

PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Organizadores

Alexandre Martins Joca
Racquel Valério Martins
Renato Alves Vieira de Melo



Pedagogia e Educação Intercultural para o Desenvolvimento Sustentável

INSTITUIÇÕES REALIZADORAS:
Associação Internacional de Pesquisa na Graduação - AINPGP
Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca - ABS

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)
Prof^ª. Dr^ª. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Prof^ª. Dr^ª. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UEPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)
Prof^ª. Dr^ª. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Prof^ª. Dr^ª. Francileide 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)
Prof^ª. Dr^ª. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
Prof^ª. Dr^ª. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Prof^ª. Dr^ª. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Prof^ª. Dr^ª. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
Prof^ª. Dr^ª. 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)
Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof^ª. Dr^ª. Margarita Robles-Gomez (ABS-USAL/Espanha)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Prof^ª. Dr^ª. Racquel Valério Martins (Inst. de Iberoamerica y ABS-USAL/Espanha)
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Prof^ª. Dr^ª. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Prof^ª. Dr^ª. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Prof^ª. Dr^ª. 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 o FIPED, 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

Renato Alves Vieira de Melo

**Pedagogia e Educação Intercultural
para o Desenvolvimento Sustentável**



Cajazeiras/PB – 2021

Arte final da capa e Projeto Gráfico

Daniel Batata

Editoração

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação - AINPGP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371

Pedagogia e educação intercultural para o desenvolvimento sustentável. / Organizadores: Alexandre Martins Joca, Racquel Valério Martins, Renato Alves Vieira de Melo. Cajazeiras/PB: AINPGP, 2021.

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-07-9

1. Educação. 2. Desenvolvimento sustentável. 3. Pedagogia. I. Joca, Alexandre Martins. II. Martins, Racquel Valério. III. Melo, Renato Alves Vieira de. IV. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

ISBN: 978-65-87527-07-9



Sumário

Prefácio	09
<i>Renato Alves Vieira de Melo</i>	
Introdução: Notas sobre a vida	16
<i>Alexandre Martins Joca</i>	
PARTE I:	
A educação e a inovação pedagógica no âmbito dos ODS em época de pandemia	
Notações de experiências em educação ambiental durante a pandemia de COVID-19 ...	30
<i>Ivana de Oliveira Gomes e Silva</i>	
El cuidado de la casa común y la pandemia COVID-19. Educar para la alianza entre la humanidad y el ambiente	44
<i>Vitor Hugo Mendes</i>	
Pandemia e a interculturalidade: que educação necessitamos para responder aos desafios impostos pela pandemia na Amazônia?	54
<i>Simone Rodrigues Batista Mendes</i>	
Historiografando os Impactos da Pandemia de COVID-19 entre os Povos Indígenas no Ceará/Brasil	64
<i>Roberto Kennedy Gomes Franco</i>	
Plantar, cultivar e esperar: educação para uma vida sustentável	76
<i>Isabelle de Luna Alencar Noronha</i>	
Aulas remotas em caráter emergencial e a garantia de acesso ao ensino superior, em tempos de pandemia	85
<i>Andréa Souza de Albuquerque</i>	
<i>Tadeu Oliver Gonçalves</i>	
Consequências das violações ao direito à educação no cenário pandêmico: viés crítico para uma agenda dos direitos humanos	95
<i>José Euclimar Xavier de Menezes</i>	

PARTE II:

Tecnologias e direitos humanos: saberes e fazeres a partir dos ODS

Do direito a uma formação de qualidade para crianças e professores/as da educação infantil: presenças e ausências na legislação brasileira	115
<i>Elzanir dos Santos</i>	
<i>Luisa de Marillac Ramos Soares</i>	
Educação estética, linguagens e infância	129
<i>Edite Colares Oliveira Marques</i>	
<i>Francisca Rosália Silva Menezes</i>	
<i>Tânia Serra Azul Machado Bezerra</i>	
Jovens do campo: mobilidades e práticas educativas no ciberespaço	138
<i>Nadja Rinelle Oliveira de Almeida</i>	
<i>Celecina de Maria Veras Sales</i>	
<i>Kamila Costa de Sousa</i>	
A importância da pedagogia no ensino superior para o alcance do desenvolvimento sustentável: a experiência da UNISINOS.	149
<i>Raquel Negrisoli Fernandez Cabral</i>	
Educación social y desarrollo: tejiendo redes para la dinamización de entornos urbanos vulnerables	156
<i>Vicente Matia Portilla</i>	
Análise de discurso da história da educação do Brasil na Espanha através da dialética mental e dissonância alfarrábica	166
<i>Maria de Fátima Magalhães Torres</i>	
Metodologias de ensino de sustentabilidade e educação ambiental utilizadas por professores da etnia terena	180
<i>Tânia Maria Filiú Souza</i>	
<i>Elisangela C. Maria do Nascimento</i>	
Aprendendo sobre o princípio da precaução: reflexos socioambientais e socioeconômicos em um programa de reciclagem cearense	188
<i>Osenilma Maria Batista Gadelha</i>	

PARTE III:

Educação, Inclusão e Interculturalidade

Experiencias innovadoras y el trabajo del educador social	205
--	------------

<i>Victoria de Miguel Yubero</i>	
A educação e o controle social e ético do conhecimento científico	216
<i>Raimunda de Fátima Neves Coêlho</i>	
<i>Mariana Moreira Neto</i>	
<i>Willyan Ramon de Souza Pacheco</i>	
Inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas: o que nos dizem os professores do AEE de uma escola no município de Sobral - Ceará?	227
<i>Eliomar Araújo de Sousa</i>	
<i>Daniele Kelly Lima de Oliveira</i>	
<i>Juliana Silva Santana</i>	
Diretrizes curriculares, planos de educação e inclusão: os dilemas entre os marcos legais e sua materialidade no contexto escolar indígena de Roraima	238
<i>Catarina Janira Padilha</i>	
Caminhos e (des) caminhos na inclusão de migrantes: concepções, marcos legais e a realidade educativa no Brasil	249
<i>Aldenor Batista da Silva Junior</i>	
<i>Luciane Pinho de Almeida</i>	
<i>Érika Rejane Rodrigues de Souza Fideles</i>	
Análise sobre a inserção das famílias e das crianças refugiadas no Brasil, nos aspectos educacionais, sociais e culturais	261
<i>Monaliza Ehlke Ozorio Haddad</i>	
<i>Pedro Garrido Rodríguez</i>	
“Entre carneiros e bodes”: a busca de “verdades” sobre as homossexualidades	277
<i>Alexandre Martins Joca</i>	
“Entre a casa e a rua”: Um olhar sobre a solidariedade entre travestis em tempos de pandemia	292
<i>Dediane Souza</i>	

PREFÁCIO

Renato Alves Vieira de Melo¹

O E-book do Fórum Internacional de Pedagogia (Edição Salamanca) 2021, denominado FIPED Salamanca, teve como tema a “Pedagogia e Educação Intercultural para o Desenvolvimento Sustentável”, e apresenta um verdadeiro compêndio sobre desenvolvimento sustentável, contendo 22 (vinte e dois) artigos e um capítulo introdutório. Para uma melhor compreensão e apresentação dos assuntos abordados, o e-book foi organizado em três seções: a primeira apresenta sete artigos baseados na Educação e Inovação Pedagógica no âmbito dos ODS; a segunda parte consiste de 8 (oito) artigos denominada “Tecnologias e Direitos Humanos: saberes e fazeres a partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)”; e a terceira parte consta de sete artigos sobre Educação, inclusão, interculturalidade e reflexões.

O produto deste trabalho visa oportunizar um espaço de discussão e reflexão sobre as questões envolvendo os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, a pandemia do covid-19, pedagogia e educação intercultural, revelando diversas questões, ressaltadas nesse trabalho, composto de múltiplas faces e características dos ODS. Queremos destacar que os Organizadores foram muito felizes na escolha do tema para o evento FIPED-Salamanca, além de ser um assunto da contemporaneidade, integra estudos e debates acadêmicos sobre os assuntos, envolvendo especialmente o Brasil e Espanha, entre os países participantes do evento e, como ponto central, a Sustentabilidade e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), em um cenário que exige a adequação do respeito ao meio ambiente e as necessidades de um novo desenvolvimento.

A Sustentabilidade é um conceito moderno e gera muitas dúvidas e críticas, revelando a falta de uma base teórica que unifique a base conceitual, e que supra as lacunas e entendimentos sobre o seu conceito e o que deve ser sustentado. Então, o que é sustentabilidade? E qual o caminho que devemos seguir para obter um ambiente sustentável? Inicialmente este prefácio visa que todos possam construir um entendimento sobre Sustentabilidade.

A compreensão deste conceito se torna complexo, no entanto, ao longo desse texto, todos entenderão o porquê. Vamos rebuscar ao longo da história um pouco desta compreensão. O ho-

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca; Mestre em Antropologia pela Universidade de Salamanca. Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestre em Ciências Contábeis em Auditoria e Custos pela FGV-RJ. Pesquisador do grupo (GEFOHPE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Com experiência na área de Educação na parte de Contabilidade e Auditoria, atuando principalmente nos temas: Educação, Educação Ambiental, Cultura Sustentável, Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade Empresarial.

mem dominou a natureza sem se preocupar com o esgotamento dos recursos naturais, e nunca se preocupou com a manutenção da qualidade dos recursos naturais que, mais tarde, com a intensão de assegurar um meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, e a partir dos primeiros sinais de desequilíbrio, a humanidade iniciou um processo de conscientização ambiental, surgindo então, a ideia de sustentabilidade para ter um ambiente com qualidade, não somente garantindo um ecossistema consciente para gerações presentes, mas concedendo qualidade de vida para gerações futuras, com o enfretamento das mazelas sociais nas suas diversas dimensões.

O primeiro sinal, que alerta para repensar o futuro da humanidade, se deu, com a publicação do livro Primavera Silenciosa e o relatório “Limites do crescimento do Clube de Roma”, instaurando um novo parâmetro sobre desenvolvimento. Essa discussão fez surgir a concepção de sustentabilidade em 1972, na primeira conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente humano em Estocolmo. Com isso, surgiu o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Sintetizamos diferentes proposições de diversos autores para uma melhor compreensão do que significa Sustentabilidade e suas estratégias. A definição resulta em uma maneira de melhorar a qualidade da vida humana e a minimização dos impactos ambientais negativos. Nesse sentido, se visa garantir a sobrevivência do meios naturais, como característica para que a sociedade utilize, de maneira consciente e responsável, seus recursos, sem esgotá-los, ou seja, sem exceder sua capacidade de renovação e/ou comprometer as gerações futuras, diferentemente do modelo de desenvolvimento capitalista, em que o desenvolvimento técnico e econômico passa a dominar a natureza e boa parte da humanidade, onde tudo e todos se preocupam com a acumulação infinita de recursos sem se preocupar com as consequências.

Uma segunda definição surgiu devido às incertezas e o aumento da população humana nos últimos anos. O crescimento dos desmatamentos de maneira assustadora, tendo contribuído para a redução da biodiversidade e para o processo de desertificação em todo o planeta, e com a concentração de gases do efeito estufa, ocasionou, entre outras consequências, o aquecimento climático, além da aceleração de forma desproporcional da concentração de renda, desemprego, violência e pobreza. Com isso, a Sustentabilidade estabeleceu-se como uma maneira de suprir a crise mundial, formando um conjunto de ideias e estratégias. A partir daí, tiveram diversos eventos que destacaram a dimensão da crise ambiental, o problema energético e a crise do capitalismo com um trabalho que ficou conhecido como “Relatório de Brundtland” em 1987, quando surgiu a concepção de um novo paradigma de desenvolvimento, que é o sustentável. O discurso de sustentabilidade de Brundtland foi amplamente aceito e adotado por diversas organizações em todo o mundo, com a indicação de mudanças nas relações da humanidade com a natureza e entre as próprias pessoas. Assim, nasce a interpretação do pensamento complexo, visando a pensar e analisar a realidade de determinadas questões, principalmente, as socioambientais, que estão envolvidas no discurso de sustentabilidade.

A complexidade tem por desafio instituir outra forma de enxergar o mundo e a natureza que o constitui, buscando a proteção ambiental e social, através de repensar a relação sociedade/natureza a partir de um equilíbrio dinâmico. A complexidade tem por desafio superar as carências e insuficiências do pensamento moderno. O Pensamento Complexo anseia um conhecimento transdisciplinar, aberto, não fragmentado, não reducionista para procurar entender a realidade.

Partindo destas questões, quando falamos em Sustentabilidade, devemos ter em mente sua relação com o Desenvolvimento Sustentável e os ODS, e entender que agrega diversas percepções sobre culturas, novas ideias, estratégias e atitudes ecologicamente corretas, economicamente viáveis e socialmente justas. Trata-se de um desafio para a humanidade manter uma boa qualidade de vida, mantendo um padrão de vida com desenvolvimento tecnológico sem extinguir os recursos naturais do planeta. É relevante compreender que os recursos naturais do mundo não são ilimitados como pensamos, e que o ser humano, diante do fenômeno Antropoceno, é indiferente a exploração do meio natural, assim a sustentabilidade, tem como propósito a durabilidade dos produtos com uma boa utilização dos recursos naturais.

Com essa interpretação, devemos ter na Sustentabilidade um termo que exige transformações de valores comportamentais e culturais, com o intuito de seguir um novo caminho, um novo mundo, tanto para as gerações atuais, como para futuras, visando um processo para se atingir o desenvolvimento sustentável com o equilíbrio ambiental, social e econômico. Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), definido pelo relatório de Brundtland, tem a função de promover a sustentabilidade, com a estratégia de obter um novo desenvolvimento e harmonizar a parte ambiental, social, ambiental, econômica juntamente com a cultural, e galgar o desenvolvimento sustentável. No entanto, na prática é um tema de difícil compreensão e com a difícil missão de melhorar a qualidade de vida humana e de maneira simultânea reduzir os impactos ambientais e os efeitos danosos à população e à Terra.

Por tudo que se comenta sobre Sustentabilidade, podemos dizer que se trata de um assunto complexo, e necessita ser estudado e dissecado, onde a crise ambiental e de consumo é grandiosa em razão da maneira produtiva do mundo capitalista, e assim, evidencia a necessidade de se ter um ambiente sustentável, porque o ser humano, de maneira irracional, continua comprometendo o seu próprio ambiente, explorando o mundo em que vive. É visível a existência de inúmeras políticas conservacionistas, mesmo assim, a persistência em retirar muito além do que precisa é uma realidade da cultura do homem moderno civilizado, e sua maneira de viver descartando tudo o que já não se utiliza, permite sobrecarregar as funções da natureza, desperdiçando o capital ambiental e sufocando o espaço natural. Temos que ter em mente que devemos frear o consumo dos países ricos para redistribuirmos o consumo e diminuirmos a pobreza no mundo, porque o modelo atual de sociedade com crescimento e consumo indefinidos é radicalmente inviável devido ao ritmo de degradação e consumo que vivemos atualmente.

Hoje, todos buscam entender a sustentabilidade como o único caminho capaz de permitir a continuidade e renovação do padrão cultural, devendo ser direcionada para o âmbito social e ambiental em direção a um desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, a sustentabilidade deixou de ser um conceito bonito, sendo uma questão de sobrevivência humana, onde o desafio central que o século XXI enfrenta, é reverter a má utilização dos recursos naturais e econômicos. Assim, todos necessitam rever sua cultura, valores e comportamentos, para ter uma transformação que nos leva em direção a um ambiente sustentável, porque a humanidade vive um conflito insustentável. A sustentabilidade, após a Constituição brasileira e o seu dispositivo 225, é dever, não opção do Estado, para viabilizar um desenvolvimento socioambiental como política dos seus atos.

É certo que os ODS representam uma agenda estratégica para almejar a sustentabilidade, e diversos autores dividem em quatro dimensões principais: Social - relacionada às necessidades humanas de educação, saúde, cultura e qualidade de vida e justiça; Ambiental - trata da preservação e conservação do meio ambiente com ações da reversão do desmatamento, proteção das florestas e da biodiversidade, combate à desertificação, uso sustentável dos oceanos e recursos marinhos e medidas efetivas contra as mudanças climáticas; Econômica - descreve o uso e o esgotamento dos recursos naturais, a produção de resíduos, consumo de energia renovável e outros e por último, a Institucional - que diz respeito a capacidade de colocar em prática os ODS interagindo-se com a responsabilidade social das Organizações. Entretanto, Vieira de Melo (2019), considera a existência de cinco dimensões, destacando uma quinta, a Cultural, relacionada com os aspectos relevantes de valores e comportamentos dos indivíduos da sociedade para se ter um ambiente duradouro e de bem-estar.

Vale ressaltar que os ODS surgiram como um caminho com grandes desafios, no entanto, somente podemos superar se todos, cidadãos, sociedade civil, empresas, administração pública e o mundo acadêmico, conquistarmos a meta de uma humanidade mais feliz com responsabilidade social, em um ambiente sustentável com prosperidade.

Os ODS, como parte da Agenda 2030, buscam a paz universal com liberdade, fazendo parte de um processo, em que o requisito indispensável é a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, sendo uma condição indispensável para o desenvolvimento sustentável, como também a educação de qualidade, a cooperação entre os seres humanos e as empresas. No entanto, os seres humanos devem se libertar da tirania capitalista, onde o empresário compra trabalho em troca de salários que exploram a classe trabalhadora, o que resulta na pobreza e na privação, como também permite refletir sobre a necessidade desse novo desenvolvimento, visando ter um equilíbrio socioambiental, para sanar e proteger o nosso planeta do ambiente totalmente insustentável em que vivemos, independente da luta incessante de tentar efetivar esse novo desenvolvimento denominado sustentável.

Desse modo, devemos tomar medidas ousadas e transformadoras que necessitam urgentemen-

te pôr o mundo em um caminho sustentável e com resiliência. A visão do mundo moderno gira em torno do homem, sendo ele, o motivo central da sua própria sobrevivência e da crise ambiental, e quando manipula a seu bel-prazer o meio ambiente. O indivíduo é visto como integrante da coletividade humana e, nesse contexto, o meio ambiente tem sido tratado pela comunidade internacional como prioritário para se ter uma postura de preservação, proteção e conservação de inúmeras fontes de recursos naturais, para que asseguremos uma qualidade de vida melhor para geração presente e futura.

A razão dessa preocupação é devido ao conhecimento sobre o aumento vertiginoso da população mundial e a redução dos bens materiais, impetrado pela força da industrialização para o progresso da sociedade capitalista. Esse despertar sobre os problemas globais fez nascer a sustentabilidade e o seu desenvolvimento, com o compromisso de não deixar ninguém para trás. Assim, o caminho em direção do desenvolvimento sustentável, através dos ODS, partindo de um movimento pela cidadania e solidariedade, que iniciou na Rio + 20, realizada em junho de 2012, que além de celebrar os 20 anos da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio+92), contribuiu para a implementar o desenvolvimento sustentável no mundo.

O caminho em direção ao desenvolvimento sustentável consiste nos dezessete (17) ODS e as 169 metas, demonstrando um desafio ambicioso, integrados e indivisíveis, sendo essas ações globais importantes em diversas áreas, desde a erradicação da pobreza, segurança alimentar, saúde, agricultura, educação com qualidade, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e consumo, mudança de clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico e infraestrutura entre outros.

Procura-se obter com os ODS, avanços jamais pensados, assegurando os direitos humanos para todos, igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas, sendo um novo guia para obter um novo desenvolvimento, composto das quatro dimensões do desenvolvimento sustentável, tendo na dimensão cultural como suporte e elo entre as outras dimensões.

Deste modo, os ODS estimulam ações em áreas importantes e cruciais para a humanidade e para o planeta, no entanto, é certo que as metas pretendidas não vão ser atingidas em sua totalidade em 2030, mas acreditamos que o principal, não é atingir as metas até 2030, mas ter uma cultura sustentável com a pretensão de manter o meio ambiente adequado à sobrevivência humana. O caminho é difícil, no entanto, inovador, estratégico e apaixonante, porque vencer a pobreza extrema, onde 800 milhões de pessoas passam fome e 2 milhões e 400 mil pessoas² vivem sem condições sanitárias adequadas, permite ter reflexões sobre a crise ambiental vivida atualmente, onde o paradigma da Humanidade é a Sustentabilidade, e que os ODS formam parte dessa estratégia global das Nações Unidas, para conquistar uma nova sociedade com condições mais dignas para viver.

² PNUD Brasil. ODS perguntas e respostas – ODS.Brasil@undp.org

A perspectiva social para obter uma sociedade mais homogênea com harmonia e equilíbrio planetário, faz com que a complexidade da compreensão do desenvolvimento sustentável tenha nos direitos humanos, meio ambiente, sustentabilidade e economia, temas que estão avançando no sentido da percepção humana como partes essenciais da sobrevivência do homem no futuro. Verifica-se que o elemento principal para a conscientização de um ambiente sustentável é a Educação Ambiental da sociedade e das organizações. Só assim, conseguiremos obter um Desenvolvimento Sustentável.

É certo que esta tarefa não compete unicamente à Educação Ambiental, faz parte de toda educação, pois o desenvolvimento é centrado no ser humano e só ele é capaz de mudá-lo. Estamos em meio a uma transição agitada, desordenada e precisamos avaliar nossas atitudes e nos preparar para os próximos anos.

Nosso sistema está ficando limitado e passando por diversas crises humanas, como ambientais, econômicas e sociais, e em consequência, a perda dos valores morais e éticos. O ser humano é flexível às mudanças, e deve redirecionar suas condutas para resgatar valores para o seu bem-estar social, sendo um fator essencial para estimular a ideia de Desenvolvimento Sustentável, como também, para garantir a sobrevivência da humanidade. Consequentemente, a Educação Ambiental é um dos ingredientes mais importantes para obter consciência sobre a realidade moderna, sendo fundamental ao homem atual, para interagir com os outros seres vivos e com o meio ambiente.

O homem é um animal social e está em constante transformação e, atualmente, passa por uma revolução de paradigma vigente, devido ao desequilíbrio no ecossistema, ocasionado por ele mesmo. Então, é de fundamental importância o seu conhecimento sobre biodiversidade e a relação de cada um no seu ecossistema e, por isso, uma análise acerca do papel da educação ambiental dialógica é importante no contexto escolar frente aos desafios da sociedade atual.

A Educação Ambiental é importante para a comunidade escolar na formação de cidadãos conscientes sobre as questões ambientais e que possam atuar dentro e fora da escola na preservação do espaço em que vivem, compreendendo a escola como responsável pela formação de consciências críticas, que leva em conta os avanços de novas ideias e estratégias, privilegiando a educação com qualidade e a cultura sustentável na busca de assegurar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas.

Os ODS e suas metas estimularão a ação em áreas de importância crucial para a humanidade e planeta nos próximos anos, com a determinação de acabar com a pobreza e a fome em todas as suas formas e dimensões, e garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em matéria de dignidade e igualdade, em um ambiente saudável. Devemos proteger o planeta da degradação, por meio da redução do consumo estimulando a produção e a gestão sustentáveis dos seus recursos naturais e de medidas urgentes para combater a mudança do clima, para que possa atender as necessidades das gerações presentes e futuras. Essa afirmativa esbarra na educação, por-

que a Educação auxilia enfrentar os problemas contemporâneos com diferentes facetas em uma crise de percepção que exige mudanças radicais nos comportamentos, valores e pensamentos.

Como se pode perceber, os problemas são sistêmicos, assim, temos a convicção que a solução viável é a sustentável. Hoje, é necessário estudar a relação entre o homem e o meio ambiente, como também suas transformações através do tempo e lugar, e descrever a articulação entre sustentabilidade e cultura como uma estratégia deste século. A diversidade da cultura brasileira constitui um diferencial para o desenvolvimento sustentável, e Vieira de Melo (2019)³, considera que a construção dos comportamentos atuais devem se dar valorando as ações do passado, compreendendo o presente para transformar o futuro, e que tendo em conta o resgate cultural do modo de viver dos indígenas, o que permite inferir a importância do meio ambiente, a solidariedade com o ser humano e com os animais, e a manutenção do ecossistema. Hoje, o paradigma da Humanidade é a Sustentabilidade, onde os ODS formam parte de uma estratégia global das Nações Unidas, para conquistar uma nova sociedade com condições mais digna para viver. A perspectiva de obter uma sociedade mais homogênea, com harmonia e equilíbrio planetário, faz com que a complexidade do desenvolvimento sustentável seja compreendida a partir da realidade integrada com os direitos humanos, o meio ambiente, sustentabilidade e economia. Esses temas estão avançando no sentido da percepção humana como partes essenciais da sobrevivência do homem no futuro. Assim, atingir os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável deve ser considerado uma realidade que precisa ser conquistada, e que toda a sociedade deve buscar, e não, considerar uma utopia, como algo inatingível ou um pensamento abstrato.

Afirmamos que os artigos que compõem este e-book se apresentam como um elemento que associa os ODS ao ensino, à educação intercultural, à formação do cidadão, dos professores e às práticas educativas. Esperamos que as discussões propostas em cada texto possam possibilitar um amplo debate, no sentido de contribuir para a construção de valores ambientais, sociais, culturais, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como da vida e do aprofundamento do conhecimento sobre sustentabilidade. Convidamos o leitor para integrar conosco o coletivo de interessados que se propõem a refletir sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

³ Vieira de Melo, R.A. A Cultura Humanista e Ambiental direcionada para um modelo de Desenvolvimento Sustentável. Em Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos V19, N19 – 2019 – Coord. Antônio Augusto Cançado Trindade e César Barros Leal. ISSN 1677-1419. pp. 279-286.

INTRODUÇÃO:

NOTAS SOBRE A VIDA

Alexandre Martins Joca¹

RESUMO:

Este artigo, com caráter introdutório, contextualiza a escrita dos artigos que compõem o livro “*Pedagogia e Educação intercultural para o Desenvolvimento Sustentável*” (2021). Apresenta o Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED (Edição Salamanca) que dá origem aos textos da obra e desenvolve três argumentos que demonstram a centralidade da “vida” nas abordagens elaboradas por docentes e discentes. O primeiro, a partir da contextualização temporal da produção acadêmica, em pandemia da COVID-19. O segundo, pela natureza científica (teórico-metodológica) dos artigos situados no campo das pesquisas qualitativas nas Ciências Humanas e Sociais. O terceiro, a partir das temáticas centrais do livro: educação intercultural e desenvolvimento sustentável. Por fim, destaca a relevância da atuação de estudantes e educadores/as na defesa da pesquisa, da educação e da vida.

Palavras-chaves: Vida. Pesquisa. Educação. FIPED. COVID-19.

NOTES ON LIFE

ABSTRACT

This introductory article contextualizes the writing of the papers that make up the book “*Pedagogia e Educação intercultural para o Desenvolvimento Sustentável*” (2021). It presents the International Pedagogy Forum – FIPED (Salamanca Edition), which originates the texts of the work and develops three arguments that demonstrate the centrality of “life” in the approaches developed by teachers and students. The first, from the temporal contextualization of academic production, in the COVID-19 pandemic. The second, due to the scientific (theoretical-methodological) nature of the articles located in the field of qualitative research in the Human and Social Sciences. The third, based on the central themes of the book: intercultural education and sustainable development. Finally, it highlights the relevance of the role of students and educators in defending research, education, and life.

Keywords: Life. Research. Education. FIPED COVID-19.

¹ 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).

EMBRULHOS, INVENÇÕES E PERIGOS DA VIDA

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação porque a vida é **mutirão de todos**, por todos remexida e temperada. O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. **Viver é muito perigoso**; e não é não. Nem sei explicar estas coisas. Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor.*

João Guimarães Rosa

Os tempos que marcam a realização deste livro estão, inevitavelmente, caracterizados por embrulhos, invenções e perigos da vida. Nas palavras de Rosa, “o correr da vida”, nestes tempos, parece inventar e reinventar coisas que, conforme Riobaldo², certamente, ainda nem sabemos explicar, mas que buscamos compreendê-las, aqui, pelas lentes da ciência. Uma busca movida pela percepção da incompletude humana, de suas constantes mudanças, sobretudo, pela crença na capacidade de transformação da vida e do viver.

Escrever “notas sobre a vida” parece, a princípio, um empreendimento pretencioso, dadas às complexidades e as múltiplas possibilidades epistemológicas que a temática oferece. Esclareço que não adentrarei aqui às reflexões filosóficas elaboradas na história da humanidade em torno dos mistérios da existência. Tão pouco trarei como fonte reflexiva preceitos religiosos elaborados na esteira das crenças e tradições culturais mundo a fora.

As notas que o título deste texto anuncia, correspondem a uma abordagem acerca dos contextos sociais que o tempo presente oferece como base reflexiva para a escrita dos artigos que compõem esta obra. Tentarei traçar alguns argumentos para apresentar a categoria “vida” como o ponto em comum que, direto ou indiretamente, articula as abordagens elaboradas por docentes e discentes sobre a pedagogia e educação intercultural para o desenvolvimento sustentável.

O argumento primeiro consiste na afirmativa de que há tempos, no Brasil, na Espanha e no mundo, a luta coletiva pela vida (no sentido da existência) e pela sobrevivência – aparentemente, sem discriminação de classe, de raça, de gênero – não tomava uma dimensão tão significativa e global. A crise sanitária decorrente da pandemia do COVID - 19 desestabilizou nossas relações, as formas de ser e estar no mundo. A vida, da maneira que estávamos habituados a conhecê-la, viu-se ameaçada por um inimigo invisível, e imaginávamos que a ideia de um “novo normal” se fazia compulsória a todas e todos. Das grandes cidades ao campo, das potências econômicas do capital aos países economicamente

² Narrador-personagem do romance “Grande Sertão: Veredas” de João Guimarães Rosa.

menos favorecidos, o coronavírus parecia, a princípio, indiscriminadamente, deixar um rastro de vítimas e morte no planeta.

No entanto, no decorrer das respostas a este cenário, na medida em que fomos construindo alternativas possíveis à vida sob a crise sanitária, as diferenças e desigualdades sociais, econômicas e culturais pré-pandêmicas, vão desenhando uma cartografia da vida, na qual alguns alcançam os subsídios possíveis de garantia mínima de existência, enquanto outros se veem compulsoriamente, na luta cotidiana pela sobrevivência, a mercê das circunstâncias. Rapidamente percebemos que, em uma dimensão biológica, o vírus pode até atingir a todos indiscriminadamente, mas em se tratando dos contextos socioculturais e políticos de defesa e de proteção da vida, as desigualdades de gênero, de classe, étnicas vão se apresentar, novamente, como referenciais determinantes à vida ou à morte.

