquisas bem mais significativo do que as demais regiões do país.

Essas pesquisas têm privilegiado categorias de estudos mais abrangentes como “gênero” e “sexualidade” e poucos utilizam categorias como “orientação sexual”, “diversidade sexual”, “homossexualidade”. Em especial, aquelas defendidas na década de 1990 sobre a temática “Educação sexual” tão pouco se aprofundam nas questões da diversidade sexual, homossexualidade e da homofobia/LGBTfobia. Estas categorias não aparecem de maneira alguma, nem nos títulos e nem como palavras-chaves das pesquisas, o que poderia indicar para um direcionamento, uma posição mais afirmativa dessa discussão nos estudos. Isso nos leva a crê que, nesse período, questões mais específicas sobre LGBT mantinham-se invisibilizadas e à margem das pesquisas em programas de Pós-Graduação em Educação. Estas temáticas aparecerão com maior ênfase nas pesquisas defendidas somente a partir do ano de 2000. Eu destaco aqui a dissertação “Coisas difíceis de dizer: as manifestações homofóbicas do cotidiano dos jovens”, defendida pelo professor Luís Palhano Loiola, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como a primeira pesquisa desenvolvida em um Programa de

Pós-Graduação em Educação brasileiro a tratar diretamente da temática LGBT.

Quero fechar os dados desta pesquisa com o levantamento por Instituição de Ensino Superior (IES). Estes dados apontam das 276 pesquisas catalogadas, 248 pesquisas foram realizadas em Universidade Públicas, sendo 157 em Universidades Federais e 91 em Universidades Estaduais.

Apenas 28 pesquisas foram realizadas em Universidades privadas. Eu considero esses dados bastante significativos no sentido de percebermos que a potencialidade dos estudos em gênero e diversidade sexual está na Universidade pública. Assim, a Universidade pública brasileira aparece como o espaço mais atuante na produção de conhecimento sobre gênero e diversidade sexual nos

Programas de Pós-Graduação em Educação, com destaque para as Universidades Federais. Considero importante destacar e ressaltar aqui o valor da autonomia da universidade pública; e o quanto é necessária e emergente a defesa dessa autonomia, porque certamente sem ela, sem a liberdade universitária, especialmente, nos tempos sombrios que estamos vivendo, esta

trajetória de pesquisas não seria possível.

A segunda pesquisa que quero compartilhar com vocês – “Diversidade Sexual na Educação: Lugar de fala e experiências de pesquisadores/as LGBT” - tem como objetivo analisar os discursos sobre o lugar de fala² e experiências de pesquisadores/as LGBT em dissertações e teses sobre diversidade sexual, elaboradas

em Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Brasileiras no período de 2000 a 2016. Portanto, ela é uma continuidade da primeira pesquisa apresentada. Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, vou trazer apenas algumas observações preliminares.

Para pensar o texto acadêmico e o lugar de fala de pesquisadores e pesquisadoras LGBT, é

necessário observar que estamos analisando uma escrita que é direcionada a um público específico, e que faz parte de uma dinâmica institucional com regras e normas pré-estabelecidas, de maneira que é uma escrita que passa por um crivo de um processo avaliativo e que tem um caráter público, ou seja, é um texto que, em algum momento, irá tornar-se público. Então, todas essas

A Universidade pública brasileira aparece como o espaço mais atuante na produção de conhecimento sobre gênero e diversidade sexual nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

características irão, de alguma maneira, influenciar na escrita desses/as pesquisadores/as, exercendo alguma influência no momento da “escrita de si”³, no falar de suas experiências, no se colocar como LGBT pesquisadores/as no espaço da academia.

Uma indagação inicial foi: onde, na estrutura do texto acadêmico, esse lugar de fala aparece? *A priori*, vou observar que esse lugar de fala vai surgir nos “agradecimentos”, que é um espaço da singularidade, onde a academia “permite” ou reconhece a individualidade do/a pesquisador/a, uma vez que se destina a agradecer os apoios, as parcerias, recebidos durante a realização da pesquisa. Abre-se nesse espaço uma brecha para a visibilidade do/a pesquisador/a como sujeito, como filho, como mãe, como marido, como esposa, enfim, para a vida que ultrapassa a identidade de “pesquisador/a”. De certa maneira, dentro da estrutura das dissertações e teses, os agradecimentos ficam segregados da produção do conhecimento, ou não estabelecendo um diálogo direto, com o conhecimento produzido nas pesquisas. Apesar de haver uma dimensão institucional nos agradecimentos, se finda por ser um espaço eminentemente de lugar de fala, mas com uma estrutura textual restrita, concisa, segregada e limitada ao objetivo de agradecer. É nesse agradecer que muitos/as pesquisadores/as já se mostram e se afirmam

LGBT.

É no espaço destinado à introdução das pesquisas que o lugar e fala vai surgir com mais força, muitas vezes em formato de uma espécie de “memorial temático”, centrado em suas trajetórias escolares. Geralmente, trajetórias permeadas, ou atravessadas por relatos de experiências que tem a sua sexualidade, sua orientação sexual, como eixo norteador da narrativa. Outra estrutura textual bastante presente nas pesquisas são os relatos pontuais de fatos, de experiências vividas, que não se fazem necessariamente em um texto que refaz um percurso, uma trajetória. De uma maneira mais tímida, surgem também nas discussões sobre os processos metodológicos e nas considerações.

É possível observar que a forma como esses/as pesquisadores/as LGBT se apropriam dessas experiências e se apresentam como pesquisadores/as LGBT sugere a intencionalidade de apresentar ao leitor como eles e elas se encontraram com os objetos de pesquisa e de trazer certa justificativa que evidencie a relevância da pesquisa, tanto na dimensão pessoal como social, ou seja, tanto individual como coletiva. Esse lugar de fala parece também legitimar a problematização desse objeto de pesquisa a partir da experiência do/a próprio/a pesquisador/a.

Então questionamos: quais são as experiências compartilhadas? O lugar e fala

desse/as pesquisadores/as dá ênfase às experiências escolares e as profissionais, tomando geralmente os espaços/tempos da educação básica e superior como experiências significativas ao contexto da pesquisa. Assim, compartilham experiências tanto como alunos/as quanto como professores/as, geralmente consideradas por eles e elas como “experiências pessoais”. Quero destacar também o compartilhamento das experiências de ativismo LGBT, com destaque para a ênfase na formação política de pesquisadores/as LGBT. As experiências vividas no campo do ativismo surgem como uma maneira de legitimar, tanto o objeto de estudo quanto o/a próprio/a pesquisador/a, mas essa é uma questão que merece nosso aprofundamento em outro momento.

Então, o lugar de fala e essa escrita de si como LGBT passam por essas identidades: como educando, como docente e como ativista. E eu volto a destacar aqui a carência em torno da instituição familiar. Muito raramente os/as pesquisadores/as LGBT compartilham na sua produção intelectual as suas experiências familiares. Esse é um dado bastante significativo para pensarmos o quanto estamos, em algumas temáticas, concentrados em olhar e analisar alguns espaços sociais, ou seja, a privilegiarmos alguns espaços em detrimento de outros.

Neste caso, penso que talvez a instituição da família ainda esteja

configurada, em nosso imaginário, como uma dimensão restrita ao privado e, sendo o texto acadêmico um texto público, não se apresenta como o mais propício ao compartilhamento dessa dimensão da vida.

Nesse contexto, a educação sexual familiar parece manter-se a margem dessas pesquisas. Digo isso por dois motivos: o primeiro, pela carência de pesquisas que tenham como objeto de estudo a educação sexual familiar, aspecto identificado na primeira pesquisa que apresentei aqui. O segundo, pela percepção de que no âmbito do lugar de fala de pesquisadores/as LGBT, na escrita de si, muitas vezes, parece que as pessoas se perceberam LGBT ou tenham sido alvo de LGBTfobia apenas na escola, na universidade, na adolescência etc., de maneira que silenciam as experiências da infância, as experiências familiares. Talvez, como diz o professor Luís Palhano, essas ainda sejam “coisas difíceis de dizer”. Acrescento: difíceis de (re)viver, no exercício de escrever e de compartilhar sobre si.

Chegando em nossas considerações finais, quero dizer que quando pensamos essas discussões de gênero e diversidade sexual na universidade, eu acredito que devemos pensá-las por uma ótica positiva, especialmente, quando, como professor na universidade pública, estamos trazendo essas discussões para nossos alunos e alunas. Isso, porque quando olhamos para a

nossa experiência como graduandos, percebemos o silenciamento, a ausência dessas temáticas em nossa formação acadêmica. Assim, prefiro pensar que a universidade tem avançado nesse sentido, muito pelo caráter da autonomia da universidade pública. Acredito que essa deva se neste momento a bandeira maior de todos nós: a defesa da universidade pública

Acredito que essa deva ser neste momento a bandeira maior de todos nós: a defesa da universidade pública e da sua autonomia.

e da sua autonomia. Porque se a universidade não for autônoma, dificilmente nós vamos ter o diverso nela. Quando falamos nessa não consensualidade social em torno das questões de gênero e diversidade sexual na educação, é evidente não vai haver o consenso nunca! Porque a sociedade é diversa e ela deve ser diversa mesmo! A questão central deve ser garantir que esse diverso abra possibilidades para o convívio com as diferenças e que a universidade possa ser um dos espaços sociais possíveis de (a)diversidades. Para

isso, devemos olhar para as instituições universitárias como múltiplas, diversas, porque cada universidade tem uma trajetória, uma história, uma realidade. Finalizo compartilhando um aprendizado que adquiri com a professora Maria Nobre Damasceno, quando em um debate sobre a universidade ela questionou: “O que é a universidade?” e em seguida afirmou: “A universidade somos nós que estamos aqui! Nós fazemos a universidade!” E foram as pessoas que fizeram e fazem a universidade, e não a “instituição universidade”, que permitiram e permitem que nós estejamos aqui agora. Por isso, vamos defender, hoje e sempre, a autonomia da universidade pública. Obrigado!

Notas:

¹ Conceito que vem sendo utilizado na academia e nos movimentos sociais para referir-se a “preconceito, discriminação e violências a que corpos, práticas e experiências que se situam no campo das lesbianidades, homossexualidades, bissexualidades, travestilidades, transexualidades e intersexualidades estão sujeitos por não performarem o esperado pela heterocisnormatividade nas sociedades ocidentais (BRUNETTO, 2020, p. 53).

² Vale lembrar que não estou defendendo a apropriação de temáticas e/ou objetos de pesquisa por determinados grupos identitários, mas que compreendo o/a pesquisador/a como um sujeito social, histórico, implicado na ação investigativa, de maneira que o lugar de fala do mesmo toma significativa relevância. Consultar: *O que é: lugar de fala?*, de Djamila Ribeiro.

³ No texto “A Escrita de Si” (2004), Michel

Foucault compreende a escrita de si como um exercício, um “treino de si por si mesmo. (...) Parece que, entre todas as formas tomadas por este treino (e que comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), a escrita – o fato de escrever para si e para o outro – tenha desempenhado um papel considerável por muito tempo. (p. 145)”.

Referências

BRUNETTO, Dayana. LGBTfobia na Educação. In: **Caminhos da pesquisa em diversidade sexual e de gênero: olhares in(ter)disciplinares** / Humberto da Cunha Alves de Souza, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (organizadores). – Curitiba: IBDSEX, 2020. – (Coleção Lives & Iguais ; 2).

FERNANDES, Felipe Bruno Martins **Muito Prazer, Sou Cellos, Sou de Luta: a produção da identidade ativista homossexual** / Felipe Bruno Martins Fernandes – Rio Grande: FURG, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política** / Michel Foucault; organização e seleção e textos Manuel Barros de Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. – Rio e Janeiro: Forense Universitária, 2004.

JOCA, Alexandre Martins. **Diversidade Sexual na Escola: um “problema” posto à mesa** / por Alexandre Martins Joca. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza (CE), 2008.

LOIOLA, Luís Palhano. **Coisas Difíceis de Dizer: as manifestações homofóbicas do cotidiano dos jovens** / por Luís Palhano Loiola. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza (CE), 2001.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. – Belo Horizont(MG): Letramento: Justificando, 2017.



***Pensar e agir
interseccionalmente:
notas ao conceito***

Palestra ministrada na mesa-redonda “Interseccionalizando a temática LGBTQ entre México e Brasil”, em 14 de outubro de 2020, via *youtube*, no âmbito das atividades do Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED (Edição Salamanca).

* Mulher Travesti, Negra e Gorda. É leonina, com lua em Capricórnio. Filha de Xangô e Iansã, no Candomblé de tradição Ketu. Filha de Cabocla na Ciência da Jurema Sagrada. Feiticeira de Devires e Bruxa da Sociopoética. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGE). Professora do curso de Pedagogia da UFPI, no Campus de Floriano/PI. Vinculada aos seguintes núcleos: Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Gênero e Cidadania (NEPEGECI) e a Rede Interdisciplinar de Mulheres Acadêmicas do Semiárido (RIMAS). Pesquisadora filiada a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). É vinculada ao Grupo Piauiense de Transexuais e Travestis (GPTRANS) e ao Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negras e Negros (FONATRANS). Desenvolve pesquisas na área de Gênero e Educação com foco no Transfeminismo, Feminismo Negro, Interseccionalidades e Decolonialidade.

É com muita honra que mais uma vez colaboro com as atividades do Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), evento o qual participei pela primeira vez, ainda como graduanda do curso de Pedagogia, sendo esta, minha primeira participação em um evento internacional. Aproveito para destacar a importância da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) na promoção constante de atividades de fomento a

pesquisa entre graduandas/os de Pedagogia e outras áreas afins interdisciplinarmente. A formação para pesquisa, não pode ser feita sem considerarmos a participação da graduação, como pesquisadoras/es em formação.

A temática que trago para esta Edição Salamanca, do FIPED 2020, é relativamente nova, enquanto conceito, se considerarmos a trajetória dos estudos feministas, mas bastante presente nos modos

de pensar e agir de alguns feministas negras, inclusive, desde antes do feminismo emergir enquanto campo político e de conhecimento no Brasil e no mundo. Todavia, alguns poderiam até afirmar, na verdade, alguns afirmam, que “interseccionalidade” é um conceito “modinha” no Brasil, o que considero um insulto desproporcional a potência desta ferramenta conceitual e política que atravessa as fronteiras dos estudos feministas.

De fato, não deveria ser um problema a popularização de conceitos, entretanto, desperta preocupação que alguns conceitos produzam sentidos políticos e conceituais distantes do que é elaborado dentro do campo de estudo no qual o

conceito emerge. Parece-me que, no que tange ao feminismo, isso ocorre com alguma frequência. Na falta de outra expressão, ousou dizer que alguns conceitos são desvirtuados, me refiro a interseccionalidade e também a outros conceitos como “lugar de fala” e “femicídio”. Como uma leitura maldita de Nietzsche, Foucault e Deleuze, creio que de fato, não deva existir um “altar dos conceitos”, nisto afirmo, amo profanações.

Todavia, esquivando-me das ideias pós-estruturalistas, e ficando os pés na base

estruturalista, penso a partir do sociólogo francês Pierre Bourdieu no que tange ao conceito de campo, para asseverar a importância de entender que os conceitos passam por disputas e contradições, todavia, é dentro do campo que eles ganham legitimidade. Por certo, é necessário compreender que o conceito precisa ter coerência dentro do campo. Essa problematização sobre os usos e os abusos dos conceitos, dentro dos estudos feministas,

ocorre em torno da própria categoria gênero, como muito bem nos assinala a historiadora norte-americana, Joan Scott.

Sobre as disputas em torno dos conceitos é útil também considerar as relações entre saber e poder como demarcado pelo filósofo francês Michel

Foucault. Assim, os modos pelos quais os conceitos adquirem consistência, coerência e pertinência dentro de determinado campo, traz à tona diversas disputas e, as feministas, para além de bem e de mal, possuem suas divergências. Inspiradas nas ideias da Análise Institucional (AI), considero que as crises dentro das instituições e organizações favoreçam outros modos de pensar, então não é por acaso que o conceito de interseccionalidade surja das disputas travadas pelas feministas negras, ou ainda

Os conceitos passam por disputas e contradições, todavia, é dentro do campo que eles ganham legitimidade.

que o conceito de cisgeneridade, nasce das proposições críticas de transfeministas.

As disputas em relação a feminismo branco e liberal, ou feminismo *mainstream*, produziram outros modos de pensar o feminismo, ampliando o caleidoscópio conceitual e político dentro e fora do campo. Como professora e pesquisadora, constantemente em conversas com minhas orientandas e orientados, convido-as/os a pensar: o que queremos dizer quando trazemos este conceito? E nós também feministas, precisamos, o tempo todo, nos questionar quais os usos e sentidos dos conceitos que usamos: o que queremos dizer quando usamos gênero, interseccionalidade, cisgeneridade, feminicídio? É sensato que enquanto pesquisadoras jamais partamos de ideias superficiais e naturalizadas de conceitos.

É por isso que desejo debater um pouco o que é interseccionalidade e qual a potência desse conceito para o feminismo, pensar a interseccionalidade a partir de minhas experiências e dirimir alguns equívocos em relação ao conceito. Desde que adentrei ao campo dos estudos feministas, o conceito de interseccionalidade me atravessou com muito força, afinal sou uma mulher travesti, negra, gorda, professora, nordestina, filha de avó pensionista, sempre pensei o feminismo a partir das experiências que formam e sustentam. Não por acaso, algumas amigas

pesquisadoras, dizem que eu encarno a própria interseccionalidade dado os lugares existenciais e políticos que atravesso e sou atravessada.

É comum ao fazermos falas, anunciar os lugares que ocupamos enquanto feministas. Fico surpresa como para muitas pessoas interseccionalidade é anunciar seus pertencimentos identitários, nestes termos, interseccionalidade seria afirmar: “eu sou mulher e negra”, o que se constitui em um equívoco grave. Por certo, compreender que categoriais identitárias lhe atravessam é importante para agenciar a interseccionalidade, todavia, esta não é simplesmente um modo de se anunciar. Para muitas pessoas, interseccionalidade é uma “bola de neve identitária”, você diz uma identidade, e mais uma, e outra, e nessa avalanche vamos somando a nós identidades. A interseccionalidade não se resume ao anúncio de lugares identitários, é muito mais um modo de pensar e agir.

Interessante usar a metáfora da “bola de neve identitária”, pois o termo interseccionalidade é também uma metáfora, Kimberlé Williams Crenshaw é norte-americana, a defensora dos direitos civis é celebrada como pesquisadora que cria o termo. Se considerarmos a língua inglesa o termo *intersection* pode ser compreendido como “*an occasion when two lines cross, or the place where this happens*”, de acordo com o *Cambridge Academic Dictionary*,

definição que traduzo livremente como: “uma ocasião em que duas linhas se cruzam, ou o lugar onde isso acontece”. Portanto, nos EUA, a expressão *intersection* pode ser usada, por exemplo, para se referir ao lugar onde duas linhas de ônibus ou trem se cruzam.

A advogada, Kimberlé Crenshaw, cunha o termo interseccionalidade em análise ao famoso caso de racismo e sexismo envolvendo trabalhadoras negras na *General Motors* (GM) na década de 1970. A empresa norte-americana não contratava mulheres negras e afirmava não ser racista, por empregar homens negros, e não ser sexista por empregar mulheres brancas. Todavia, as mulheres negras encontravam-se no lugar

de cruzamento entre o racismo e o sexismo, o que as impedia de ser contratadas, além de colocá-las em outras opressões. Nas palavras de Crenshaw (2002, p. 177), a interseccionalidade permite “...capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”.

É importante analisar que mais do que definir a interseccionalidade Kimberlé

Crenshaw se ocupa em afirmar a potência do conceito, ao invés de uma definição ao estilo “o que é”, a autora opta por uma definição ao estilo “o que pode”. Assim, a interseccionalidade é um conceito que nos convida a pensar e agir, se constituindo em uma ferramenta conceitual e política que emerge dentro do feminismo negro e ultrapassa os limites deste, para possibilitar

análise críticas de conjunturas onde opressões não podem ser apenas analisadas de modo isolado.

Nestes termos, interseccionalidade não significa apenas nomear e reconhecer em nós e nas outreridades pertencimentos identitários, como assinalado na metáfora “bola de neve identitária”. De outro modo, demanda

uma compreensão analítica crítica de contextos onde duas ou mais opressões se cruzam. Esse despertar crítico, que demanda a categoria interseccionalidade, não é uma condição natural de quem por exemplo, é mulher e negra. Afinal, nós construímos pertencimentos de gênero e de raça, como pondera a filósofa francesa Simone de Beauvoir, na frase “nas se nasce mulher”, e a psiquiatra negra brasileira, Neusa Santos

A interseccionalidade é um conceito que nos convida a pensar e agir (...) para possibilitar análises críticas de conjunturas onde opressões não podem ser apenas analisadas de modo isolado.

Souza, na obra *Tornar-se negro*. Esses processos de pertencimento em gênero, raça, classe, territorialidade, são construções, por vezes dolorosas, de quem nós somos em nossas multiplicidades.

Portanto, mais do que uma demarcação identitária, a interseccionalidade é uma compreensão crítica das opressões em/de si e no/de mundo. Para a filósofa negra brasileira, Djamila Ribeiro (2019, p. 69) “o lugar social não determina uma consciência social sobre esse lugar”, portanto, não é suficiente reconhecer em si um pertencimento identitário, é preciso se apropriar de ferramentas de análise e intervenção com a interseccionalidade para desnaturalizar o olhar, o corpo e os sentidos. O equívoco da “bola de neve identitária” precisa ser urgentemente superado.

Assim como Kimberlé Crenshaw, a feminista negra brasileira, Carla Akotirene, talvez, uma das vozes mais expressivas na divulgação do conceito no Brasil, também se utiliza de uma metáfora para debater a interseccionalidade. Se apropriando da filosofia afrodiáspórica de terreiro, Akotirene refleti sobre o conceito a partir da encruzilhada conceito enraizado na negritude, que faz referência ao encontro de caminhos. Para as religiões de matrizes afrodiáspóricas Exú, é o senhor dos caminhos, orixá que constantemente produz confusões e se opõe ao modo disciplinar e linear que sedimenta o conhecimento

ocidentalizado.

A encruzilhada é lugar de encontro, para Akotirene (2019, p. 16), “O feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo”. Por isso, enquanto transfeminista negra, me alimento de variadas leituras feministas. Temos muito para aprender umas com as outras. O conceito de encruzilhada como favorece Akotirene, confere brasilidade negra a interseccionalidade, aproximando as experiências entre raça e gênero para além do Atlântico. Pensar a encruzilhada de Exu como caminhos que percorremos, nem sempre percorremos um caminho apenas, existem caminhos que se encontram, se distanciam, produzem outros caminhos e caminhos.

Exú também é o senhor da comunicação, por isso, a interseccionalidade pode também ser um convite para que experimentemos outros modos de ver e de ouvir a partir dos nossos caminhos e dos nossos encontros com os cominhos das outreridades. De certo modo, posso afirmar que o êxito de uma luta feminista antissexista, antirracista, anticapitalista, anti-imperialista, antiLGBTfóbica depende de articulações que são potencializadas a partir de ferramentas teóricas e políticas como a interseccionalidade. Não se trata simplesmente de misturar diferenças o que

pode produzir apagamentos, contudo, o diálogo crítico entre as formas de opressão nos permitir produzir metodologias interseccionais de combate as opressões coloniais que se sustentam no sexismo, racismo, LGBTfobia, xenofobia, capacitismo e capitalismo.

Como travesti negra, gorda, nordestina do terceiro mundo, vivo em mim a potência desse encontro, assim como a vulnerabilização dessas opressões. Interessante interagir com os sujeitos e sujeitas destas outras opressões, produzir coletivamente, compartilhar ideias e conceitos, construir lutas coletivas. É urgente que pensemos e ajamos socialmente sob o risco de

continuarmos morrendo todas e todos. A necropolítica, como propõe o filósofo camaronês, Achille Mbembe, é um regime que produz mortes de corporalidades a partir do próprio governo do Estado. Para resistir, a um sis(cis)tema articulado precisamos também, nós, nos articular.

Dentro do conjunto epistemológico e da política do transfeminismo (NASCIMENTO, 2021), a questão interseccional emerge a partir de múltiplas experiências de travestis e transexuais, por exemplo, os dados de transfobia letal de acordo com a ANTRA/IBTE (2021)

sinalizam que em média 80% das vítimas são negras, portanto, a transfobia é atravessada pelo racismo. Além disso, não somos apenas travestis e transexuais, muitas e muitos de nós são também negras/os, indígenas, pobres, periféricas/os, pessoas com deficiências (PCD) e essas experiências nos conecta. Nossas outreridades atravessam as outreridades para além de nós.

Como podemos pensar os encontros entre travestis e transexuais negras e mulheres cisgêneras negras? A comunidade LGBT também é negra. Compreendo que a interseccionalidade seja também um convite para que nos interceptemos, dialoguemos, pensemos as outreridades em nós, a

A aposta, portanto, é sempre pensar não apenas no que nos separa, mas, fundamentalmente no que nos conecta.

partir de nós, na relação entre nós. A aposta teórica e política da interseccionalidade deve de fato ocupar importância em nossas discussões acadêmicas e/ou do movimento social. Precisamos entender que muitas das vezes, além de não andarem sozinhas, as categorias identitárias se atravessam, então você não é apenas mulher, é também negra, e mesmo sendo uma mulher branca, vive em um país com profundas marcas racistas. A aposta, portanto, é sempre pensar não apenas no que nos separa, mas, fundamentalmente no que nos conecta. É nisto que eu acredito.

Referências

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

CREENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*.

Revista Estudos Feministas, vol. 10, n. 1, 2002. p. 171-188.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. São Paulo: Pólen, 2019.



Pesquisas com juventudes: caminhos e percepções

Palestra ministrada na mesa-redonda “Pesquisas com jovens: um campo temático em discussão”, em 16 de outubro de 2020, via *google meet*, no âmbito das atividades do Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED (Edição Salamanca).

* Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Educação pela (UFC). Pós-Doutorado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS). Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Ceará do Curso de Graduação de Gestão de Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação de Avaliação de Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Idade e Família - NEGIF/UFC. Professora permanente da Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Atua na área de Educação Popular, Sociologia da Juventude, Relações de Gênero com ênfase nos seguintes temas: juventude e gênero, juventude e cultura, juventude e política, mulher e política, rural, educação popular e movimentos sociais.

Bom dia a todas e todos! O campo de pesquisa sobre juventude faz parte da minha vida acadêmica desde o meu projeto de doutorado. Meus estudos sobre juventude são carregados de experiência, e como diz Larrosa (2002, p.21): “a experiência supõe, algo que *me* passa”, “o lugar da experiência sou eu”. Portanto, a minha experiência se expressa por meio da minha escrita, dos meus sentimentos, dos meus projetos de pesquisa, das minhas intenções, do saber que construí, enfim, onde a experiência tem

lugar. Escrever sobre minha experiência de pesquisa com jovens me remete às escolhas que fiz, como as adotei, às abordagens teórico-metodológicas que percorri, e a formação que esse processo proporcionou.

A concepção de juventude que adotamos¹, na trajetória de pesquisa, foi a que a vê a juventude como una e diversa, portanto, não é um conceito fechado, mesmo porque a juventude é múltipla e plural. Foi a partir da orientação desse pensamento que fomos traçando toda uma compreensão

sobre jovens do campo e da cidade, jovens estudantes, jovens artistas, jovens em movimento. Logo aprendemos que a nossa análise não poderia se restringir ao aspecto geracional, porque ser jovem não é somente uma fase da vida. Muitos outros aspectos são importantes para entender a juventude. Nesse sentido, a visão classista² avança quando compreende que a juventude vive em uma sociedade estruturada em classes sociais, e ainda é preciso entender outros marcadores importantes, como as questões de gênero, sexualidade, raça e etnia.

Ao pesquisar sobre juventude, pudemos entender um pouco mais esse grupo social e, como afirma Guimarães Rosa (2006): “A juventude? É uma maravilha. A juventude é quase tudo. É a humanidade e a esperança, recomeçando”. O respeito à juventude, reconhecendo-a como agente, com capacidade de falar por si não significa que tenhamos uma visão idealizada ou essencialista, que cria rótulos, imagens de jovens rebeldes, sonhadores, revolucionários, alienados, manipulados. (BOURDIEU, 1983).

Nas pesquisas desenvolvidas por mim³, alguns pontos foram muito importantes, sendo necessário destacá-los:

Primeiro, no nosso percurso, as pesquisas sempre foram desenvolvidas de forma coletiva, inicialmente com estudantes de graduação – foi com esses/as jovens pesquisadores/as que vivemos momentos

singulares de aprendizagem, o que gerou um processo formativo que trouxe implicações positivas, principalmente no aspecto metodológico.