Para alguns, a testagem, a vacina, o distanciamento social, as condições de higiene adequadas, a educação remota, a garantia de emprego e renda. A outros, as aglomerações em transportes coletivos, as condições precárias de moradia, de saneamento, o desemprego, a ausência de políticas públicas reparatórias e de sistemas de saúde adequados. A dinâmica social da vida em tempos de pandemia não ignorou e tão pouco se distanciou das desigualdades já legitimadas pelo capital econômico do mundo pré-pandêmico, da divisão social entre ricos ou pobres, em classes sociais, por grupos identitários etc. Ao contrário, ela desmascarou referenciais determinantes do valor da vida, ao delegar a determinados grupos sociais, o lugar da exposição aos perigos, à morte. Sem máscaras. Sem ar. Sem possibilidades de resistência, parcela da população se encontra a mercê dos embrulhos da vida³.

Em *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*, a filósofa pesquisadora norte-americana Judith Butler (2015) problematiza uma lógica de enquadramento da vida na qual a vida de alguns grupos sociais não são enquadradas como vidas humanas, não sendo a sua perda, passíveis de comoção, do luto. Em tempos de pandemia, de extrema necessidade de proteção da vida humana, por quais vidas temos nos enlutado? Quais enquadramentos têm definido nossa capacidade de comoção, de luto, mas, sobretudo, nossa capacidade de luta?

No momento da escrita deste texto, em 26 de maio/2021, no Brasil, o total de casos confirmados é de 16.120.756, com 449.858 vítimas fatais da doença. “Globalmente, a partir das 10h39 CEST de 26 de maio de 2021, houve 167.423.479 casos confirmados de COVID-19, incluindo 3.480.480 mortes, relatados à OMS. Em 24 de maio de 2021, um total de 1.489.727.128 doses de vacina foram administradas” (OMS, 2021), sendo que 75% das pessoas vacinadas estão concentradas em apenas 10 países do planeta.

É nesse contexto de luto e de luta que, ironicamente, em tempos de distanciamento social, para compreender e explicar os embrulhos vida, na busca de alternativas possíveis de sobrevivência,

³ Sobre como a COVID-19 atinge no Brasil as populações mais vulneráveis, ver “*Os impactos sociais da COVID-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia*” (2021).

a premissa do poder da coletividade, da mobilização em mutirões, do “ninguém solta mão de ninguém”, surge como alternativa promissora no campo da educação frente “a urgência de se fazer perguntas fundamentais, na direção de uma educação mais humana que cuide e atribua importância igual a todas as vidas” (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020).

Movidos pelas inquietações acionadas por contextos pandêmicos, este livro é fruto de um mutirão em defesa da educação e da pesquisa científica e, portanto, da luta pela vida, pois faz parte de uma mobilização coletiva da comunidade educacional: o Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED (Edição Salamanca). Nele, estão envolvidos/as diretamente educadores/as, estudantes e demais profissionais da educação do Brasil e da Espanha, sendo um dos resultados das ações e articulações em rede, realizadas há 12 anos em torno dos FIPED’s. Abro um parêntese neste texto para apresentar sucintamente o evento.

2 O FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA - EDIÇÃO SALAMANCA

Entre os dias 14 a 16 de outubro de 2020, em formato *online*, foi realizado o Fórum Internacional de Pedagogia (Edição Salamanca). O evento foi uma atividade a partir da parceria entre a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP)⁴ e a Associação dos Alunos Brasileiros da Universidad de Salamanca (ABS) e contou com o apoio de outras Instituições de Ensino Superior Brasileira e Ibero-americanas⁵. O FIPED (Edição Salamanca) garante a sua singularidade em virtude do contexto local e global em que foi organizado e realizado. Em tempos de pandemia da COVID-19, nos quais a luta pela vida se soma e, talvez se sobreponha às demais demandas sociais, seria aceitável e até compreensível um suposto adiamento do evento no intuito de garantir sua realização em formato presencial no pós-pandemia. No entanto, conscientes dos desafios que a crise sanitária mundial impõe à educadore(a)s, estudantes e demais profissionais da educação, a AINPGP e a ABS compreenderam sua realização como uma ação de luta, como uma oportunidade de contribuir e potencializar, entre a comunidade educacional, os debates sobre os desafios educacionais enfrentados na Espanha, no Brasil e no mundo.

Diante da atual conjuntura acadêmica no Brasil e somada à crise ocasionada pela pandemia

⁴ A AINPGP visa ao desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão na Graduação em Pedagogia/Educação e áreas afins, através de uma rede de pesquisadore(a)s e IES nacionais e estrangeiras. Para cumprimento de seus objetivos, a AINPGP promove o Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, sessão Brasil e Estrangeira com o intuito de apresentar e discutir pesquisa e extensão na Graduação em Pedagogia/ Educação e Áreas Afins.

⁵ A ABS há 8 anos vem ampliando a rede de investigadores ibero-americanos intermediando o acesso de alunos brasileiros à Universidade de Salamanca (USAL), sempre informando sobre bolsas de estudos e reconhecimento dos títulos no Brasil, além de assumir o compromisso de difundir mobilidades, instâncias doutorais e pós-doutorais para professores das instituições de origem de seus membros. Para cumprimento de seus objetivos, a ABS promove Fóruns Internacionais, Seminários como atividades das referidas instâncias, os quais têm resultado em publicações com edição própria, além da apresentação de livros de autoria dos associados. Pela primeira vez realizou o FIPED com o intuito de apresentar em Espanha o que a AINPGP vem se fazendo acerca de 12 anos no Brasil, que é discutir pesquisa e extensão na Graduação em Pedagogia/ Educação e áreas afins.

COVID-19, o evento trouxe como tema principal a “Pedagogia e Educação Intercultural para o Desenvolvimento Sustentável”, pautando o debate sobre o lugar da Universidade, da educação e da pedagogia no contexto de uma sociedade comprometida com o Desenvolvimento Sustentável. Conforme podemos perceber nos textos que este “Caderno” registra, os debates sobre a interculturalidade e o meio ambiente foram atravessados por questões contemporâneas que afetam a Espanha, o Brasil e o mundo.

Com a chegada da Agenda 2030, o FIPED ressaltou a relevância de pensar a Universidade como instituição capaz de mobilizar ações educativas que visem contribuir com as transformações sociais e educacionais, sob as perspectivas das demandas apresentadas pelos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁶, corroborando com as Nações Unidas sobre a afirmativa de que a Universidade pode contribuir para o alcance dos ODS, através de mudanças de comportamentos na formação do alunado; das alianças para a sustentabilidade e de investigações interdisciplinares para resolução de problemas, de maneira a alcançar seu quarto objetivo: proporcionar uma educação de qualidade.

Os ODS foram criados no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), mas especificamente, durante a Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável, realizada na cidade do Rio de Janeiro/Brasil, em 2012. Eles consistem na sistematização de objetivos voltados ao enfrentamento dos desafios ambientais. Em síntese, os 17 objetivos consistem em: (01) Erradicação da pobreza, (02) Fome zero, (03) Boa saúde e bem-estar, (04) Educação de qualidade, (05) Igualdade de gênero, (06) Água limpa e saneamento, (07) Energia acessível e limpa, (08) Emprego digno e crescimento econômico, (09) Indústria, inovação e infraestrutura, (10) Redução das desigualdades, (11) Cidades e comunidades sustentáveis, (12) Consumo e produção responsáveis, (13) Combate às alterações climáticas, (14) Vida debaixo d’água, (15) Vida sobre a terra, (16) Paz, justiça e instituições fortes, (17) Parcerias em prol das metas.

Ponderando também as discussões realizadas em edições anteriores e os devidos encaminhamentos propostos, a AINPGP e a ABS optaram por organizar uma edição que debata sobre o alcance dos ODS e sobre os reflexos e as possíveis consequências da atual pandemia no campo da pesquisa na graduação. O FIPED (Edição Salamanca), o primeiro realizado em formato *online*, contou ainda com a vasta experiência de edições realizadas dentro e fora do Brasil pela AINPGP e parceiros. Com uso das novas tecnologias, procurou fazer menor a distância entre educadores/as, estudantes, pesquisadores/as, instituições, países e continentes⁷. Assim, o formato em rede e a perspectiva inclusiva, idea-

⁶ “Com a mudança da consciência ambiental quanto aos limites do uso e finalidade de recursos naturais, iniciou-se a discussão global da temática ambiental, a contar da década de 60, vindo o conceito de sustentabilidade a alcançar maior amplitude na Rio-92, com o paradigma de desenvolvimento sustentável e Agenda Universal da ONU, que definiu, e, 2015, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem implementados por todos os países do mundo durante os próximos 15 anos, até 2030” (TURINE; MACEDO, 2017, p. 190/191).

⁷ Em números, o evento contou com 779 inscritos, dentre esses, 37 ouvintes, 273 alunos/as de graduação, 214 alunos/

lizados pela AINPGP, se efetivaram, uma vez que o evento aglutinou uma significativa representação de educadores/as e estudantes de graduação. O formato *online* proporcionou uma participação da comunidade educacional de todas as regiões do Brasil e de outros países. A diversidade de temáticas e campos de estudos⁸ permitiu ao vento a pluralidade das discussões em torno da temática central, conforme podemos observar nos artigos que compõem este livro e que são resultados do FIPED (Edição Salamanca).

3 A VIDA POR LENTES INTERCULTURAIS E AMBIENTAIS

Retomando a proposta argumentativa acima apresentada, o segundo argumento versa sobre a natureza dos textos. Por tratar-se de resultados de pesquisas científicas, empreendidas no campo das ciências humanas e sociais, busca-se aqui, em meio a alegrias e tristezas, problematizar, compreender e explicar coletivamente à luz da racionalidade os embrulhos, as invenções e os perigos do tempo, da vida e do viver. “Na verdade, a função essencial da razão humana é melhorar a vida” (SANTOS, 1999, p. 17) e na academia, estamos convencidos a denomina-la de “pesquisa”.

Este processo, designado de pesquisa, genericamente pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. Este esforço não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é um produto histórico e social porque resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida. A pesquisa, deste modo, reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana. (CHIZZOTTI, 2014, p. 19).

Conforme podemos perceber, é a favor da vida humana que o exercício da pesquisa científi-

as de pós-graduação, 107 professores/as da educação básica e demais profissionais da educação e 148 Professore(a)s do

⁸ Ensino Superior. Quanto a representação por instituição e categoria em atividades como conferencistas, palestrantes, debatedore(a)s, mediadore(a)s e oficineiro(a)s, foram 63 Instituições Educacionais, 153 Professore(a)s e 39 Estudantes graduando(a)s. O evento contou, também, com 419 trabalhos submetidos e 399 apresentações orais de trabalhos científicos e com a representação educacional de Angola, Brasil, Cabo Verde, Chile, Equador, Espanha, México, Moçambique e Portugal. Durante o FIPED (Edição Salamanca) realizou-se as seguintes atividades: (07) Conferências; (05) Painéis internacionais, (30) Mesas-redondas, (07) Oficinas de Pesquisa, (43) Salas de Grupos de Trabalho, (01) Assembleia da AINPGP e (01) Assembleia da ABS.

⁹ O FIPED Salamanca realizou atividades nos seguintes campos: educação, cultura, pesquisa na graduação, currículo, fundamentos da educação, trabalho docente, formação de professores, história da educação, educação infantil, práticas docente, planejamento e gestão de políticas públicas, práticas pedagógicas, inclusão educacional, Direitos Humanos, pesquisas com jovens; e sobre as seguintes temáticas: meio ambiente, interculturalidade, pandemia da COVID-19, educação virtual, Ensino Superior, Ensino Fundamental, infância, pesquisas na Amazônia, Ensino Médio, precarização do trabalho docente, inovação pedagógica, tecnologias na educação, diversidade, gênero, sexualidade, diversidade sexual, questões LGBT, questões étnico-raciais, epistemologias afrrorreferenciadas, educação popular, justiça ambiental, povos indígenas, migrantes e refugiados, entre outras. O evento abordou, ainda, atividades educativas em formato de oficinas de projetos sobre: construção do projeto de pesquisa, escrita científica, definição do objeto de pesquisa, tecnologias no processo de coleta e análise de dados, metodologia de pesquisa com a história oral, elaboração e aplicação de questionário via *google* formulário.

ca no campo das ciências humanas e sociais se processa, uma vez que “pesquisar é o exercício intencional da pura atividade intelectual, visando melhorar as condições práticas de existência” (SANTOS, 1999, p. 17). Daí, a pesquisa social tem como foco as relações humanas, com destaque para a pesquisa do tipo qualitativa⁹. É no campo das ciências humanas e sociais e da pesquisa qualitativa que os artigos que compõem este livro se inserem, problematizando, a partir da perspectiva educacional, as possibilidades de pedagogias interculturais e de justiça ambiental, de maneira que a educação é pensada como uma práxis em prol do direito à educação e da defesa da vida.

Desde o título *Pedagogia e educação intercultural para o desenvolvimento sustentável*, o livro anuncia que é na área da educação que concentra as reflexões sobre o meio ambiente sustentável. Assim, segue a proposta empreendida pelo FIPED (Edição Salamanca) de trazer para a centralidade do debate educacional os propósitos da educação comprometida com ações de sustentabilidade ambiental.

O terceiro argumento sobre a centralidade da vida nos debates aqui apresentados, consiste em constatar que as temáticas centrais – “educação intercultural” e “desenvolvimento sustentável”, estão imersas por perspectivas de proteção da vida, especialmente, da vida de grupos que historicamente estiveram e estão às margens das hegemonias socioculturais. A primeira, a educação intercultural, quando pensada sobre a perspectiva dos Direitos Humanos,

Exige problematizar diferentes elementos do mundo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação colocam-nos no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais essa convicção como referência radical. Nesse sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional. (CANDAU, 2008, p. 54).

A afirmativa da dignidade humana, anunciada por Candau (2008), implica necessariamente em ratificar a defesa dos princípios dos Direitos Humanos, sobretudo, do direito à vida, expresso no artigo 3º da Declaração dos Direitos Humanos. A educação intercultural está diretamente conectada a uma política de afirmação da igualdade de direitos (culturais, sociais e identitários) baseada na diversidade cultural e nos direitos humanos. Constituiu-se aí o campo da Educação em Direitos Humanos (EDH)¹⁰.

Ao problematizar “práticas educativas e sociais” sob a perspectiva da interculturalidade, trazemos para a centralidade do debate educacional a afirmativa, o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais e identitárias, de grupos sociais historicamente marginalizados e alvos de violên-

¹⁰ “A pesquisa qualitativa floresce no campo de investigação da Antropologia e Sociologia e, posteriormente, chega a outras disciplinas e campos de investigação. O grande salto da pesquisa qualitativa é que seu foco são os indivíduos e os grupos de indivíduos e como constroem significados” (SALES, 2016, p. 38/39).

¹¹ Maiores aprofundamentos, consultar: “Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos” (SILVEIRA, 2007).

cias e crimes de ódio. A educação intercultural propõe pedagogias de enfrentamento ao racismo, ao machismo, à LGBTfobias, entre outros preconceitos que, diariamente, exterminam vidas no Brasil e no mundo. Como exemplo, venho lembrando e reafirmo neste texto que,

Em se tratando das relações sociais com e sobre a sexualidade, o direito à vida deve sempre ser posto em pauta. Não devemos deixar de lembrar que muitas pessoas foram e ainda são barbaramente assassinadas no mundo, no Brasil, no Ceará, em Fortaleza em virtude de sua orientação sexual. E é em favor da vida e pela vida que a educação deve-se pautar (JOCA, 2019, p. 186).

Afirmção semelhante pode ser atribuída se lembrarmos dos altos índices de feminicídios no Brasil; dos inúmeros casos de racismo direcionados a pessoas negras; das violências cometidas às populações em estado de vulnerabilidades sociais, como moradores de rua etc.. Ao propor a inclusão destas questões sociais no currículo escolar como atribuições de educadores e educadoras, destaca-se a função social da escola dos profissionais de educação, a formação para a cidadania e o princípio da igualdade de direito à educação e à vida. Para além do enfrentamento das desigualdades sociais fundadas nos preconceitos identitários e de classe, a reivindicação por uma educação voltada à preservação do meio ambiente também vem tomando corpo nos discursos e documentos educacionais.

Desde meados do século XX, a discussão sobre o “desenvolvimento sustentável” problematiza a relação entre desenvolvimento e preservação do meio ambiente. Encontramos nesse campo de ação um conjunto de proposições voltadas à garantia da vida humana no planeta, a partir de ações de preservação da existência dos demais seres vivos que constituem os ecossistemas. O movimento ambientalista parte essencialmente da denúncia dos modos como o desenvolvimento predador, movido pelo capital, destrói os ecossistemas colocando em risco a capacidade de sobrevivência humana em um futuro próximo. Assim, tanto o campo da pedagogia e da educação intercultural quanto a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), conectam-se, sobretudo, pelo princípio da defesa da vida no presente e o futuro.

Nesse contexto, a noção de “justiça ambiental” ocupa relevância nos debates sobre o meio ambiente, por “expressar um movimento de ressignificação da questão ambiental. Ela resulta de uma apropriação singular da temática do meio ambiente por dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça social” (ACSELRAD, 2010, p. 108). Assim, “justiça ambiental é, portanto, uma noção emergente que integra o processo histórico de construção subjetiva da cultura de direitos” (idem). O movimento por justiça ambiental problematiza a ideia de que por vivermos todos no mesmo macroecossistema – o planeta Terra – somos indiscriminadamente atingidos pelos efeitos nefastos da degradação ambiental: “este movimento por justiça ambiental procura, de certa forma, demonstrar que não há questão ambiental a ser resolvida anteriormente à questão social” (COPETTI; LOTTERMANN, 2010, p. 141). Passa-se a denunciar a distribuição desigual dos riscos ambientais, a associação entre risco ambiental e classe social, a relação entre risco ambiental com raça e renda, entre outros, ou seja, a desnudar a desigualdade social, que

pode manifestar-se sob duas formas: quer seja no modo de proteção ambiental desigual, quer seja no acesso desigual aos recursos ambientais. (...) A desigualdade ambiental nada mais é do que uma distribuição desigual das partes de um meio ambiente injustamente dividido, no qual a desigualdade social e de poder é o cerne da desigualdade ambiental. Por esta razão, não há que se falar em enfrentar a crise ambiental sem promoção de justiça social. (COPEZZI; LOTTERMANN, 2010, p. 142/143).

Daí, “pensar a sustentabilidade em uma sociedade tão diversa e desigual como a brasileira requer equacioná-la impreterivelmente à diversidade cultural, à democratização do acesso aos recursos naturais e à distribuição dos riscos da produção industrial” (ZHOURI, p. 104). O que está em pauta nessa equação são as consequências sociais resultantes

do modo como se organizam as condições materiais e espaciais de produção e reprodução da sociedade – mais especificamente, como distribuem-se no espaço distintas formas sociais de apropriação dos recursos ambientais, e como, nessa distribuição, a permanência no tempo de uma atividade, caracterizada por certas práticas espaciais, é afetada pela operação de outras práticas espaciais. (ACSELRAD, 2010, p. 111).

Os rompimentos da barragem de Mariana, em novembro de 2015 e, posteriormente, da barragem de Brumadinho, em janeiro de 2019, no estado de Minas Gerais/Brasil, são exemplos clássicos sobre como a apropriação de recursos ambientais são capazes de afetar não apenas “certas práticas espaciais”, mas sobretudo, de ameaçar e extinguir centenas de vidas humanas.

4 RETALHOS DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

De maneira mais objetiva e sucinta, observo que os textos que compõem este livro abordam, problematizam e questionam “embrulhos” da educação e da vida, sob múltiplos olhares, objetivos e métodos. Conforme já mencionei, utilizam de procedimentos científicos da pesquisa qualitativa, sob preceitos teórico-práticos focados na interdisciplinaridade e/ou nos debates sobre educação ambiental. Em uma dimensão temática, é possível encontrarmos retalhos de experiências educacionais vividos em espaços/tempos diversos do “Brasil profundo” e sobre uma diversidade de temas pertinentes à educação contemporânea. Temas que apresentarei seguindo apenas a ordem sequencial das partes do livro.

Na PARTE I – “A educação e a inovação pedagógica no âmbito dos ODS em época de pandemia”, os textos incidem sobre práticas educativas em desenvolvimento sustentável em contextos da pandemia da COVID-19. Aqui encontramos artigos que apresentam singularidades educacionais da região da Amazônia brasileira, destacando experiências desenvolvidas em contextos pandêmicos, seja apresentando à comunidade educacional (acadêmica e escolar) temáticas da educação ambiental, seja registrando os modos como comunidades indígenas reagem aos impactos da pandemia da COVID-19.

Em investigação de narrativas sobre o contágio pelo novo coronavírus entre os indígenas no

Estado do Ceará/Brasil, fontes jornalísticas, veiculadas na *internet*, revelam impactos da COVID-19 junto aos povos indígenas. O artigo, situado no campo da historiografia da saúde e das doenças, problematiza “as contradições sociais que fazem com que a pandemia venha se proliferando mortíferamente”, especialmente, entre as pessoas mais pobres.

Tratando-se do Ensino Superior nessa região, são analisadas normas que regulamentaram o Ensino Superior remoto emergencial em Belém/Pará, com ênfase nas estratégias de enfrentamento aos desafios impostos a docentes e discentes para o uso das novas tecnologias. A vida e a educação em tempos de pandemia também são problematizadas a partir da análise de possíveis retrocessos e ameaças à efetivação dos Direitos humanos no atual cenário brasileiro.

A temática da sustentabilidade ganha destaque central em relatos de experiências voltadas ao cultivo de valores e atitudes que possam contribuir para a construção de uma vida sustentável, pautada nos direitos da criança e em práticas de cidadania e direitos humanos. Encontramos também o estudo de caso da Unisinos, que através de ações práticas sobre os ODS, objetivam criar uma nova cultura institucional de sustentabilidade.

Os artigos que compõem a PARTE II – “Tecnologias e direitos humanos: saberes e fazeres a partir dos ODS”, tomam os Direitos Humanos e a educação - na escola ou fora delas - como fios condutores de suas reflexões. Concentram as análises em contextos temáticos específicos de uso de tecnologias e violação e/ou de garantia dos DH. É possível apropriar-se de questões sobre a atuação da educação social e de seus profissionais em entornos urbanos vulneráveis, a partir do conceito de vulnerabilidade social e de desenvolvimento. Em outro artigo, uma pesquisa etnográfica com jovens de um assentamento rural no município de Santana do Acaraú/CE identifica as práticas educativas de jovens do campo e seus percursos pelo ciberespaço, identificando os modos e meios como “constroem uma nova relação com a tecnologia e produzem uma nova ordem de saberes e modos de vida”.

Em se tratando da educação escolar, um artigo que problematiza o direito das crianças à educação, a educação infantil, “desde o nascimento aos cinco anos de idade, conforme prescrito nos documentos legais”. As autoras defendem o argumento de que, a efetivação deste direito, será efetivada, de fato, com a oferta de uma Educação Infantil e de uma formação docente de qualidade. Nessa mesma perspectiva, a partir da Análise dos princípios Estéticos, das múltiplas Linguagens e do Lúdico, outro artigo defende uma abordagem consciente e criativa dessas dimensões, em que o educador é compreendido como um agente cultural, dando sentido à linguagem, e possibilitando a expressão dos sujeitos em formação.

Ainda sobre a educação escolar, no Mato Grosso do Sul/Brasil, a temática da diversidade cultural, no que se refere à Educação Ambiental (EA) no cotidiano escolar, é abordada utilizando como elemento empírico a metodologia de professores indígenas de uma Escola Municipal, da terra indígena Taunay/Ipegue, localizada no município de Aquidauana. Destaca-se a importância de se con-

siderar a diversidade cultural nos cursos de formação, adotando o pressuposto da interculturalidade.

No campo da história da educação, uma análise da narrativa do discurso acerca do conhecimento na Espanha sobre a História da Educação do Brasil aborda “a Intrahistória da América no inconsciente coletivo” e levanta questionamentos sobre a consistência prática da perspectiva construtivista de educação, numa discussão sobre formação acadêmica e sociedade.

A terceira e última parte do livro, PARTE III – “Educação, inclusão e interculturalidade”, é composta por textos que abordam questões teórico-práticas sobre a educação na perspectiva inclusiva e/ou intercultural. A autora do artigo sobre o trabalho do Educador Social, parte da compreensão da educação social como “a soma de conhecimentos teóricos sobre a pedagogia e a sociedade”. Experiências de projetos desenvolvidos na Espanha, em Portugal e no Brasil apontam a educação social como uma, entre muitas das iniciativas a contribuir para a sustentabilidade, “dada a natureza das áreas de intervenção para lograr uma sociedade mais consciente e sustentável”. No âmbito da pesquisa acadêmica brasileira, o controle social e ético do conhecimento científico é defendido como uma contribuição para a promoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), uma vez que acenam para o “enfrentamento de questões éticas, sociais e culturais que envolvem o conhecimento científico” e proporciona a reflexão sobre os desafios em realizar pesquisas na Universidade.

No campo da educação inclusiva na escola, uma pesquisa sobre como tem acontecido a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas de Sobral/Ceará identifica fragilidades e potencialidades das escolas e dos/as educadores/as para a garantia da educação de qualidade às pessoas com deficiências. Outro estudo realizado no Estado de Roraima, sobre educação escolar indígena e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelece o diálogo entre o marco legal que fundamenta o Plano Estadual de Educação de Roraima – PEE/RR (2014-2024) e as práticas instituídas para o cumprimento da inclusão no processo de escolarização e integração social de discentes.

A educação brasileira voltada à inclusão de migrantes é a temática de um artigo que apresenta os rumos e as interrupções para a inclusão de migrantes na educação escolar contemporânea. Apresenta ainda concepções, marcos legais e alguns entraves que permeiam a realidade educativa no Brasil. Os autores argumentam em defesa de políticas públicas educacionais voltadas àqueles/as que migram para o território brasileiro. O artigo aborda os aspectos educacionais, sociais e culturais no processo de inclusão das famílias e das crianças vindas de países como a Síria e a Venezuela para o Brasil. Entre outros dados, a pesquisa faz um levantamento das maiores dificuldades sofridas pelas famílias ao ingressar no Brasil e destaca importantes fatores educacionais para a inclusão das crianças imigrantes em escolas brasileiras.

Uma revisão de literatura sobre as homossexualidades nos discursos da religião católica e da ciência moderna e pós-moderna observa a vigência dos mecanismos de controle judiciário e médico das “perversões”, permeados pelas relações de poder e saber sobre o sexo. Prevalece assim, uma vi-

são heteronormativa na condução e orientação das relações sociais e sexuais, estipulando, por muitas vezes, quem deve ter ou não o direito à vida.

Ainda no campo da sexualidade, a solidariedade entre as travestis em tempos de pandemia do COVID-19 é a temática que finaliza os textos. Entre “a casa e a rua”, a autora, a partir do lugar de fala, apresenta estratégias de afeto acionadas como forma de minimizar contextos de vulnerabilidades. Estratégias de (sobre)vivência que, sob a ótica das experiências individuais, nos remetem à reflexão sobre a possibilidades coletivas de lutas pela vida.

5 CONSIDERAÇÕES

Na tarefa de elaborar argumentos que demonstrem a centralidade da “vida” nas abordagens elaboradas por docentes e discentes nesta obra, os apresentei por três perspectivas: a primeira, a partir da contextualização temporal da produção acadêmica, em meio a constante ameaça à vida humana. Identifico aqui a eminência da luta pela vida e pela sobrevivência em cenários de crise sanitária global, de maneira que a vida ganha uma significativa relevância nos debates acadêmicos sobre educação e nos demais campos da produção científica; a segunda, na natureza científica (teórico-metodológica) dos textos aqui apresentados, por tratar-se de pesquisas científicas empreendidas no campo das ciências humanas e sociais; e a terceira, na dimensão temática, em torno da educação intercultural e do desenvolvimento sustentável, assuntos vinculados diretamente à defesa da vida humana no (e do) planeta.

Por fim, vale registrar que, apesar de estarmos em contextos de ameaças constantes à vida, na perspectiva de nossa existência material no mundo, a quantidade e a qualidade da produção acadêmica no decorrer dos anos de 2020 e 2021 revela que estudantes, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, estão atentos e atuantes no enfrentamento aos desafios educacionais impostos pelos emburlos, pelas invenções e pelos perigos da vida. Esses enfrentamentos se potencializam na medida em que a educação se faz por “um mutirão de todos”. E nesses mutirões, sigamos com coragem e alegria, pois alegrar-se em meio a tristezas parece-me um aprendizado necessário à luta e à resistência. Afinal, “*la vida es tan bonita que parece de verdad*”. Parece.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. In: **Estudos Avançados**. V 24 (68), 2010.

Álvaro Lafuente Calvo (Guitarricadelafuente). Guantanamo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A7VszHrCWto>. Acesso em 26 de maio 2021.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** (S. T. M. Lamarão & A. M.

Cunha, Trads.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. In: Revista Brasileira de Educação. V. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COPETTI, Camila; LOTTERMANN, Osmar. Em busca da justiça ambiental e do desenvolvimento sustentável na sociedade de rico. In: **Desenvolvimento em Questão**. Ano 8. N. 15 jan./jun., 2010.

JOCA, Alexandre Martins. Dimensões histórico-culturais da sexualidade e da diversidade sexual. In: **Gênero e Diversidade Sexual**: desafios na educação em direitos humanos. JOCA, Alexandre Martins, / NATIVIDADE, Marcelo Tavares, / OLIVEIRA, Leandro de (Orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E.P., SEGATA. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório da Covid-19; Editora FIOCRUZ, 2021.

OMS. **Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19)**. *Organização Mundial da Saúde (OMS)* Disponível: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 26 de maio 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas** – “O diabo na rua, no meio do redemoinho...” / João Guimarães Rosa. – 22ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SALES. Celecina de Maria Veras. A experiência de pesquisar e a formação de novos/as pesquisadores/as. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; OLIVEIRA, Nadja Rinelle (Org.). **Pesquisa qualitativa**: formação e experiências. 1ed. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane de. Da noite para o dia: (Re) Invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento / Antonio Raimundo dos Santos. – 2 ed. – Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TURINE, Joseliza Alessandra Vanzela; MACEDO, Maria Ligia Rodrigues. Direitos Humanos, comunidades tradicionais e biodiversidade: desafios para o desenvolvimento sustentável. In: **Revista DIREITI UFMS** / Campo Grande, MS. v.3 n.2 jul./dez. 2017. p. 175 – 194.