Segundo, ressaltamos a situação instigante de presenciar jovens pesquisando jovens, isso porque os/as estudantes bolsistas também são jovens, e com eles/as conseguimos chegar mais perto de outros/as

No nosso percurso, as pesquisas sempre foram desenvolvidas de forma coletiva, inicialmente com estudantes de graduação – foi com esses/as jovens pesquisadores/as que vivemos momentos singulares de aprendizagem, o que gerou um processo formativo que trouxe implicações positivas.

jovens, focos de nossas pesquisas. Esses/as jovens pesquisadores/as conseguiam, no trabalho de campo, fazer a mediação geracional. Mesmo porque a pesquisa qualitativa sempre nos interroga sobre como chegar ao outro, como chegar aos sujeitos da pesquisa.

A proximidade etária entre os/as jovens pesquisadores/as e os jovens sujeitos das pesquisas trouxe empatia, identificação e mais facilidade para falar sobre seus modos de vida, seus sonhos, suas práticas etc.

Terceiro, com relação à metodologia, a pesquisa qualitativa foi a bússola que nos guiou para conhecer e produzir conhecimento sobre a juventude. Experimentamos diversas abordagens explorando nossa sensibilidade e criatividade.

Nossa escolha pela pesquisa qualitativa nos fez entender que é possível criar caminhos sem, contudo, descuidar do rigor científico, mas entender que esse tipo de pesquisa disponibiliza ferramentas que se adequam à realidade dos grupos investigados.

Nessa perspectiva, foi necessário um espírito aventureiro para caminhar bastante, conviver e escutar camponeses/as, jovens, artistas, militantes, estudantes e, nesses muitos quilômetros percorridos, entrar em contato com a cultura do outro. Nessas viagens foram possíveis diversas vivências que nos abriram para outras linguagens, outras estéticas, outros territórios, e desenvolver um olhar sensível, atento e cuidadoso (SALES, 2020, p.17/18)

A riqueza do trabalho de campo nos oportuniza o contato face a face, a escuta sensível do que os/as jovens têm a dizer, assim como a observação durante eventos culturais / políticos e o acompanhamento do

cotidiano escolar⁴. Essa apreensão do real gera conhecimento, embora não se consiga registrar a sua totalidade.

Nossa proposta metodológica procura recriar técnicas existentes, mas levando em conta o conhecimento prático dos/a pesquisadores/as. Antes da aplicação, as técnicas são apresentadas e discutidas com o grupo, depois são adequadas às possibilidades concretas dos/as jovens (SALES, 2005, p.77)

É importante destacar que a pesquisa, quando desenvolvida de forma coletiva, viabiliza trocas; além disso, os registros, as reflexões e análise se ampliam e despertam curiosidades. Temos observado, durante anos de pesquisa, que os questionamentos oriundos de um/a pesquisador/a iniciante são, muitas vezes, contribuições importantes para novas descobertas, principalmente quando se somam à experiência de uma investigadora sênior. Outro aspecto importante é a participação dos próprios sujeitos investigados. A mais, cumpre destacar que, durante várias pesquisas, utilizamos diversas metodologias que envolveram a participação dos/as jovens, como grupo focal, grupo de discussão, teatro-debate e elaboração de mapa. A seguir, destacamos algumas falas de jovens quando se reportam sobre as abordagens metodológicas da pesquisa⁵.

Bom, pra mim foi experiência nova, eu nunca tinha feito, mesmo que eu entendesse de geografia se eu não

morasse aqui como era que eu ia fazer o mapa daqui. Aí, eu conhecendo, eu já fui fazendo, já fui pedindo ajuda as meninas que tavam perto de mim pra dizer onde era alguma coisa que eu tava esquecendo. (Carol, 14 anos, pesquisa realizada no Assentamento Palmares, Crateús-CE, 2004)

Achei bom né, porque assim, é, não é tão novo assim, isso pra gente né, mas assim a metodologia como foi aplicada foi o que foi o novo né, pra nós então, a gente aprendeu assim como se colocar, a gente cria um problema pra ser debatido, a gente cria e num momento uma coisa que é real. (Flávio 20 anos, pesquisa realizada no Assentamento Palmares, Crateús-CE 2004)

A cooperação dos/as jovens no processo da pesquisa está em consonância com o pressuposto da pesquisa participante, ou seja, o envolvimento dos sujeitos investigados. Tal pesquisa é uma concepção teórico-metodológica de investigação social que envolve a participação da própria comunidade e o comprometimento do pesquisador/a, dando ênfase à ação, aprendizagem e transformação social para o benefício dos participantes da investigação, pois não se pode conhecer a realidade sem a colaboração daqueles que estão nela inseridos. Cumpre destacar que esse tipo de pesquisa objetiva a construção do conhecimento crítico da realidade (BRANDÃO, 2006). Ressaltamos que, em nossas pesquisas, fizemos também o uso da triangulação, por entendermos que era muito importante, no estudo com juventudes, utilizar a combinação de diversas estratégias

de investigação para que pudéssemos compreender a diversidade das múltiplas juventudes. Nesse nosso percurso, encontramos e reencontramos jovens, acompanhamos trajetórias, como o caso de um jovem assentado que conhecemos no ano de 2001, quando desenvolvíamos o projeto de tese. Em 2004⁶, retornamos para realizar outra pesquisa, naquele momento, ele nos narrou suas perspectivas de permanecer ou sair do assentamento:

No meu caso é assim eu acho que o estudo é muito importante, porque uma pessoa que não estuda... é assim não tem objetivo. Aí... eu acho importante pro assentamento porque... devemos ajudar uns aos outros, aqueles que sabem mais dividir com os que sabem menos. Eu vou embora atrás de... saber mais pra poder voltar... pra trazer pra cá novamente. Eu queria voltar... assim, pra ajudar bastante, muita gente né. Que... um bocado de gente precisa. Esse pessoal que não estuda, aí dá um alerta, para esse pessoal que não estuda (Emílio, 14 anos, 8ª série. Assentamento Palmares / Crateús – CE).

Reencontramos com esse jovem durante um curso para jovens do campo⁷, que coordenávamos, ocorrido na Universidade Federal do Ceará – UFC. Ele já residia em Fortaleza – CE e cursava Geografia. Conversamos muito sobre suas perspectivas, sobre seu engajamento político, seu vínculo com o assentamento. No ano de 2019, nosso reencontro foi durante a banca de qualificação do mestrado e, em 2020, durante a sua defesa final do

Mestrado em Geografia – UFC. Ele era professor em Fortaleza, mas, após a defesa, voltou para o assentamento para trabalhar em uma Escola do Campo.

Esse fato demonstra como a pesquisa tem diversos alcances que vão além de resultados previstos ou de soluções encontradas para resolver um problema. Esse reencontro aconteceu sem previsão, mas foi carregado de sentidos e significados⁸.

Como mencionado neste texto, para conhecer a realidade dos/as jovens do campo e da cidade, o fato de termos bolsistas jovens que nos acompanharam pelas nossas andanças foi muito importante na aproximação dos/as jovens e na condução da pesquisa. Destacamos como exemplo outro projeto de pesquisa, a saber: “Cultura Juvenil e Perspectivas de Futuro de Jovens do Campo e da Cidade” (2010 -2011). Durante esse projeto, as jovens bolsistas também perguntavam, para si mesmas, sobre as mesmas questões que faziam no trabalho de campo para os/ as jovens, ou seja, perguntavam-se quais seriam suas perspectivas de futuro. Temos uma grande satisfação em registrar que muitas das bolsistas, as quais foram orientadas por nós, tanto na iniciação científica como no Programa de Educação Tutorial – PET⁹ fizeram mestrado e doutorado e algumas já ingressaram como professoras de ensino superior. Isso nos ensina que a pesquisa é

uma aprendizagem continuada, e aprender com jovens pesquisados/as e jovens pesquisadores/as é uma experiência valorosa. A mais, convém destacar que não estamos falando da experiência do “adulto”, do uso da “experiência como máscara”, que tenta influenciar os jovens, mas de uma experiência diferente, o caminho de “permanecermos jovens” (BENJAMIN, 1994, p. 5). Mas o que é ser jovem?

*A pesquisa é uma
aprendizagem continuada, e
aprender com jovens
pesquisados/as e jovens
pesquisadores/as é uma
experiência valorosa.*

Em diversas pesquisas sobre juventudes, perguntamos para os/as próprios/as jovens o que era ser jovem. Trazemos algumas dessas respostas que nos ajudaram a pensar e repensar a teoria, principalmente sobre as especificidades, campo e cidade, solteiro e casado.

Acho que ser jovem é ter uma liberdade, é ter o direito de buscar o conhecimento. Eu acho que hoje em dia não, porque todo jovem hoje em dia tão todos indo para o mesmo caminho, a igualdade, assim, a diversão é a mesma, acho que hoje em dia não tem essa individualidade não. (Elisabete, 16 anos, 3º ano ensino médio. Assentamento Nova Canaã / Quixeramobim – CE)

Eu particularmente vejo que jovem não é só aquele que tem 16, 17 anos, mas é aquele que tem uma mente de jovem, é aquele que participa, é aquele que é animado, mas aqui a gente geralmente se resume, assim nas pessoas que ajudam, geralmente são os solteiros mesmo né, os grupo de jovens fala que geralmente são pessoas solteiras de 13 anos, aqui no assentamento tem umas pessoas com a idade já 30, mas que são solteiros e participam do grupo de jovens, geralmente é assim, as pessoas quando casam já se isolam um pouco dos trabalhos da comunidade. (Clarice, 14 anos 8ª série, Assentamento Palmares / Crateús – CE)

Outras opiniões sobre ser jovem ocorreram em outra pesquisa¹⁰, durante um Grupo de Discussão¹¹, quando estimulamos o debate a partir da música “*Não é sério*” – Charlie Brown Jr. Diversos jovens do curso de Informática, de uma Escola Profissionalizante, responderam:

- O jovem é o futuro do país.
- O jovem não significa nada, é visto sempre o lado ruim.
- O jovem no ônibus não é respeitado por causa da mochila.
- O jovem não tem voz.
- É preciso ouvir a juventude.
- O jovem deveria participar da política.
- Só porque somos jovens e curtimos a vida, acham que não temos sonhos.
- Para os adultos, a juventude está perdida!
- A polícia bate no jovem, já que não pode prender.
- Alguns jovens querem alguma coisa, outros não.

Essas falas nos levam a reflexões importantes sobre como os/as jovens pensam que são vistos pelos adultos, ou como reproduzem discursos tidos como verdades que dizem o que é ser jovem. Por

outro lado, ao fazermos uma revisão bibliográfica sobre o conceito juventude, percebemos que existem diversas disciplinas com diferentes enfoques que buscam compreender a idade juvenil. Portanto, “o conhecimento de aspectos históricos e a identificação de toda diversidade e classificações das idades da vida são referências importantes para se pensar como a idade foi sendo construída e reelaborada ao longo do tempo” (SALES, p. 121, 2006)

Segundo Bourdieu (1983), as divisões entre as idades são arbitrárias, objeto de manipulação. “As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe.) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter, em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar” (BOURDIEU, 1983, p. 112). Sendo a juventude diversa, entendemos que os diferentes aspectos que a envolve, como: biológicos, psicológicos, sociais, culturais, políticos e territoriais, apontam para a compreensão que não existe “a juventude”, mas juventudes no plural, em suas multiplicidades.

Essa diversidade de juventudes pudemos identificar ao estudarmos jovens do campo e da cidade, jovens artistas, jovens estudantes, jovens militantes dos movimentos sociais. Contudo, não é fácil ter um olhar sobre as juventudes que não seja embaçado, destorcido, mediado pela representação dos adultos ou pelas teorias

que os restringem ao biológico, a uma fase da vida. Pesquisar jovens requer do/a pesquisador/a construir e educar o olhar, buscar conhecê-los/as a partir das suas "selfies", ou seja, das imagens feitas de si mesmos; além disso, como os/as jovens estão sempre em movimento, no entre lugar,

Pesquisar jovens requer do/a pesquisador/a construir e educar o olhar, buscar conhecê-los/as a partir das suas "selfies", ou seja, das imagens feitas de si mesmos; além disso, como os/as jovens estão sempre em movimento, no entre lugar, entre o "real" e o "virtual", é necessário que o/a pesquisador/a também faça seus deslocamentos.

entre o "real" e o "virtual", é necessário que o/a pesquisador/a também faça seus deslocamentos.

Outro ponto importante é a linguagem dos/as jovens, em geral, as escolas e outros espaços institucionais, em nome do formalismo, desconhecem a multiplicidade de linguagens, portanto, é

primordial compreendermos que o sistema da língua é híbrido, e os/as jovens se comunicam com linguagens outras, expressas por meio da arte, dos códigos, ou mesmo a partir de um socioleto¹². No mundo virtual, os/as jovens usam uma escrita

com uma linguagem que busca recuperar traços da oralidade presencial, como gestos, cheiros, pausas, entonações, ênfases, enfim, uma série de sinais aparentemente desorganizados, mas que fazem sentido em um determinado contexto e a torna repleta de significados” (BRAGA, 2010, p. 5).

As diversas linguagens são muito mais que comunicação entre pares, são formas de criar interação entre a linguagem e seus modos de vida.

O contexto e o território são também muito relevantes para conhecer os sujeitos da pesquisa. Esse período de pandemia da COVID-19, em que o distanciamento físico se tornou obrigatório, levou à intensificação da comunicação e das relações entre jovens no espaço virtual. As escolas suspenderam as aulas em espaços físicos e mantiveram o ensino remoto, as práticas pedagógicas tiveram que mudar. Destacamos que em 2009-2010, ao desenvolvermos uma pesquisa intitulada “Juventude e Internet: as tessituras da cultura, comunicação e aprendizagem no viver tecnológico”, realizada em uma Escola Estadual de Educação Profissional de ensino médio de Fortaleza-CE e em um assentamento rural

do Ceará, já registrávamos o grande interesse dos/as jovens, tanto do campo como da cidade, pelo espaço virtual, o qual, independente da geografia, possibilita o uso ágil do tempo e a comunicação rápida. O acesso às redes, no cotidiano desses/as jovens, representa não só a oportunidade de interagir com outras pessoas, mas também um espaço de abertura, de se sentirem parte desse universo rápido e de conexão com o mundo.

Chegamos ao final reafirmando que, nas mais de quinze pesquisas realizadas, estudando as juventudes, com objetivo de conhecer suas experiências e percepções, foi necessária uma escuta e um olhar sensível, observar suas linguagens, seus códigos e seus territórios, o que nos possibilitou vivenciar processos de aprendizagem e produzir conhecimentos a partir das narrativas dos/as jovens, da própria situação social deles/as, das diferenças culturais simbolizadas e vividas pela diversidade de classe, gênero, etnia, orientação sexual e territorial. Nessa dinâmica, os/as jovens foram estudados e compreendidos a partir dos processos da sua realidade no campo e na cidade, configurada pelas condições de educação, classe e gênero.

Ao descrevermos a nossa forma de fazer pesquisa, com certeza não conseguimos trazer toda a riqueza e dinâmica dessa atividade pulsante e instigadora, mas esperamos ter transbordado

nossa paixão pela pesquisa. Destacamos também a nossa discordância com a neutralidade científica por entendermos que, desde a escolha do objeto, há o envolvimento de sentimentos e implicações.

Como pesquisa é processo – e não acreditamos em um manual que forneça o passo a passo – a nossa contribuição foi apresentar retalhos de nossa experiência de pesquisa com juventudes. Isso porque, na nossa opinião, a experiência serve para apontar caminhos, erros, acertos; além disso, fazer pesquisa só se aprende experimentando, ou seja, é “um caminho que se faz ao caminhar”.

Notas:

¹ A partir dessa parte do artigo, usarei a primeira pessoa do plural por entender que as pesquisas mencionadas foram desenvolvidas no coletivo, e envolvem sujeitos variados.

² José Machado Pais (2003) discute, a partir da sociologia da juventude, as duas correntes de pensamento, a geracional e a classista. A geracional compreende a juventude como conjunto social constituído por indivíduos de uma mesma fase de vida, e essa corrente enfatiza a unidade. A classista entende a juventude como um conjunto social diverso, formado por indivíduos com diferentes posições de classe.

³ Foram mais de quinze pesquisas sobre juventudes, realizadas de forma individual e coletiva, no período de 1999 a 2020.

⁴ Para aprofundar consulte SALES, Celecina de Maria Veras. A experiência de pesquisar e a formação de novos/as pesquisadores/as in DAMASCENO, Maria Nobre, SALES, Celecina Veras; OLIVEIRA, Nadja Rinelle (org.). **Pesquisa qualitativa**. Formação e experiências. Curitiba: Editora CVR, 2016.

⁵ “Pesquisa Juventude e Terra: permanência e recriação de novas relações de gênero e de educação”, realizada em 2004 - 2005, no assentamento Palmares, no município de Crateús-CE.

⁶ *idem*

⁷ Curso sobre a Realidade Brasileira para Jovens do Meio Rural. Projeto de extensão realizado pela UFC em parceria com o MST. Realizado em 2001.

⁸ Sentido é sempre uma formação dinâmica e variável que tem diversas zonas de estabilidades diferentes. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. (VYGOTSKI, 1993, p. 333).

⁹ Pesquisa “Cultura Juvenil e Perspectivas de Futuro de Jovens do Campo e da Cidade” (2010 -2011).

¹⁰ Sobre essa experiência consulte SALES, Celecina de Maria Veras Introdução. Uma viagem acompanhada: percurso de pesquisa com estudantes de graduação. in JOCA, Alexandre Martins; SOUSA, Kássia Mota de; GUIDOTTI, Viviane (Orgs.). **A Pesquisa na graduação: reflexões, experiências e saberes do(dis)centes.** Cajazeiras-PB: Ed. AINPGP, 2020

¹¹ Grupo de discussão é um grupo convocado pelo/a pesquisador/a com objetivo de incentivar os sujeitos da pesquisa a expressarem sua opinião sobre a temática pesquisada.

¹² Conjunto de traços linguísticos que caracterizam e identificam um grupo ou um estrato social. Trata-se de uma variante de uma língua falada por um grupo social, uma classe social ou subcultura.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.

BRAGA, Clarissa. A linguagem iconográfica virtual e o empoderamento dos

jovens: em defesa do “internetês”. In. VI Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador. **Anais[...].** Salvador: Facom – UFBA, 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/biblioteca/trabalhos-apresentados-no-enecult/sexta-edicao-2010/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRANDÃO, Carlos R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In.: BRANDÃO, Carlos R.; STREK, Danilo R. (org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 21–54.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr., 2002, p. 20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul/dez. 2011. Disponível em: <http://lcc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/Jorge%20Larrosa.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis.** Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

ROSA, Guimarães. **Carta de João Guimarães Rosa** a Lenice Guimarães Pitanguy. Germina. Revista de Literatura e Arte. 2006.

SALES, Celecina de Maria Veras. **Criações Coletivas da Juventude no Campo Político: um olhar sobre os assentamentos rurais do MST.** Fortaleza: Banco do Nordeste, 2006.

_____. Pesquisa Qualitativa: cartografando novos percursos na produção de

COLEÇÃO
CADERNOS DA AINPGP
Conferências e Palestras

conhecimento in DAMASCENO, Maria Nobre, SALES, Celecina Veras (org.). **O caminho se faz ao caminhar:** elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005

_____. A experiência de pesquisar e a formação de novos/as pesquisadores/as in DAMASCENO, Maria Nobre, SALES, Celecina Veras; OLIVEIRA, Nadja Rinelle (org.). **Pesquisa qualitativa.** Formação e experiências. Curitiba: Editora CVR, 2016.

_____. Introdução. Uma viagem acompanhada: percurso de pesquisa com estudantes de graduação. in JOCA, Alexandre Martins; SOUSA, Kássia Mota de; GUIDOTTI, Viviane (Orgs.). **A Pesquisa na graduação:** reflexões, experiências e saberes do(dis)centes. Cajazeiras-PB: Ed. AINPGP, 2020

VYGOTSKI, Lev S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas de Psicología General.** v. II. Madri: Visor, 1993, p. 11-348.



Do campo das pesquisas sobre juventudes às juventudes do campo

Palestra ministrada na mesa-redonda "Pesquisas com jovens: um campo temático em discussão", em 16 de outubro de 2020, via *google meet*, no âmbito das atividades do Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED (Edição Salamanca).

* Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Departamento de Educação do Campus Avançado de Patu. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestra em Educação (UFC), Pedagoga (FPSJ) e Bacharela em Economia Doméstica (UFC). Possui experiência com pesquisas e projetos de extensão com ênfase na categoria Juventudes associando temas como: Educação, Políticas Públicas, Participação Política e Movimentos Sociais. Tem estudos sobre o rural/campo, pesquisando principalmente Educação do Campo, Juventudes do Campo e Cultura Camponesa. É líder do grupo de pesquisa Formação, Currículo e Ensino (FORMACE/Departamento de Educação do Campus Avançado de Patu/UERN) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Idade e Família (NEGIF/Centro de Ciências Agrárias/UFC).

Bom dia a todas e todos! Gostaria de saudar os presentes virtualmente através da Profa. Celecina Sales, que foi a educadora e pesquisadora que me iniciou no mundo da pesquisa científica e me aproximou desse campo de investigação que corresponde aos estudos sobre juventudes e com quem tenho construído um caminho formativo rico de reflexões. É uma honra para mim estar aqui com você e com a Profa. Shara Jane, que é também uma pesquisadora importante para a minha formação, visto que suas pesquisas e

contribuições estiveram sempre presentes nos meus momentos de estudo e na forma de pensar sobre as juventudes. Registro também a alegria de estar compartilhando esse momento com Isadora Cavalcante, uma jovem pesquisadora que está iniciando no mundo da pesquisa, com quem me identifico por ter iniciado também ainda jovem os estudos sobre as juventudes.

Para iniciar, gostaria de dizer que não pretendo, em minha fala, dar conta do que seja o campo temático de discussão da

pesquisa sobre e com os/as jovens, mas trazer, a partir da minha experiência enquanto pesquisadora, algumas reflexões que tenho feito nessa viagem instigante que é desenvolver estudos sobre juventudes. Para iniciar minha explanação sobre o tema trago um verso de Clarice Lispector que diz: “Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada”.

Parafraseando Clarice Lispector, penso que a minha experiência de pesquisar sobre juventudes e com os/as jovens, se dá no sentido de buscar entender, de reproduzir ou de, ao menos, me aproximar do que é possível captar das realidades vivenciadas pelos diversos jovens com quem já pesquisei. Mas é também uma tentativa política, ética de dar visibilidade às diversas práticas culturais, formativas dos/as jovens, que ainda são tão invisibilizados, negados e/ou ainda reduzidos a estereótipos superficiais, construídos sem uma reflexão mais profunda e crítica sobre suas práticas e formas de vivenciar suas próprias condições juvenis.

Para esse encontro de hoje, escolhi organizar minha fala em dois momentos. Em um primeiro momento, eu gostaria de trazer algumas dimensões¹ que considero importante para pensar o campo de pesquisa sobre juventudes; e no segundo momento

trazer algumas reflexões oriundas da minha experiência em pesquisas com jovens do campo.

A primeira dimensão que considero importante para pensar o campo de pesquisa sobre juventudes, tem relação com nós e outros/as (pesquisadores/as) e com a construção científica sobre as juventudes. Pensando na categoria sociológica “Juventudes” como um campo de pesquisa, isso me fez retomar algumas leituras e autores que foram construindo uma sociologia da juventude, expressando em seus estudos e pesquisas perspectivas de entendimento sobre os/as jovens que revelavam determinados contextos sociais e históricos, mas também a forma com que os/as jovens eram percebidos em seus espaços de interação social.

As juventudes já foram compreendidas como radical e revolucionária, nos estudos de Otavio Ianni (1968); como recurso do novo e potencial latente por Karl Mannheim (1968) e sob uma perspectiva muito forte e negativa na década de 1990, quando era compreendida como problema social exposto por Abramo (1997) em seus estudos. Esses estudos foram revelando a forma com que determinadas sociedades compreendiam seus/suas jovens, mas também, como Machado Pais (1990, p. 145) faz uma importante colocação sobre como “a própria sociologia participa, por vezes, nesta construção heteronímia ao

ênfatisar as representações do senso comum que predominam sobre a juventude”. Assim, gostaria de ressaltar que pesquisas e pesquisadores/as também contribuíram para reforçar os estereótipos sobre as juventudes criados no senso comum.

Mas se nos perguntarmos sobre o nosso tempo presente, como os/as jovens estão sendo percebidos/as? Quais as dimensões da vida juvenil que estão constituindo esse campo de pesquisa que estamos aqui discutindo? Sem querer me arriscar a dar uma resposta a essas perguntas, reconheço que, desde o final da década de 1990 para o ano de 2020, nós já conseguimos avançar nas pesquisas e na construção científica sobre

as juventudes. Isso se dá pelo esforço coletivo de vários pesquisadores pelo país e pelo mundo, que buscam dar visibilidade aos/as diferentes jovens e as diferentes formas de vivenciar as juventudes.

Como exemplo, lembro que no Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, liderado pela Profa. Maria Nobre Damasceno e pela Profa. Dra. Celecina Sales, na Universidade Federal do Ceará (UFC), foram realizadas pesquisas com jovens do campo e da cidade, jovens estudantes de escolas públicas da periferia

de Fortaleza, jovens da escola do campo de assentamentos rurais, jovens que participam de movimentos sociais, jovens que se expressam através de culturas japonesas, jovens que transitam pelas praças da cidade e criam espaços de sociabilidade, jovens que recriam seus territórios.

Acredito também que esse avanço nas pesquisas e na construção científica sobre as juventudes, se dá, principalmente,

pelos modos com que as diferentes juventudes estão conseguindo se organizar coletivamente, pelos modos como estão conseguindo se comunicar e conquistar/construir espaços de falas e de ação política, tomando para eles/elas o direito de falarem de si mesmos.

Possibilitando-nos então, sistematizar a experiência juvenil a partir deles/delas, das suas trajetórias, das suas incertezas, anseios, sonhos, práticas sociais e educativas.

Assim, nessa primeira dimensão, quero chamar atenção para o papel sociológico, mas também ético e político que tem o/a investigador/a que pesquisa sobre juventudes. De fazer revelar por meio dos seus estudos a riqueza e a pluralidade das realidades vivenciadas pelos/as jovens, a partir de uma reflexão que esteja entrelaçada com o contexto real de produção da vida

Desde o final da década de 1990 para o ano de 2020 nós já conseguimos avançar nas pesquisas e na construção científica sobre as juventudes.

desses sujeitos. Aproximando-se, ouvindo, interagindo, conhecendo seus lugares, para então tentar reproduzir, construir um conhecimento sobre as realidades, ainda que essa seja irreproduzível em sua totalidade.

A segunda dimensão² que penso ser importante considerar para refletir esse campo de pesquisa, tem relação com o contexto social, político e econômico vivenciado pelas juventudes de cada geração. Ao estudar pesquisas sobre juventudes dos anos de 1990 para cá, é possível identificarmos conquistas e mudanças na situação dos jovens. Em 2005, através da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e, desde então, vivenciamos uma década de conquistas de políticas públicas para as juventudes como o Projovem³, como também a promulgação do Estatuto da Juventude, em 2013. Considero como um período importante para o reconhecimento das juventudes brasileiras, ainda que não tenham conseguido atingir a todos/as os/as jovens.

Houve também muitas permanências na situação dos/as jovens. Muita negação de direito, como o direito a educação e a escola. A impossibilidade de permanecer na escola, por diversos fatores, o que resulta em índices altos de analfabetismo entre os/as jovens – principalmente entre negros, pobres, da periferia e nordestinos. Vale lembrar o alto índice de desemprego juvenil.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), para 2020, estava prevista uma taxa de 18% para o desemprego juvenil. Isso indica uma significativa precariedade na vida dos/das jovens, no que diz respeito ao acesso ao trabalho, quando este se efetiva a partir da condição de subempregos. Não podemos deixar de mencionar a violência e o aumento de homicídios sofridos,

Houve também muitas permanências na situação dos/as jovens. Muita negação de direito, como o direito a educação e a escola (...) o que resulta em índices altos de analfabetismo entre os/as jovens – principalmente entre negros, pobres, da periferia e nordestinos.

principalmente, por jovens negros e da invisibilidade sofrida por diversas juventudes, como é o caso dos/as jovens do campo.

Essa segunda dimensão nos mobiliza a pensar as juventudes do tempo presente, situadas no contexto histórico e político do qual fazem parte. Jovens que mobilizam buscas por participação, por

reconhecimento, por inclusão. Jovens que criam alternativas de se fazerem presentes e visíveis, mesmo em contextos políticos e econômicos que tentam invisibilizá-los a partir da implementação de projetos políticos e educacionais, que tentam mantê-los nesse lugar de negação e exclusão.