ZHOURI, Andréa. Justiça ambiental, diversidade cultural e *Accountability*: desafios para a governança ambiental. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais RBCS** / Col. 23 nº 68 outubro, 2008.

PARTE I

A EDUCAÇÃO E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DOS
ODS EM ÉPOCA DE PANDEMIA

NOTAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Ivana de Oliveira Gomes e Silva¹

RESUMO

Trata o presente artigo de Relato de Experiência, relacionado ao tema do FIPED Salamanca - 2020, “Pedagogia e Educação Intercultural para o Desenvolvimento Sustentável” sobre a experiência de ações de extensão universitária, realizadas pelos participantes do projeto titulado “EDUAMA - Educação na Amazônia: Sustentabilidade e Cidadania”. O projeto visava atuar em ações entre a universidade e escolas da rede pública, no município de Castanhal (PA), com o objetivo de apresentar aos acadêmicos de diferentes cursos, educadores e educandos do Ensino Fundamental menor, temas da educação ambiental nas diferentes escalas, priorizando a Amazônia como ponto de partida para a “leitura do mundo”. Nesse contexto, a comunicação extensionista aconteceria por meio de reuniões, rodas de conversa e atividades em sala de aula, que seriam realizadas quinzenalmente, no *Campus* Universitário e/ou nas escolas envolvidas no projeto, com foco na promoção da inclusão e da equidade socioambiental, por meio da EA, em um movimento que aproximasse a universidade da sociedade. Em razão das intempéries causadas pela pandemia de Covid-19, as atividades do EDUAMA foram remodeladas e ajustadas, para que os objetivos pudessem ser alcançados. As atividades extensionistas foram oferecidas no ambiente virtual, pela impossibilidade dos encontros presenciais nas escolas e no *Campus* Universitário de Castanhal, aproveitando-se as possibilidades de acesso e alcance que as plataformas digitais oferecem ao ensino remoto.

Palavras-Chave: Educação Ambiental, Extensão Universitária, Amazônia, Sustentabilidade.

NOTAS DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

RESUMEN

Este artículo presenta un Informe de Experiencia, relacionado con el tema de FIPED Salamanca - 2020, “Pedagogía y Educación Intercultural para el Desarrollo Sostenible”. Relata la experiencia de las acciones de extensión universitaria, realizadas por los participantes del proyecto “EDUAMA - Educación en la Amazonía: Sostenibilidad y Ciudadanía”. El proyecto tuvo como objetivo actuar en acciones entre la universidad y las escuelas públicas del municipio de Castanhal (PA), con el objetivo de presentar a los académicos de diferentes cursos, educadores y estudiantes de educación básica, temas de educación ambiental en diferentes escalas, priorizando la Amazonía. como punto de partida para “leer el mundo”. En este contexto, la comunicación de extensión se realizaría a través de reuniones, círculos de conversación y actividades de aula, que se realizarían cada dos semanas, en el *Campus* Universitario y / o en las escuelas involucradas en el proyecto, con un enfoque en la promoción de la inclusión y la socio- equidad ambiental, a través de EA, en un movimiento que acercaría la univer-

¹ Docente da UFPA, Coordenadora do Projeto Pibex UFPA 2020 “Educação na Amazônia: Sustentabilidade e Cidadania” (2020-2021); Bolsista Francisco Eduardo Araújo de Castro da Paz- Licenciando em Letras (UFPA); Bolsista Voluntária Tamyres Tays Mendes Siqueira, Graduanda em Pedagogia (UFPA).

sidad a la sociedad. Debido al mal tiempo provocado por la pandemia Covid-19, las actividades de EDUAMA fueron remodeladas y ajustadas, para que se pudieran alcanzar los objetivos. Las actividades de extensión se ofrecieron en el entorno virtual, ante la imposibilidad de encuentros presenciales en las escuelas y en el Campus Universitario de Castanhal, aprovechando las posibilidades de acceso y alcance que ofrecen las plataformas digitales a la educación a distancia.

Palabras Clave: Educación Ambiental, Extensión Universitaria, Amazonia, Sostenibilidad.

INTRODUÇÃO

O projeto titulado “EDUAMA - Educação na Amazônia: Sustentabilidade e Cidadania” é uma iniciativa, primariamente, da Profa. Dra. Ivana Oliveira Gomes e Silva e do discente bolsista, Francisco Eduardo Araújo de Castro da Paz, para promover ações de extensão a serem executadas com a contribuição de discentes de todas as Faculdades do *Campus* Universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, tendo por finalidade apresentar a Educação Ambiental (EA) e suas diversas facetas na formação dos sujeitos humanos, comprometida com os valores da sustentabilidade e com a construção de uma cidadania ecologicamente situada.

Inicialmente, o projeto visava atuar nas escolas da rede pública no município de Castanhal, com o objetivo de apresentar aos educadores e educandos do Ensino Fundamental menor, temas da educação ambiental nas diferentes escalas, priorizando a Amazônia como ponto de partida para a “leitura do mundo”. Nesse contexto, a comunicação extensionista aconteceria por meio de reuniões, rodas de conversa e atividades em sala de aula, que seriam realizadas quinzenalmente, no *Campus* Universitário e/ou nas escolas envolvidas no projeto, com foco na promoção da inclusão e da equidade socioambiental, por meio da EA, em um movimento que aproximasse a universidade da sociedade.

Todavia, em razão das intempéries causadas pela pandemia de Covid-19, as atividades do EDUAMA foram remodeladas e ajustadas, para que os objetivos pudessem ser alcançados. Logo, a primeira medida tomada foi considerar que as atividades extensionistas deveriam se dar no ambiente virtual, quer pela impossibilidade dos encontros presenciais nas escolas e no *Campus* universitário de Castanhal, quer pelas possibilidades de acesso e alcance que as plataformas digitais oferecem.

Num segundo momento, partiu-se para a construção do calendário de atividades, passível de alterações, seguida da criação da logomarca do projeto e a confecção de perfis do grupo e projeto nas redes sociais (Facebook e Instagram), para que estes meios pudessem ser instrumentos de divulgação e participação do público externo às atividades do projeto.

QUADRO 1: CALENDÁRIO DE ATIVIDADES

ABRIL	Aprovação do Projeto
MAIO	Organização do grupo
JUNHO	1º Ciclo de leituras
JULHO	2º e 3º Ciclos de leituras
AGOSTO	4º Ciclo de leituras Seleção das atividades Preenchimento do relatório parcial (SISAE)
SETEMBRO	Monitoria – Confecção de duas cartilhas de EA - I Encontro Virtual do EDUAMA
OUTUBRO	Participação no Curso de Formação em Educação Ambiental GEAMAZ
NOVEMBRO	Monitoria – Organização de projetos Escolares em EA
DEZEMBRO	Organização final
JANEIRO	Confecção do relatório final
FEVEREIRO	Confecção do relatório final
MARÇO	Encaminhamento do Relatório Final e do Questionário Avaliativo (SISAE) do Bolsista e Voluntário Preenchimento do Relatório Final e do Questionário Avaliativo do Coordenador

FONTE: Elaboração da Equipe (2021)

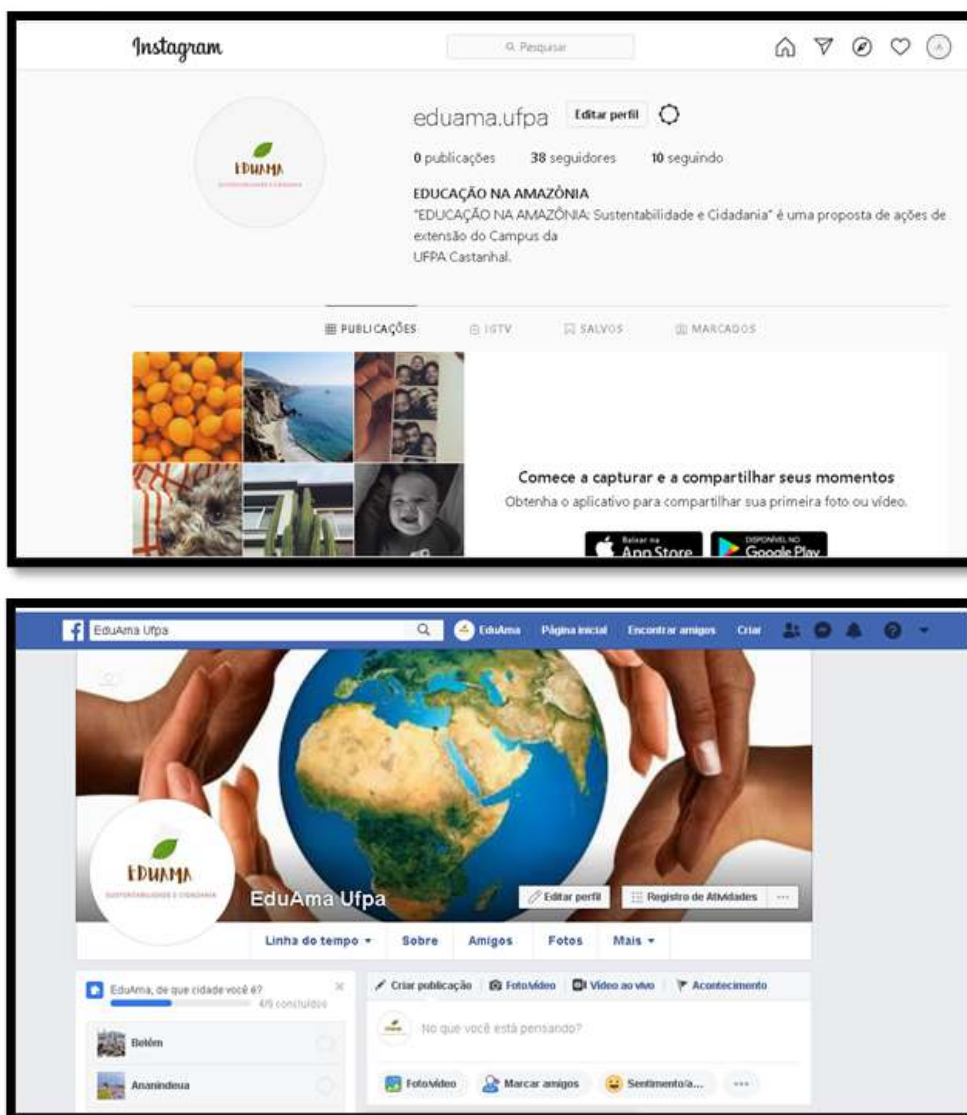
IMAGEM 1: LOGOMARCA DO PROJETO



FONTE: Elaboração Equipe (2020)

A logomarca apresentou uma imagem de folha centralizada, destacando o verde e a simbologia relacionada à Amazônia, à ecologia, ideia de sustentabilidade. Abaixo, a sigla do Grupo de Extensão, EDUAMA e, por fim, embaixo, em letras vermelhas, o lema “Sustentabilidade e Cidadania”, parte do subtítulo do Projeto. Após a criação da logomarca, a equipe de bolsistas e voluntários criou as contas do Projeto em redes sociais, para fins de divulgação das atividades e eventos do Projeto. Os perfis cumpriram o papel previsto na divulgação das atividades e houve muitas interações a cada postagem de atividade.

IMAGEM 2: PERFIS DO PROJETO EM REDES SOCIAIS



FONTE: Divulgação da Equipe (2020)

Esquemáticamente, o Projeto iniciou-se a partir de ciclos de leituras, de modo a permitir uma formação prévia aos membros do projeto, a partir da seleção de textos-base que oferecessem uma compreensão holística acerca da Educação Ambiental e seus desdobramentos na formação dos sujeitos enquanto matiz para e pela sustentabilidade e cidadania. Segue relação dos textos estudados, introdutoriamente:

QUADRO 2: Textos selecionados

1º Ciclo - BATTISTUZ, Atílio. Crise ambiental e conversão ecológica. Revista Medellín. Bogotá-Colômbia, Vol. XIV, nº 175, pp. 615-643, septiembre – diciembre 2019.
2º Ciclo - ANDRADE, F. M. R. de; GÓMEZ, J. A. C. Educação Ambiental na Amazônia brasileira: participação e reclamos sociais em tempos pós-hegemônicos. Revista Latinoamericana-Europea de Pensamiento y Acción Social. ISSN: 2007-9729 Año 1, número 1. Julio-Diciembre 2013. Tema del número: Comunidad.
3º Ciclo - REIGOTA, M. O que é Educação Ambiental. 1ª ed. <i>eBook</i> , São Paulo: Brasiliense, 2017. (32 págs.)
4º Ciclo - MONTEIRO, B. C. G. C. Projetos escolares em Educação Ambiental. Apostila para formação de professores. (30 págs.)

FONTE: Elaboração da Equipe (2021)

Adiante, articulou-se o projeto de extensão ao Ensino Remoto Emergencial – ERE, em dois ciclos (13/SETEMBRO/2020 a 29/SETEMBRO/2020 e 16/NOVEMBRO/2020 a 27/NOVEMBRO/2020), adaptado como Projeto de Extensão/Atividade de Monitoria. A coordenadora, ministrante da disciplina “Tópicos Optativos de Integração Curricular Educação Ambiental: Amazônia e Sustentabilidade – Do local ao global”, viabilizou o andamento do projeto. Os encontros se deram com duas turmas de Pedagogia (PED2016 - Extensivo e Intensivo) nos turnos matutino e noturno, oferecendo respectivamente, atividades de modo síncrono e assíncrono.

Desse modo, as aulas envolveram metodologias desde aulas expositivas, abordagens e leituras de textos, elaborações de projetos de Educação Ambiental, produção de material didático específico, com o fito de permitir, apesar do lapso temporal curto, uma compreensão acerca dos fundamentos da Educação Ambiental, sua coexistência nos vários âmbitos da vida e da necessidade de observância aos regulamentos e legislações concernentes ao tema pela escola, professores e alunos.

Com a turma do turno matutino, a estratégia utilizada como avaliação da disciplina foi a confecção de duas cartilhas de EA, pelos discentes sob a orientação da coordenação e dos monitores/membros do projeto. Um grupo elaborou uma cartilha destinada a professores e o outro grupo, outra cartilha destinada aos alunos da Educação Básica.

IMAGENS 3 E 4: Cartilhas desenvolvidas pelas turmas de pedagogia (UFPA/Campus Castanhal) em parceria com o projeto de extensão EDUAA



FONTE: Equipe do projeto (2020)

Por outro lado, com a turma do turno noturno, definiu-se como estratégia no trabalho final, a elaboração de projetos em EA, voltados para a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo e o Ensino Fundamental Menor.

Nesse sentido, as duas turmas trabalharam inicialmente com exercícios de memórias relacionadas às trajetórias estudantis individuais relacionadas aos conteúdos socioambientais e experiências em EA.

Após a socialização das experiências nas duas turmas, deu-se acesso ao arcabouço documental e histórico da Educação Ambiental, em exposições dialogadas, leituras individuais e compartilhamento das sínteses, além da leitura e exposição de artigos voltados para a EA no contexto amazônico.

IMAGENS 5, 6, 7 e 8: Projetos em EA da Turma de PED2016 (Intensivo)


**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AMAZÔNIA E
SUSTENTABILIDADE - DO LOCAL AO GLOBAL**

DISCENTES: Kellem Prieto
Lucas Melo
Gardênia Tainá
Roneth Queiroz
Valeska Ferreira
Yuri Marques
Zenaide Vital

DOCENTE: Prof. Dr^a. Ivana de Oliveira Gomes e Silva

TEMA:
VALORIZAÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR NA
ESCOLA DO CAMPO



JUSTIFICATIVA:

O projeto “Valorização da Agricultura familiar na escola do campo” visa desenvolver nos agentes escolares a conscientização sobre a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade nas novas gerações de agricultores, por meio de atividade interdisciplinares, além de buscar por meios das atividades que estes se reconheçam dentro do processo educacional do qual estão inseridos.

FONTE: Elaboração da Equipe (2020)



Universidade Federal do Pará
Campus Universitário de Castanhal
Faculdade de Pedagogia

Educação Ambiental

DOCENTE:

Ivana de Oliveira Gomes
e Silva

DISCENTES:

Adrielle Souza
Clissya Lima
Geovana Gomes

Iris Sousa
Janice Pinto
Raylana Costa
Silmara Valente

Projeto: Horta Escolar

- Educação Infantil – 4 anos;
- Duração de 1 ano;
- Organizado em 4 bimestres;
- Projeto em 3 fases.



Porque uma horta na escola?

Uma **horta na escola** funciona como um ótimo recurso didático. Através da **horta** é possível trabalhar a realidade e aproximar os alunos de questões que fazem parte do meio social, como a preocupação com os recursos naturais.

FONTE: Equipe do projeto (2020)



TÓPICOS ELETIVOS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, AMAZÔNIA
E SUSTENTABILIDADE - DO LOCAL AO GLOBAL

DOCENTE: PROFA. DRA. IVANA DE OLIVEIRA

DISCENTES:

Antonia Edineide Oliveira
Clarice Cruz de Sousa
Ederson Corecha da Costa
Leonora Valadares
Michele Duarte
Maria José M.de Araújo
Pamille Cunha

PROJETO PEDAGÓGICO

TEMA: COLETA SELETIVA: Uma
responsabilidade de todos.



RESÍDUOS SÓLIDOS

Resíduos sólidos é definido
como?

Resíduos no estado sólidos e
semi-sólidos resultante de
atividades da comunidade de
origem industrial, doméstica,
hospitalar, comercial, agrícola, de
serviços e de varrição (NBR
1004/2004- classificação de
resíduos sólidos).



FONTE: Equipe do projeto (2020)

EU NATUREZA

Projeto de Educação Ambiental

INTRODUÇÃO

- Parque Natural Municipal de Castanhal
- Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Castanhal (SEMMA)
- Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade (IDERFLOR-BIO)
- Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Bosco

INTRODUÇÃO



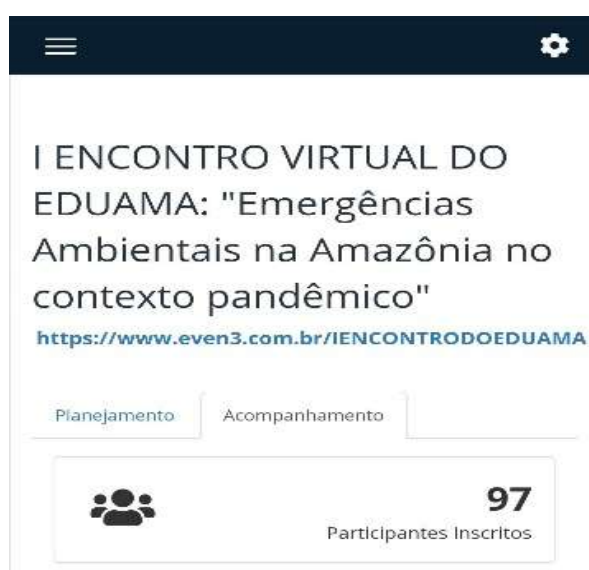
- Parque Natural Municipal de Castanhal, Nov. de 2020.

FONTE: Equipe do projeto (2020)

Em 26 de setembro de 2020, foi promovido o I Encontro Virtual do EDUAMA, com o tema: “Emergências ambientais na Amazônia no contexto pandêmico”, no intuito de reunir os discentes do

Campus Universitário de Castanhal e o público externo para uma temática contemporânea a todos, tendo como pano de fundo a Amazônia e as crises ambientais vivenciadas no Brasil à época (queimadas e incêndios na Amazônia e no Pantanal). O evento contou com a participação de aproximadamente uma centena de pessoas, e foi realizado na plataforma Even 3, transmitida pelo *Google Meet*, organizado pelos bolsistas do projeto de extensão, coordenadora do projeto e colaboração dos professores convidados Victor Paiva, Renato Dantas e Elaine Freitas, voluntários Lauanda Castro da Silva e Antonio Danilo Bentes Meninea, que abordaram temas como Ecologia Integral, Mudanças Climáticas, Violações aos Povos da Floresta e Pandemia a partir de suas realidades profissionais e vocacionais.

IMAGENS 9 e 10: I Encontro Virtual do EDUAMA



FONTE: Equipe do projeto (2020)

2 RESULTADOS

Diante das alterações realizadas em razão do contexto pandêmico ainda vivenciado, os resultados alcançados correspondem às mudanças elencadas no projeto, cumprindo, portanto, com seus objetivos, quais sejam: pré- formação temática em Educação Ambiental, rodas de conversas, monitoria, evento, cartilhas e projetos pedagógicos atinentes à temática, remodelados a um formato remoto/virtual. Atingiu-se um público diversificado, agregando nos encontros formativos e eventos, acadêmicos das diferentes Faculdades e Campi da UFFPA, discentes e docentes da Faculdade Estácio, Agentes de Pastoral diocesanos, professores da educação básica.

3 CONCLUSÃO

Considerando os desafios consequentes da pandemia da Covid-19 ainda vivenciada, é possível concluir que, embora as atividades extensionistas tenham como foco a elaboração e prática de projetos sociais e serviços à comunidade externa, o que implicaria estar em saída, o presente Projeto de Extensão EDUAMA conseguiu cumprir com as metas, adaptadas e alteradas em decorrência da pandemia provocada pelo coronavírus, apresentando capilaridade intra e extra universitária, reunindo diferentes agentes sociais, docentes, discentes e público externo ao Campus Universitário de Castanhal.

Por outro lado, considerando a relevância que a temática ambiental ocupa, sobremaneira, após o agravamento da crise de saúde pública e sanitária atual, a temática da Educação Ambiental foi abordada de maneira interdisciplinar, articulada e transversal, atendendo as determinações educacionais e legais, bem como permitindo alcance e compreensão dos temas que abarcam a formação acadêmico-pedagógica dos discentes. O isolamento social despertou diferentes grupos sociais para a necessária reflexão e ações relacionadas à produção e destinação adequada dos resíduos sólidos, às queimadas ocorridas no território nacional e a indiferença criminosa de autoridades que deveriam atuar na proteção dos biomas durante a pandemia, aos rios e mares mais limpos mundo afora durante o *lockdown*, fazendo as discussões da EA serem momentos de intensa participação, depoimentos, reflexões e denúncias as mais diversas.

Além disso, o projeto cumpriu com sua natureza extensiva, ao trazer reflexões que interessam ao dia a dia dos cidadãos, comunicando-se com grupos sociais que também visam o desenvolvimento de uma consciência ecológica e de uma práxis comprometida com os valores sociais e com a sustentabilidade do Planeta.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 Acessado em 20 de março de 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acessado em 20 de março de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 16 ago. 2018.
- DE ANDRADE, Milena Marília Nogueira; MARQUES, Márcia Miranda. A educação ambiental como instrumento na prevenção de riscos ambientais. **Revista Educação Ambiental em Ação**, v. 67, 2019.
- GOMES, Raimunda Kelly Silva; NAKAYAMA, Luiza. **Educação Ambiental**: saberes sobre a práxis educativa docente de uma escola amazônica amapaense. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 66, pág. 257-273, dezembro de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602017000400257&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de novembro de 2020.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.50459>.
- SILVA, Ivana de Oliveira Gomes e. Conflitos territoriais na Amazônia: (des)identidades do trabalho e lutas de resistência na área de controle da UHE de Belo Monte (PA). **Tese**. UNESP Presidente Prudente (SP), 2017. 307 f.

EL CUIDADO DE LA CASA COMÚN Y LA PANDEMIA COVID-19. EDUCAR PARA LA ALIANZA ENTRE LA HUMANIDAD Y EL AMBIENTE

Vitor Hugo Mendes¹

RESUMEN

Desde la notificación del primer caso de coronavirus en Wuhan, China, en diciembre de 2019, en pocos meses la *epidemia* se había transformado en *pandemia*. Inevitable, la repentina expansión del COVID-19 por todo el mundo trajo para el cotidiano imágenes de una situación asombrosa y brutal. Las expectativas más optimistas de que luego se tendría un recurso científico para contener el virus y todo volvería al ‘normal’ no se hizo efectiva. Poco a poco, a duras penas, vamos tomando consciencia en tiempo real de la gravedad de todo lo que estamos viviendo. No obstante, hace tiempo que reiteradas advertencias sobre la problemática ecológica global sonaron en alerta tratando indicar la urgencia de plantear un desarrollo sostenible en extensión planetaria. Curiosamente, en 2015, Francisco, el primer latinoamericano a ocupar el solio de Pedro, pasó a hacer parte efectiva de ese amplio debate con una importante contribución. Haciendo referencia a Francesco, *il polverello d’Assisi*, vino a público *Laudato si’*, la encíclica pontificia que señala una ceñida convocatoria: *el cuidado de la casa común*. Desde entonces hasta hoy, se multiplicaron los aportes de Francisco en línea de reunir a todos en torno a una *ecología integral*. En esta oportunidad, tratamos de reflexionar sobre la actualidad de *Laudato si’* que, aún antes de la pandemia, de manera propositiva, ha señalado críticamente la amplitud de los actuales retos ecológicos en ámbito global, además, sobresaliendo, para lo que nos interesa, la importancia de *educar para la alianza entre la humanidad y el ambiente*.

Palabras Claves: Cuidado de la casa común; COVID-19; Ecología integral; Educación.

EL CUIDADO DE LA CASA COMÚN Y LA PANDEMIA COVID-19. EDUCAR PARA LA ALIANZA ENTRE LA HUMANIDAD Y EL AMBIENTE

ABSTRACT

Since the notification of the first coronavirus case in Wuhan, China, in December 2019, in a few months the epidemic had transformed into a pandemic. Inevitable, the sudden spread of COVID-19 around the world brought images of an astonishing and brutal situation to the everyday. The most optimistic expectations that a scientific resource would later be found to contain the virus and that everything would return to “normal” did not come true. Little by little, with great difficulty, we are becoming aware in real time of the gravity of everything we are experiencing. However, a long time ago, repeated warnings about the global ecological problem sounded on alert trying to indicate the urgency of proposing a sustainable development in planetary extension. Curiously, in 2015, Francisco, the first Latin American to occupy Pedro’s seat, became an effective

¹ Santa Catarina, Brasil. Doctor en Educación, Doctor en Teología Sistemática, Especialista en Psicopedagogía y Formación de Educadores. Actualmente realiza una estancia pos-doctoral vinculado al G. I. R. *Helmantica Paideia*, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca. E-mail: mendesvh@terra.com.br

part of that broad debate with an important contribution. Referring to Francesco, il polverello d'Assisi, *Laudato si'*, the pontifical encyclical that signals a tight convocation: the care of the common home, came to the public. Since then, Francisco's contributions have multiplied online to bring everyone together around an integral ecology. In this article, we try to reflect on the current situation of *Laudato si'* which, even before the pandemic, in a proactive way, has critically pointed out the amplitude of the current ecological challenges in the global sphere. In addition, standing out, for what interests us, the importance of educating for the alliance between humanity and the environment.

Keywords: Care for our common home; COVID-19; Integral ecology; Education.

INTRODUCCIÓN

Desde la notificación del primer caso de coronavirus en Wuhan, China, en diciembre de 2019, en pocos meses la *epidemia* se había transformado en *pandemia*. Inevitable, la repentina expansión del COVID-19 por todo el mundo trajo para el cotidiano imágenes de una situación asombrosa y brutal. Letal y silencioso, el virus ignoró fronteras y disimuladamente puso a prueba los protocolos nacionales e internacionales de intervención en situaciones de crisis.

Las expectativas más optimistas de que luego se tendría algún recurso científico para contener el virus y pronto todo volvería al 'normal' no se hizo efectiva. Poco a poco, a lo largo de meses lidiando con la 'peste', a duras penas vamos tomando consciencia, en tiempo real, de la gravedad de todo lo que estamos viviendo. En definitiva, sin tiempo que perder, la pandemia hace ver que es hora de cambiar la manera de vivir en la tierra.

No obstante esa dramática situación que se ha presentado de manera pandémica, hace tiempo que reiteradas advertencias sobre la problemática ecológica global sonaron en alerta. Gran parte de ellas tratando indicar la urgencia de, haciéndose frente a la actual crisis socio-ambiental, plantear un desarrollo sostenible en extensión planetaria.

Curiosamente, en 2015, Francisco, el primer latinoamericano a ocupar el solio de Pedro, pasó a hacer parte efectiva de ese amplio debate con una importante contribución. Haciendo resonancia a *Francesco, il polverello d'Assisi*, en aquel año vino a público *Laudato si'*, la encíclica pontificia que señala una ceñida convocatoria: *el cuidado de la casa común*. Desde entonces hasta hoy, se multiplicaron los aportes de Francisco en línea de reunir a todos en torno a una *ecología integral*.

Recientemente, a fin de dar mayor relevancia y consecuencia a esa propuesta, Francisco convocó un Sínodo Especial para la Región Panamazónica (2019) y escribió una importante exhortación postsinodal titulada *Querida Amazonia* (2020), una contribución al cuidado integral de la Amazonia. Alineado a todo eso, Francisco también llamó a representantes de todo el mundo para,

en octubre de 2020, participar y contribuir en la jornada sobre el *Pacto educativo global* que, a su tiempo, también hace eco a la problemática ecológica.

En este artículo, dada su importancia, tratamos de reflexionar sobre el impacto actual y esperanzador de *Laudato si'* a la hora de plantear *el cuidado de la casa común*. Además de señalar, de manera prospectiva, la importancia de la *ecología integral* para enfrentar la grave problemática ecológica en que estamos, la encíclica también ha recalcado la irrevocable tarea de *educar para la alianza entre la humanidad y el ambiente*. Desde esa perspectiva, se abren importantes perspectivas con vistas a superar la actual pandemia, plantear un desarrollo socio-ambiental sostenible e indicar un futuro para la humanidad en la casa común.

2 FRANCISCO, EL CUIDADO DE LA CASA COMÚN Y LA ECOLOGÍA INTEGRAL

A los dos años de ser elegido pontífice (*pontifex*, constructor de puentes) de la Iglesia católica, Francisco, el primer latinoamericano a ocupar el solio de Pedro, hizo pública la Encíclica *Laudato si'*, sobre el cuidado de la casa común. Ampliamente repercutida en la prensa (SCHENEIDER, 2015; AYALA, 2015), el documento pontificio se adelantó en reunir una sólida reflexión que, a su manera, no dejó de implicar en la realización de la 21ª. Conferencia de las Naciones Unidas (COP21²), sobre el cambio climático (Paris, 2015). Escrita con la participación de especialistas (teólogos, filósofos y científicos) de diferentes lugares del mundo, *Laudato si'*, utilizándose de un lenguaje accesible, además de formular un hondo cuestionamiento sobre la difícil situación de la vida en la tierra, desarrolla un aporte bastante audaz en perspectiva de perfilar una *ecología integral* (cf. BRIGHENTI, 2018, p. 42-46). De esa manera, crítica y propositiva, busca abrir un camino posible de cara a la *crisis ecológica* que, a lo largo del siglo pasado, se manifestó como el gran reto global a ser afrontado por todos en el siglo veintiuno.

Incluyéndose en el Magisterio Social de la Iglesia Católica de forma innovadora, la carta encíclica se estructura tomando en consideración un método teológico-pastoral bastante conocido en el ámbito de América Latina y El Caribe -*Ver, Juzgar, Actuar, celebrar*- que, a su vez, está a la raíz del amplio *movimiento de liberación latinoamericana*. Sobre todo a partir de los años de 1960, con la irrupción de los pobres en la sociedad, *la liberación* alcanzó reunir gran parte de las reivindicaciones del *Tercer Mundo*. En base a eso, la *Teología de la Liberación*, en particular, oportunamente hizo notar la imperiosa necesidad de *escuchar el clamor de los pobres y de la tierra* (cf. MENDES, 2020, p. 135-225).

Acercándose significativamente a esa trayectoria, el planteamiento de *Laudato si'* sobre el cuidado de la casa común se desarrolla en un conjunto muy buen articulado de seis capítulos: (1)

² La 21ª. Conferencia de las Partes (COP 21) y 11ª. Reunión de las Partes en el Protocolo de Kioto (CMP11) fue organizada por la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. La cumbre contó, de manera inaudita, con la presencia de 150 jefes de Estado. Se desarrolló desde el 30 de noviembre al 12 de diciembre de 2015. Por primera vez en la historia se consiguió consensuar, en ámbito mundial, propuestas para reducir el cambio climático.

Lo que está pasando a nuestra casa común; (2) *El evangelio de la creación*; (3) *Raíz humana de la crisis ecológica*; (4) *Ecología integral*; (5) *Algunas líneas de orientación y acción*; y, (6) *Educación y espiritualidad ecológica*. A continuación, tratamos de señalar algunos aspectos principales de la encíclica que, a largos pasos, permítenos comprender lo que se pretende indicar con la *ecología integral* y su aplicación en el cuidado de la casa común.

Inicialmente, debemos recordar que el título que encabeza la encíclica, *Laudato si' (mi Signore...)*, es una referencia a *Francesco* (1181-1226), *il polverello d'Assisi*, en su cántico espiritual *"Alabado seas, mi Señor"*. Como recuerda Francisco de Roma, refiriéndose al santo, "en él se advierte hasta qué punto son inseparables la preocupación por la naturaleza, la justicia con los pobres, el compromiso con la sociedad y la paz interior" (*LS*, n. 10).

Con este importante reconocimiento a una figura histórica universal que está inherentemente asociada a la ecología, el punto de partida convocatorio de la encíclica es la invitación a "un nuevo diálogo sobre el modo como estamos construyendo el futuro del planeta". Tal como expresa Francisco, "necesitamos una conversación que nos una a todos, porque el desafío ambiental que vivimos, y sus raíces humanas, nos interesan y nos impactan a todos". Por tanto, "necesitamos una solidaridad universal nueva" (*LS*, n. 14).

En consecuencia, para explicitar adecuadamente esta propuesta, ya de inicio son presentados ejes principales que, de principio a fin, transversalmente, se entrelazan en el itinerario propuesto:

"La íntima relación entre los pobres y la fragilidad del planeta; la convicción de que el mundo todo está conectado; la crítica al nuevo paradigma [tecnocrático] y a las formas de poder que derivan de la tecnología; la invitación a buscar otros modos de entender la economía y el progreso; el valor propio de cada criatura; el sentido humano de la ecología; la necesidad de debates sinceros y honestos; la grave responsabilidad de la política internacional y local; la cultura del descarte y la propuesta de un nuevo estilo de vida" (*LS*, n. 16).

Con base en estos aspectos que internamente se articulan, el análisis de la realidad que entraña en la problemática ecológica actual hace ver que la continua aceleración de los más diversos cambios sociales, aunque inevitables y deseables, se tornaron preocupantes en la medida en que se convierten "en deterioro del mundo y de la calidad de vida de gran parte de la humanidad" (*LS*, n.18). En efecto, se demuestra que "el ambiente humano y el ambiente natural se degradan juntos, y no podremos afrontar adecuadamente la degradación si no prestamos atención a causas que tienen que ver con la degradación humana y social" (*LS*, n. 48). De esos análisis, ampliamente comprobados con hechos, se coteja todavía la reacción débil con que la política internacional ha tratado de intervenir en la complejidad de los desafíos asociados a la problemática ecológica.

A partir de ese balance, aunque reconociendo que hay una diversidad de opiniones con vistas a comprender la crisis y plantear caminos de solución, "lo cierto es que el actual sistema mun-

dial es insostenible desde diversos puntos de vista” (LS, n. 61). De ahí, considerando lo que puede fecundar y contribuir un diálogo responsable entre ciencia y religión, en términos de propuesta, se prolonga una conversación que se basa, principalmente, en profundizar el principio *eco-lógico* que entrelaza el todo y las partes, el ser humano y todo lo existente, tratando de sacar las consecuencias de esa vital interdependencia.

Si, para unos, esta interacción se constituye en un plan eminentemente immanente y, para otros, interactuando, en un plan trascendente, no cabe dudas de que, en definitiva, *todo y todos* estamos íntimamente conectados. Además, todos somos deudores de una generosa acogida que, indistintamente, rellena de gratuidad, ha sido regalada a todos. De ello, se hace inevitable, de todas las maneras los humanos estamos literalmente implicados en corresponder a ese magnánimo don donándose en el cuidado de la casa común. Por lo tanto, a todos también corresponde buscar alternativas para superar la actual crisis ecológica en que nos encontramos.

De acuerdo con *Laudato si'*, la raíz humana de la crisis ecológica adviene, sobre manera, del “modo como la humanidad de hecho ha asumido la tecnología y su desarrollo *junto con un paradigma homogéneo y unidimensional*” (LS, n. 106). Es decir, se ha dado paso libre al *paradigma tecnocrático* que “se ha vuelto tan dominante que es muy difícil prescindir de sus recursos, y más difícil todavía es utilizarlos sin ser dominados por su lógica” (LS, n. 108). Todo eso ha generado una especie de *antropocentrismo desviado* (cf. LS, n. 122) que sistemática y continuamente sigue produciendo un evidente desorden *eco-lógico*.

Tratando de desvincularse de esa lógica, lo que se propone es el desarrollo de una *ecología integral* “que incorpore claramente las dimensiones humanas y sociales” (LS, n. 107). En esta perspectiva, subrayase que “es fundamental buscar soluciones integrales que consideren las interacciones de los sistemas naturales entre sí y con los sistemas sociales”. Considerando que “no hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola compleja crisis socio-ambiental”, se advierte que “las líneas para la solución requieren una aproximación integral para combatir la pobreza, para devolver la dignidad a los excluidos y simultáneamente para cuidar de la naturaleza” (LS, n. 139).

Brevemente, a largos pasos, tenemos una mirada condensada respecto a lo que *Laudato si'*, a partir de un meticuloso análisis de la realidad, bajo la propuesta de una *ecología integral*, desarrolla en perspectiva del *cuidado de la casa común*. Teniendo esto en consideración, en lo que sigue tratamos de presentar lo que corresponde más precisamente al *actuar*, en donde también se plantean algunas líneas orientativas de carácter educativo.

3 EN CAMINO HACIA UNA ECOLOGÍA INTEGRAL

Con vistas a dar eficacia y dinamizar los procesos que pueden impulsar la *ecología integral*,

los dos capítulos finales de *Laudato si'* desarrollan algunos indicativos que tratan de “delinear grandes caminos de diálogo que nos ayuden a salir de la espiral de auto destrucción en la que estamos sumergiéndose” (LS, n. 163). Lo que se busca es explicitar mejor los compromisos y las responsabilidades que conllevan el cuidado de la casa común.

En esa perspectiva, el capítulo quinto *-Algunas líneas de orientación y acción-* divide cinco aspectos centrales que sugieren, teniendo por base el *diálogo*³, buscar el acuerdo sobre lo fundamental indispensable para una adecuada convivencia *eco-lógica*. Lo primero es la conciencia de que “la interdependencia nos obliga a pensar en *un solo mundo, en un proyecto común*” (LS, n. 164). Eso hace con que se busque enfrentar de manera efectiva los problemas ambientales y sociales, así como, se privilegie un *consenso mundial* sobre temas que interesan a todos y problemas que están más allá de las posibilidades de cada país aislado (agricultura sostenible y diversificada, energía renovable, recursos forestales y marítimos, el agua potable, etc.). En esta perspectiva *-constata y reclama la encíclica-* muchas veces “las negociaciones internacionales no pueden avanzar significativamente por las posiciones de los países que privilegian sus intereses nacionales sobre el bien común global” (LS, n. 169).

Con ese horizonte que se abre a una nueva política internacional ambiental, se delinea un segundo elemento importante que, a su vez, se detiene sobre la necesaria redefinición de políticas nacionales y locales capaces de promover un desarrollo sostenible consecuente y continuado. Es decir, simplemente “no se puede pensar en recetas uniformes, porque hay problemas y límites específicos de cada país o región” (LS, n. 180).

Considerando estos diferentes ámbitos de actuación *-internacional, nacional y local-*, emerge un tercer elemento que convoca a todos, desde estas instancias, a promover una mayor transparencia en los procesos decisionales que, teniendo en cuenta una ecología integral, se orientan a custodiar el bien común. No cabe duda de que *-pondera Francisco-* “hay discusiones sobre cuestiones relacionadas con el ambiente donde es difícil alcanzar consensos” (LS, n. 188). Sin embargo, ningún interés particular o ideológico justifica perjudicar, dificultar o engañar lo que concierne al bien común⁴.

Una cuarta línea de acción, que permea transversalmente todos esos aspectos ya indicados, se centra en la política y de la economía. Desde esta perspectiva *-señala Francisco-* “hoy, pensando

³ (1) Diálogo sobre el medio ambiente en la política internacional (nn. 164-175); (2) Diálogo hacia nuevas políticas nacionales y locales (nn. 176-181); (3) Diálogo y transparencia en los procesos decisionales (nn. 182-188); (4) Política y economía en diálogo para la plenitud humana (nn. 189-198); y, (5) Las religiones en el diálogo con las ciencias (nn. 199-201).

⁴ Para la Encíclica, un grave problema que dificulta el adecuado tratamiento de la problemática ecológica es la corrupción que, tratando de esconder “el verdadero impacto ambiental de un proyecto a cambio de favores, suele llevar a acuerdos espurios que evitan informar y debatir ampliamente” (LS, n. 182). En definitiva *-dice el documento pontificio-*, “hace falta sinceridad y verdad en las discusiones científicas y políticas, sin reducirse a considerar qué está permitido o no por la legislación” (LS, n. 183).

en el bien común, necesitamos imperiosamente que la política y la economía, en diálogo, se coloquen decididamente al servicio de la vida, especialmente la vida humana” (LS, n. 189). Sin dejar de alertar sobre el riesgo del mercado y el predominio de las finanzas en la construcción de la sociedad política, lo que propone la Encíclica es que, economía y política, reconociendo sus propios errores y venciendo sus limitaciones, interactuando de manera colaborativa, se orienten a practicar el bien común (cf.: LS, n. 198). En suma, el fin primero y último de la política y de la economía es promover la vida, garantizar la plenitud humana.

Quizá, de ello emerge el quinto aspecto que subraya la Encíclica, la importancia de ir más allá de la dimensión empírica de la realidad, provista por las ciencias, a fin de alcanzar las diferentes dimensiones que proyectan la totalidad de la vida, incluyendo, como se espera, su sentido religioso. En esta línea interpretativa se buscan las posibilidades de un esfuerzo conjunto de las religiones, y éstas con las ciencias, de modo a replantear -con debida claridad y profundidad-, todo lo que conlleva un abordaje ético y espiritual de un destino histórico compartido y que implica a todos en la casa común. Según interpreta Francisco, “la gravedad de la crisis ecológica nos exige a todos pensar en el bien común y avanzar en un camino de diálogo que requiere paciencia, ascesis y generosidad, recordando siempre que la ‘realidad es superior a la idea’” (LS, n. 201).

A continuación de esas cinco líneas orientativas, viene un capítulo (el sexto) que detalla algunas coordenadas de un programa de educación y espiritualidad ecológica⁵. El enfoque principal está en que la *humanidad necesita cambiar*, visto que “hace falta la conciencia de un origen común, de una pertenencia mutua y de un futuro compartido por todos” (LS, n. 202). Desde esta perspectiva, la Encíclica -a partir de la ecología integral- aborda las responsabilidades necesarias capaces de afrontar el “desafío cultural, espiritual y educativo que supondrá largos procesos de regeneración” (LS, n. 202).

Si bien, anteriormente, han sido indicadas algunas grandes líneas de orientación y acción, ahora -como siempre hace Francisco- es necesario bajar a procesos efectivos. Se trata de considerar acciones que se están realizando o que son viables en promover los cambios necesarios que suponen un consecuente y progresivo compromiso de todos en el cuidado de la casa común. De ellos se resaltan algunas importantes recapitulaciones programáticas que *grosso modo* delimitan una nueva labor social y eclesial: cambiar el *estilo de vida*, plantear una (*re*)educación ecológica y, distinguida en diferentes aspectos, comprometer la *espiritualidad cristiana* en una auténtica *conversión ecológica*.

Con estos motivos a la vista, teniendo en cuenta los desafíos actuales que apremian la huma-

⁵ Tratando de eso, el capítulo seis se extiende en profundizar nueve puntos: (1) Apostar por otro estilo de vida (nn. 203-208); (2) Educación para la alianza entre la humanidad y el ambiente (nn. 209-215); (3) Conversión ecológica (nn. 216-221); (4) Gozo y paz (nn. 222-227); (5) Amor civil y político (nn. 228-232); (6) Signos sacramentales y descanso celebrativo (nn. 233-237); (7) La trinidad y la relación entre las criaturas (nn. 238-240); (8) Reina de todo lo creado (nn. 241-242); (9) Más allá del sol (243-246).

nidad posmoderna, sobre todo porque “tenemos demasiados medios para unos raquíuticos fines” (LS, n. 204), Francisco trata de confrontar el individualismo autorreferencial que obnubila un verdadero bien común. A pesar de esto, subraya que hay motivos de esperanza: “Los seres humanos [...] pueden sobreponerse, volver a optar por el bien y regenerarse, más allá de todos los condicionamientos mentales y sociales que les impongan” (LS, n. 205).

De ello, la urgencia de cambiar el estilo de vida y adoptar una manera de vivir que incluya el otro, el cuidado, etc. en fin, una nueva actitud ante la defensa irrestricta de la vida. Si bien un cambio social depende de muchas variables, no cabe duda de que primero la humanidad debe cambiar.

Además de esa “reacción moral de considerar el impacto que provoca cada acción y cada decisión personal fuera de sí mismo” (LS, n. 209) como factor de cambio en la vida social, tratando de dejar claro que no se trata de refundar meros voluntarismos, la encíclica busca afianzar una reeducación ecológica en donde interactúan solidariamente la humanidad y el ambiente. En concreto -dada la consciencia de la grave crisis cultural y ecológica que alcanza a todos- se trata de adquirir nuevos hábitos que intervengan transformando esa realidad.

En eso se encuentra el máximo desafío educativo que, ya iniciado, precisa irse tornando cada vez más efectivo. En esta perspectiva -dice Francisco- la “educación, llamada a crear una ‘ciudadanía ecológica’” (LS, n. 211), no puede limitarse a ofrecer informaciones sin lograr a recrear nuevos hábitos.

Así, encareciendo la tarea educativa, el Pontífice subraya que “sólo a partir del cultivo de sólidas virtudes es posible la donación de sí en un compromiso ecológico” (LS, n. 211). Es decir, la educación constituye un proceso global que, en la familia, en la escuela y en cualquiera práctica educativa requiere desarrollar un *auténtico crecimiento humano*.

En eso, tal como acentúa Francisco, la familia constituye un ámbito privilegiado de educación que, fundamental para todo lo demás, es la base para una formación integral e integradora. En un sentido amplio de comprensión, el Papa hace notar que “la educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza” (LS, n. 215). No cabe duda de que sin un nuevo horizonte educativo no es posible combatir el paradigma consumista y los engranajes del mercado que entrañaran en todos los ámbitos de la vida social.

Por fin, poniéndose en diálogo con los cristianos, Francisco retoma lo que “veinte siglos de experiencias personales y comunitarias” puede aportar “al intento de renovar la humanidad”. De esa manera, reflexionando lo que llama de *conversión ecológica*, él reúne “algunas líneas de espiritualidad ecológica que nacen de las convicciones de nuestra fe, porque lo que el Evangelio nos enseña tiene consecuencias en nuestra forma de pensar, sentir y vivir” (LS, n. 216).

Tal como entiende Francisco, la *conversión ecológica* “implica dejar brotar todas las consecuencias de su encuentro con Jesucristo en las relaciones con el mundo” en donde vivimos. En suma, “vivir la vocación de ser protectores de la obra de Dios es parte esencial de una existencia virtuosa, no consiste en algo opcional ni en un aspecto secundario de la experiencia cristiana” (LS, n. 217).

Fijándose en eso, una vez más, percibimos la sensibilidad del Papa latinoamericano moldeando la necesaria *conversión eco-lógica* de los cristianos. Para Francisco, “el mundo, creado según el modelo divino, es una trama de relaciones [...] todo está conectado, y eso nos invita a madurar una espiritualidad de la solidaridad global que brota del misterio de la Trinidad” (LS, n. 240). Nada menos que la *fraternidad universal* (cf.: LS, n. 228).

4 CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta la actual realidad global, tomada por el gravísimo impacto de la epidemia COVID-19, no es difícil percatarse de que tenemos grandes retos por superar en la búsqueda de encontrar soluciones para esta gigantesca crisis sanitaria. En este momento, una situación que todavía se sigue complicándose en todos los continentes.

Si, por parte de las autoridades gubernamentales -nacionales e internacionales-, se multiplican las iniciativas de concientización y cuidados de la población, a su vez, estamos aún lejos de alcanzar una acción global suficientemente articulada para enfrentar este enemigo común, letal y silencioso. Aunque obligados a considerar este reto, todo indica que tenemos un largo trayecto a recorrer a fin de conseguir, más allá de la pandemia, una comprensión más consecuente de la compleja problemática ecológica como un todo y buscar alternativas para un desarrollo sostenible.

Con estas cuestiones en mente, nos pareció oportuno considerar lo que propuso el Papa Francisco con *Laudato si'* (2015), lo que representa una lúcida convocatoria en favor del *cuidado de la casa común*. En aquel contexto, ya consciente de que “la situación de mundo ‘provoca una sensación de inestabilidad e inseguridad que a su vez favorece formas de egoísmo colectivo’” (LS, n. 204), él recordaba que, “sin embargo, no todo está perdido, porque los seres humanos, capaces de degradarse hasta el extremo, también pueden sobreponerse, volver a optar por el bien y regenerarse, más allá de todos los condicionamientos mentales y sociales que les impongan” (LS, n. 205).

En efecto, lo que desarrolla y propone *Laudato si'* reside, fundamentalmente, en dar paso a una *ecología integral* que alcance realmente promover una mudanza nos estilos de vida. “La consciencia de la gravedad de la crisis cultural y ecológica -señala Francisco- necesita traducirse en nuevos hábitos. [...] Por eso estamos ante un desafío educativo” (LS, n. 209). La educación, como se puede notar, tiene una gran importancia, tanto en crear una *ciudadanía ecológica* (LS, n. 211), como en promover un *nuevo paradigma* que sea capaz de quebrar los *engranajes del mercado* (LS, n. 215). En suma, se ha de *educar para la alianza entre la humanidad y el ambiente*.

REFERÊNCIAS

AYALA, L. (2015), “Reacciones a la encíclica *Laudato si'* del papa Francisco en la prensa de América Latina”. *Cambioclimatico.org*. 25 jul. 2015. [en línea].

<<http://www.cambioclimatico.org/contenido/reacciones-la-enciclica-laudato-si-del-papa-francisco-en-la-prensa-secular-de-america>>. [consulta: 28 dic. 2018].

BRIGHENTI, Agenor (2018), *A Laudato si' no pensamento social da Igreja. Da ecologia ambiental à ecologia integral*, São Paulo: Brasil.

MENDES, Vitor Hugo (2020), “El otro mundo posible: *Laudato si'* y el cuidado de la casa común”. En: MENDES, V. H., *Liberación, un balance histórico bajo el influjo de Aparecida y Laudato si'*. *El aporte latinoamericano de Francisco*. Tese doctoral. Salamanca: USAL, pp. 364-414.

PAPA FRANCISCO (2015), Carta Encíclica *Laudato si'* sobre el cuidado de la casa común. [en línea]. <http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html>. [Consulta: 11 mar. 2016].

PAPA FRANCISCO (2020), Exhortación Apostólica Postsinodal *Querida Amazonia*. [en línea]. <http://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20200202_querida-amazonia.html>. [Consulta: 29 mar. 2020].

SANTOS, Boaventura Sousa (2020), *A cruel pedagogia do vírus*, Coimbra: Almedina.

SCHENEIDER, José Odelso, (2015), “Alguns ecos relativos à repercussão da *Laudato si'*”. *IHU/ADITAL*. 15 jul. 2015. [en línea]. <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/544600-alguns-ecos-relativos-a-repercussao-da-laudato-si>>. [consulta: 28 dic. 2018].

PANDEMIA E A INTERCULTURALIDADE: QUE EDUCAÇÃO NECESSITAMOS PARA RESPONDER AOS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA NA AMAZÔNIA?

Simone Rodrigues Batista Mendes¹

RESUMO

O FIPED/2020, com a temática “Pedagogia e Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, nos conduziu a reflexão sobre implicações da pandemia no contexto educacional. Com o painel “Lecciones de la Experiencia de la Pandemia a las Pedagogías y la Educación Intercultural” impulsionou debate sobre pandemia e interculturalidade, levando-nos a apresentar reflexões, lições e experiências da educação indígena na perspectiva da interculturalidade garantida aos povos originários do Brasil. A tônica do Fórum nos conduziu a questão: que educação necessitamos em tempos de pandemia e qual o papel do professor para responder aos desafios impostos pela pandemia no contexto amazônico? Para tanto, levantou-se nos *sites* e periódicos textos sobre os impactos da COVID-19 para os povos indígenas. O artigo retrata as implicações da chegada do vírus às comunidades e como eles se organizam para combater e controlar o vírus. Percebeu-se que a pandemia evidenciou fragilidades na saúde e na educação indígena que é desigual e injusta. Dentre as tragédias, está a morte de sábios e lideranças, afetando diretamente a memória desses povos. A pandemia expõe a ausência de políticas públicas, mas o protagonismo indígena é marcado pela luta e resistência, e no contexto da educação, o professor se constitui como um dos principais agentes na condução do novo normal, possibilitando divulgação de informações sobre o vírus e os protocolos da OMS, buscando evitar a contaminação em massa, associando conhecimentos e saberes científicos em diálogo com os conhecimentos e saberes tradicionais.

Palavras-Chave: Educação. Pandemia. Interculturalidade. Contexto Amazônico.

PANDEMIC AND INTERCULTURALITY: WHAT KIND OF EDUCATION DO WE NEED TO RESPOND TO THE CHALLENGES IMPOSED BY PANDEMIA IN THE AMAZONIAN CONTEXT.

ABSTRACT

With the theme “Pedagogy and Education for Sustainable Development”, the FIPED/2020 led us to reflect on the implications of the pandemic in the educational context, with the panel “Lectures from Pandemic Experience to pedagogies and Intercultural Education” debate on pandemic and interculturality. Leading us to present reflections, lessons and experiences of indigenous education in the perspective of guaranteed interculturality to the peoples of Brazil. The tonic of the Forum led us to

¹ Doutora/Licenciatura Intercultural/ Universidade Federal de Roraima/Boa Vista/ Roraima/ Brasil - simonebatista810@gmail.com

the question: what education do we need in times of pandemic and what is the role of the teacher to respond to the challenges imposed by the pandemic in the Amazon region context. For this purpose, texts on the impacts of COVID-19 on indigenous peoples were raised on the websites and periodicals. The article portrays the implications of the virus's arrival on communities and how they organize themselves to fight and control the virus. It was noticed that the pandemic showed weaknesses in health and indigenous education that is unequal and unjust. Among the tragedies is the death of sages and leaders, directly affecting the memory of these peoples. The pandemic exposes the absence of public policies, but indigenous protagonism is marked by struggle and resistance and, in the context of education, the teacher is one of the main agents in the conduction of the new normal, allowing the dissemination of information about the virus and protocols WHO, seeking to avoid mass contamination, associating scientific knowledge and knowledge in dialogue with traditional knowledge and knowledge.

Keywords: Education. Pandemic. Interculturality. Amazonian context.

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde definiu a COVID-19 como “uma síndrome respiratória aguda grave, causada pelo vírus SARSCoV-2” em função da rapidez com que ocorre o processo de contaminação, classificando-a com uma pandemia. Uma síndrome que vem devastando e ceifando vidas ao redor do mundo em 2020.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. (OPAS, 2020, p.1).

Dados no periódico *El País* informam que de fevereiro a setembro de 2020, o Brasil registrou 138.000 mortes por COVID-19 e apontou 4.591 casos diagnosticados desde o começo da Pandemia no país. Segundo Sandes (2020), inicialmente, as regiões de maior concentração de casos no Brasil foram as regiões norte e nordeste, ambas apresentaram 89,2 mil registrando um percentual de 50,2% do total de casos no Brasil.

No mês de abril/2020 a região norte esteve como epicentro da pandemia no país e os estados do Amapá e Amazonas registraram em números absolutos um percentual alarmante de mortes. Nesse interim, a taxa no Amazonas foi de 7,3% de óbitos por 100 mil habitantes, e no Amapá, a cada 100 mil, 100 habitantes testavam positivo para o vírus.

Nesse contexto encontra-se Roraima que até o mês de outubro registrou 48.302 casos e 613 óbitos desde registro do primeiro caso. Estado da federação formado por 15 municípios, mas que concentra, segundo dados do censo (IBGE/2010), os três municípios com maior população de indí-

genas em proporcionalidade do país. Em seis meses, o estado de Roraima registrou crescimento dos casos de covid-19 junto às comunidades indígenas:

Precariamente assistidas pelo governo e pressionadas pela crescente onda de invasões em seus territórios, as comunidades indígenas enfrentam quase sozinhas o avanço da pandemia do coronavírus nas aldeias. Até o final de segunda-feira (13), o vírus já havia matado três indígenas — um adolescente Yanomami, de 15 anos, em Roraima, uma idosa Borari, de 87 anos em Alter do Chão, no Pará, e um homem da etnia Mura, de 55 anos, em Manaus — e contagiado nove pessoas no total. (ANJOS, 2020. Lideranças, entidades e profissionais de saúde falam à Pública sobre a batalha quase solitária travada nas aldeias em meio à pandemia que já vitimou três indígenas, [APLUBICA.ORG] 4/abril/2020. p. A1).

Na opinião das lideranças indígenas o vírus chegou algumas regiões e comunidades através dos agentes saúdes e nas terras dos povos Yanomami e Ye'kuana, e segundo denúncia das lideranças das etnias, os responsáveis também são garimpeiros que estão invadindo suas terras, enfatizando que o garimpo é proibido por lei no Brasil. A liderança do povo Yanomami Dário Kopenawa entrou com um pedido de ação junto Governo e a Justiça para retirar e impedir os garimpeiros no território Yanomami, em Roraima. Segundo Jucá (2020):

Há décadas, os Yanomami — um dos povos indígenas mais isolados do país — lutam para sobreviver às epidemias levadas por não indígenas a seu território. Foi assim quando o sarampo chegou, durante a construção da rodovia Perimetral Norte (BR-210) [...] e deixou um lastro de morte, com dezenas de comunidades dizimadas. E tem sido assim com a recente epidemia do novo coronavírus, que veio justo num momento em que o garimpo ilegal na região voltou a crescer. Segundo dados do Governo, pelo menos 167 indígenas Yanomami já foram confirmados com a doença. “Os Yanomami estão sendo infectados pelos garimpeiros. As pessoas estão adoecendo. A gente está muito preocupado e muito triste. Onde tem garimpo tem sintomas de covid-19”, conta ele (JUCÁ, 2020 - Meus antepassados morreram pelo mesmo que eu tô enfrentando: o garimpo ilegal e a epidemia [EL PAÍS] 14/jul/2020).

Como medida para impedir o avanço dos vírus em suas terras indígenas, as lideranças indígenas numa ação coletiva interromperam a entrada de veículos e pessoas de fora da comunidade, nas regiões e comunidades.

DESCASO DO GOVERNO NA TRAGÉDIA INDÍGENA. A Covid-19 se alastra pelos povos indígenas. Mostramos como o Estado brasileiro não só foi omissivo como ajudou o vírus a se espalhar. Três casos foram os mais comuns: profissionais de saúde que levaram o vírus para aldeias, garimpeiros e grileiros que aumentaram as invasões durante a pandemia e indígenas que se contaminaram ao buscar o auxílio emergencial na cidade. (FONTE: <https://covid19.socioambiental.org/Acesso> 29/09/20).

Segundo o Conselho Indígena de Roraima (CIR), em março, cerca de 25 comunidades fecharam suas entradas: Serra da Moça, Jabuti, Truaru da Serra da Moça, Jabuti, Truaru da cabeceira, Barata, Pium, Moskow, Boqueirão, Sucuba, Morcego, Barro, Cachoeira do Sapo, São João, Cumaru,

Manoá, Truaru da Cabeceira, Serra da Moça, Raimundão e Surumu proibiram o tráfego e a entrada de pessoas não pertencentes a essas comunidades (ARAÚJO, G1 RR, 29/03/2020).