A terceira dimensão que eu gostaria de abordar sobre o campo de pesquisa em discussão, se refere ao que nomeei como “Novos Desafios para a pesquisa sobre as juventudes”. Considero que esta dimensão concentra-se, principalmente, na tentativa de buscar compreender os/as jovens na sua pluralidade, heterogeneidade. Para isso, se faz necessário ampliar o olhar para o que há de novo nessas juventudes que se movimentam, que criam, que mesmo em contextos de exclusão, estão reinventando a cidade, o campo, a formação. Ampliar o olhar para as “artes de fazer”, que Certeau (2013) trazia em seus estudos sobre as classes populares, ou seja, as artes de fazer juvenis, suas “táticas” para fazer parte, para resistir e existir.

Nesse segundo e último momento da minha fala, eu gostaria de trazer como reflexão a minha experiência com a pesquisa sobre e com juventudes do campo⁴. Iniciei meus estudos sobre juventudes ainda jovem, no Programa de Educação Tutorial (PET)⁵ do curso de Bacharelado em Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará (UFC), e muitas das discussões que

me deparava ao longo das atividades de ensino, pesquisa e extensão no PET, me fazia refletir não apenas os anseios e vivências de juventudes outras, mas também os meus anseios e as minhas vivências enquanto jovem mulher que iam desde as preocupações com a escolarização e com o mundo do trabalho, as questões da sexualidade e de gênero.

Na minha iniciação ao campo de discussão sobre as juventudes, vivenciei o reencontro comigo e com os/as jovens do meu tempo, do meu contexto social e de outros, o que promoveu não apenas uma visão mais crítica sobre as nossas existências na sociedade, mas a motivação para desconstruir discursos do senso comum tidos como verdades sobre os/as jovens, e repensar o papel das instituições na vida juvenil, me interessando abrir espaços para ouvir a voz dos/as diferentes jovens, do campo e da cidade, para entender a partir deles/delas as suas práticas sociais.

No PET realizamos pesquisas com jovens do campo e da cidade, mas foi o encontro com os jovens de Assentamentos Rurais de Reforma Agrária que me encantou, por ver nos espaços-tempos construídos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a presença dos/as jovens sob uma perspectiva de luta social que era muito distante dos espaços que habitualmente eu estava inserida. A iniciativa do MST em mobilizar

a organização da juventude do campo e como os/as jovens experienciavam esses espaços e elaboravam suas falas, me inquietava e me fazia cada vez mais querer conhecer, conviver e compreender esses/essas jovens.

Estudar jovens do campo é algo muito instigante, porque sempre exigiu de mim um cuidado no que se refere a forma com que eu ia interagindo com o movimento do real desses jovens. Por ser jovem também, algumas práticas culturais poderiam passar despercebidas por mim, visto que eu até compartilho do gosto por determinados tipos musicais, utilizo as mesmas redes sociais, entre outras vivências que poderiam nos aproximar de tamanha forma que eu, como pesquisadora,

correria o risco de não perceber, ou não refletir sobre essas dimensões, como importantes para a produção de conhecimento sobre as juventudes.

Em muitos momentos precisei relativizar meu olhar, o que para DaMatta (2010) significa mudar o ponto de vista para uma nova visão, para que eu não caísse na armadilha de tratar tudo como muito

próximo a minha vivência jovem ou como totalmente estranho, evitando assim caricaturar os jovens camponeses e/ou essencializar (principalmente, a cultura camponesa como imutável) seus modos de vida, criando e/ou reforçando estereótipos ditos sobre eles/elas.

Em pesquisa com jovens do campo, principalmente com jovens educando/as de escolas do campo onde existe a presença do

MST, nos deparamos com uma perspectiva outra de escola, educação e formação, pois a proposta da escola do campo está respaldada na compreensão da cultura, do trabalho e da vida camponesa como dimensões fundantes para a formação dos/as jovens do campo. Assim, ao investigar as escolas do campo, precisei, como pesquisadora, desenvolver

um intenso trabalho de relativização e reflexividade, para tentar entender os/as jovens da escola a partir de suas próprias falas, gostos e experiências culturais híbridas⁶, que em alguns aspectos podem ser compreendidas como contraditórias se situadas nos marcos da formação pensada pela escola do campo.

Essa é uma dimensão importante,

A proposta da escola do campo está respaldada na compreensão da cultura, do trabalho e da vida camponesa como dimensões fundantes para a formação dos/as jovens do campo.

pois o meu encantamento com a Educação do Campo e com a escola do campo, não poderiam ser a única lente para pensar os/as jovens, era preciso olhá-los a partir deles/delas, do que tinham pra narrar, a partir dos conflitos que emergiam das suas experiências na escola do campo e na vivência social camponesa, criando assim uma nova visão construída a partir do encontro, da interação e dos diálogos com os/as jovens educandos/as.

Nesse espaço/tempo de pesquisa com e sobre jovens, vamos percebendo um movimento dinâmico, marcado por reconhecimento e por conflitos diversos. Um movimento no qual os jovens educandos/as vão se reelaborando enquanto sujeitos produtores de uma cultura juvenil que se revela em suas práticas de forma híbrida⁷, resultante da relação campo e cidade e que nos desafiam a pensar suas produções culturais híbridas como manifestação de uma cultura juvenil camponesa.

Apesar de identificar na literatura, na mídia, na política, na sociedade, discursos hegemônicos construídos historicamente que inferiorizam os sujeitos e a vida no campo, a minha experiência de pesquisa me possibilitou conhecer de perto o MST, que com suas práticas, lutas e resistência se opõem a esses discursos e elaboram novos horizontes para o campo brasileiro, revelando a existência de um campo que se organiza e que se movimenta e que possui

um projeto de sociedade em que a formação política dos/as jovens é o caminho para a transformação da realidade do campo. Em meio às essas perspectivas apresentadas, existem os/as jovens que estão reelaborando e ressignificando todos esses discursos e criando novos sentidos para as suas experiências na escola, no movimento social, no campo e no diálogo com a cidade.

*A dinâmica vivenciada
pelos/as jovens exige
reflexividade do/a
pesquisador/a.*

(...)

*É preciso estar atentos/as
também a reflexividade
construída pelos/as jovens
que estão elaborando suas
realidades.*

Ao recuperar um pouco da minha experiência de pesquisa sobre e com jovens do campo, finalizo minha fala com a compreensão de que a dinâmica vivenciada pelos/as jovens exige reflexividade do/a pesquisador/a. Tomando como base as contribuições de Rosana Guber (2011), isso significa compreender que no trabalho de campo o/a pesquisador/a precisa de fato estar aberto às perspectivas que não sejam

apenas a sua e dos teóricos que possui afinidade. Mas, é preciso estar atentos/as também a reflexividade construída pelos/as jovens que estão elaborando suas realidades. Essa é a grande contribuição que as nossas pesquisas poderão trazer ao campo de discussão das juventudes: revelar as/os/as jovens a partir da reflexividade que eles/elas constroem sobre suas diversas experiências juvenis.

Notas:

¹ O primeiro momento da fala, buscou abordar três dimensões consideradas importantes para pensar o campo de pesquisa sobre juventudes: a) a primeira faz referência ao papel sociológico, mas também ético e político que tem o/a investigador/a que pesquisa sobre juventudes; b) a segunda aborda em síntese algumas conquistas, mudanças e permanências na situação dos jovens; e a terceira busca discutir os novos desafios para a pesquisa sobre as juventudes.

² Esse trecho, nomeado como segunda dimensão, partiu de diversas leituras feitas, entre elas a “Agenda Juventude Brasil: uma década de mudanças”, organizado por Diógenes pinheiro, Eliane ribeiro, Gustavo Venturi e Regina Novaes.

³ O Projovem é uma Política Pública de Juventude articulada a política educacional, que tem como objetivo proporcionar a escolarização de jovens que abandonaram a escola, articulada a qualificação profissional.

⁴ Realizei durante a graduação, mestrado e doutorado, pesquisas com jovens de Assentamentos Rurais de Reforma Agrária organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pesquisando ao longo dos anos temas como: lazer, sociabilidade, participação política e mais especificamente nos últimos anos a experiência escolar dos jovens nas Escolas de Ensino Médio do Campo.

⁵ Participei do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Bacharelado em Economia Doméstica, na Universidade Federal do Ceará (UFC), durante os anos de 2010 a 2013, sob a tutoria da Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales. No PET realizamos pesquisas e atividades de extensão com jovens de assentamentos rurais de Reforma Agrária e com jovens da periferia da cidade de Fortaleza, Ceará.

⁶ Parto das contribuições de Nestor García Canclini (2011).

⁷ Discussão feita na minha tese “Jovens da Escola do Campo: tessituras híbridas com a cultura do campo e da cidade” defendida em 2020.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p.25-36, 1997.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DAMATTA, R. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

GUBER, Rosana. **La etnografía. Método, campo y reflexividad**. Bogotá: Norma, 2001.

IANNI, O. O Jovem Radical. In: BRITTO, S. de. **Sociologia da Juventude I: Da Europa de Marx à América Latina de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p. 225-242.

MANHEIM, K. O Problema da Juventude na Sociedade Moderna. In: **Sociologia da Juventude I: Da Europa de Marx à América Latina de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p.69-94.

COLEÇÃO
CADERNOS DA AINPGP
Conferências e Palestras

PAIS, José Machado. A Construção Sociológica da Juventude: Alguns Contributos. **Análise social**, v. XXV, p.139-165, 1990.



***A pesquisa (auto)
Biográfica: memórias,
reflexividade e
experiências formadoras
do(dis)centes***

Palestra ministrada na mesa-redonda “Docência, Discência e Pesquisa: interfaces entre formação e trabalho docente”, em 15 de outubro de 2020, via *youtube*, no âmbito das atividades do Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED (Edição Salamanca).

* Graduada em Pedagogia, com mestrado e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Metodologias da Educação/Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Realizou Estágio Doutoral/Sanduiche na Universidade de Lisboa/Instituto de Educação-PT. Pós-Doutora em Educação no PPGeduc/UNEB. É vice-líder do grupo Currículo, Formação de Professores e Pesquisa (Auto)Biográfica. Desenvolve pesquisas no campo de Formação de Professores, com ênfase em Pesquisa (Auto) Biográfica, atuando principalmente nas seguintes áreas: Didática, Avaliação da Aprendizagem e Estágio Supervisionado.

Bom dia a todos, todas e todes. Quero iniciar parabenizando a todos os professores e professoras aqui presentes e lembrar que não precisaríamos afirmar, particularmente no Dia do Professor, que temos orgulho da nossa profissão, caso vivêssemos em uma sociedade, na qual fôssemos devidamente valorizados/as. Nós simplesmente seríamos professores(as) e ponto! Não precisaríamos estar afirmando o tempo inteiro a nossa importância. Entretanto, no contexto político em que estamos, se faz necessário reafirmá-la, cada vez mais. Entendo que uma forma de

valorizarmos a nossa profissão deve estar, além de afirmarmos nosso orgulho de pertença, no cuidado com a nossa formação, sendo parte fundamental dela, a aprendizagem do fazer pesquisa. É sobre este tema que vou me debruçar aqui, enfocando uma abordagem ou um paradigma de pesquisa sobre o qual tenho trabalhado nos últimos 10 anos: o campo da Pesquisa (Auto) Biográfica. Meus argumentos têm como eixo estruturante a defesa da sua utilização por parte de estudantes de graduação, particularmente na construção de Trabalhos de Conclusão de Curso.

O título da minha fala é: “a pesquisa autobiográfica: memórias, reflexividade e experiências formadoras do(dis)centes”. Vou abordar como já falei a pesquisa autobiográfica, sua pertinência como dispositivo de apreensão de memórias e sentidos atribuídos por professores/as e futuros professores/as, as suas experiências e itinerâncias, bem como as implicações formativas do ato de narrar. Além disso, vou tentar responder às seguintes perguntas: Como esta abordagem se configura? Qual seu objeto e categorias centrais? Quais seus procedimentos? Quais suas potencialidades para a pesquisa na graduação, no âmbito da formação de professores/as?

E por que a minha escolha por fazer esta abordagem? Essa escolha parte de pelo menos três inquietações minhas. Uma delas, a primeira, o saber pesquisar: “a quem será que se destina?” Há uma ideia recorrente de que o saber da pesquisa é privilégio ou é legitimidade somente de professores/as que já têm muita experiência no campo acadêmico; de professores/as doutores/as e/ou no máximo, costuma-se pensar, que só se faz pesquisa a partir do mestrado. Como pano de fundo de todas estas representações, está a noção de que somente um determinado grupo de pessoas ilustradas podem pesquisar, quando na verdade todos/as nós podemos ser pesquisadores/as. Este tornar-se pesquisador/a começa desde a infância, a partir da nossa curiosidade.

Observem as crianças que estão no entorno de vocês, como elas são curiosas, como elas estão investigando o tempo inteiro. Embora, falte a sistematicidade da pesquisa científica, evidentemente, o ponto de partida é a curiosidade. Infelizmente, ao longo da nossa vida escolar, vamos perdendo essa curiosidade, ao ponto de chegarmos no momento de construir um Trabalho de

Há uma impressão equivocada de que somente quem tem muitas experiências ou os personagens ilustres da história podem ter memórias memoráveis, (...) Todos nós temos memórias válidas de serem contadas.

Conclusão de Curso e não sabermos elaborar uma pergunta de pesquisa. Ao longo dos meus vinte anos de profissão e de acompanhamento de produção de TCC e de dissertações e teses, tenho observado essa dificuldade de estudantes em fazer uma pergunta que ainda não tenha a resposta, ou que apenas tenha respostas provisórias. Então, isso é um saber também importante a ser apreendido.

Uma segunda inquietação motivadora de minha fala nesta mesa-redonda refere-se à pergunta: “Memórias memoráveis, quem as tem? Quem é que pode narrar sua história?” Há uma impressão equivocada de que somente quem tem muitas experiências ou os personagens ilustres da história podem ter memórias memoráveis, isto é, dignas de serem contadas. Entretanto, todos nós temos memórias válidas de serem contadas. Quem dirá se são memoráveis somos nós. Nessa ótica, o campo da pesquisa (Auto)Biográfica colabora para dar visibilidade às memórias de pessoas comuns.

Uma terceira indagação pertinente diz respeito à: “É só contar?” Então, ao mesmo tempo em que muitas pessoas se recusam a fazer uma narrativa, porque consideram que não têm o que contar, outras pessoas se aventuram nessa tarefa de narrar, por acharem que é fácil, que é só escrever, que é só relatar ou descrever. Na verdade, não é! A narrativa inscrita no âmbito da investigação (auto) biográfica, precisa também - como toda e qualquer pesquisa - de uma fundamentação teórica rigorosa e consistente; necessita de uma interlocução entre as experiências que vão ser contadas e as teorias que podem explicá-las.

Sobre a relação entre a pesquisa (Auto) Biográfica e a formação docente, vou falar aqui um pouco dessa relação, da pertinência desta abordagem para o

desenvolvimento daquele que mergulha no exercício de narrar a si. Ela traz inúmeras contribuições para a formação profissional do/a docente que narra sua história, seja ele/a alguém que atua, seja alguém que está na graduação, ainda na licenciatura. Portanto, gostaria de iniciar afirmando que, segundo Passeggi (2008)

Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas mãos. Aparar é aqui utilizado em suas múltiplas acepções: segurar; aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a crescer (PSSEGGI, 2008, p.27)

Significa dizer então que, a partir das narrativas, nos transformamos, nos melhoramos em face do processo reflexivo, decorrente do processo de contar-se. Aí está o potencial riquíssimo da investigação narrativa, seja como procedimento de produção de informação, seja como dispositivo de formação.

A abordagem da pesquisa (Auto) Biográfica chegou no Brasil na década de 1990 do Século XX, a partir das contribuições de Antônio Nova, com duas obras clássicas denominadas respectivamente, *O Método Autobiográfico* (1988) e *Vida de Professores* (1995). Outro autor que trouxe significativas contribuições para a difusão desta vertente, em nosso país, foi Hubermann (1995), a partir da pesquisa intitulada “O Ciclo de Vida de Professores”.

Considero relevante trazer estas informações, porque elas não são muito difundidas no âmbito da graduação e da pesquisa inicial. Em minha experiência na orientação de TCC, nenhum/a estudante opta por esta abordagem, ao não ser que eu a apresente como possibilidade, tendo em vista os objetos de estudos propostos por ele/a. Daí a pertinência do investimento nessa divulgação, especialmente entre alunos/as de graduação.

Importa ressaltar que a incursão no campo da Pesquisa (Auto) Biográfica necessita um debruçar-se acerca de alguns conceitos-chaves. São eles que passo a (re) apresentar a partir agora.

Um deles diz respeito à noção de experiência, a qual tem presença marcante no campo dos estudos sobre a Educação de Adultos. Interessante notar que quando pensamos em “educação de adultos”, apenas nos remetemos Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, professores/as, graduandos/as, licenciandos/as são pessoas adultas, sendo, desta forma, dotadas de “experiência”. Muitas vezes, a Pesquisa Narrativa ou a Pesquisa (Auto) biográfica é mais conhecida e mais trabalhada com professores/as que já atuam, e pouco tem sido explorada e trabalhada junto a estudantes que ainda estão se formando para serem docentes.

Portanto, esta abordagem de investigação tem na experiência o cerne das

narrativas. E as narrativas são um meio para chegarmos às experiências das pessoas. O que é que se procura nessas experiências? Procura-se desvelar as condições e os modos de sua construção. É isso que institui a diferença entre a pesquisa (auto) biográfica, a pesquisa qualitativa, o estudo de caso, etc. O que é que ela busca apreender? A maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos e experimentamos; ela busca conhecer a maneira pela qual nós nos transformamos precisamente em experiência (DELORY-MOMBERGUER, 2012). Então, a experiência aqui é entendida, não como algo que passa pela nossa vida, mas significa àquilo que nos toca, que nos transforma. Christine Josso (2004), outra autora bastante importante para esse campo, diferencia vivência de experiência. Ela afirma que experiência é tudo aquilo que passou por um processo de reflexão e que de alguma maneira nos transforma. Traz também um conceito de “experiência charneira”, que traduz aquilo que delimitamos em nosso percurso de vida como um “antes e um depois”.

Um pressuposto importante para este campo, diz respeito às “singularidades” e “subjetividades”. Buscam-se as singularidades, as subjetividades, isto é, como cada sujeito pensa, como os sujeitos percebem, significam as suas experiências, partindo do pressuposto de que nós somos irrepitíveis e, portanto, únicos, embora,

plurais, ao mesmo tempo. O campo da pesquisa (auto)biográfica lida o tempo inteiro com essa dupla dinâmica da nossa constituição - nós somos únicos, mas somos múltiplos ao mesmo tempo, somos filhos, somos estudantes, somos pais, somos mães... somos indivíduos construídos nas dinâmicas das relações sociais. A pesquisa (Auto) biográfica intenciona, desse modo, apreender como os sujeitos se constituem a partir das interações sociais, os modos como experimentam e interpretam a realidade.

Outro conceito central refere-se à noção de “memória”. Ora, o tempo inteiro nós precisamos da memória! O tempo inteiro nós estamos precisando dela para sabermos quem somos! Sem memória apenas existimos, mas não sabemos quem somos! O

que é memória? Ela pode ser de um passado distante, ou não. Lembramos-nos de pessoas, de objetos, de sentimentos, de sensações, de ações, de pensamentos. Sem memória não sabemos quem somos nós. A memória é a experiência encarnada (CANDAU, 2012). Complementando, trago ao diálogo os/as autores/as Lima, Ferreira e Amaral (2020), ao afirmarem o seguinte:

*O tempo inteiro nós
precisamos da memória!
O tempo inteiro nós
estamos precisando dela
para sabermos quem
somos! Sem memória
apenas existimos, mas
não sabemos quem
somos!*

[A memória] Não se refere a um fato que ocorreu no passado de forma fidedigna, mas é a oralização de um fato ocorrido no passado ressignificado, conforme o contexto social no qual o indivíduo está inserido, isso é, depende da posição, das concepções da pessoa que lembra, bem como do momento e da forma como essa memória é retomada. (LIMA; FERREIRA; AMARAL, 2019, p.43);

Portanto, relembramos a partir de um contexto diferente no qual vivemos a experiência e, assim, pensamos de forma diferenciada. O momento e as circunstâncias na qual estamos inseridos fazem o filtro dessas lembranças.

Além disso, uma noção fundamental para o campo da Pesquisa (Auto) Biográfica é a “reflexividade”. Esta diz respeito a uma disposição que temos para explicitar, relatar, para refletir sobre nossas experiências, ações, conceitos, enfim. Além

disso, um conceito fundamental é o de “razão narrativa” (DELORY-MOMBERGUER, 2016), que tem implícito, por sua vez, o conceito de tempo. A todo momento nós contamos histórias.

[...] o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de

um dia, história de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega ao fim, em uma sucessão, uma acumulação, uma sobreposição indefinida de episódios e de peripécias, de provações e de experiências. (DELORY-MOMBERGUER, 2016, p.136)

Tais histórias são feitas, são contadas, a partir de uma tripla temporalidade, início, meio e fim. Observem a vocês mesmos ou outras pessoas no ato de narrar, como é que são relatadas as situações vistas ou vivenciadas. Então, a razão narrativa é o ato de narrar, e constitui nossa atitude primeira. A narrativa pode ser oral ou pode ser escrita, podendo ser também um simples modo de organizarmos os nossos pensamentos para contar histórias.

Então, a narrativa se articula com a pesquisa (Auto) Biográfica como um meio, uma forma de chegarmos às experiências, de nós mesmos ou dos sujeitos colaboradores em nossa pesquisa. O que pode a narrativa autobiográfica? Quero ressaltar a partir de agora, aspectos formativos da pesquisa narrativa, argumentando em torno de sua potência como campo possível para estudantes de graduação realizarem suas pesquisas no campo educacional, seja buscando compreender as experiências de outrem, seja partindo de suas próprias experiências. Nestes dois caminhos, a dimensão da formação está presente, além da perspectiva de utilizar a pesquisa

narrativa como produção de informações.

Através da narrativa, seja oral, seja escrita, ela institui o fio condutor da nossa vida, através da atribuição de sentidos e de coerência ao que foi vivido. Antes de narrar, temos vivências, mas o sentido e a coerência que lhes atribuímos são possibilitados pela ação de contar nossa história. Então, antes de nos debruçarmos, de forma reflexiva, sobre o que vivemos, o que existe é um

*O ato de narrar-se comporta
uma dimensão política,
porque é possível àquele que
narra instituir-se e
publicizar-se enquanto
sujeito epistêmico.*

emaranhado de vivências, modos de ver, sentir e fazer e seus contextos, os quais imbuem-se de significados em face do ato de narrar-se.

Além disso, o ato de narrar-se comporta uma dimensão política, porque é possível àquele que narra instituir-se e publicizar-se enquanto sujeito epistêmico, isto é, ele passa a figurar-se não só como sujeito que aprende, mas também como sujeito que produz conhecimento. Então a narrativa tem essa dimensão importante, a

seu favor.

Soma-se aos aspectos já mencionados o fato de que esta abordagem de pesquisa tem uma dimensão formadora para aquele que narra. Daí a pergunta: “O que é que ela permite?” Possibilita ao narrador, em face da ação de escrever-se, de auto-investigar-se, uma percepção de que o ato de pesquisar é algo que lhe é próximo, e não distante, alheio ou estranho. Então, se o/a estudante opta por pesquisar sobre si mesmo, sobre suas experiências, ninguém melhor do que ele/a dispõe de tal conhecimento. Embora este, assuma maior profundidade durante o processo de auto-narração.

Outra potencialidade concerne à possibilidade de distanciamento do eu, para melhor analisar-se. E aí eu trago para nosso diálogo Saramago (1999), ao afirmar que “é preciso sair da ilha para ver a ilha”. Desta forma, o conhecer a si é favorecido, mediante a estruturação da narrativa e o processo de distanciamento que lhe é decorrente, objetivado principalmente na escrita. Na graduação, tal processo poderá ter início na formulação das primeiras perguntas que levarão ao encontro com o objeto de estudo, quais sejam: “O que me inquieta?”; “Quando comecei a me interessar por este tema?”; “Quais experiências pessoais e/ou profissionais me levaram ao interesse por este tema?”; “O que já aprendi sobre este tema?”. Importa

ressaltar que a escrita da narrativa, para se transformar em processo formativo, é necessário que seu autor ou autora se pergunte “O que é que eu aprendi com cada uma das experiências que compõem minha trajetória?”.

Gostaria de focar, de modo particular, sobre a pertinência desta abordagem de pesquisa, na sua dimensão formativa, junto a professores/as. Sobre este tema António Nóvoa (2010), faz uma pertinente indagação: “Como é possível que alguém se ocupe da formação de outrem sem nunca ter refletido sobre o modo pelo qual ele mesmo se formou?”. Nós professores/as nos ocupamos da formação de outras pessoas, mas dificilmente nos perguntamos como é que aprendemos determinadas coisas, por que as aprendemos, por que certas coisas são importantes para nós.

A narrativa (auto) biográfica favorece ao professor e/ou professora em formação inicial ou continuada, um inventário de saberes, ou seja, o/a narrador/a se descobre sabendo de coisas que antes desconhecia saber. E neste percurso ele vai se autonomizando, se empoderando, sendo capaz, inclusive, de melhorar sua autoestima; é possível, igualmente ao/a docente refletir acerca de seus valores, concepções e práticas, resignificando-os.

Como último aspecto, elenco algumas experiências formativas de

estudantes de graduação que podem se transformar em objeto de estudo, utilizando a pesquisa (auto)biográfica. São elas: o Estágio Supervisionado, participação em projetos de ensino, de pesquisa e/ou extensão, bem como a própria trajetória no curso de formação inicial.

Como dispositivos de produção de narrativas tem-se a entrevista narrativa, foto-biografias, vídeo-biografias, cadernos, diários de anotações, dentre outros (PASSEGGI, 2008). Importa ressaltar que a entrevista narrativa se difere da entrevista semi-estruturada, porque ela pede que os/as entrevistados/as falem de temas e não a partir de perguntas.

Concluindo então, a pesquisa autobiográfica se configura como um paradigma de pesquisa e de formação, e pressupõe o (futuro) professor como ser aprendente e capaz de compreender a sua historicidade, suas aprendizagens. No processo de narrar-se, o/a professor/a compreende suas aprendizagens já realizadas, ou a se realizar, e as (re)interpreta; ele permite que este sujeito enxergue sua formação como resultante de várias circunstâncias, incluindo aí influências externas e internas; permite também que o autor/a da narrativa produza teorias e conhecimento sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender. Finalmente, (auto)biografar-se é conforme Passeggi (2008, p.27), “uma ação de cuidar de si e de

renascer de outra maneira pela mediação da escrita (ou da oralidade)”.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Jöel. **A memória e o princípio de perda**. Diálogos (Maringá. Online), v. 16, n.3, p. 843-872, set.-dez./2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Diálogos/article/view/36074>. Acesso: 20 de agosto de 2020.

DELORY-MOMBERGUER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpa/article/view/2526> Acesso: 06/09/2020.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

Lima, Michele Castro; Ferreira, António Gomes; Amaral, Marco António Franco do. **Memória e identidade docente: o professor primário em Portugal (1964-1974)**. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 3, p. 40-56, set./dez. 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13655>. Acesso: dia 10 de agosto de 2020.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais

COLEÇÃO
CADERNOS DA AINPGP
Conferências e Palestras

autobiográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

-----NARRATIVAS DA

EXPERIÊNCIA NA PESQUISA-FORMAÇÃO: DO SUJEITO EPISTÊMICO AO SUJEITO BIOGRÁFICO. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida.** SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 1999.

Diálogos sobre la educación de los pueblos

Palestras ministradas na mesa-redonda “Educación de los pueos”, em 15 de outubro de 2020, via *google meet*, no âmbito das atividades do Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED (Edição Salamanca).



* Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Pedagogía. Catedrático de la Universidad de Burgos. Cinco sexenios de investigación. Dirige grupos de investigación competitivos, Programas de Máster y Doctorado nacionales e internacionales. Dirige el grupo de Investigación internacional Formadesa y es miembro de la Red de Excelencia Investigadora Ociogune y de la Asociación Europea por la Innovación G-21. Participa en proyectos de investigación competitivos financiados por el Plan Nacional de I+D+I. Experto en gestión como Vicerrector, Secretario de la Comisión de Evaluación del Profesorado Contratado de la Agencia para la Calidad del Sistema Educativo de Castilla y León, evaluador de ANECA y Agencias Vasca, Gallega y Catalana de Calidad. Parceiro ABS.