FIGURA 1: Entrada da Terra indígena Manoá-Pium



FONTE: G1 RR/29/03/2020 - Foto: Conselho Indígena de Roraima/Divulgação

[...] a crise provocada pela pandemia de COVID-19 põe em evidência a maior vulnerabilidade política, social e ambiental dos povos indígenas. Em uma atmosfera cotidiana de violência e discriminação, ser indígena no Brasil implica viver sob precárias condições de saneamento e habitação; enfrentar confrontos com invasores e danos por eles provocados em seus territórios (SANTOS et al 2020, p.2).

O momento requer um novo olhar para educação tanto em nível mundial, como loco —regional. A chegada do coronavírus (COVID-19) trouxe grandes desafios para todos os segmentos da sociedade e, em especial, para os povos indígenas e sua educação. A educação escolar encontra-se em construção e, mesmo assim, precisa se adequar e reinventar para nova realidade, ou seja, o novo normal. Assim, se encontra a educação escolar indígena, e tendo como um dos fundamentos a educação intercultural, um dos questionamentos a fazer é diante desses processos de construção e reconstrução, quais os desafios impostos pela pandemia à educação intercultural e qual o papel do professor nesse contexto?

A interculturalidade é um dos princípios da educação indígena e, é a partir da realidade de Roraima, Estado situado ao extremo norte do Brasil, que trouxe ao centro do debate as implicações para educação intercultural. Roraima tem na sua constituição o marco da diversidade cultural: uma terra de indígenas, migrantes nacionais e estrangeiros. Segundo a FUNAI, são 11 etnias localizadas em 32 terras indígenas que corresponde a 46% de seu território de terras homologadas.

Nesse artigo, pretende-se fazer uma reflexão sobre os desafios impostos ao processo educativo dos povos indígenas em tempos de pandemia, a partir de um dos princípios da educação escolar indígena, a interculturalidade, apoiando-se na concepção de interculturalidade crítica de Candau

(2014, p.28) que:

[...] promove a deliberada inter-relação entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma sociedade. [...] posição que rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de identidades abertas, [...] assume que não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história.

Sob a ótica da autora, compreende-se a interculturalidade crítica como possibilidade de diálogos entre os diferentes sujeitos sociais e que está para problematizar as assimetrias existentes nas relações. E ainda está para valorizar as memórias, os saberes, a espiritualidade, a ancestralidade, os modos de organização política, se abrindo também para os novos conhecimentos e saberes. Na perspectiva da interculturalidade, a educação tem um papel fundamental nos processos de transformação e/o reprodução social, como afirma Luciano (2006, p.129) “a educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo [...] a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam a sua reprodução, perpetuação e/o mudança”.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: COMO RESPONDER AOS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA

A concepção de escola indígena, pós-constituição de 1998, constitui-se num avanço enquanto direito e políticas públicas educacionais, pois deve ser construída sob o ponto de vista da educação diferenciada e intercultural, em detrimento de um currículo único que desvaloriza as condições de especificidades dos povos indígenas. Para vencer os desafios impostos pela pandemia, é preciso repensar um elemento fundamental para a formação de uma sociedade, a educação e suas dimensões como: escola, currículo e prática docente.

Ao longo da história, a escola foi uma das grandes responsáveis pela colonização dos índios, tendo um papel central na imposição da cultura colonizadora “em razão disso, as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, os valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola” (BANIWA, 2007, p.346). A este modelo, não podemos chamar de escola indígena, uma vez que para ser indígena deve haver a participação e o protagonismo indígena. Nesse sentido, a escola deve reconstruir sua trajetória para uma perspectiva transformadora e libertadora, buscando a valorização dos aspectos culturais e tradicionais (BANIWA, 2007, p.346).

Desse nodo, a escola proposta pelos povos indígenas vem se construído por pensadores indígenas e não-indígenas e “as organizações indígenas se consolidam como vitais para esse processo,

[...] a representação e pressão exercida diante dos poderes públicos, têm sido fundamental para a concretização do projeto escolar indígena” (PINTANGA et al, S/D, p.1). É preciso compreender que cada escola é única dentro da especificidade, e está para atender seu povo e comunidade em que está inserida.

Nesse processo de construção escolar, o professor é um dos principais sujeitos para o fortalecimento e consolidação dessa escola indígena. Em tempos de pandemia, o professor, de uma forma geral, vem se reinventando para dar conta dessa nova realidade, como diz Morales (2020):

Cá está você, de novo, no meio de mais um tiroteio histórico, sem saber bem nem como e nem por quê. Ninguém lhe consultou sobre fechar escolas, promover **aprendizados a distância**, férias ou calendários escolares. Você e as crianças, os verdadeiros sujeitos da educação, sentem-se um tanto quanto desamparados e desorientados. E não é pra menos! Vivemos o tempo do “re”: repensar, refazer, ressignificar, reconstruir, remodelar. [...]. (MORALES, A Reinvenção do Professor em Tempos de Coronavírus [Estado de Minas]20/04/20).

O texto de Morales (2020), em tom poético, traduz a realidade de mudança. A imprensa mundial e os especialistas da saúde nos falam que “não voltaremos ao normal”, a normalidade a que estávamos acostumados não retornará, será um novo momento e uma nova realidade, nós não seremos os mesmos e a educação, a escola e professor também não serão. O processo de ensino e aprendizagem se altera nessa nova realidade e a escola precisa buscar alternativas e o professor, inserido nesse novo contexto, deve repensar sua prática pedagógica.

Na sociedade indígena, o professor tem um papel vital, pois ele é um grande articulador do diálogo intercultural, e a qualidade sociocultural desejada pelos povos “necessita que a proposta educativa seja conduzida por professores, como docentes e como gestores, pertencentes as suas respectivas comunidades” (RESOLUÇÃO N°05/2012/CEB/CNE, p.321). A comunidade que representa o coletivo, reconhece o professor como um sujeito imprescindível na construção dos diálogos, e este, por vez, assume o compromisso de ser mediador e articulador desse processo, responsabilidade assumida com seu povo, comunidade e consigo mesmo.

3 LIÇÕES E EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O protagonismo do professor na luta e defesa da escola indígena tem sido decisório para a conquista da educação específica e diferenciada. Embora haja dificuldades, é nítido o avanço desse protagonismo, uma ação que se concretiza com participação individual e coletiva. De acordo com Santos (2004, p.02), “o ato de educar requer do professor comprometimento [...] e um planejamento que atenda os anseios do grupo [...]”. O comprometimento que nos fala o autor reforçar o papel social do professor, e nesse momento pandêmico, esse sujeito social ganha maior visibilidade, e a sociedade tende a refletir sobre sua importância.

A manchete do periódico G1.COM.RR de 20/08/2020, apresenta um artigo que corrobora e evidencia o papel do professor e sua luta para vencer os desafios no fazer educação. Interessante perceber a situação da educação dos povos indígenas sob dois vieses: as dificuldades já enfrentada na conquista da educação e no fazer educação; e a educação em tempos de pandemia:

FIGURA 2: Travessia do professor



FONTE: g1.com.br, Foto: Reprodução/Instagram/Glycyca

O artigo descreve a saga do professor indígena que anda 30 km, atravessando igarapés com água até no pescoço, para imprimir e depois levar atividades escolares até seus alunos em comunidade de difícil acesso, no estado de Roraima.

Para conseguir imprimir as atividades da escola, [...] faz um percurso de 30 km, que leva cerca de 2 horas. Só que não é simplesmente ir e voltar. Ele precisa atravessar igarapés cheios e enfrentar estradas de terra, que quase sempre estão inundadas porque não há barco para realizar a travessia. E ele não faz isso sozinho. São mais cinco professores da mesma escola, que enfrentam a jornada sempre que precisam repor o material dos alunos, a cada 15 dias. Para ir e voltar, [...] usa moto, bicicleta, vai um trecho a pé e faz a travessia de alguns igarapés. E tudo isso com muita satisfação. Essa rotina de trabalho ocorre sempre em períodos chuvosos e torna o acesso à escola muito complexo. Por este motivo, mesmo antes da pandemia, quando alunos da rede estadual passaram a ter aulas remotas, a escola já funcionava em regime de ensino não presencial durante o inverno - entre os meses de abril até setembro (CARVALHO e DAMA, 2020). **Professor percorre 30 Km e atravessa igarapé com água no pescoço para imprimir tarefas de alunos indígenas em RR** [G1.COM.RR /RAZOESPARAACREDITAR.COM] 20/08.2020.

Para Luciano (2013, p. 355), antropólogo indígena da etnia Baniwa “no plano dos povos indígenas as novas gerações de lideranças, profissionais, pesquisadores e intelectuais são sujeitos com potenciais valiosos para a transformação das escolas indígenas em verdadeiros instrumentos de protagonismo, autonomia e cidadania”. Assim, o professor é um sujeito social que pode auxiliar na

valorização da cultura e saberes, e ainda assistir a comunidade na construção de novos saberes.

No Estado, a frente da construção do diálogo intercultural tem-se a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), que desenvolve um trabalho fundamental na intermediação e interlocução juntos aos órgãos governamentais e não-governamentais, apoiando as comunidades neste momento de pandemia. No momento atual, divulgando as informações e esclarecendo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Conforme sua coordenadora, dentro das condições logísticas/estruturais, as normas emanadas pela OMS têm sido cumpridas nas comunidades. Segundo sua fala no artigo de Walke (2020):

Em nenhum momento a OPIRR deixou de cobrar da Secretaria de Educação [SEED/RR] medidas adequadas para resguardar a vida dos profissionais da educação e dos alunos. A OPIRR e as lideranças indígenas estão em diálogo constante com os órgãos de fiscalização estadual, federal e a Procuradoria-Geral do Estado, para que as devidas providências sejam adotadas em relação à Educação Escolar Indígena, cita a nota. (WALKE, 2020 - Professores Indígenas de RR esclarecem notícia falsa e dizem cumprir recomendações da OMS [RORAIMA EM TEMPO] 12/jun/2020).

O fortalecimento da educação indígena, na perspectiva da interculturalidade, tem como um dos alicerces o professor, e sua materialização propriamente dita, depende em muito da autonomia intelectual e da formação crítico-reflexiva desse sujeito, visto que “é um interventor da realidade social concreta, quando cria consciência de que a educação é um ato político que os possibilita transitar entre os mundos sem perder sua esperança, sua liberdade e sua identidade” (MENDES, 2019, p.226).

4 CONCLUSÃO

A pandemia mostrou ao mundo suas fragilidades, e no Brasil, não foi diferente, consolidando a imagem de país desigual e injusto. Dentre as tragédias anunciadas pela doença, está a morte de sábios e lideranças dos povos indígenas, afetando diretamente memória dos povos originários. No país, os povos indígenas têm sofrido com a ausência de políticas públicas voltada para seu atendimento e ainda que respeite suas diferenças e especificidade.

Na ausência de políticas públicas que garanta seus direitos, os indígenas tornam-se protagonistas frente aos desafios, construindo seu próprio caminho que os levem a educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. E nesse contexto, é que estão se organizando para combater e vencer o vírus, com auxílio de suas lideranças, organizações e movimentos. A luta é gigante para enfrentar os dados como 2.385 casos confirmado até o momento e 47 obtidos no estado (DSEI LESTE, NOV/20).

Em tempos de pandemia, um dos principais protagonistas, o professor, não tem medido esforços para chegar com educação nos locais mais longínquos do Estado. Com a pandemia, o ensi-

no remoto foi instituído, e para aqueles que não tem acessos as tecnologias e *internet*, o professor protagoniza novas formas de ensinos, enfrentando as adversidades própria da educação indígena, e ainda se reinventado no fazer pedagógico. Além de promover ações que possibilite nas comunidades a compreensão do contágio e dos protocolos de prevenção, para tanto, articula conhecimentos e saberes científicos, com os conhecimentos e saberes tradicionais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Fabrício. Comunidades indígenas de RR fecham acesso à Raposa Serra do Sol para evitar contaminação de Covid-19

<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2020/03/29/comunidades-indigenas-de-rr-fecham-acesso-a-raposa-serra-do-sol-para-evitar-contaminacao-de-covid-19.ghtml>. Acesso 30/08/2020.

CANDAU, V. M. F. 2009. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras.

CONGRESSO EM FOCO. Região Norte é o epicentro da covid-19: Amapá lidera casos; Amazonas, mortes. <https://congressoemfoco.uol.com.br/saude/regiao-norte-e-o-epicentro-da-covid-19-amapa-lidera-casos-amazonas-mortes/>. Acesso 12/09/2020.

DAMA, J. Professor percorre 30 Km e atravessa igarapé com água no pescoço para imprimir atividades de alunos indígenas em RR. G1 RR <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2020/08/06/professor-percorre-30-km-e-atravessa-igarape-com-agua-no-pescoco-para-imprimir-atividades-de-alunos-indigenas-em-rr.ghtml>. Acesso 29/09/2020.

EL PAÍS. A Pandemia do Coronavírus . <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-09-22/ao-vivo-ultimas-noticias-sobre-o-coronavirus-e-a-crise-politica-no-brasil.html>. Acesso em 22/09/2020.

QUADROS, V. A., BEATRIZ, A. Lideranças, entidades e profissionais de saúde falam à Pública sobre a batalha quase solitária travada nas aldeias em meio à pandemia que já vitimou três indígenas, [APLUBICA.ORG] 4 abril 2020. p. A1). <https://apublica.org/2020/04/coronavirus-de-um-lado-invasores-de-outro-como-esta-a-situacao-dos-indigenas-no-brasil/>. Acesso 20/09/2020.

JUCÁ. B. EL PAÍS . Meus antepassados morreram pelo mesmo que eu tô enfrentando: o garimpo ilegal e a epidemia. Diário Kopenawa. <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-14/meus-antepassados-morreram-pelo-mesmo-que-eu-to-enfrentando-o-garimpo-ilegal-e-a-epidemia.html>. Acesso 22/09/2020.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje /– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MENDES, S. R. B. **Formação de Professores e Educação Indígena**: Projeto Tamîkan. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019. 253p.

MORALES, F. A Reinvenção do professor em tempos de Coronavírus. <https://www.em.com.br/app/colunistas/francisco-morales/2020/04/20/francisco-morales,1140168/a-reinvencao-do-professor-em-tempos-de-coronavirus.shtml>. Acesso 23/09/20.

OPAS/Brasil. Organização Pan-Americana da Saúde. Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso 22/09/2020.

PITANGA, M.E.SÁ. LIRA, R. DE S. **Os (des)caminhos da educação indígena no Amazonas: o papel da universidade na formação dos professores.** Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1315Pitanga.pdf>. Acesso em 20/09/2020.

SANTOS R.V. PONTES, A. L. COIMBRA JR, C. E. A. Um “fato social total”: COVID-19 e povos indígenas no Brasil. *Cad. Saúde Pública* 2020; 36(10): e00268220. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/csp/v36n10/1678-4464-csp-36-10-e00268220.pdf>. Acesso 29/10/20

WAKER, Y. Professores Indígenas de RR esclarecem notícia falsa e dizem cumprir recomendações da OMS. [RORAIMA EM TEMPO]12jun2020).

<https://www.roraimaemtempo.com/ultimas-noticias/professores-indigenas-de-rr-esclarecem-noticia-falsa-e-dizem-cumprir-recomendacoes-da-oms>, 360868. html. Acesso em 12/09/2020.

HISTORIOGRAFANDO OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 ENTRE OS POVOS INDÍGENAS NO CEARÁ/BRASIL

Roberto Kennedy Gomes Franco¹

RESUMO

Nossa historiografia da saúde e das doenças em tempos de covid-19, inspira-se no materialismo histórico-dialético praticado pela crítica da economia política. Para tanto, são problematizadas as contradições sociais que fazem com que a pandemia venha se proliferando mortíferamente nos corpos das pessoas mais pobres do mundo. Metodologicamente, investigamos nas fontes jornalísticas, veiculadas na internet, narrativas diversas sobre o contágio pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) entre os indígenas no Estado do Ceará, situado no Nordeste Brasileiro. Para os povos indígenas, no contexto da América Latina, violentados em nome da fé e da ganância mercantilista colonial/capitalista ao longo da história desses 521 anos de aldeamentos religiosos, escravidão, assassinatos em massa, mediante guerras e/ou disseminação de doenças com uso de armas biológicas (gripe, sarampo, tuberculose, varíola, entre outros vírus e/ou bactérias), os impactos da Covid-19 são devastadores.

Palavras-Chave: História; Saúde; Doenças; Indígenas; Covid-19.

HISTORIOGRAPHING THE IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC AMONG INDIGENOUS PEOPLES IN CEARÁ / BRAZIL

Abstract

Our historiography of health and disease in times of covid-19, is inspired by the historical-dialectical materialism practiced by the critique of political economy. To this end, the social contradictions that cause the pandemic to proliferate in the bodies of the poorest people in the world are problematized. Methodologically, we investigated in the journalistic sources, broadcast on the internet, several narratives about the contagion by the new coronavirus (SARS-CoV-2) among the indigenous people in the State of Ceará, located in the Northeast of Brazil. For indigenous peoples, in the context of Latin America, violated in the name of colonial and capitalist mercantilist faith and greed throughout the history of these 521 years of religious settlements, enslavement, mass murder, through wars and / or the spread of diseases with use of biological weapons (flu, measles, tuberculosis, smallpox, among other viruses and / or bacteria), the impacts of Covid-19 are devastating.

Key-words: History; Health; Illnesses; Indigenous people; Covid-19.

¹ Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB. E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br

INTRODUÇÃO

O presidente da República disse outro dia que brasileiros mergulham no esgoto e não acontece nada. O que vemos nesse homem é o exercício da necropolítica, uma decisão de morte. É uma mentalidade doente que está dominando o mundo. E temos agora esse vírus, um organismo do planeta, respondendo a esse pensamento doentio dos humanos com um ataque à forma de vida insustentável que adotamos por livre escolha, essa fantástica liberdade que todos adoram reivindicar, mas ninguém se pergunta qual o seu preço.

(KRENAK, 2020).

A virada dos anos de 2019 para 2020 foi marcada pela emergência histórica da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), identificado em Wuhan, na China em dezembro de 2019, mortíferamente proliferou e continua a se multiplicar, de maneira veloz. Sua rápida disseminação é por nós associada ao processo de produção, circulação e consumo de mercadorias e pessoas. A experiência corporal de adoecimento em tempos da Covid-19 afeta radicalmente a existência humana em todas as suas dimensões, fazendo-nos despertar para um evento dramático e trágico, que obriga a reaprendermos a viver em sociedade.

A este respeito, Lilia Schwarcz, em entrevista recente, afirma que “A pandemia vai alterar os nossos livros de história. Inclusive, ela vai mudar a datação de quando começa o século 21. Na minha opinião, o século 21 começa nesta pandemia”, declara a historiadora. (MARIANE, 2020).

Os dados globais, por si, impressionam, pois já contabilizamos até 21/05/2021 166 milhões de casos oficialmente diagnosticados e de mortos totalizam 3,43 milhões. No Brasil, desde o primeiro caso registrado em 26 de fevereiro de 2020, um homem de 61 anos que viajou à Itália, até 21/05/2021, já contabilizamos 15,9 milhões de casos oficialmente diagnosticados e a triste marca de 444 mil mortos.

No tocante aos casos de covid-19 notificados entre as cerca de 900.000 mil pessoas que se declararam indígenas no Brasil, sendo oficialmente cerca de 305 etnias, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2010, temos os seguintes dados disponibilizados em 11/05/2021 pelo *Boletim Epidemiológico do Brasil*: casos confirmados = 48.036; casos de óbitos = 672.

Especificamente, no Estado Ceará, segundo o Informe Diário do DSEI Ceará, com última atualização de 11/05/2021, os casos de covid-19 notificados entre os cerca de 30 mil indígenas distribuídos em 14 etnias (Anacê, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé de Aratuba, Kariri, Pitaguary, Potiguara, Tabajara, Tapeba, Tapuba Kariri, Tremembé, Tubiba Tapuia, Tupimanbá), são os seguintes: confirmados = 1263; óbitos = 8.

Os dados oficiais do boletim da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) são apenas a ponta de um iceberg, pois infinitos são os relatos do movimento indígena sobre casos subnotificados com a proliferação da pandemia de covid-19 entre os indígenas, tendo sido, inclusive, sistemática-

mente, publicados em paralelo aos dados oficiais.

Isto fica evidentes nas palavras de Weibe Tapeba, liderança indígena e assessor jurídico da Federação de Povos e Organizações Indígenas do Ceará (Fepoince), e ainda, integrante da Rede Nacional de Advogados e Advogadas Indígenas do Brasil, ao denunciar que:

Apesar do número já preocupante, a subnotificação mascara uma realidade ainda pior. Todas as declarações estão saindo com insuficiência respiratória, falência múltipla dos rins, mas não sai como Covid-19 porque está demorando a sair o resultado das contraprovas”, avalia. Weibe também questiona o protocolo que vem sendo adotado para testagem. “A Sesai, através do Dsei Ceará (Distrito Especial de Saúde Indígena), adotou a estratégia de fazer os testes somente em pacientes com sintomas e que apresentam alguma comorbidade. Quem apresentar os sintomas e não tiver uma doença pré-existente não é testado. Vai ter uma subnotificação muito grande por conta disso. O pior é que, caso os sintomas evoluam, esses pacientes perdem a chance de serem tratados ainda no começo”, lamenta.

Segundo dados da Federação dos Povos Indígenas, somente entre o povo Tapeba, na Grande Fortaleza, há pelo menos 8 casos confirmados da doença. O número é semelhante ao total observado em todo o Estado pela Sesai (9). “Há uma divergência de informações entre os pólos-bases com a sede no distrito, em Fortaleza. E existe também uma falha de comunicação neste registro com a base do Ministério da Saúde”, ressalta Weibe Tapeba, assessor jurídico da Federação. (RODRIGUES, 2020).

Como é perceptível nos relatos, em nosso País, faltam organização e dinheiro para o tratamento e medicamentos para os pobres e doentes. O exemplo da morte de inúmeras pessoas por falta de oxigênio em Manaus é o exemplo mais emblemático disso, entretanto, para enviar dinheiro público financiando a crise do capital financeiro não faltam esforços.

Para os povos indígenas, historicamente violentados em nome da fé e da ganância mercantilista colonial/capitalista ao longo da história desses 521 anos de aldeamentos religiosos, escravização, assassinatos em massa, mediante guerras e/ou disseminação de doenças com uso de armas biológicas (gripe, sarampo, tuberculose, varíola, entre outros vírus e/ou bactérias), os impactos covid-19 são devastadores.

2 NOTÍCIAS DOS IMPACTOS DA COVID-19 ENTRE OS POVOS INDÍGENAS NO CEARÁ/BRASIL

Governos burros acham que a economia não pode parar. Mas a economia é uma atividade que os humanos inventaram e que depende de nós. Se os humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância. Dizer que a economia é mais importante é como dizer que o navio importa mais que a tripulação.

(KRENAK, 2020).

Retrospectivamente, no Brasil, ao analisarmos a evolução epidemiológica do novo coronavírus, observamos que os primeiros casos se manifestam em algumas pessoas de estrato social com

maior poder aquisitivo e capacidade de mobilidade transnacional, seja na condição de turistas, ou ainda na situação de trabalhadores migrantes. Noutra situação, sua proliferação se processa nas grandes cidades e com maior densidade populacional, afetando as regiões/bairros mais abastados da sociedade.

Na sequência, dissemina-se nas periferias desses centros urbanos, passando, assim, a afetar a classe pobre. A essa periferização, segue-se a pauperização da covid-19, chegando no terceiro momento, quando passa a se interiorizar nos médios e pequenos centros populacionais, além das zonas rurais do Brasil. A esse fenômeno de interiorização, potencializa-se a instalação do vírus nos corpos dos segmentos mais vulneráveis, explorados e oprimidos da sociedade, sendo sua proliferação entre os povos indígenas marcada pelas desigualdades sociais históricas de classe, raça, etnia, gênero e diversidade sexual.

Complementarmente aos nossos argumentos, (ANTUNES, 2020, p. 29) diz que:

Com uma aparência inicial policlassista, a pandemia do capital é de fato muito mais funesta ao atingir o corpo-classe trabalhadora e, sucessiva e progressivamente, o corpo das mulheres trabalhadoras brancas, e mais intensamente o corpo-classe das trabalhadoras negras, indígenas, imigrantes, refugiadas LGBTs etc.

Então, quer dizer que “[...] o adoecimento, nesse sentido, reproduz as contradições de classe da sociabilidade do Capital.” (BOLTANSKI, 2004). Por exemplo, na narrativa do *site* de notícias G1/CE do dia 18/05/2020, é destaque a seguinte manchete: Povo Tapeba do Ceará está entre as 10 comunidades indígenas com maior vulnerabilidade à Covid-19 no país. Logo abaixo do título da matéria, vem um trecho com o seguinte conteúdo:

O povo Tapeba, concentrado em Caucaia, no Ceará, está entre os 10 povos indígenas com maior vulnerabilidade ao Covid-19 no Brasil. O levantamento é do Instituto Socioambiental, com base nos dados das Secretarias Estaduais de Saúde e da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai).

De acordo com Weber Tapeba, advogado, líder Tapeba e vereador de Caucaia, município que concentra a maioria das aldeias tapebas, o número reduzido de profissionais de saúde é uma das principais dificuldades no enfrentamento ao novo coronavírus. Ele afirma que os agentes de saúde reclamam da falta de equipamentos de proteção individual (EPIS).

“Antes da Covid-19 as equipes já eram limitadas, e agora com a pandemia, os profissionais que estão sendo infectados não estão sendo substituídos”, relata o líder tapeba. (G1/CE, 2020a)

Mediante denúncias feitas pelos membros do movimento indígena, vemos que a desigualdade social, aliada à opressão econômica, política e cultural, e auxiliada pelas crescentes rejeição e negligência, contribui para a vulnerabilidade global ante o novo coronavírus. Produz, assim, os efeitos mais dramáticos – principalmente - nas partes mais pobres e oprimidas do Mundo, que são as menos

capacitadas a responder, eficazmente, contra o avanço crescente da pandemia.

Neste mesmo sentido, temos em 30/05/2020 o seguinte relato:

O Ceará é o estado do Nordeste e o segundo do território nacional em número de casos de Covid-19 em povos indígenas, segundo boletim da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), desta quinta-feira (28). Em um intervalo de 24 horas, o estado registrou aumento de nove casos confirmados da doença, chegando a 110 notificações, o que representa 9,83% do total de confirmações de todo o território nacional nessa população - 1.119 casos. Em número de infectados, o Estado fica atrás, apenas, do Território Indígena do Alto Rio Solimões (319), na região Norte. (G1, 2020b).

No caderno Ciência & Saúde, do jornal *O Povo* de 31/01/2021, temos uma matéria especial sobre “A pandemia entre os Indígenas no Ceará”. Vejamos alguns trechos sobre quais têm sido os impactos econômicos da covid-19, segundo a fala da cacique Madalena Pitaguary:

Para muitas pessoas que viviam do artesanato, hoje está muito difícil para que eles possam vender e tirar sua fonte de renda. Não tem como. Pouco trabalhamos com agricultura aqui porque não temos irrigação. Nesse período é quando começa a plantação, porque começou a chover. Quem gosta da agricultura vai plantar, mas a plantação não é pra exposição, para vender. É para o uso de casa mesmo, porque não dá. (O POVO, 2021).

Sobre os aspectos relacionados às condições materiais de produção da existência, destacamos, ainda, o seguinte comentário sobre o povo Tremembé:

Como principal fonte de sobrevivência, os Tremembé de Barra do Mundaú contam com a pesca artesanal e a agricultura familiar, além de pessoas que trabalham na área da saúde, educação e empregos formais e informais fora das aldeias. Anualmente, as comunidades se articulam para a realização dos festejos, momentos próprios para os cultos às tradições da etnia e uma oportunidade para a venda de artesanatos e comidas típicas.

Comum à realidade da maioria dos povos tradicionais cearenses, os festejos também são momentos de divulgar as lutas indígenas e receber novos olhares de visitantes sobre as tradições originárias. Com a pandemia, todas essas realizações foram canceladas, fato que impactou diretamente na sustentabilidade das comunidades.

“Neste ano, por causa da pandemia, não realizamos os tradicionais festejos anuais. Deixamos de realizar a Festa do Murici do Batiputá, a Festa de Iemanjá, do Dia do Índio e a Festa da Farinhada. Sofremos muito enquanto comunidade indígena, já que, nestes festejos, trazemos sustentabilidade para as famílias”, relata o agente indígena de saneamento dos povos Tremembé, Samuel Nascimento. (SALES, 2020)

Para o Povo Anacé, a relação covid-19 e pauperização no Nordeste do Brasil também se aplica. Vejamos, conforme (SALES, 2020), o comentário expresso na sequência:

Os Anacé desfrutaram de riquezas naturais valiosas, mas nem os recursos oferecidos pela terra foram suficientes para conter as dificuldades que a pandemia trouxe. Dependentes da pesca e da agricultura, como a maioria das comunidades indígenas do Ceará, tiveram que traçar novos caminhos para a sobrevivência, uma vez que as medidas mais rígidas de isolamento social impossibilitaram o

escoamento da produção de alimentos e artesanatos das comunidades. “Ficamos muito fragilizados, pois não tínhamos como trabalhar informalmente fora das aldeias, nem como fazer circular nossa produção. Assim, tivemos que recorrer a campanhas de arrecadações para tentar sanar um pouco das nossas dificuldades”, relembra o cacique Climério Anacé.

Anacé, Jeninpapo-Kanindé, Pitaguary, Tabajara, Tapeba, Tremembé e tantas outras etnias indígenas cearenses, que tiram seus sustentos da terra, compartilham, ao longo de 2020, dos mesmos desafios para manterem-se firmes no período. Tiveram que reunir forças para o enfrentamento de um tempo difícil, em que a bondade do próximo se fez ainda mais necessária.

Apreende-se, ao analisarmos detidamente tais narrativas, que o não acesso às condições mínimas necessárias à manutenção da vida entre os povos indígenas impostas pela sociabilidade do capital, com sua lógica excludente de distribuição de renda, é uma triste determinação histórica a ser superada.