Muchas gracias, buenas tardes a todos y a todas. Expresar en primer lugar nuestra gratitud por confiar en este grupo de investigación para tener ese intercambio de pareceres sobre un tema tan apasionante como es el tema de la educación de los pueblos, la educación de las personas.

Nuestro grupo investiga este campo desde varias aristas, desde varios sectores transdisciplinarios. Porque es un problema complejo que afecta tanto aspectos conceptuales, aspectos históricos de evolución, aspectos sociológicos, propiamente antropológicos que nos unen mucho, pero también queremos resaltar y

esta es quizás nuestra peculiaridad que enfocamos este tema desde una perspectiva también de política educativa.

Atreviéndome a hacer una síntesis excesiva, casi telegráfica, no sería muy desacertado señalar que la historia de la política educativa tiene como tres grandes ejes de desarrollo en los veinte y cinco siglos de uso de la razón. La primera es la ruptura de la autodeterminación, las conductas no están ultradeterminadas por los dioses, el personaje del Homero hará lo que haga, pero morirá por que los dioses lo tienen destinado, mientras que vamos avanzando en el uso de la razón, vamos

haciendo de la educación aquello que somos capaces de transformar, hacer en educación.

La segunda es la aparición del Estado que induce una estructura potente que asume la educación como un derecho desde el nacimiento del Estado liberal que luego se va transformando hasta la aparición en el siglo XX del estado de bienestar a partir de la Segunda Guerra Mundial y que provoca una fuerte tendencia hacia la uniformidad que se ve compensada por la tercera gran corriente que es la pujanza en la organización de la sociedad civil, la importancia del individuo, la importancia de la persona con todos sus caracteres peculiares y su carácter irrepetible.

He hecho esta introducción con la intención de demarcar correctamente lo que significa la educación de los pueblos y la educación de las personas, con el propósito de valorar en su justa medida el significado de todos los procesos de escolarización. Desenfocáramos el significado nuclear si al analizar la primera revolución escolar que se produce en la fase terminal de siglo XVIII y la segunda revolución a caballo entre el XIX y el XX

respondiendo a la emergente necesidad de un profesional cualificado, olvidamos el carácter y la dimensión personal de todo proceso educativo. En este sentido, los estudios convergentes de la antropología y de la educación muestran como es fundamentalmente la sociedad civil la verdadera protagonista de una política educativa capaz de superar una educación hegemónica de los pueblos, sometida a

imperativos procesos de centralización y de uniformización convenientemente impulsados por un Estado que se va apropiando de la capacidad educadora. Recordemos en este sentido como Arthur Fisher Bentley, uno de los más prestigiosos investigadores empíricos

Es fundamentalmente la sociedad civil la verdadera protagonista de una política educativa capaz de superar una educación hegemónica de los pueblos.

de la política, en su obra *The Process of Government, A Study of Social Pressures*, (Chicago, University of Chicago Press), publicada en 1908, hace compatible la residencia en los grupos de de los actos vinculantes de la política con las expectativas y demandas peculiares de las personas que conforman los grupos.

Esta es la realidad política en la que la que queríamos enmarcar la importancia que tiene la disección entre escuela y educación, porque a diferencia del carácter

restringido de la institución escolar, cuando utilizamos el término educación nos estamos refiriendo a un fenómeno universal, aunque no siempre se haya percibido como um requerimiento social obligatorio, vinculado a la naturaleza e identidad personal, cuyas improntas

Los procesos de escolarización, justo es reconocerlo, han contribuido al progreso de las sociedades civilizadas.

(...)

Sin embargo, estos procesos han tenido como contrapeso el olvido de la educación de los pueblos, , el olvido de las diferencias.

culturales, no solo deben preservarse, sino que deben impulsarse como rasgos distintivos de las distintas civilizaciones.

Los procesos de escolarización, justo es reconocerlo, han contribuido al progreso de las sociedades civilizadas, propiciando notabilísimos desarrollos

democráticos que hoy podemos ver en las sociedades más avanzadas. Sin embargo, estos procesos han tenido como contrapeso el olvido de la educación de los pueblos, el olvido de las diferencias, el olvido de esas culturas bien estudiadas por el grupo de investigadores de antropología de Salamanca, que transitan de la interculturalidad a la transculturalidad, conceptos excelentemente manejados por el profesor Daniel Valerio.

Y en este contexto de revalorización de la sociedad civil y de diferenciación de una educación transcultural respecto del proceso de escolarización, se debe interpretar los dos ámbitos que abordamos. De una parte, el valor, el significado, la propia dignidad de educar para vivir bien, y, por otro lado, las convergencias culturales que reflejan los protocolos de atención al diferente, los protocolos de atención a la diversidad, los protocolos de integración transcultural. Dos ámbitos que nos ayudan a reconocer, una vez más, la libertad y la participación como las dos grandes señas identitarias de la política educativa.

Hasta este punto llega la introducción, ahora toma la palabra la doctora María Dolores Fernández Malanda, que abordará el proceso de cómo vivir bien.



Muchas gracias Doctor Jiménez Eguizábal. Buenas tardes a todas y a todos... en esta primera parte de la exposición haremos una sencilla aproximación a los conceptos de Sumak Kawsay y educación propia de los pueblos indígenas, articulados desde las propuestas educativas del pueblo ashaninka del río Ene con cuyas comunidades llevamos años trabajando apoyando la labor que con ellos hace la organización Kaipacha Inti.

Cuando hablamos de Sumak Kawsay, hablamos de una serie de principios que se manifiestan como una nueva perspectiva para resolver los conflictos derivados del neocapitalismo. El Sumak Kawsay surge de las movilizaciones sociales y de las organizaciones indígenas como respuesta a los modelos nacionales excluyentes que no dejan de ser una prolongación del

* Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Pedagogía. Profesora Contratado Doctor Fijo en la Universidad de Burgos. Miembro del grupo de investigación Formadesa. Participa en proyectos de investigación competitivos financiados por el Plan Nacional de I+D+. Ha publicado libros, capítulos de libro y artículos indexados sobre educación intercultural. Líneas de investigación: Educación intercultural y Enfoque socioafectivo; Cooperación Internacional para el Desarrollo en el campo de la cooperación educativa; Educación propia de los pueblos indígenas. Parceira ABS.

neocolonialismo frente a las cosmovisiones indígenas.

El Sumak Kawsay que cada pueblo nombra de un modo diferente (suma qamaña, kametsa asaike...) hace alusión al bien vivir, a la buena gobernanza, y se convierte en ordenamiento constitucional en 2008 en Ecuador y en 2009 en Bolivia, convirtiéndose a partir de ese momento en norma.

Cuando hablamos de Sumak Kawsay hablamos de una serie de principios que tienen sus antagonistas neoliberales... quizás el principal sea el biocentrismo frente al antropocentrismo. Con el pensamiento biocentrista el hombre está en coexistencia con su entorno, restablece los saberes y las prácticas ligadas a la tradición desde la aceptación de los derechos inherentes de la naturaleza, y una lógica que concibe el tiempo como

un intervalo infinito en el que el pasado y el futuro forman un solo *corpus*.

Otro de los principios fundamentales del Sumak Kawsay es el de comunidad, ejemplificado con la máxima “yo soy porque nosotros somos”. Desde esta idea el bienestar y la armonía en la

El sentido de comunidad es contemplado como la única vía para confrontar la homogeneización y la competitividad propios del neoliberalismo, ofreciendo salidas contrahegemónicas al consumismo, la cosificación y la despersonalización del ser humano dentro del sistema neoliberal.

persona son posibles a través de su participación en la comunidad sobre las bases de la solidaridad, la complementariedad, o la reciprocidad. El sentido de comunidad es contemplado como la única vía para confrontar la homogeneización y la competitividad propios del neoliberalismo, ofreciendo salidas contrahegemónicas al consumismo,

la cosificación y la despersonalización del ser humano dentro del sistema neoliberal.

Otros principios que vertebran el Buen Vivir son el equilibrio frente a la desmesura, por ello, la economía debe ser comunitaria y en equilibrio con la naturaleza; la reciprocidad frente al rendimiento estableciéndose la obligación ética de dar, de recibir y de devolver; la deliberación frente a la despolitización, empoderando a la persona a través de su participación en la vida pública de la comunidad; el placer creativo frente a la productividad, entendiendo que la estructura social de los pueblos indígenas se organiza en torno a la sacralización de los espacios rituales y cotidianos como revisaremos posteriormente.

Dentro del campo de lo educativo el Sumak Kawsay incardina sus acciones hacia la conquista de una educación propia. En la época de la colonia el tema de la educación de los indígenas se organizaba en función de las relaciones entre la Iglesia y el Estado; incluso durante las jóvenes Repúblicas del siglo XIX, las leyes determinaban el modo como debían ser educados los “salvajes” para asimilarles a una vida “civilizada”, y para ello se le dio el poder a la Iglesia (inicialmente a la Iglesia Católica, después a Iglesias evangélicas) A partir de los años 70 del siglo XX se inicia un importante debate derivado de dos situaciones: la

organización de movimientos sociales que reivindican el derecho de la educación propia, y la escisión dentro de la Iglesia católica con el movimiento de la Teología de la liberación.

Fruto de esas cuestiones educativas que adquieren un gran protagonismo se crean los primeros programas de educación bilingüe y educación pluricultural, se organizan los primeros congresos nacionales e internacionales indígenas, en los que se plantea la urgencia de una educación propia y étnica, concretándose a partir del 2000 en torno a planes de vida en el seno de las comunidades. Estos se marcan como objetivo fortalecer la formación pedagógica de los docentes indígenas, creándose dentro de los ministerios de los diferentes países del *orbe* americano, organismos para la formulación, el seguimiento y la evaluación de las políticas en materia de educación indígena. Pero no olvidemos que si bien se respetan la lengua, los ritos o las costumbres de estas comunidades, finalmente, lo que se busca seguir transmitiendo son los valores del modelo occidental desdeñándose los marcos de interpretación del mundo indígena.

Entre los objetivos de la educación propia destacan los que se construyen en torno a la resistencia de los valores propios, y que se concretan en el establecimiento de una educación que

enseña a los niños, niñas y jóvenes a respetar a las autoridades, a la cultura propia; a observar las normas de convivencia de la comunidad desde el respecto a la madre tierra. Otros objetivos tienen que ver con el desarrollo de procesos de formación que permitan fortalecer los principios del Sumak Kawsay, esto es, territorio, autonomía e identidad marcándose como meta reemplazar la educación oficial.

¿Qué características tiene el quehacer pedagógico indígena? El quehacer pedagógico indígena tiene unas características muy particulares.

En las tradiciones de las comunidades no existe una institución autónoma que se encargue de la formación de los niños, niñas, y jóvenes; la educación se hace en la cotidianidad. En el proceso de enseñanza-aprendizaje participan los abuelos, los padres, el clan, los chamanes, incluso los ancestros. El niño/a inicia el descubrimiento y el reconocimiento del medio, de la selva, del río, con los que se establecen relaciones sagradas. El niño aprende a sembrar yuca en la chacra, aprende a remar, a pescar, a leer la voz del río, la voz del viento, a escuchar lo que le dice la selva, a interpretar los objetos de su cotidiano también sacralizados, profundizando en los símbolos y arquetipos con la guía espiritual del chamán, que también le conecta con los

ancestros y los espíritus que pueblan los sueños y la naturaleza, así como le enseña el sentido de su nombre dentro del clan. No olvidemos que el Sumak kawasay tiene una dimensión poderosamente espiritual, y todo, absolutamente todo lo que le rodea, habla al niño/a en esos términos.

El cuerpo, dentro del quehacer pedagógico se fortalece y se cuida desde el placer creativo, no desde la competitividad o el deporte; el cuerpo es algo que conecta la materia y el espíritu, que le permite no estar polarizado.

Y, finalmente, es un quehacer paidocéntrico... el niño no es relegado, al niño se le cuida, se le escucha, se le acompaña... se canta, se juega y de ese modo va aprendiendo todos los elementos de la cotidianidad.

En este momento histórico marcado por la globalización desde los principios del Sumak Kawsay las comunidades están definiendo acciones desde análisis individuales y comunales, sobre los obstáculos que enfrentan para la supervivencia de sus mundos. La sobreexplotación del medio está afectando a sus territorios y a sus identidades, y por ello centran sus acciones en el equilibrio entre la acción humana y el bienestar de la naturaleza. Entre estas acciones, muchas de ellas contrahegemónicas, tenemos: la sobriedad voluntaria que se traduce en propuestas económicas basadas en la

sostenibilidad; la empatía vinculada a la complementariedad, transformando los espacios de encuentro en espacios sociales para la construcción de experiencias con sentido, de resistencia cultural, de creatividad; la evaluación es otra de esas propuestas contrahegemónicas... se hace en comunidad e implica una reflexión para tejer soluciones colectivas a los desafíos diarios; y, finalmente, otra acción contrahegemónica como hemos visto anteriormente, es la defensa de una educación propia, construyendo un *currículo* biocéntrico, con el que entender que todos (humanos y naturaleza) estamos interconectados.

A continuación exponemos unas breves pinceladas en torno al Kametsa Asike o Buen vivir del pueblo Ashninka del río Ene.

Para el pueblo ashninka del río Ene son 8 los horizontes o principios que debe entender y cumplir un buen ashaninka sanori; entre ellos: a) vivir como una auténtica persona, respetando las reglas de conducta no escritas dadas por los antepasados; son las reglas que nos deben conducir porque no caducan, b) vivir comiendo lo que conocen de siempre, c) vivir tranquilos y seguros en sus territorios de siempre oponiendo resistencia contra los intereses foráneos nacionales y transnacionales, d) oponer también resistencia a los corpúsculos del terrorismo

de Sendero Luminoso y del narcoterrorismo que durante décadas ha castigado duramente al pueblo ashaninka, e) vivir mejor, produciendo para comprar solo lo necesario, cuidando la selva, evitando la sobreexplotación de la tierra y sus usos, enfrentando el pensamiento crematístico de colonos y empresas madereras, f) integración de los modelos ancestrales de sanación y el modelo de medicina tradicional occidental, g) vivir con una educación que mejore y empodere a las comunidades sin dar la espalda al sistema global pero preservando su esencia como ashaninkas, h) vivir bien con una organización que escucha y defiende sus derechos como pueblo originario del río Ene.