Entre os povos indígenas, a covid-19 traz uma insegurança alimentar que colabora diretamente para situações cada vez mais agudas de pauperismo. Potencializando a vulnerabilidade social dos povos indígenas, torna, pois, as condições materiais de vida completamente precarizadas, entre elas, o acesso ao trabalho, à alimentação, à educação e à saúde.

Agregados ao nosso raciocínio, os indicadores dados a conhecer por (OXFAM INTERNACIONAL, 2021, pg. 48), apontam que:

Os povos indígenas, que têm três vezes mais probabilidade de viver em extrema pobreza e cujo direito de acesso aos alimentos há muito está em risco pela ruptura histórica com os sistemas alimentares indígenas, com base nos direitos coletivos às terras e recursos ancestrais, têm mais dificuldade para comprar e armazenar alimentos em meio à pandemia. Todos nós sofremos o impacto da pandemia. Mas é evidente que aqueles que enfrentam desigualdades e injustiças múltiplas e cumulativas são os mais atingidos.

Sobre as estratégias de luta pela satisfação das necessidades humanas básicas, Climério Anacé, reflete assim:

O que fazer quando não se pode vender o que se produz, quando não se pode adquirir alimentos de fora da aldeia, sob o risco de exposição ao coronavírus e nem se pode sair em busca de trabalho? “Recorri a uma campanha de arrecadação de alimentos. Conseguimos aprovar um projeto individual com a Fiocruz (Fundação Oswaldo Cruz) e compramos equipamentos de limpeza e alimentos. Asseguramos alimentação para mais de 500 famílias indígenas durante a campanha e estamos aos poucos voltando aos empregos informais e às vendas de artesanatos e produtos das nossas plantações”, destaca o cacique Climério. (SALES, 2020).

A narrativa exprime a situação alarmante dos povos indígenas no Nordeste do Brasil que, antes de qualquer coisa, precisam de alimentação para viver. Estamos ante a expressão maior de precarização humana: a fome. Este fato demonstra a capilaridade do movimento indígena, transcendendo o aspecto fenomênico da doença e em mergulho crítico da sociabilidade do capital.

Esse engajamento político, apontado por Climério Anacé, permite ampliar o debate que

transpõe a covid-19, discutindo-se sobre o acesso à comida, à moradia, ao emprego etc. Em abril de 2020, ante a grande pressão política, o governo federal aprovou o auxílio emergencial, a respeito do que Weibe Tapeba diz o seguinte:

Nas primeiras semanas em que o isolamento social foi recomendado, a principal dificuldade era exatamente a subsistência das famílias”, afirmou Weber. Ele relata que as necessidades diminuíram com Auxílio Emergencial, mas a aglomeração em agências bancárias também foi propícia a contaminação. (G1/CE, 2020a)

Acerca dos limites e possibilidades do auxílio emergencial, de acordo com Juliana Alves, liderança do povo Jeninpapo-Kanindé:

[...] pelo menos algumas pessoas da comunidade em que vive estão sendo beneficiadas pelo auxílio emergencial disponibilizado pelo Governo Federal. Outras formas de apoio foram prestadas pela Federação dos Povos indígenas no Ceará (Fepoince) e suas organizações de bases local, estadual, regional e nacional, que buscaram arrecadar fundos para a compra de cestas básicas, junto ao Centro de Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza e da Secretaria de Serviço Social do Município de Aquiraz, na RMF, onde situa-se as comunidades do povo Jeninpapo-Kanindé. (SALES, 2020).

De maneira complementar, no caderno Ciência & Saúde, do jornal *O Povo* de 31/01/2021, a cacique Madalena Pitaguary, nos diz sobre este assunto o seguinte:

Nesse período de pandemia as pessoas se apegaram muito ao auxílio (emergencial), que foi a única fonte de renda para a maioria da comunidade que não tem um emprego fixo. E aí agora parou. Mas nós também tivemos muito ajuda das organizações indígena e governamentais. Recebemos várias ajudas, várias cestas básicas foram distribuídas para a comunidade, e assim a gente veio suprir esse período tão difícil que estamos passando. (O POVO, 2021).

Com a chegada do ano de 2021, o auxílio emergencial, conforme vemos nas narrativas em análise, foi encerrado e depois retomando com ainda mais limitações, deixando a população indígena e pobre entregue à própria sorte. Isto porque a elasticidade da economia política do capitalismo no século XXI, de maneira cada vez mais voraz, se alimenta da exploração mútua entre as pessoas e, para tanto, reduz drasticamente os programas de saúde, educação e proteção social.

3 DO VALOR DE USO AO VALOR DE TROCA DAS VACINAS EM TEMPOS DE COVID-19

Vivemos uma fase grotesca do capitalismo, mas não acho que estamos em uma crise que vai diminuir a potência dele. O capitalismo tem produzido uma mudança em si mesmo porque não fomos capazes de produzir uma mudança fora. Ele vai destruir o mundo do trabalho como conhecemos, e vai dispensar a ideia de população. Essa, para mim, é a próxima missão do capitalismo: se livrar de ao menos metade da população do planeta. O que a pandemia tem feito é um ensaio sobre a morte. É um programa do necrocapitalismo.

(KRENAK, 2020).

O aparecimento das vacinas na cena histórica da saúde e das doenças se processa na Inglaterra do século XVII, quando Edward Jenner publicou, no ano de 1798, seus 20 anos de investigação, intitulado “Um Inquérito sobre as Causas e os Efeitos da Vacina da Varíola”. Este instante histórico coincide com a emergência da burguesia, que revolucionou o modo de produção, circulação e consumo das mercadorias. Através da Revolução Industrial, a burguesia colonizou o mundo, impondo seu domínio via relações de trabalho capitalista. Com o desenvolvimento das forças produtivas, fruto do trabalho humano, a ciência, desde a vacina contra a varíola avançaram inimaginavelmente.

No século XXI, com o magnífico desenvolvimento das forças produtivas pela ciência, tivemos em menos de um ano de pandemia a invenção de vacinas anti-covid-19, entre elas: Sputnik V, Sinopharm-Pequim, Moderna, Pfizer-BioNTech, Oxford-AstraZeneca, CoronaVac, Cansino e Vecto. Contudo, o observado foi uma corrida comercial com à especulação das empresas farmacêuticas transnacionais, que passaram a lucrar infinitamente com a venda dessas vacinas.

Infelizmente, os medicamentos, entre eles a vacina anti-covid-19, transmutaram-se em mercadoria “disponível” somente para aqueles que podem com seu dinheiro pagar. Este processo de mercantilização dessa atividade se articula com a conceituação que Karl Marx (2013) propõe para o conceito de mercadoria. Na obra *O Capital*, Marx afirma que a mercadoria é um produto que satisfaz necessidades humanas por meio da troca. Então, quer dizer que, pelo fato de possuir determinada utilidade, ela detém um *valor de uso* e, por possuir a propriedade de servir como meio de troca, possui *valor de troca*.

Acerca dessa lógica excludente e mercantil dos medicamentos, (DAVIS, 2020) assinala que:

O acesso a medicamentos vitais, incluindo vacinas, antibióticos e antivirais, deveria ser um direito humano, universalmente disponível a preço zero. Se os mercados não tiverem condições de fornecer incentivos para produzir tais drogas de maneira barata, então os governos e as organizações sem fins lucrativos deveriam assumir a responsabilidade por sua manufatura e distribuição. A sobrevivência dos pobres deve sempre ser prioridade sobre os lucros do grande complexo farmacêutico [Big Pharma].

Em nossas análises, esses elementos explicam porque no Brasil, a vacinação contra o novo coronavírus começa lenta e tardiamente. Desde 17/01/2021, quando finalmente, foi iniciado o processo de vacinação até 21/05/2021, contabilizamos 41.097.928 vacinados com a primeira dose, o que equivale à 19,41% da população, e ainda, o total de 20.208.975 vacinados que receberam a segunda dose, o que equivale à 9,54% da população.

A população indígena vacinada no Brasil com a primeira dose até 21/05/2021 é de 330.050 e com a segunda dose 281.149, sendo Vanusa Kaimbé, em 17/01/2021, a primeira indígena a receber a vacina anti-covid-19 no país. Ela tem 50 anos e é técnica de Enfermagem e assistente social, e ainda, liderança indígena na condição de Presidente do Conselho do Povo Kaimbé.

No Ceará, em 18/01/2021 é vacinado Dourado Tapeba, de 59 anos, sendo até 21/05/2021,

19.033 vacinados com a primeira dose e 18.539 com a segunda dose. Em entrevista ao jornal *Diário do Nordeste*, o líder indígena Dourado Tapeba comenta:

Há uma dificuldade muito grande do nosso segmento [indígenas] ter acesso a esses benefícios [vacinas]. A minha expectativa é que essa vacina possa ser ofertada a todos os povos indígenas do Ceará e pra toda a população. Depois que a gente for imunizado, vai demorar ainda pra [vacina] fazer efeito. A gente sabe que essa doença é invisível e a gente só pode ser curado através da vacina. (COSTA, 2021).

A respeito do início do processo de vacinação no Ceará, em entrevista para o caderno *Ciência & Saúde*, do jornal *O Povo* de 31/01/2021, a cacique Madalena Pitaguary evidencia que:

A nossa maior esperança era a vacina, que graças a Deus já chegou até nós. Os povos indígenas aqui do Ceará já estão sendo vacinados, mas isso não quer dizer que a gente vai se acomodar. Tem de continuar se preservando, cuidando de sua saúde e do próximo.

Para mim, foi tão emocionante que eu não senti nem a picada da agulha, de tão emocionada que eu estava. Foi uma coisa que me renovou. Quando a Cláudia, nossa outra cacique, ligou perguntando se eu aceitava tomar a vacina para fazer a abertura da campanha da comunidade, eu (disse): “Oxe, claro, vou estar lá!”. Dei graças a Deus amanhecer o dia para eu ir logo, por saber que eu estava me imunizando e também abrindo o caminho pra tirar um pouco de receio que a comunidade teve, porque muitas pessoas colocam coisas na cabeça, são muitas fake news. Então, eu fui essa pessoa que foi tomar (a vacina), até para servir de exemplo para o nosso povo.

Historicamente, o Brasil é referência mundial de vacinação, entretanto, é preciso pontuar, que até o momento a vacinação não tem sido disponibilizada massivamente para todos. Em tempos de covid-19, temos vivido uma verdadeira “guerra da vacina”, fato este que tem atrapalhado a campanha nacional de imunização da população.

Os fatores são os mais diversos, sobre isto, destacamos o seguinte comentário de (LIMA, 2020), no jornal *Gazeta do Povo*:

A mais nova disputa entre União e os estados, principalmente São Paulo, tem nome e sobrenome: a vacina coronavac, do laboratório chinês Sinovac.

A nova disputa política envolvendo o coronavírus começou após o governador paulista, João Doria (PSDB), defender a vacinação obrigatória e classificar o imunizante coronavac – que no Brasil será produzida pelo Instituto Butantan, ligado ao governo de São Paulo – como a arma mais eficaz contra a Covid-19.

Revoltado com Doria, que é tido como candidato ao Planalto em 2022 e estaria usando a coronavac para se autopromover, o presidente Jair Bolsonaro reagiu. Primeiro, afirmou que não vai obrigar o brasileiro a tomar a vacina chinesa. Depois, o presidente desautorizou o ministro Eduardo Pazuello, e determinou o cancelamento do protocolo de intenção entre o Ministério da Saúde e o Butantan para a compra de 46 milhões de doses da coronavac pelo governo federal.

Na sequência dos acontecimentos, como bem assistimos, o presidente Bolsonaro, depois de uma vergonhosa articulação diplomática com a Índia para trazer a vacina AstraZeneca, cedeu à vacina chinesa Coronavac, e, ainda, teve de agradecer formalmente ao Governo chinês, tão criticado ante-

riormente por ministros, filhos do Presidente e o próprio Jair Bolsonaro, pelo envio do insumo IFA, matéria-prima essencial para a continuidade da produção, pelo Instituto Butantan, da Coronavac.

Ao analisarmos o jogo das relações internacionais, notamos, ainda, o uso/pressão do governo da China para o envio do insumo IFA, atrelado à possibilidade da Huawei participar no Leilão do 5G no Brasil. Vejamos a este respeito, as análises de (BENITES, 2021):

Sem opção para imunizar a população contra o coronavírus, órfão de Trump e por sobrevivência no cenário internacional, Bolsonaro muda o tom contra chineses.

Em troca de a China acelerar os procedimentos para a liberação dos insumos para a produção da vacina contra a covid-19, o Governo Jair Bolsonaro sinalizou que não deve impor restrições à empresa chinesa Huawei no leilão da frequência de internet 5G previsto para ocorrer neste ano e que pode atrair cerca de 180 bilhões de reais.

Com a chegada de Joe Biden à presidência nos Estados Unidos no último dia 20 e a dependência dos insumos farmacêuticos chineses, o cenário mudou. O Brasil se viu obrigado a ser mais pragmático, como dizem alguns especialistas, e superar barreiras ideológicas em nome da sobrevivência.

Cerca de 31% dos investimentos estrangeiros no Brasil vêm da China. Além disso, o país asiático é, desde o ano de 2009, o maior parceiro comercial brasileiro. No ano passado, os dois países comercializaram 101,7 bilhões de dólares (550,5 bilhões de reais), sendo que houve um superávit em favor do Brasil de 33,6 bilhões de dólares (181,9 bilhões de reais).

Comprovamos, com efeito, a mercantilização da vacinação em tempos de covid-19 pela sociabilidade do capital, ou seja, uma transformação evidente da atividade produtiva humana de produzir bens materiais e imateriais, em mercadorias consumíveis mediante a compra.

Infelizmente, nesse contexto de mercantilização da saúde, tais aspectos também afetam à política nacional de saúde indígena diferenciada, focada no respeito aos saberes ancestrais dos povos indígenas, tendo a interculturalidade e a especificidade como sustentáculos essenciais do trabalho de promoção da saúde.

As peculiaridades da história da saúde e das doenças entre os povos indígenas, fruto da luta e da resistência dos movimentos sociais organizados dos povos indígenas no Território Brasileiro no contexto da luta contra a ditadura civil-militar e pela redemocratização, a partir da 1970, tem sido, sistematicamente, impactada pela pandemia do novo coronavírus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que tento é compartilhar a mensagem de um outro mundo possível. Para combater esse vírus, temos de ter primeiro cuidado e depois coragem.

(KRENAK, 2020).

Em nossas derradeiras palavras, engajados com a historiografia do tempo presente, analisamos dialeticamente as contradições sociais que fazem com que a covid-19 venha se proliferando mortiferamente nos corpos das pessoas mais pobres do mundo, entre elas, os povos indígenas no Estado do Ceará, Nordeste brasileiro.

Para tanto, procuramos evidenciar à realidade de desmonte/precarização/mercantilização dos serviços de saúde, e ainda, investigamos nas matérias jornalísticas, veiculadas na internet, narrativas diversas acerca dos impactos devastadores da covid-19 entre os povos indígenas.

As evidências históricas denunciam a situação de pauperismos dos indígenas na sociabilidade do capital, demonstradas pelas peculiaridades das precárias condições de trabalho, saúde, educação, alimentação, habitação, entre outras necessidades humanas básicas, fatores estes determinantes para a disseminação da pandemia de Covid-19.

A este respeito, (PARKS, 2021), denuncia que “os indígenas constituem a parcela da população que mais foi negligenciada” durante a pandemia de covid-19, e ainda, que temos “o governo Bolsonaro praticamente se valendo da pandemia para seguir seu projeto político de extermínio dos povos indígenas para favorecer seus aliados do agronegócio e das mineradoras.”

Neste panorama, demarcamos a consciência étnica dos povos indígenas engajados na luta contra séculos de “historicídios” que se articulam com as violências de classe, raça, gênero, etnia e diversidade sexual, praticadas em nome da fé e da ganância de lucros da expansão mercantilista colonial/capitalista, que nas análises de (GALEANO, 2012, p. 29), deflagrou na América latina, “uma guerra que derramou rios de sangue, em cujas veias corriam sangue indígena”.

Para o indianismo de inspiração marxista de (MARIÁTEGUI, 2007), a luta pela terra se articula com a crítica prática da propriedade privada, pois, “o problema do índio é o problema da terra”, portanto, uma questão “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2011), e, ainda, que os sujeitos da mudança “devem ser os próprios índios”, e por fim, que “[...] a revolução social historicamente precisa da insurreição dos povos coloniais”. (MARIÁTEGUI, 2010),

Por fim, gostaríamos de concluir retomando a inspiração das considerações do líder indígena Ailton Krenak, onde, mediante a crítica do capitalismo, problematiza nossa relação predatória com o meio físico da natureza e social da cultura. Nas sábias reflexões ancestrais de (KRENAK, 2020), “devemos considerar uma possibilidade de fuga se conseguirmos perceber que o tipo de vida capitalista e o mundo do trabalho nessa lógica de exploração, abona nossa liberdade”.

Nesta “fuga”, fica evidente a necessidade de serviços como saúde e educação, entre outras necessidades humanas básicas, serem postas à serviço da coletividade. É preciso socializar a riqueza material produzida pela ação do trabalho humano e não as tornar mercadoria a ser vendida para quem pode pagar, pois “não sabemos se estaremos vivos amanhã. Temos de parar de vender o ama-

nhã”. (KRENAK, 2020).

Necessitamos de “coragem” para mudar radicalmente nossas relações sociais, o século XXI não pode ser a continuidade da miséria social em que estamos mergulhados. Que a lição histórica dos impactos mortíferos da covid-19 nos sirva de exemplo para “compartilhar a mensagem de um outro mundo possível” (KRENAK, 2020), onde a exploração mútua entre os indivíduos seja apenas uma triste lembrança histórica do capitalismo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado** (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo, 2020.

BERKHOUT, Esmé; GALASSO, Nick; LAWSON, Max, MORALES, Pablo Andrés Rivero; TANEJA, Anjela; PIMENTEL, Diego Alejo Vázquez. **Relatório O vírus da desigualdade**. Oxfam International, 2021.

BOLTANSKI, Luc. **As Classes Sociais e o Corpo**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais dos indígenas no Censo Demográfico 2010** – resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

KRENAK, Ailton,. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras, 2020.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. *O Capital - Livro I – crítica da economia política*: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição** / István Mészáros; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

PLANTAR, CULTIVAR E ESPERANÇAR: EDUCAÇÃO PARA UMA VIDA SUSTENTÁVEL

Isabelle de Luna Alencar Noronha¹

RESUMO

O presente artigo traz à reflexão Atividades teórico-práticas desenvolvidas em três níveis da educação básica brasileira, Ensino infantil, Fundamental e Superior, em diferentes tempos e instituições, que em comum, possuem objetivos de formar e cultivar nos educandos, valores e atitudes que possam contribuir para a construção de uma vida sustentável. Tomamos o termo vida sustentável em relação ao humano com o ambiente e ao humano com o próprio humano, no sentido da formação de relações saudáveis consigo mesmo e com o outro, o diferente. Esperançar é um termo emprestado do Paulo Freire, que significa basicamente esperar na/com ação, ou esperar fazendo acontecer. Em diferentes tempos, os trabalhos relatados nesse artigo, advêm das experiências docentes da autora com a formação e/ou condução de processos educativos, concebidos como uma forma de intervenção determinante para o exercício da cidadania. Ações, compreendidas, como aprendizados que se efetivam por meio das práticas educativas escolares e não escolares, e que se constituem como constante objeto de luta em prol da construção de uma sociedade mais solidária. Teoricamente o relato se aporta nos documentos emanados de organismos internacionais como a UNESCO e o UNICEF, nas leis que regem a educação no Brasil e em autores que abordam as temáticas aqui apresentadas. Inicia com uma discussão dos temas direitos da criança, práticas de cidadania e direitos humanos que estão imbricados nas experiências narradas. Por fim, apresenta as considerações finais que indicam a possibilidade de novas realizações.

Palavras-Chave: Educação. Direitos. Valores. Vida sustentável.

PLANTAR, CRECER Y ESPERAR: EDUCACIÓN PARA UNA VIDA SOSTENIBLE

RESUMEN

Este artículo saca a la luz actividades teóricas y prácticas desarrolladas en tres niveles de la educación básica brasileña, educación infantil, primaria y superior, en diferentes épocas e instituciones, que en común, tienen objetivos de formar y cultivar valores y actitudes en los estudiantes. que puede contribuir a la construcción de una vida sostenible. Tomamos el término vida sustentable en relación con lo humano con el medio ambiente y lo humano con lo humano mismo, en el sentido de formar relaciones saludables con uno mismo y con el otro, el diferente. Esperanç es un término tomado de Paulo Freire, que básicamente significa esperar en / con acción, o esperar para que suceda. En

¹ Professora Doutora, do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. E.mail: isabelle.luna@urca.br

diferentes momentos, los trabajos relatados en este artículo provienen de las experiencias docentes del autor, con la formación y / o conducción de procesos educativos concebidos como una forma de intervención decisiva para el ejercicio de la ciudadanía, entendida, como un aprendizaje que se da a través de la prácticas educativas escolares y extraescolares y que es un constante objeto de lucha. Teóricamente, el informe se basa en documentos emanados de organismos internacionales como la UNESCO y UNICEF, las leyes que rigen la educación en Brasil y los autores que abordan los temas aquí presentados. Comienza con una discusión de los temas de derechos del niño, prácticas ciudadanas y derechos humanos que se entrelazan en las experiencias que se describen a continuación. Finalmente, presenta las consideraciones finales que indican la posibilidad de nuevos logros.

Palavras-Chave: Educación. Derechos. Valores. Vida sostenible.

DIREITOS E DEVERES, CUIDAR DE SI E DO OUTRO, PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Uma das palavras que mais tem sido pronunciada nos atuais tempos padêmicos que estamos vivenciando, é “cuidado”. É preciso cuidar-se e cuidar do outro para se manter vivo com saúde e equilíbrio. Boaventura Santos (2020, p.28), após uma série de interlocuções sobre a “pedagogia do vírus”, afirma que “as pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder as emergencias”. Desnuda as formas como as pessoas, “diferentemente” e de acordo com suas, digamos classes sociais, estão vivenciando esse terrível momento e, por fim, traz uma mensagem avissareira, “Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos” (SANTOS, 2020, p.32)

A ideia de que pertencemos a natureza e que precisamos construir um mundo melhor, é o mote desse trabalho. Historicamente, o ser humano tem feito uso indiscriminado de recursos naturais, inclusive, acreditando erroneamente que alguns deles eram “inesgotáveis”, situação que vem sendo alvo de intensos debates desde os últimos anos do século passado. Uma mudança de postura, de comportamento e atitude em nome de valores humanos que possam desabrochar um novo relacionamento humano-natureza, humano-humano, humano-natureza-humano para além da perspectiva mercadológica, requer muitas coisas, mas focaremos em uma delas, o processo educativo.

A educação, conforme Freire (2011), “é uma forma de intervenção no mundo”. Em Saviani (2000), encontramos que a educação tem um poder real, ainda que limitado, de mudar as coisas. O fato é que um processo educacional, seja ele informal, formal ou não-formal, nos humaniza, nos aperfeiçoa. É certo que o seu efeito não é imediato, também pode não ser o desejado, mesmo falando de uma “boa educação”. O ser humano que a recebe é sujeito do seu processo, pode sim, rejeitá-la, usá-la, aperfeiçoá-la ou até deturpá-la, como aborda uma carta encontrada em um campo de concentração nazista, em que a pessoa escreveu, conta o que viu e faz um apelo aos professores que também

poderia ser estendido às famílias e demais organizações sociais,

[vi] crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades” –, ele pede aos professores que “ajudem seus alunos a tornarem-se humanos”, simplesmente humanos. E termina: “ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas (GADOTTI, 2011, p. 20-21, grifos do autor)

Buscar os valores humanos perenes como objetivos de educação deveria ser o primordial em qualquer nível ou local em que esta aconteça. Especificamente na escola, e centrando este debate no âmbito da educação formal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 afirma como princípios e fins da educação: o pleno desenvolvimento do educando; o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Desenvolvimento pleno implicam nas capacidades cognitivas, motoras, psíquicas, de afetividade, de respeito, de discernimento, de ciência de direitos e deveres que levam ao exercício da cidadania no mundo e no trabalho.

Tomemos, então os três níveis da Educação Básica e o Ensino Superior e teremos um currículo definido para cada nível, área de conhecimento, série, enfim, um sistema educacional estruturado e organizado para um país diverso e plural, de modo que o currículo não é uma camisa de força. O pluralismo de ideias, a heterogeneidade, a coexistência público/privado, diferenças culturais, dentre outras, levam a perceber este currículo como aberto à liberdade criadora das instituições escolares e a sala de aula. Ah!... Então cada um pode fazer o que quiser?... A resposta é não, mas cada instituição, professor, aluno, pode adequar, introduzir, criar, respeitando as leis. O que não pode ser feito é educar para a destruição, para o não exercício da cidadania, para o não respeito aos valores humanos e sem deixar considerar o que o Freire chama de “ética universal do ser humano”, o que reporta a uma educação multicultural. Tais princípios estão no relatório da UNESCO, 2002, e parte do pensamento de educadores de todo o mundo,

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação dos bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre as gerações... As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola (UNESCO, 2002, p. 99)

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors (2002), traz como pilares básicos desta educação o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e o aprender a conviver e defende a concepção de educação ao longo e por toda a vida. Não é possível falar de processos educativos na atualidade, sem citá-lo, principalmente, no que tange ao objeto de reflexão do qual este artigo trata: narrativas de atividades teórico-práticas desenvolvidas em três níveis da educação básica brasileira, Ensino Infantil, Funda-

mental e Superior, em diferentes tempos e instituições, que em comum, possuem objetivos de formar e cultivar nos educandos valores e atitudes e que possam contribuir para a construção de uma vida sustentável.

A primeira narrativa advém de uma experiência do campo da Educação Infantil, como pode ser visto no próximo tópico.

2 “HERDEIROS DO FUTURO”, A CRIANÇA SEUS DIREITOS E DEVERES

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) considera interações e brincadeiras para a primeira etapa da Educação Básica, assegurando seis direitos de aprendizado e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Estes devem ser desenvolvidos a partir do que a BNCC estabelece como campos de experiência, que são cinco: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No contexto de desenvolvimento do que preconiza os organismos nacionais e internacionais para a infância, concebemos o desenvolvimento do projeto “Direitos e Deveres das Crianças, Herdeiras do Futuro”, que foi trabalhado por todo o ano letivo, em uma instituição de ensino particular, o qual coordenamos. A organização do projeto teve por base a produção musical “Canção dos Direitos da Criança” de Toquinho e convidados (MOVIEPLAY, 1997) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 20/11/1959).

Concordamos com Barbosa e Horn (2008, p. 53) que “todo projeto é um processo criativo para alunos e professores possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por uma superposição de aprendizagens”. Neste sentido, as discussões com as crianças, partiam das canções do citado CD². Embora este projeto tenha sido desenvolvido antes da atual BNCC, mas com base nos Referenciais da Educação Infantil, todos os preceitos são atuais. Elas ouviam, aprendiam gestos, dançavam com uma coreografia própria, e discutiam os seus direitos, faziam desenhos e pequenos textos para representá-los, formavam o pensamento crítico. A exemplo citamos, o VIII princípio que afirma que “a criança tem “direito a ser socorrida em primeiro lugar, em caso de catástrofes” e a canção “é bom ser criança”, da qual citamos este pequeno trecho, “é bom ser criança, ter de todos atenção. Da mamãe, carinho. Do papai, a proteção. É tão bom se divertir e não ter que trabalhar, só comer, crescer, dormir e brincar”. Uma das crianças, ao terminar as discussões, concluiu em seu texto, “a casa da minha prima pegou fogo, ela foi socorrida e viveu”.

² Disponível em: <http://www.toquinho.com.br/album/cancao-dos-direitos-da-crianca/>. Acesso em 01/03/2021

Soube associar o que estava vivenciando na escola com a sua vida pessoal e se efetivou com todas as temáticas.

De uma forma geral, o ritmo seguiu o citado formato, canções, artes, expressões orais e escritas, gestos, cores, formas e movimentos. Todas as canções levam ao desenvolvimento de sentimentos de valorização e respeito de si e do outro, de respeito para com o meio ambiente, com a natureza. As crianças foram aprendendo muito e brincando, por exemplo, com a música “Herdeiros do Futuro” que dentre outras estrofes questiona,

Será que no futuro haverá flores? Será que os peixes vão estar no mar? Será que o arco-íris terá cores? E os passarinhos vão poder voar? Será que a terra vai seguir nos dando, o fruto, a flor, o caule e a raiz? Será que a vida acaba encontrando um jeito bom da gente ser feliz?

As crianças aprenderam a plantar e cultivar uma planta. Os pais foram sendo integrados a este trabalho que aconteceu por todo o ano letivo de 2008. Como resultado, ficou uma produção com os textos das crianças e uma boa lembrança de que o eu, o nós, o outro e o mundo continuam precisando de cuidado. Se a criança é herdeira do futuro ela precisa aprender a ser responsável por ele.

O próximo trabalho, aconteceu no campo do Ensino Fundamental (EJA), em um Programa de Inclusão de Jovens, o ProJovem Urbano, que sinteticamente é destinado a jovens de 18 a 29 anos em situação de risco social que não concluiu o Ensino Fundamental. A organização curricular do ProJovem Urbano se fixa em três eixos: formação no Ensino Fundamental (EJA), com os conhecimentos próprios desse nível, elencados em seis unidades formativas: juventude e cultura; juventude e cidade; Juventude e trabalho; juventude e comunicação; cidadania; juventude e tecnologia; juventude e cidadania. O segundo eixo propõe uma formação inicial para o mundo do trabalho e o terceiro uma experiência de participação cidadã. Consideramos importante esta organização curricular que leva o jovem durante todo o curso a ler a palavra e o mundo, refletir preconceitos, posicionar-se diante dos desafios sociais, dentre muitos outros aprendizados, oriundos dos temas geradores que tem por referencial teórico Paulo Freire. Criticamos o aligeiramento da formação em 18 meses, embora consideremos que este debate demanda uma outra construção teórica que não é objetivo deste artigo abordar.

A Universidade Regional do Cariri – URCA assumiu a formação de educadores do ProJovem Urbano de cerca de 45 municípios do estado do Ceará (não simultaneamente) entre 2010 e 2015, por meio do Instituto do Desenvolvimento e Trabalho IDT/Fortaleza, com uma média total de 28.606 jovens beneficiados nesse processo. Estivemos presentes na qualidade de formadora dos educadores, e muito haveria a se narrar de tão rica experiência, centramos a presente fala apenas em um pequeno recorte, a experiência de Participação Cidadã, um projeto acompanhado por uma Assistente Social, educadora das aulas de Participação Cidadã, que ao longo dos 18 meses era pensado a cada encontro pelos jovens ao tempo em que estudavam e refletiam. Cabia aos jovens elaborar o “mapa dos desa-

fos” e a partir dele desenvolver um projeto que envolvesse a comunidade da qual faziam parte.

Ressaltamos que um projeto nasce da prática social e a ela deve retornar, esse princípio deveria ser seguido, era fundamental que o projeto nascesse do meio social em que o jovem estava inserido e fosse uma forma de intervenção neste meio. Citando Dewey, Barbosa e Horn (2008, p, 18) os princípios de um projeto são eles: da intenção, da situação-problema, da ação, da real experiência anterior, da investigação científica, da integração, da prova final e da eficácia social. Interessante notar como tais princípios foram desenvolvidos no Projovem ao longo das Unidades Formativas e levaram os jovens a ótimas realizações.

No Projovem Urbano, os jovens buscaram desenvolver projetos atrelados ao que mais era latente em suas comunidades, muitos abordaram o problema do lixo jogado ao acaso, e tudo o que isto acarretava, a violência contra a mulher foi outra temática, a Dengue (doença causada por um mosquito) meios e formas de combatê-la, preservação do patrimônio histórico e natural, desenvolvimento de valores humanos, apenas para citar alguns.

Os projetos envolviam a comunidade, os jovens deveriam articular o princípio da integração, iam as rádios locais, câmaras municipais, praças, ruas. Eles eram os protagonistas da necessidade de mudança, os educadores, a escola, o IDT e a URCA, acompanhavam, orientavam, eram um suporte. O projeto feito e executado deveria ter continuidade para além da ação pedagógica, porque era uma ação de cidadania, este foi um outro princípio adotado.

Neste sentido, é interessante observar o que diz o Relatório da UNESCO sobre participação democrática,

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade (UNESCO, 2000, p. 60)

As juventudes são diversas, não podemos formatar ou definir o que seja ser jovem, para além dos aspectos biológicos. Não podemos responder às necessidades dos jovens com os nossos valores e visões do passado. São eles, refletindo os desafios dos seus tempos, bairros, condições sociais que devem buscar alternativas, isto, com a ajuda de processos educativos.

Assim é que citamos um exemplo, que foi o desenvolvimento do projeto “Craque só de Bola”, surgido a partir da morte de um jovem na escola, em virtude de consumo de drogas ilícitas. A dor, a comoção, levou os jovens a concluírem que o problema que mais os afligia eram as drogas que batiam as suas portas, fazendo com que o “não” por vezes fosse impossível. Foram organizadas palestras, com médicos, advogados e policiais para que cada profissional fizesse uma abordagem dos problemas que emanam do uso e do tráfico de entorpecentes. Uma pesquisa sobre as drogas existente e seus males e por fim, um campeonato de futebol, denominado de “Craque só de Bola”, que

envolveu a comunidade escolar e a cidade em defesa da vida.

Todos os projetos executados de forma interdisciplinar partiram de um conjunto de conhecimentos que a cada unidade formativa levavam o jovem a questionar o mundo e o seu papel para torna-lo melhor. Ressaltamos então, que os textos escolares podem ser pretextos para que uma educação comprometida com uma vida sustentável possa ser realizada.

A última experiência trata-se de um projeto de extensão, desenvolvido por nós na IES em que trabalhamos, sobre a Educação em Direitos Humanos, e buscamos discutir esta temática com educadores em diversas escolas e organizações não-governamentais em nossa região, e no curso de Pedagogia, com o objetivo de despertá-los para a importância desta temática em todos os níveis e locais onde a educação aconteça. Uma formação cidadã e, por conseguinte, um acesso à justiça digno de participação e afirmação social requer o estabelecimento de um processo educacional didático e metodológico que vise à explanação dos direitos fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

A educação para a cidadania também se faz com o conhecimento e reflexão de nossas leis, a exemplo da Constituição Federal, que foi apelidada de Constituição Cidadã e é tão pouco conhecida pelos educadores de uma forma geral, o artigo 227 da de seu corpo, afirma,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer (...) à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Também trabalhamos o Estatuto da Criança e do adolescente, Lei 8. 069 de 13 de julho de 1990 e buscamos chamar a atenção para uma educação que pleiteasse a paz, a partir do respeito às diferenças. Os valores humanos de forma geral, a afetividade, a solidariedade, e, para tanto, vivenciamos dinâmicas, falamos e escutamos dos educadores que nunca haviam parado para discutir leis, nem a construção de uma cultura de paz, direitos humanos, que se juntavam para planejar conteúdo. Percebemos o quanto esse trabalho foi e continua sendo necessário.

Nas organizações não-governamentais este trabalho foi dirigido as crianças e jovens que as frequentavam. Interessante observar como este foi feito, a partir do relato da bolsista, que acompanhamos e orientamos,

Primeiramente, dando início a realização desta etapa, pediu-se que as crianças ali presentes formassem um círculo, para melhor visualização de todas, e que fizessem uma rápida apresentação pessoal, informando apenas o nome, idade e instituição de ensino a qual fazem parte. Assim, o tema foi introduzido com uma explanação a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e sobre todos os seus aspectos. Foram abordadas temáticas como a diferença entre a denominação criança e adolescente; a conceituação de direitos e deveres; quais seriam os direitos e deveres do público protegido pelo ECA e qual órgão deveriam procurar em casos de desrespeito desses.

Com uma abordagem dinâmica e interativa, todos aprendemos com o desenvolvimento deste projeto, que ainda teve sua ação efetivada no Curso de Pedagogia, trabalhando estas temáticas com os pedagogos em formação.

3 CONCLUSÃO

Esperançar ou esperar agindo, fazendo acontecer. Este termo que tomamos por empréstimo do Prof. Paulo Freire e nos ajuda a caminhar nesse momento difícil que o mundo inteiro está passando em virtude da pandemia do *Covid 19*.

As experiências relatadas neste texto, poderiam vingar em momentos de isolamento social? Não sabemos e isso também não vem ao caso, pois temos a ciência de que elas servem de inspiração para outros novos trabalhos em favor da construção de um mundo melhor, de uma vida sustentável. Com certeza, há muitos educadores, professores em vários lugares desse mundo lutando para que eles próprios, e os seus alunos, superem as dificuldades causadas por esse vírus. Uns levam as tarefas, outros trabalham a afetividade mesmo conectados por um computador, escutam, acolhem, ensinam, arriscam-se. Preocupam-se com o cuidado de si e do outro.

Há projetos interdisciplinares que unem educadores em um discurso único, há leituras, há ajuda aos mais necessitados, há uma explosão de solidariedade invadiu as redes sociais e associações que buscam levar o mínimo de conforto a quem nada tem. Sim, ainda há individualismo, pessoas que furam a fila da vacina, pessoas que buscam lucrar com este momento que só pede que sejamos mais humanos.

Não alcançaremos a humanidade senão por um processo educativo, por este motivo, é importante compartilhar as boas experiências, como as citadas neste texto, é importante acreditar que o trabalho do educador é fundamental para a construção da vida sustentável. É importante manter vivo, cultivar o debate sobre os valores humanos e perenes no campo educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**, leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 17 ed. atual. Ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho : ensinar-e-aprender com sentido. 2 ed. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 2)

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia** do vírus. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

AULAS REMOTAS EM CARÁTER EMERGENCIAL E A GARANTIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR, EM TEMPOS DE PANDEMIA

Andréa Souza de Albuquerque¹

Tadeu Oliver Gonçalves²

RESUMO

O objetivo do estudo foi verificar as normas que regulamentaram o Ensino Superior remoto emergencial, a partir da necessidade de isolamento social, causada pela pandemia de COVID-19, na cidade da Região Amazônica, em Belém/Pará, e frente a esta legislação, de que maneira os professores de uma instituição privada de Ensino Superior (IES) da Amazônia lidam com os desafios enfrentados diante da utilização do ensino remoto emergencial. A pesquisa teve abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa documental da legislação, e como instrumento, a aplicação de um questionário, enviado aos docentes da IES. A análise da legislação e das respostas permite inferir que, apesar da necessidade de continuidade dos estudos no Ensino Superior, as normas não trataram da oferta de formação aos docentes que irão desenvolver atividades utilizando-se de tecnologias digitais no ensino e quanto a situação dos estudantes que não dispõem de recursos para acompanhar as aulas, pois são carentes de recursos tecnológicos na área educacional. Diante do contexto de pandemia, caberia adotar ações articuladas e políticas públicas educacionais que considerassem as condições socioeconômicas e o pouco domínio no uso das tecnologias digitais por docentes e discentes.

Palavras-Chave: Ensino Remoto Emergencial. Ensino Superior. Legislação.

ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA Y LA GARANTÍA DE ACCESO A EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

RESUMEN

El estudio objetivó verificar las normas de regulación de la enseñanza superior remota de emergencia, derivada de la necesidad de aislamiento social provocada por la pandemia de COVID-19, específicamente en Belém / Pará, ciudad de la Región Amazónica. Así también se lo ha hecho relativamente a la legislación, para entender como los docentes de una institución de educación superior privada en la Amazonía enfrentan los desafíos de utilizar la educación remota de emergencia. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, al igual que de investigación documental de la legislación. Como herramienta, se adoptó la aplicación de un cuestionario, enviado a los profesores de la institución. El análisis de la legislación y las respuestas llevan a afirmar que, aunque haya la necesidad de continuar los estudios en la educación superior, las normas no abordaron el ofrecimiento de formación a los docentes que desarrollarán actividades con tecnologías digitales en la docencia, así como es la situación de los estudiantes que lo hicieron, ya que no hay recursos para acompañaren las clases y faltan

recursos tecnológicos en el área educativa. Ante el contexto de la pandemia, sería necesario tanto adoptar acciones articuladas como políticas públicas educativas que abarquen las condiciones socioeconómicas y el escaso dominio relacionado al uso de tecnologías digitales por docentes y estudiantes.

Palabras Clave: Enseñanza remota de emergencia. Educación Superior. Legislación.

INTRODUÇÃO

No século XXI, a formação de professores passa a se configurar a partir de novos desafios, em face de mudanças significativas pelas quais a sociedade passa. Com isso, gera-se a necessidade de uma nova leitura do mundo e da condição humana, para que se possa compreender a dinâmica social, política, cultural, econômica e tecnológica da sociedade contemporânea.

As transformações oriundas do advento das tecnologias nos fazem levantar uma série de questionamentos, um dos quais está relacionado à formação dos profissionais da educação no uso das novas tecnologias, uma vez que as propostas educacionais nascem a partir das necessidades sociais e educacionais.

Com base nesta realidade, as instituições de Ensino Superior precisam adaptar suas propostas pedagógicas, desempenhando o seu papel formador frente ao processo tecnológico emergente. É comum que os professores se deparem com os estudantes que têm uma vivência com algum tipo de tecnologia, além de outros, do Ensino Superior, que são adultos e não possuem qualquer intimidade com as tecnologias, mas estão buscando formação para atuar, resultando em uma situação que, por vezes, gera conflitos e dificuldades de adaptação.

Prensky (2001, *apud* JORDÃO, 2009, p. 10) usa a expressão “nativos digitais” para identificar os estudantes que nasceram no mundo digital. Já os professores que atuam nas instituições de educação, possuem mais de vinte anos e não nasceram neste mundo digital, são os que fazem parte do grupo chamado “imigrantes digitais”, pois nasceram em outro meio, de modo que precisam se adaptar a essa nova realidade. Entretanto, um dos problemas com o qual se deparam esses professores é o fato de a maioria ter dificuldade de adaptação a essa nova realidade no processo educativo. É comum e cômodo para esses profissionais reproduzir as mesmas metodologias aplicadas no ensino presencial em seu processo educativo.

Neste sentido, o presente artigo teve o objetivo de analisar as normas que regulamentaram o

Ensino Superior remoto emergencial, a partir da necessidade de isolamento social, causada pela pandemia de COVID-19, na cidade da Região Amazônica, em Belém/Pará e frente a esta legislação, de que maneira os professores de uma instituição privada de Ensino Superior (IES) da Amazônia lidam com os desafios diante da utilização do ensino remoto emergencial, por meio de uma plataforma digital para a mediação didática e pedagógica de forma síncrona e assíncrona no processo de formação de futuros docentes, marcadamente no contexto de pandemia e de isolamento social, provocado pela COVID-19.

No intuito de investigar melhor esta realidade, a pesquisa tem abordagem qualitativa e utilizou como instrumento a aplicação de um questionário, com questões fechadas e abertas, cujo *link* foi enviado por *e-mail* aos professores do curso de licenciatura em História, Letras, Geografia e Pedagogia. O total foi de 15 formadores de professores dos cursos de licenciatura ofertados pela Instituição de Ensino Superior Privado (IES). Além disso, foi realizada pesquisa bibliográfica relacionada ao conceito de ensino a distância e do ensino remoto emergencial no ensino superior a fim de subsidiar a construção de referenciais teóricos sobre o tema.

2 O CONTEXTO INSTITUCIONAL

Situada em Belém, capital do estado do Pará, na região amazônica, a instituição de Ensino Superior oferta cursos de licenciatura voltados para a formação de professores em História, Letras, Geografia e Pedagogia, além de outras graduações. Ela adota no Projeto de Curso das Licenciaturas uma proposta metodológica e curricular que visa à discussão integrada, que congrega, desde o 1º semestre, estudos Integrados de disciplinas-base, com uma proposta curricular abrangendo temáticas atuais diante do cenário econômico, político, social, cultural e tecnológico da sociedade do século XXI.

A matriz curricular integra os estudantes do 1º e do 2º semestre nas discussões comuns relacionadas às disciplinas que tratam de assuntos relacionados a Inclusão, Ética, Diversidade e Direitos Humanos, Multiculturalismo, Questões Étnico-Raciais, Desenvolvimento Humano, Currículo, Libras, Globalização e Meio Ambiente, Políticas Públicas, Tecnologia da Comunicação e da Informação nas Práticas Educativas.

Neste sentido, os licenciandos são direcionados ao estabelecimento de relações interdisciplinares por meio das discussões propostas, a fim de que sua formação seja a de um profissional, futuro docente, atualizado quanto a questões multiculturais relacionadas a diversidade, novas tecnologias e aspectos políticos e sociais relevantes para o processo de ensino. Nos semestres seguintes, os licenciandos são direcionados para os conteúdos específicos de sua área de atuação, na área de Geografia, História, Letras ou Pedagogia.

Cumpra considerar a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esse documento requer uma formação voltada para desenvolver competências relacionadas as questões tecnológicas, as reflexões críticas sobre o contexto social e precisa estar consciente de seu papel social como educador, incorporar, além disso, as novas demandas tecnológicas requeridas pela sociedade moderna e no campo profissional.

Com isso, as instituições educacionais, dentre elas as Universidades e Centros Universitários, precisaram adaptar seu currículo e sua proposta pedagógica, desempenhando o seu papel formador diante de mudanças sociais constantes, com o olhar voltado para o futuro profissional dos discentes do ensino superior.

Assim, este estudo tem a finalidade de fazer uma reflexão tanto sobre a realidade atual, de isolamento social e de pandemia, quanto sobre a necessidade do ensino remoto emergencial, com a utilização exclusiva de plataforma para a mediação didática e pedagógica de forma síncrona, com o uso das novas tecnologias digitais, pelos formadores de professores, a fim de dar continuidade ao processo educacional. O caso sob estudo é aquele da IES privada na região Amazônia a fim de melhor compreender os desafios deste novo contexto na voz dos docentes.

3 DESAFIOS NO USO DOS NOVOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

As discussões em torno dos impactos das tecnologias digitais levam a pensar sobre sua utilização, os benefícios para discentes e docentes, como fica a relação entre professor-alunos neste processo, os desafios vivenciados, sem deixar de considerar que as mudanças e propostas educacionais nascem a partir de necessidades da sociedade. É exatamente o que está ocorrendo atualmente com a pandemia, momento em que é indispensável o isolamento social, uma vez que não existem medicamentos capazes de combater o vírus causador da COVID-19.

É com base nesta realidade que as instituições educacionais precisam adaptar seu currículo e sua proposta pedagógica, tendo em conta o seu papel formador diante do processo tecnológico emergente para os discentes do ensino superior.

As novas tecnologias trazem com elas novos desafios para educação e para os professores, pois provocam a discussão em torno de novas formas de encarar a atuação nas tão conhecidas práticas educativas. Seja no cenário educacional seja nos demais segmentos da vida social, é inegável a utilização de recursos tecnológicos para a realização de atividades cotidianas. Nos últimos anos, o processo de revolução tecnológica levou à criação de diversos produtos e equipamentos que rapidamente foram incorporados à vida contemporânea.

A incorporação da utilização dos recursos tecnológicos pelas instituições educacionais teve como objetivo principal explorar novas alternativas pedagógicas, contribuindo para a melhoria no trabalho dos professores e proporcionando uma maior valorização dos estudantes como sujeitos de seu próprio processo educativo. A tecnologia insere-se como agente catalisador das mudanças de paradigma na execução do processo educacional e de formação (MERCADO, 2002)

Dessa forma, em contexto de mudança do espaço/tempo de encontros entre docentes e discentes, mediados pelos recursos tecnológicos, a aula se constitui em um espaço-tempo em que transitam diferentes histórias, que formam uma teia de relações nas quais ocorrem conflitos, tensões, aproximação e afastamento pelos que não detêm os recursos tecnológicos.

Os professores universitários são sujeitos comprometidos com o seu contexto, de modo que são considerados profissionais autônomos que refletem tanto sobre a sua prática cotidiana quanto sobre o ambiente em que o ensino ocorre. Tal modelo destaca a prática como importante fonte de conhecimento dos professores sobre o ensino e a aprendizagem, ressaltando a importância de refletir a partir dela. Porém, isso não se dá numa perspectiva somente instrumental, técnica, em que se pense apenas nos recursos tecnológicos, mas com a seleção e contextualização deste currículo e de práticas, incorporando também um compromisso ético e social.

A necessidade de mudança abrupta da realização dos cursos presenciais para aulas que utilizam meios e tecnologias de informação e comunicação foi autorizada pelo Ministério da Educação, inicialmente, por meio das Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), nº 345, de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), e nº 473, de 12 de maio de 2020 (BRASIL, 2020c), revogadas pela Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19 (BRASIL, 2020d), a fim de minimizar o prejuízo da aprendizagem e dar continuidade às atividades curriculares, buscando, na medida do possível, preservar o calendário letivo das instituições de ensino superior, mesmo que em caráter emergencial com a adoção do ensino remoto.

Porém, cabe esclarecer que, de acordo com a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016 (BRASIL, 2016), a EaD é conceituado como um tipo de modalidade educacional na qual os processos de ensino e aprendizagem ocorrem por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação. Para isso, é necessário haver formação dos profissionais docentes que irão atuar com o ensino a distância, além de políticas de acesso e de instrumentos adequados de avaliação que incorporem as novas condições de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, em caráter excepcional, com determinados aspectos de semelhança com a EaD, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é identificado no contexto de nova organização pedagógica, com aulas transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de web-conferências ou *lives*, fórum de debates, *chats*, que permitem aos professores e alunos a realização de interações mais imediatas e

constantes, além de reorganizar os tempos/espços de aprendizagem da forma mais próxima à educação presencial, disponibilizando materiais por meio de plataformas institucionais (ARRUDA, 2020).

4 O CONTEXTO INSTITUCIONAL DE ENSINO E OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR REMOTO EMERGENCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As informações permitiram traçar um perfil dos formadores de professores, bem como identificar as principais dificuldades desses docentes no processo de ensino frente a um contexto de pandemia e de incertezas quanto ao futuro. Os dados obtidos após a aplicação do questionário foram sistematizados, havendo também a definição de categorias empíricas, com a sistematização das respostas similares ou convergentes, e definição das unidades de análise que foram trabalhadas à luz da fundamentação teórica que sustenta a análise dos dados (OLIVEIRA, 2005).

Na primeira parte do questionário, foram apresentadas perguntas relativas ao tempo de atuação na docência, as horas dedicadas ao trabalho e os rendimentos mensais dos docentes do ensino superior na IES privada. Quanto ao tempo de atuação na docência do Ensino Superior na IES, foco da pesquisa, 33,3% — a maioria dos professores — declararam que têm entre 1 e 5 anos de atuação nesta IES, e outros 33,3% têm de 6 a 10 anos de atuação, ou seja, os docentes, em sua maioria, têm menos de dez anos de atuação nesta IES.

No que concerne aos rendimentos mensais dos docentes, após as medidas de isolamento social, a maioria destes (73,3%) expressou que continuaram recebendo seus ganhos salariais mensais, sem perdas. É um fator positivo diante das dificuldades vivenciadas pela maioria da população brasileira, fruto da continuidade de seu trabalho, mesmo que de forma remota.

Diante da adoção das medidas de isolamento social pela instituição privada, foi perguntado aos docentes se lhes foram proporcionados cursos de capacitação ou de formação para o uso da plataforma *on-line*; 60% destes responderam que, apesar de não haver formação, foi disponibilizado pela instituição um suporte *on-line* para auxílio aos docentes na adaptação de suas aulas aos recursos tecnológicas da plataforma.

Assim, é preciso considerar a obrigatoriedade do isolamento social, assim como a adoção de atividades de ensino-aprendizagem propostas com o uso exclusivo de recursos tecnológicos e da plataforma *on-line*, cuja finalidade é a adaptação da mediação didática e pedagógica, com aulas síncronas e assíncronas via utilização desses recursos. Em relação a esse aspecto, cerca de 80% dos professores declararam que os alunos tiveram certa dificuldade em utilizar as novas tecnologias e se adaptar à nova rotina de aulas não presenciais, o que acarretou problemas para estes no processo de ensino-aprendizagem, segundo os docentes. Esta dificuldade apresentada pelos estudantes e percebida pelos docentes está relacionada à mudança da metodologia de ensino. Em razão disso, os

estudantes têm que se adaptar rapidamente à nova metodologia virtual utilizada por cada professor em diversas disciplinas. Ao propor a mudança do ensino presencial para aulas remotas em caráter emergencial, a instituição precisa pensar em estratégias de formação aos estudantes, a fim de desenvolver conhecimentos relacionados ao estudo individualizado, à organização de tempo de adaptação e estudos, para uso dos recursos tecnológicos disponibilizados na plataforma.

Cabe ressaltar ainda que, diante deste cenário, com a pretensa necessidade de dar continuidade ao processo educacional, as instituições de ensino da rede privada defendem o uso de recursos tecnológicos modernos. De fato, uma variedade de recursos, cuja utilização de forma isolada não poderá suprir as necessidades educacionais, as quais exigem contato humano, formação de professores, políticas de aquisição de computadores. Nesse cenário, existem diferenças de acesso aos recursos tecnológicos, de computador, *internet*, enfim, a toda uma infraestrutura que precisaria estar garantida a fim de possibilitar aos licenciandos o acompanhamento adequado das aulas remotas. Amarilla Filho (2011) aponta que, diferentemente do ensino presencial, o ensino a distância requer o domínio pleno de determinadas competências. Distantes da sala de aula pela necessidade do isolamento social, o estudo é solitário, marcado pela ausência de interações com os colegas e pela ausência física do professor, aspecto aliado ainda às dificuldades no uso das novas tecnologias disponibilizadas no ambiente virtual.

Nesse contexto, foi pedido aos docentes que fizessem uma avaliação, pontuando os desafios do ensino remoto emergencial na formação inicial de futuros professores. As respostas obtidas foram organizadas nas seguintes Unidades temáticas: Necessidade de novas aprendizagens tecnológicas na formação de futuros professores e dos que já estão atuando, preparar os professores para novos contextos educacionais e de incertezas, precárias condições de acesso dos discentes aos recursos tecnológicos e análise crítica do contexto de formação e de trabalho dos docentes envolvidos no ensino remoto.

Neste momento de incertezas que o mundo vive, o isolamento social é a medida adotada para conter o avanço da pandemia, acarretando a necessidade de utilização de recursos tecnológicos para a continuidade do processo de ensino. A formação inicial e permanente assume um papel que transcende o ensino, que pretende tão somente a atualização científica, pedagógica e didática, de modo que se transforma na possibilidade de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem ao convívio com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2005, p. 15), como é o caso do caráter incerto quanto ao futuro pós-pandemia.

No contexto social brasileiro e da região amazônica, é preciso ter em conta a ampliação do quantitativo de estudantes com acesso às universidades, uma vez que se está diante da necessidade de formação de futuros professores em um contexto econômico e social marcado pelo avanço das novas tecnologias, pela disseminação de informações e de novas formas de organização social e de trabalho. Este é o cenário que impacta diretamente nas expectativas em relação às Universidades e

aos Centros Universitários no processo de formação de futuros professores, os quais irão atuar, como bem pontua Imbernón (2005), num mundo incerto, em contínua transformação. Assim, cabe: “[...] aproveitar a situação que estamos enfrentando e formar professores capacitados também na tecnologia. Os professores devem se preparar para esse novo contexto [...]”.

Diante dos desafios enfrentados, os professores expressam a necessidade de colocar, desde a formação inicial de futuros professores, novos contextos de aprendizado e de atuação profissional, com conhecimentos no uso de recursos tecnológicos. Porém, como alerta Kuenzer (2016), cabe ressaltar que não bastam o domínio técnico, o simples uso de diferentes recursos tecnológicos, pois é preciso lançar mão de uma reflexão crítica e teórica, a fim de que sua utilização seja direcionada para estudos e pesquisas cientes de seus limites e possibilidades – especialmente quando se trata de diferentes contextos de aprendizado em diferentes níveis de ensino, com seleção e organização de materiais que propiciem a investigação e o referencial teórico sistematizado, capazes de o futuro docente a refletir sobre suas práticas.

Considerando ainda os desafios, os docentes apontaram que o uso dos recursos tecnológicos precisa estar aliado a outros conhecimentos, como disciplina e condições, pois estes apresentam determinadas limitações, tendo o professor que buscar o melhor caminho para possibilitar a compreensão dos estudantes sobre o que está sendo proposto. É necessário observar ainda como desafios a serem vencidos tanto as condições de acesso dos discentes aos recursos tecnológicos quanto o contexto de formação e de trabalho dos docentes, pois os estudantes apresentaram limitações de acesso à *internet* e a recursos tecnológicos, computador e ambiente adequado para estudos em casa. Isso requer do professor e das instituições de Ensino Superior privadas que busquem outros caminhos, a fim de possibilitar o acesso aos alunos e alcançar sua permanência.

A formação de professores para a utilização dos recursos tecnológicos não pode deixar de considerar as condições de trabalho dos professores, de horas de tempo planejando, pesquisando, desenvolvendo atividades que contribuam para o conhecimento aos alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem, pois a docência é um processo de humanização, cujo objetivo deve ser o de contribuir com o desenvolvimento do ser humano, que pode estar mesmo situado em contexto de pandemia e na realidade de vida na região Amazônica, com aspectos culturais, políticos e sociais específicos.

5 CONCLUSÃO

Neste artigo, procuramos analisar as normas que regulamentaram o Ensino Superior remoto emergencial, a partir da necessidade de isolamento social, causada pela pandemia de COVID-19, na cidade da Região Amazônica, em Belém/Pará e frente a esta legislação de que maneira os professores de uma instituição privada de Ensino Superior (IES) da Amazônia lidam com os desafios diante da utilização do ensino remoto emergencial no contexto de pandemia e isolamento social por conta da COVID-19.

Procuramos refletir sobre os dados coletados por meio de um questionário elaborado e aplicado de forma remota a 15 docentes dessa instituição de ensino da rede privada, que tem um total de 29 professores. Também foi feito um estudo das normas legais e de referências teóricas sobre a formação de professores, o Ensino Superior e o ensino remoto emergencial e o ensino a distância. Cumpre ressaltar que o próprio momento da pesquisa é marcado pela imposição de medidas de isolamento social, na busca de alternativas para a continuidade do processo de ensino e pelos desafios enfrentados pelos docentes na utilização do ensino remoto de forma exclusiva e no uso das novas tecnologias digitais no Ensino Superior. Em sua maioria, os professores nesta IES privada têm menos de dez anos de atuação, com regime parcial de 6 horas de trabalho.

Apesar da mudança de ensino presencial para ensino remoto, a maior parte dos docentes, continuou recebendo seus ganhos mensais, sem perdas salariais. Aos professores não foi ofertado, por parte da instituição, qualquer curso ou formação para o uso dos recursos, de modo que disponibilizado pela instituição apenas um suporte on-line, voltado para auxiliar os docentes a adaptar suas aulas aos recursos tecnológicos da plataforma. Os professores declararam ainda que os estudantes apresentaram dificuldades de utilizar os recursos tecnológicos e de se adaptar à nova rotina de aulas não presenciais.

Os desafios do ensino remoto emergencial na formação inicial, segundo os docentes, foram organizados nas seguintes unidades temáticas: Necessidade de novas aprendizagens tecnológicas na formação de futuros professores e dos que já estão atuando, Preparar os professores para novos contextos educacionais e de incertezas; Precárias condições de acesso dos discentes aos recursos tecnológicos e Análise crítica do contexto de formação e de trabalho dos docentes envolvidos no ensino remoto.

Estes desafios devem ser melhor analisados pelas instituições de Ensino Superior da rede privada, a fim de buscarem novos caminhos e possibilitarem aprendizado significativo para os docentes, com propostas de formação continuada e revisão da formação inicial a futuros professores, com vistas à preparação dos discentes para a convivência em momentos como este, permitindo-lhes aliar conhecimentos de análise e reflexão crítica aos contextos sociais, assim como ter maior disciplina e autonomia frente aos estudos.