Entre los desafíos: a) seguir escuchando a las autoridades, a los ancianos, a los jóvenes, a la comunidad, a los profesionales; b) ganar credibilidad y eficacia porque los poderes públicos desconfían de las agendas políticas de las comunidades indígenas; c) el ejercicio de sus derechos como ciudadanos en los ejes de educación, de salud, de economía, de autodefensa del territorio; d) fortalecer la autonomía para una buena gobernanza potenciando la palabra de la comunidad y que la palabra de la comunidad sea el marco de negociación real con el Estado, e) evaluarse y saber rendir cuentas dentro de un modelo basado en el trueque (ayni)

con un manejo muy diferente de la economía tal y como nosotros la entendemos.

¿Cómo se han organizado los ashaninkas del río Ene? El pueblo ashaninka del río Ene cuenta con una hoja de ruta gracias a la CARE (Central Ashaninka del río Ene), una organización indígena que representa a todas las comunidades ashanikas del río Ene y que se encarga de planificar, desarrollar y dar sentido a sus acciones desde la legitimidad de su agenda política.

En esta agenda política se señalan los fines que, a través de un proceso de consulta, las comunidades consideran dignos de alcanzar. Para definir el contenido de la agenda y las estrategias la CARE ha acompañado y orientado a las familias para avanzar hacia la consecución de una vida plena desde los 8 horizontes a través de la incidencia política, de la protección de sus fortalezas y de la desactivación de las amenazas, todo esto en un triple escenario: a) en el contexto global -no podemos olvidar que la Amazonía ha pasado de ser un territorio periférico, a convertirse en una encrucijada de intereses nacionales e internacionales-, b) en un escenario nacional y local en el que el Estado pese a reconocer los derechos de los pueblos indígenas, los obstaculiza en muchísimos momentos, y c) en el escenario de las comunidades.

La CARE promueve la reflexión responsable siguiendo la máxima “si no lo sabemos pensar no lo sabemos hacer”; planificando acciones realistas que les permitan acercarse a esos ocho horizontes del Buen vivir (kametsa asaike); con una estrategia basada en la solidaridad ashaninka, la equidad o el bien común; promoviendo unas metas que van desde la ampliación de los plazos temporales en el diseño de las estrategias (su concepción del tiempo circular siempre supone una dificultad para la planificación de plazos desde la concepción del tiempo lineal de occidente) o la incorporación de los jóvenes y de las mujeres en la toma de decisiones.

Para ello se han seguido dos rutas metodológicas: a) la consulta a las comunidades sobre gobernanza comunal, b) y desde hace diez años se ha implementado un curso de política indígena para jóvenes, futuros líderes y lideresas, en el que se trabajan los ejes del territorio, de la salud, de la educación, de la economía, de la seguridad y de la mujer (enfoque de género) como ejes centrales de discusión y de toma de decisiones para el diseño de la estrategia.

Como conclusión, decir que el bien común es el principio de gobierno que al mismo tiempo es fin y síntesis del Buen Vivir, es decir, no puede existir Sumak Kawsay si no hay una buena gobernanza, y la buena gobernanza tiene que sostenerse siempre sobre el bien común.

El Buen Vivir puede ser un puente entre las comunidades y los Estados y sus instituciones, para la construcción de una ciudadanía de doble pertenencia: como miembros de una comunidad indígena y como ciudadanos de un Estado.

El Buen Vivir y la educación propia pueden guiar la toma de decisiones de los pueblos originarios para elegir qué conservar, qué transformar y qué proteger.

El Buen Vivir y la educación propia, pueden ser también instrumentos definitivos para la visibilización, la lucha contra la marginación y la hostilidad que hay hacia las comunidades indígenas. Un verdadero plan asentado sobre los principios del buen gobierno exige hacer “con” y “desde” las comunidades y no “sobre” las comunidades porque eso supone, como ha sucedido hasta ahora, instrumentalizarlas. Muchísimas Gracias.

El Buen Vivir y la educación propia pueden guiar la toma de decisiones de los pueblos originarios para elegir qué conservar, qué transformar y qué proteger.



* Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Pedagogía. Profesora Contratado Doctor en la Universidad de Burgos. Miembro del grupo de investigación internacional Formadesa y de la Red de Excelencia Investigadora Ociogune. Participa en proyectos de investigación competitivos financiados por el Plan Nacional de I+D+I.

Quiero agradecer a todos y a la organización por esta oportunidad que se nos brinda además desde diferentes sitios del mundo para compartir nuestro interés por la acción intercultural. También agradecer a los componentes del grupo Formadesa por su implicación. Yo voy a iniciar esta intervención planteando lo que va a ser la parte de la investigación del que todo el equipo nos ocupamos. En este sentido nosotros trabajamos lo que es la educación intercultural, pero planteada desde la perspectiva de la formación inicial del profesorado, es decir, los futuros maestros, cómo deben de formarse y que es lo que tienen que tener en cuenta para afrontar con éxito en dentro las aulas los temas de educación intercultural y, sobre todo, referido a un tema muy específico, al que nosotros damos mucha importancia en la formación del futuro maestro de educación infantil, como son los planes de

acogidas y qué es la consideración con aquel alumnado que proviene de diferente origen cultural e, incluso, de diferente origen social.

Em esta presentación no pretendemos hacer una especie de inventario institucional. Nos vamos a centrar en profundizar en cómo tratamos en el proceso de acogida del alumnado de inmigrante en la etapa de educación infantil.

Una visión inmediata sobre el problema nos lleva directamente a la inmersión y ambientación del alumnado del grado de Educación Infantil en la importancia que ha de tener lo que es la inclusión como paradigma como esa guía de acción educativa y las implicaciones que conllevan como es la transformación profunda del sistema educativo tanto en su organización como en la relación entre los agentes implicados.

Como hemos comentado en en la introducción, en la medida que la institución escolar vehicula la educación, cobra relevancia el paradigma inclusivo y la gestión de la diversidad

En este contexto, nuestras investigaciones, con apoyo en la literatura científica, determinan que el aula no es un entorno culturalmente neutro. Por el contrario, el aula genera una serie de culturas en las cuales los alumnos a lo largo de su estancia y a lo largo de su devenir en el proceso escolar conforman su propia cultura. De esta forma, el profesorado debe gestionar la cultura generada y superar críticamente modelos asimilacionistas de aculturación Gestión, por supuesto, fundamentada

en la responsabilidad, la flexibilidad, el conocimiento y, sobre todo, la toma de consciencia.

Con estas premisas, nos enfrentamos a uno de los desafíos más influyentes de la etapa escolar que es el proceso de acogida ¿cuándo debemos considerar la acogida en el aula, concretamente en el aula de infantil? La acogida la centramos en esos procesos y procedimientos que se desarrollan dentro

de ese sistema escolar cuando el alumnado pasa a formar parte de la comunidad educativa en ese momento. Un proceso eterminante porque va generar una impronta dentro del alumnado que le va acompañar a lo largo de su devenir escolar de tal forma que tenemos que tener en consideración cuál es su desarrollo biopsicosocial del alumnado y promover actitudes y acciones encaminadas a que

esta acogida se haga de forma satisfactoria.

Uno de los principales escolos que tenemos que solventar en la etapa de educación infantil y especialmente cuando concurren marcadas diferencias de origen cultural, se refiere al pensamiento infundado de que la etapa no tiene excesiva dificultad, ya

que las dificultades lingüísticas son menores. Admitiendo en parte que el desarrollo cognitivo que tiene el alumnado en esta etapa tiene mayor facilidad para la adquisición de una segunda lengua, en este caso una segunda lengua diferente a la materna, queremos llamar la atención sobre la importancia y dificultad que tiene generar los espacios proclives a una comunicación. No importa exclusivamente el aprendizaje de una lengua, sino la

El aula genera una serie de culturas en las cuales los alumnos a lo largo de su estancia y a lo largo de su devenir en el proceso escolar conforman su propia cultura.

capacidad de comunicación que tiene en esa lengua, aspecto sobre el que hay que incidir por sus importantes repercusiones en la estructura de la personalidad. Otra idea previa que también interfiere en la educación transcultural infantil se asocia a que en esta etapa el currículo no imprime un nivel de logro, que queda pendiente para las etapas escolares posteriores, ya obligatorias, olvidando la especial significación curricula de la etapa de la educación infantil, que justamente se genera y se construye a través de los entornos sociales y próximos. Si consideramos los entornos próximos y eso entornos próximos difieren entre el alumnado que está en el aula y el alumnado que se incorpora, sin duda se produce un choque que desde en este caso desde la competencia del maestro debe ser resuelto, planificando las acciones para que ese choque entre esos dos contextos no se dé. Y, además, aunque la participación e implicación de la familia en infantil es alta, nos podemos ignorar que la familia que proviene de diferentes origen cultural tienen más dificultades para la participación y la implicación dentro de la etapa de escolar.

A la vista de estas afirmaciones, la acogida de la etapa de educación infantil ha de ser planificada, organizada y se deben destinar los recursos suficientes para que generen en ese alumnado una impronta

positiva que sea capaz de que el alumnado se vea acogido y recogido dentro de esa cultura que se genera dentro del aula, si bien en esa consideración hay que tener en cuenta diferentes dimensiones, que tienen que ver con las características propias del alumnado que se incorpora a esa cultura del aula y de las condiciones del contexto, por ejemplo, de estas características del alumnado, el momento en el que se incorpora no es lo mismo que se incorpore al inicio del curso que a lo largo del curso. El lenguaje con ese carácter de comunicación porque a veces, incluso, cuando la lengua es compartida los caracteres, el sentido de esa lengua difiere y las culturas escolares. El alumno si viene de otros centros genera una propia cultura, y esa cultura hay que tener en cuenta dentro de lo que es la cultura escolar y, por supuesto, la familiar, el aspecto económico y las del contexto también hay que tenerse también en cuenta. No es lo mismo iniciar un proceso de acogida en un entorno geográfico rural que en un entorno geográfico urbano, no es lo mismo la etapa, no es lo mismo la orientación de enseñanza-aprendizaje que se tenga dentro de ese centro, la apertura y, sobretodo, la actitud que tenga ese entorno. Así, conseguiremos si tenemos en cuenta todos estos factores que dos de los aspectos más importantes que tienen en cuenta para la generación de esa cultura en el ámbito

del aula que son el principio de reconocimiento y el principio de vínculos se generen de una forma adecuada tienen que ver con el principio de reconocimiento dentro de esas aulas y estos centros escolares existen multitud de símbolos que son derivados de la cultura propia del aula del contexto y el contexto en el que el alumnado es capaz de reconocerlos y

Al alumnado que vienen con diferentes orígenes cultural, es importante que se vea reconocido dentro de ese aula, reconocido a través de todo lo que tiene que ver con ese contexto del aula y sobre todo luego el vínculo.

reconocerse en ellos. Esto al alumnado que vienen con diferentes orígenes cultural, es importante que se vea reconocido dentro de ese aula, reconocido a través de todo lo que tiene que ver con ese contexto del aula y sobre todo luego el vínculo. El vínculo y además en diferentes investigaciones que nosotros hemos desarrollado se ve como se relaciona la generación de ese vínculo entre los iguales con el logro y el éxito y el éxito escolar, entonces si establecemos esa correlación positiva entre iguales

satisfactorias y las posibilidades de obtener un éxito escolar académico deberemos de promover que ese vínculo se genere desde las etapas, más de estas primeras, etapas en las cuales el alumno tiene contacto con la escuela.

Um horizonte complejo pero muy influyente que quiero cerrar con esta frase que invita a nuevos comportamientos curriculares:

“Estaría bien que en lugar de empeñarse en enseñarnos a hablar en dos o tres idiomas nos enseñasen también a escucharnos en alguno” (ekilikua.com). Muchas Gracias.

Pregunta de la Moderadora Rosa Ortiz de Santos. Profesora de Educación Infantil y Doctoranda en Educación.

Comentabas que claro, estabas hablando de planes de acogidas para la etapa de educación infantil y en el caso de España no es obligatoria pero digamos que si es universal, es muy generalizado que sobre todo el ciclo de tres a seis años y bueno, que los niños, las niñas acudan a la escuela, pero imagino, no lo sé, si habéis hecho alguna investigación al respecto o habrías reflexionado sobre ello o si esos planes de acogidas serían más complicados. Yo imagino que sí en caso de la etapa de la educación primaria, por

ejemplo, para los niños que no han sido escolarizados en la etapa de educación infantil o que llegan en la mitad de la educación primaria porque en esta etapa el currículo digamos que sí que presiona de otra manera que es diferente a la de educación infantil.

La contestación de María Isabel Luis Rico:

Quiero significar que em el grado de maestro de educación infantil en la Universidad de Burgos tienen una asignatura que es obligatoria que hacer educación intercultural entonces que además tiene un peso en créditos bastante importante.

Entonces se les forma bastante extensamente sobre lo que son los aspectos de intercultural en cuanto al que se refiere sobre los planes acogida en los centros y dependiendo de esta es que tienen aquí en España está el principio de autonomía, autonomía de gestión y autonomía pedagógica de cada uno de los centros en la etapa de educación infantil y primaria.

Sí que es cierto que hay centros que se puede que han desarrollado planes de

acogida para que tiene que ver con la teoría del cuidado en el cual se tiene en consideración que todas las personas que forman, van a formar parte de la comunidad educativa entendiendo por comunidad educativa no solo el alumnado, sino también al profesorado y también las personas que trabajan dentro de este entorno educativo tiene que tener un proceso de acogida, un proceso de acogida que conlleva a un conocimiento de cuáles son los principios metodológicos, los principios rectores, esos principios pedagógicos y cuáles son las finalidades que tiene este centro en lo que se refiere a la educación.

Entonces, en España sí que hubo una tendencia sobre todo cuando iniciamos los procesos de acogida porque había mayor número de alumnado inmigrante que se metía porque dependiendo de su edad en la etapa obligatoria se pusieran en marcha diferentes planes de actuación de acogida pero que han evolucionado hacía esta teoría del cuidado que tiene que ver con los principios de autonomía pedagógica de cada uno de los centros en los cuales sí que se ponen y que se ponen en marcha.

A Coleção “*Cadernos da AINPGP*” é uma iniciativa da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação (AINPGP). Associação voltada ao desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão na Graduação e em Pedagogia/Educação e áreas afins, através de uma rede de IES nacionais e estrangeiras. O volume 2 dos “Cadernos da AINPGP” foi realizado em parceria com a Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca (ABS) e reúne conferências e palestras ministradas no Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED (Edição Salamanca).

REALIZAÇÃO:

AINPGP
ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



PARCERIA:

OPG / AINPGP
OBSERVATÓRIO
DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO

ISBN: 978-65-87527-06-2



EDIÇÕES
AINPGP