A análise da legislação e das respostas permitem inferir que, apesar da necessidade de continuidade dos estudos no Ensino Superior, as normas não trataram da oferta de formação aos docentes que irão desenvolver atividades utilizando-se de tecnologias digitais no ensino e quanto a situação dos estudantes que não dispõem de recursos para acompanhar as aulas, pois são carentes de recursos tecnológicos na área educacional. Diante do contexto de pandemia, caberia adotar ações articuladas e políticas públicas educacionais que considerassem as condições socioeconômicas e o pouco domínio no uso das tecnologias digitais por docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

- AMARILLA FILHO, Porfírio. Educação a distância: Uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.2, p. 41-72, maio/ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200004>.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 49, p. 23, 14 mar. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 54-D, p. 1, 19 mar. 2020b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 90, p. 55, 13 maio 2020c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 54-D, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020d.
- IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- JORDÃO, Teresa Cristina. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro: Tecnologias digitais na educação**. Brasília: MEC, 2009. p. 9-17.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 13-36, dez. 2016.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes. 2005.

CONSEQUÊNCIAS DAS VIOLAÇÕES AO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CENÁRIO PANDÊMICO: VIÉS CRÍTICO PARA UMA AGENDA DOS DIREITOS HUMANOS

José Euclimar Xavier de Menezes¹

RESUMO

Os indicadores que violam os Direitos Humanos nestas duas décadas do início do século XXI prospectam um cenário sombrio em relação ao equilíbrio do meio ambiente, ao acolhimento de fluxos migratórios, à valorização do trabalho, às crescentes taxas de aprisionamento, aos abissais índices de desigualdade, à desmontagem das instituições democráticas, à vulgarização do exercício político. Os efeitos mais danosos conferem destaque à tendência aprofundada nesta pandemia de vulnerabilidade do sistema de educação, aviltado desde que foi transformado em mercadoria: mesmo com recursos informacionais, a educação tem perdido sua força de instrumento socializador *par excellence*. E no nível superior, soma-se a este fim, a preparação das novas gerações para atuarem no plano profissional, lidando com problemas concretos, utilizando os recursos cognitivos refinados que encontram, no espaço acadêmico, o seu laboratório mais significativo. Neste cenário delineado pela COVID—19, parece prevalecer a percepção de que se abate sobre nós uma onda regressiva, poderosa, que afeta as conquistas civilizatórias efetivadas desde a criação da ONU até a subscrição dos inúmeros pactos internacionais, desmantelados na garantia da efetivação dos Direitos Humanos. Nesta virada de milênio, estaríamos regredindo a estágios mais primitivos nas sociedades ocidentais, quando ainda se construía dispositivos de sua concretização? Os dados dedicados ao tema e aplicados ao campo educacional demonstram se instalar uma profunda desesperança nas novas gerações. Desenha-se um cenário desolador sobre os jovens: ausência de atenção à preservação da vida, depressão, suicídio, abandono dos compromissos acadêmicos. Cenário que conclama, a quem pensa e milita em prol dos Direitos Humanos, a intensificar uma agenda formativa como *modus faciendi* de enfrentamento do desencanto humanista que nos assombra. O recurso metodológico utilizado é o da revisão bibliográfica que possibilita a reconstituição de um pressuposto filosófico na combinatória com a análise de dados da educação superior.

Palavras-Chave: Educação. Direitos Humanos. Políticas Públicas. Democracia.

¹ <http://lattes.cnpq.br/5194408237403794>: Phd / Mestre e Doutor/Filosofia Contemporânea/UNICAMP. Pós Doutor em Filosofia Contemporânea/Pontifícia Università Lateranensi/Roma e em Filosofia dos Direitos Humanos na Universidad de Salamanca/2019. Pesquisador, orientador e docente/UNIFACS e no Centro Universitário Social da Bahia/UNISBA; Coordena o PIBIC e é Editor da Revista “Diálogos Possíveis” (Webqualis A4). Lidera o GP/CNPq/UNIFACS “Políticas e epistemes da cidadania”. Integra os GP’s internacionais: Seminário de História Contemporânea de los Derechos Humanos/Salamanca/Espanha; e o Instituto Jurídico Portucalense, IJP/Universidade Portucalense/Porto/Portugal. Coordena o Programa de Pós Doutorado UNIFACS-Brasil/UPT-Portugal e o projeto internacional e interinstitucional “Indicadores de cidadania e políticas públicas no âmbito penal”. menezesjex@gmail.com

CONSEQUENCES OF VIOLATIONS OF THE RIGHT TO EDUCATION IN THE PANDEMIC SCENARIO: CRITICAL BIAS FOR A HUMAN RIGHTS AGENDA

ABSTRACT

The indicators that violate Human Rights in these two decades of the beginning of the 21st century look for a gloomy scenario in relation to: the balance of the environment, the reception of migratory flows, the valorization of work, the increasing rates of imprisonment, the abysmal rates of inequality, the dismantling of democratic institutions, the vulgarization of political exercise. The most damaging effects highlight the deepening trend in this pandemic of vulnerability in the education system, which has been degraded since it was transformed into a commodity: even with information resources, education has lost its strength as a socializing instrument *par excellence*. And at the higher level, there is the preparation of new generations to work on the professional plane, dealing with concrete problems, using the refined cognitive resources that find their most significant laboratory in the academic space. In this scenario outlined by COVID — 19, the perception seems to prevail that a powerful regressive wave befalls us that affects the civilizing conquests that took place since the creation of the UN until the subscription of the countless international pacts, dismantled in guaranteeing the effectiveness of Human Rights. At this turn of the millennium, would we be regressing to more primitive stages in Western societies, when devices for their implementation were still being built? The data dedicated to the theme and applied to the educational field show that there is a deep hopelessness in the new generations. A desolate scenario is designed for young people: lack of attention to life preservation, depression, suicide, abandonment of academic commitments. A scenario that calls on those, who think and fight for Human Rights to intensify a formative agenda as a *modus faciendi* to face the humanist disenchantment that haunts us. The methodological resource used is the bibliographic review that makes it possible to reconstruct a philosophical assumption in the combinatorics with the analysis of data from higher education.

Key-Words: Education. Human Rights. Public Policies. Democracy.

CERTO PANORAMA FILOSÓFICO-HISTÓRICO

Em 1978, a Fayard publicou o fenomenal *Le peur en Occident (XIV^e-XVIII^e siècles): Une cité assiégée*². Embora o recorte histórico nos seja distante, muitas questões civilizatórias do texto de 700 páginas nos atinge com intensidade, sobretudo nesse cenário de “terra arrasada” em que se constitui a irresponsabilidade com o coletivo, com o fazer política (aqui no sentido resgatado por Arendt), com o destino da humanidade, tão vastamente documentado acerca das decisões que no Brasil foram tomadas na condução deste pandemônio, desta peste, desta pandemia, que exige estaturas de esta

². No Brasil, quase 4 décadas depois a Editora Schwarcz o publica sob o título “A História do medo no Ocidente” (DE-LAMEAU, 2009).

distas inexistentes em nossas plagas (KRENAK, 2020; AGAMBEN, 2020; BAHIA, 2020; GONÇALVES, 2020; LOTTA, 2020; SANTOS, 2020; TOSTES, 2020).

É aterrador o que documenta Delameau: na história, o medo parece ser coisa da “ninguenzada”, sentimento próprio das classes inferiores, uma quase certidão de origem simplória da base da pirâmide, que mobiliza este simulacro de “coletivo de animais” pela irreflexão que lhe caracteriza. Perdidos frente a este sentimento, essa camada simplória de dada densidade demográfica demanda controle estratégico:

Esse lugar-comum – os humildes são medrosos – pode ser bem exemplificado na época da Renascença por suas observações, contraditórias em suas intenções mais convergentes quanto ao ponto de vista que empregam e que se pode assim resumir: os homens no poder fazem de modo a que o povo – essencialmente os camponeses – tenham medo. (DALEMEAU, 2009: 17).³

Inerente à condição finita do homem, o medo não ultrapassa significativamente o determinismo reducionista que o torna “afeto de uma classe social”? Para quem de ocorrência subjetiva, o medo não é uma experiência coletiva? Quais são os comportamentos possíveis de uma coletividade frente ao medo derivado da ameaça à vida, de sua qualidade, tanta melhor aferida quanto mais se investe em educação?

Em outra perspectiva, no boicote suicida que sói ocorrer no Brasil, demonstrável no desrespeito às medidas contendoras da disseminação da pandemia do COVID-19, de que modo ler o medo que parece ausente nas manifestações coletivas que violam tais medidas? E como tomá-lo como chave de leitura para compreender as vicissitudes que se impõem à educação, como campo-indicador dos Direitos Humanos?

A hipótese subsumida no manejo do conjunto de textos aqui arrolados considera que o direito à saúde, tratado de forma ambígua frente ao ditame que a torna mercadoria, também é replicado no direito à educação. A violação do primeiro parece replicar-se qual violação do segundo. Qual o fio condutor possibilita desenhar esta hipótese? Propomos aqui seguir as noções de disciplina e de biopolítica propostas em certos textos por Michel Foucault para, finalmente, darmos foco à educação como alvo destes mecanismos de controle social.

³ . No apud que realiza com MOORE, Dalemou (2009: 17) arremata: “...a pobreza do povo é a defesa da Monarquia [...]. A indigência e a miséria eliminam toda coragem, embrutecem as almas, acomodam-nas ao sofrimento e à escravidão e as oprimem a ponto de tirar-lhes toda energia para sacudir o jogo”.

2 A POPULAÇÃO, ALVO DE POLÍTICAS

A segunda metade da década de 1970 do século passado é o cenário criativo-intelectual para Foucault estabelecer um vínculo de necessidade entre os substantivos *território* e *população* com o escopo de refletir o ordenamento das sociedades ocidentais. O autor enseja a modelagem de um binômio com eles, fato teórico que sustenta e dimensiona o sentido da avaliação crítica dos modos de exercício de poder inventados neste tempo que se nomeia *Modernidade*.

Para uma compreensão precisa do pressuposto que sustém o presente ensaio, considere-se este fragmento extraído do texto *As malhas do poder* (FOUCAULT, 1994: 143), suporte de uma conferência que Foucault apresentou na Bahia, em 1976:

Tudo isto foi descoberto no século XVIII. [...] O descobrimento da população é, ao tempo que descobrimento do indivíduo e do corpo que se pode adestrar, o outro núcleo tecnológico em torno do qual os procedimentos políticos do ocidente se transformaram.

A que descoberta refere-se o autor? A de um exercício do poder que se realiza até o fim da monarquia, marcado pela verticalidade e pela centralidade, produzindo forças repressivas sobre a população. Mas Foucault está insistindo que repressão não é instrumento conceitual suficiente para compreender o exercício de poder sobre o corpo coletivo. Descobre-se que o poder exercido sobre corpo social, cujo controle ultrapassa e transborda a força repressora tem uma positividade. Com o adensamento demográfico das cidades no advento do capitalismo industrial, o exercício de poder, invés de centrar-se quase exclusivamente na repressão das condutas associadas, reprimindo as tendências transgressoras e delituosas, projeta-se como estímulo à produção, e neste sentido, guarda uma positividade que as ciências sociais não haviam percebido. Esta percepção pode ser alinhavada pelos fenômenos endêmicos, epidêmicos e agora pandêmicos, ocorrências cíclicas na vida e na saúde coletiva das sociedades ocidentais, como arroladas na sequência.

3 LEPROSA: O LABORATÓRIO DA VINGANÇA DE DEUS

Os leprosos são apresentados pelo estado da arte especializado como malditos a serem marginalizados em algum espaço *fuori muri* das cidades medievais (SOURNIA, 1984; ORNELLAS, 1997; LE GOFF, 2006; FARROW, 1995; ELIAS, 2001; DELUMEAU, 2009). Determinações judiciais lhes proibiam de circular em espaços públicos, dirigir-se a pessoas sadias, tomar água nas fontes públicas, lavar roupas nos rios usados pelos moradores da cidade, frequentar os espaços religiosos como as igrejas, etc. Nada de novo sob o sol. O Antigo testamento já registra certa prática de isolamento, de confinamento, de ‘distanciamento social’ deste infeliz:

O leproso atacado de lepra trará suas vestes estraçalhadas e deixará em desordem os seus cabelos, cobrirá sua barba e gritará: ‘Impuro! Impuro!’ Por todo o tempo que durar sua chaga, será impuro. Ele é impuro; habitará sozinho; sua morada será fora do acampamento (BÍBLIA, 1989: 130).

As roupas esfarrapadas, os cabelos desalinhados, a expressão pateticamente aterrorizada são indicadores da inadequação desta presença no delineamento do corpo social, o que integrava antes da maldição, não obstante a expressiva degradação social e higiênica daqueles que habitavam as periferias. Mas a lepra tem uma característica específica: por um lado, não se vincula ao fator biológico, mas a um mal externo que fere o corpo. Trata-se de uma maldição divina frente ao pecado, vingança materializada no corpo que se despedaça, vulnerabilizando a articulação e sua integridade, fato que retira do leproso uma parte de sua humanidade. Nessa espécie de linha de continuidade que liga os imaginários do Século VII ac do Levítico e do da Idade Média, a lepra representa a alma corrompida com sua expressão visível e inscrita no corpo:

Gui de Chauliac listou os sinais infalíveis da lepra: um arredondamento dos olhos; perda de cabelo, particularmente das sobrancelhas e pestanas; aparecimento de manchas e pústulas na cabeça; dilatação das narinas; engrossamento dos lábios; uma aspereza da voz; hálito fétido e um horrível odor corporal; e o olhar fixo e malicioso do sátiro. Sinais equívocos, que poderiam também se aplicar a outras doenças, incluíam depauperação dos músculos, insensibilidade à dor e retração dos membros (RICHARDS, 1993: 212).

Até a Alta Idade Média, a função do leproso na cultura medieval era a de ser receptáculo de medidas de exclusão:

Aquilo que sem dúvida vai permanecer por muito mais tempo que a lepra, e que se manterá ainda numa época em que, há anos, os leprosários estavam vazios, são os valores e as imagens que tinham aderido à personagem do leproso; é o sentido dessa exclusão, a importância no grupo social dessa figura insistente e temida que não se põe de lado sem se traçar à sua volta um círculo sagrado (FOUCAULT, 1972: 6).

Um conjunto de *medidas defensivas* que a sociedade medieval adotou para lidar com o leproso vai deixar a sua marca indelével para a história. Não ao acaso, toda a concepção em torno da lepra se fará tomando o leproso como um sujeito castigado por Deus através da doença, ao tempo em que é agraciado por Sua Misericórdia, na medida em que a desgraça humana é um mote suficiente para a sensibilização divina.

Donde Foucault propor que se tome a lepra de modo ambivalente, quer dizer, como sinal da maldição divina, bem como de salvação. Deus castiga, mas olha e ampara. Não é de todo mal ser leproso, porque a exclusão social à qual o sujeito é submetido, tem sua contrapartida na comunhão espiritual com Deus. De todo modo, o estigma da lepra é *sobredeterminado*, isto é, envolve dois sentidos absolutamente contrários em uma única experiência. As práticas excludentes da lepra não implicavam tão somente a medida perversa que enclausura, ilha, marginaliza e afasta o leproso, incorporavam também de modo intenso e íntimo no seio de uma cultura religiosa, a medieval. O revestimento de sacralidade vem completar a medida, fornecendo-lhe um caráter de necessidade, bem como a recobre de um significado espiritual. O que demanda da sociedade providências atenuadoras

do sofrimento daqueles condenados a habitar os leprosários. Tais providências serão de natureza espiritual, que conta, sobretudo, com a missão de membros de ordens religiosas que dedicarão as suas vidas ao consolo e a atenuação do sofrimento dos leprosos.

Quer dizer, o corte histórico medieval com o foco posto no tratamento do leproso possibilita isolar um conjunto de tecnologias imaginárias criadas para a lidar com o que impõe medo, instaura insegurança, provoca estigma: o horror que provoca a exclusão do amaldiçoado, expresso na carne, que demanda compaixão e misericórdia.

Em um hiato temporal, o declínio da lepra no século XV se interpõe até o advento da loucura como expressão de medidas excludentes das sociedades ocidentais no século XVII, quando emergirá uma espécie de *período de latência*, mediante o qual será forjado, mais ou menos silenciosamente, o essencial dos modos explícitos de exclusão.

4 CONTROLE SOCIAL: INCREMENTO COM A LOUCURA

Duas imagens são expressivas do tratamento dispensado à loucura nesse divisor de águas da história que é a Modernidade: “A Nave dos Loucos”, pintura de Bosch altamente evocativa da imaginação renascentista, e o Hospital Geral, *habitat* dos tipos associativos entre os séculos XVII e XVIII. Canônico na caracterização do modo de tratamento do Renascimento para com a ameaça que desponta para ocupar a loucura no imaginário social, Bosch é invocado: “Mas de todas essas nave romanescas ou satíricas, a *Narrenschiff* é a única que teve existência real, pois eles existiram, esses barcos que levaram suas cargas insanas de uma cidade para outra. Os loucos tinham então uma existência errante” (FOUCAULT, 1972: 9).

Essa *carga insana* é escorraçada como medida de libertação das cidades dos constrangimentos impingidos pela conduta dos loucos. O marinheiro conduz essa gente por ter familiaridade com o elemento fluido e líquido que é a água, *habitat* do louco, impedido de possuir território fixo. O sentido dessa medida não reside exclusivamente na proteção do funcionamento da máquina social, contra a qual o louco investe com sua existência errante. Trata-se somente da evitação da vagabundagem? Ao que tudo indica, não, porque muitas cidades decidem por tratar da loucura. Outras manterão seus próprios loucos, outras ainda construirão torres para as quais os loucos serão destinados. Por que, então, banir o louco? “É que esta circulação dos loucos, o gesto que os escorraça, sua partida e seu desembarque não encontram todo o seu sentido apenas ao nível da utilidade social ou da segurança dos cidadãos” (FOUCAULT, 1972: 11).

“A Nave dos Loucos”, símbolo da ameaça da loucura em um dos momentos excepcionais do ocidente, não é tão somente medida de exclusão social, mas representa uma pletera de modos diferenciados pelos quais as várias cidades europeias tratam os seus insensatos: “...confiar o louco

aos marinheiros é com certeza evitar que ele ficasse vagando indefinidamente pelos muros da cidade, é ter a certeza de que ele irá para longe, é torná-lo prisioneiro de sua própria partida. Mas faz mais que isso, ela purifica” (FOUCAULT, 1972: 11/2).

Logo, bem mais que lançar o louco à danação, “A Nave dos Loucos” representa uma medida que aglutina duas tendências opostas e ambíguas: ao tempo em que a cidade se livra dos loucos, isso é feito de tal modo que se dota o caráter da exclusão como um processo purificador. Ao louco, será oferecida a possibilidade de, também ele, liberar-se de sua insanidade pelos meios os mais adequados: habitante de lugar nenhum, segue errante realizando seu destino eternamente estrangeiro, reforçado pelo simbolismo que todo o *setting* que o cerca favorece: o frio, a umidade, a instabilidade do tempo, a dispersão das gotículas que impregnam o corpo, enfim, todos os elementos que concorrem para tornar suportável o terrível tremor que implica a experiência da loucura.

Como imagem do desatino, “A Nave dos loucos” será o símbolo privilegiado com o qual a imaginação do Renascimento responderá à fragilidade da existência. Evento agregador de sentidos, perfaz a imagem do homem do século XV projetada na loucura, reveladora dos segredos mais íntimos da existência. Dito de modo mais simples, é a operação imaginária mediante a qual o renascentista *elabora* a inquietude que implica viver. Como responder ao nada da existência, à morte, ao vazio? A Renascença elege a inquietude impregnada na experiência da loucura como superfície de formulação da tragicidade da vida.

Recortando o fragmento renascentista da história do ocidente, Foucault pretende reconstituir, através da análise de materiais aparentemente dispersos e indiferentes, as tecnologias com as quais os Renascentistas tratarão a loucura. Eis a sua ancoragem: as imagens da loucura fascina o homem do Renascimento. A razão habita a descoberta que esse mesmo homem faz de seus segredos e de sua vocação humana através da elaboração e da compreensão dessas imagens: elas têm a força eficiente para constituir os valores capazes de dizer da loucura aquilo que a narrativa lógica não é competente para fazê-lo. Ao que tudo indica, Foucault está transformando a imagem da loucura numa espécie de manifestação dos significados da existência humana. “Tantas significações diversas se inserem sob a superfície da imagem que ela passa a apresentar apenas uma face enigmática. E o seu poder não é mais o do ensinamento, mas o do fascínio” (FOUCAULT, 1972: 19).

Mas a significação exuberante ao olhar fascinado se projeta sobre o impossível, o fantástico, o inumano, a contranatureza, a pulsação de forças insólitas que capturam a atenção do homem do século XV para o que habita nele mesmo. A tradução de tudo isso é realizada com invento por Bosch, cuja memória tratará consequências para a elaboração de tecnologias do confinamento na história do ocidente.

Finda a lepra, um vazio se impôs ao seu *habitat* ocupado pela loucura. Na narrativa Foucaultiana, deste cenário, emerge o Hospital Geral, que passa a funcionar como instrumento de conforto

e dispositivo atenuador do sofrimento do pobre que assume sua culpa, lutando para dela se livrar. Ao mesmo tempo, o Hospital Geral funciona como instância repressora que impele, com medidas duras, a que os recalcitrantes sejam corrigidos. Como a Modernidade nascente culpa o louco pelos *déficits* morais que porta? “A loucura só terá hospitalidade doravante entre os muros do hospital, ao lado de todos os pobres. É lá que a encontraremos ainda ao final do século XVIII. Com respeito a ela, nasceu uma nova sensibilidade: não mais religiosa, porém moral” (FOUCAULT, 1972: 63).

Quer dizer, do parentesco espacial ao parentesco espiritual, passa-se agora a ser constituído um parentesco moral entre pobres e louco. Na Europa de XVII, a crise econômica impele à deterioração do tecido social. O resultado é que as cidades estarão povoadas por índices de desocupados que ameaçarão a ordem estabelecida. Nesse ambiente, uma identidade se opera entre a mendicância, a ociosidade, a falta de trabalho e o vício. A articulação do combate dessa epidemia reside no confinamento desse contingente e na estratégica manipulação de sua capacidade produtiva.

Qual a origem dessa mazela? Da vontade não disciplinada dos indivíduos. Mesmo promovendo o internamento, deve-se providenciar dispositivos que os ocupem e que os tornem instrumentos reguladores de uma economia que não anda bem. Por conta da ameaça da vagabundagem, que certamente promove todo tipo de violência ao tecido social, bem como em decorrência da crise econômica que assola aquela sociedade, o internamento será uma providência estrategicamente acertada para o controle estrito da vida em sociedade.

Em toda a Europa o internamento tem o mesmo sentido, se for considerado pelo menos em suas origens. Constituiu uma das respostas dadas pelo século XVII a uma crise econômica que afeta o mundo ocidental em sua totalidade: diminuição dos salários, desemprego, escassez de moeda, devendo-se este conjunto de fatos, muito provavelmente, a uma crise na economia espanhola (FOUCAULT, 1972: 66).

A um só tempo, o internamento adquire um sentido ambivalente: moral e econômico. A alternância de um dos seus sentidos dependerá do rumo que a crise tomará: 1. regulação de preços?: mão de obra barata será a solução; violência ou esgarçamento da ordem da sociedade?: Leis punitivas que corrijam o vício da vagabundagem: “a era clássica utiliza o internamento de um modo equívoco, fazendo com que represente um duplo papel: reabsorver o desemprego ou pelo menos ocultar os seus efeitos sociais mais visíveis, e controlar os preços quando eles ameaçam ficar muito altos” (FOUCAULT, 1972: 70).

Se por um lado, aquele da funcionalidade, as casas de internamento serão um colossal fracasso, graças a simples razão da demanda gigantesca da miséria gerada pela sociedade pré-industrial, por outro lado, o da dimensão ética, seu êxito é espetacular. O isolamento da miséria pelos mecanismos de internamento não constituiria medida eficiente de proteção social. O que se conseguiu no seu interior, a saber, a constituição do trabalho como e enquanto valor ético, isto sim será o grande ganho do investimento. O trabalho funcionará como remédio para tudo, de modo especial, para o

combate do vício. E pouco importa que não seja produtivo. O simples fato de ocupar esse contingente, já assegura que o imperativo ético da sociedade burguesa se robusteça.

É em função desse valor-trabalho que serão resgatados, afirma Foucault, os ritos de excomunhão no mundo da produção e do comércio. De modo especial com a loucura. O louco será proscrito, porque ocioso. E a justificativa reside no fato de que os limites sagrados da produção serem negligenciados pela loucura, dado que ela não se rende à lógica produtiva. Antes de ser uma questão econômica, a relação entre o internamento e o trabalho é uma questão de moral. Como tornar os homens vigilantes à produtividade? Como evitar que eles se entreguem à languidez, à preguiça e à ociosidade? Transformando todos os espaços e ações numa frenética busca de vigília em prol do labor:

Do mesmo modo, o Hospital Geral não tem o aspecto de um simples refúgio para aqueles que a velhice, a enfermidade ou a doença impede de trabalhar; ele não terá simplesmente o aspecto de um ateliê de trabalho forçado, mas antes o de uma instituição moral encarregada de castigar, de corrigir certa “falha” moral que não merece o tribunal dos homens mas, que não poderia ser corrigido apenas pela severidade da penitência (FOUCAULT, 1972: 74).

Portanto, o Hospital Geral possui um estatuto ético. Por isso, quem o dirige tem à sua disposição autoridade jurídica e instrumentos de repressão, pelos quais se garantiu a observância das mais significativas determinações dessa sociedade: produzir. O espaço de internamento foi disposto a esse fim: servir de *setting* no qual a coação moral foi conquistada mediante a coação física. Quer dizer, por medidas de força os indivíduos são interpelados a que retornem ao movimento de conduta exigido pela sociedade, dado que se deixaram cair na tentação do alheamento dessas forças.

E tudo isso pode bem ser conduzido pela razoável administração da casa de internamento. Ela pode impor medidas aos sujeitos circunscritos nos seus muros, que as acatam como se fossem seus próprios autores. Violência de um movimento extrínseco que se torna internalizado por um *golpe de força* iniciado pela instituição da racionalidade produtiva, na construção do projeto social burguês, que tem como instrumento a exclusão e o confinamento dos tipos a-sociais, vale dizer, avessos à produção:

Antes do século XVIII, o hospital era essencialmente uma instituição de assistência aos pobres. Instituição de assistência, como também de reparação e exclusão. O pobre como pobre tem necessidade de assistência e, como doente, portador de doença e de possível contágio, é perigoso. Por estas razões, o hospital deve estar presente tanto para recolhê-lo, quanto para proteger os outros do perigo que ele encarna. O personagem ideal do hospital, até o século XVIII, não é o doente que é preciso curar, mas o pobre que está morrendo. É alguém que deve ser assistido material e espiritualmente, alguém a quem se deve dar os últimos cuidados e o último sacramento (FOUCAULT, 2000: 101).

Foucault adita uma espécie de descritor da tecnologia universal inventada, cujo laboratório foi propiciado no traquejo com o louco: “Função de transição entre a vida e a morte, de salvação espi-

ritual mais do que material, aliada a função de separação dos indivíduos perigosos para a saúde geral da população” (FOUCAULT, 2000: 101/2). Em outros termos, os experimentos feitos com os pobres, e dentre eles o louco, de modo especial, nesse cenário que terá como paradigma a racionalidade para gerir as sociedades humanas, trazem como resultado a invenção de tecnologias sociais que partem da exclusão, do isolamento e do confinamento dos tipos a-sociais, ameaçadores do projeto moderno para o delineamento preciso de medidas moralizadoras da produção. Ao simples expurgo da ameaça que o leproso representava para a alta Idade Média, em período imediatamente anterior ao da Modernidade, o que se promove doravante são o construto e a afirmação de mecanismos estratégicos de estímulo à racionalidade produtora. Essa máquina que estrugia, ciciava, roncava nos encaixes iniciais de um generalismo e errância nas medidas de internamento, vai, pouco a pouco, desenvolvendo estrategicamente, aparatos mais afinados e que funcionam de modo mais sincrônico e eficiente para delinear uma moralidade assentada na racionalidade. Some-se a tudo isto a conquista havida a propósito da lide com o leproso: à expulsão derivada do horror de contaminação vinculada à misericórdia divina que viria acudir o homem, agora temos, dentro dos muros da cidade, um aparelho, o hospital geral, que confina e reprime condutas, mas apresenta estímulos morais como alternativas de saída da danação. Uma evidência se impõe: o louco resistirá à isto mediante a sua própria condição existencial.

5 CONFINAMENTO COMO DISPOSITIVO DE BIOPOLÍTICA

Até aqui nos movemos nos cenários sociais nos quais os enfrentamentos governamentais frente aos perigos de adoecimento desenhavam-se mais como uma espécie de compreensão destes perigos enquanto vingança de Deus ou da própria sociedade, instados a combater o pecado e a vagabundagem. Coincide em ambos os casos o uso do isolamento do sujeito em espaços de confinamento, porque se subsume que a lepra e a loucura, embora ameaças à existência humana saudável, decorrem de ações antecedentes daqueles sobre quem essas afecções se precipitam. Os acometimentos da lepra e da loucura, portanto, possuíam a marca de uma conduta transgressora, seja pelo pecado, seja pela inobservância e resistência à sociabilidade. Contudo, trata-se de contingentes limitados para os quais as medidas de força promotoras de exclusão e confinamento parecem adequadas, ao menos no que tange ao esforço de construção de tecnologias de controle social.

Dados esses dois referentes ligados à saúde que clamam um cuidado público, traduzido em controle social que é incorporado pelas administrações públicas como tecnologias de intervenção, como entender o confinamento global ensejado pela pandemia do COVID-19? Como se controla a população a partir das demandas em fluxo da saúde? E de que maneira o tratamento público dispensado às demandas de educação ressoam a superposição dos aprendizados antecedentes? Quais indicadores da reflexão de Foucault nos ajudam à compreensão desse fenômeno que cobra contenção social “espontânea” da própria população monitorada por autoridades públicas a quem cabe

o atributo de cuidados com a saúde coletiva? E como isto nos ajuda a pensar a demanda social da educação?

Da experiência que nos afeta há mais de um ano, o novo coronavírus viajou pelo mundo e desencadeou uma crise global sem precedentes na história da humanidade. Esse choque antropológico exige um esforço reflexivo para enfrentá-lo, aferindo-lhe um significado. Raramente um episódio dramático gerou tantas manifestações de solidariedade, perguntas e propostas para melhorar a sociedade. As linhas que se seguem são muito provisórias, mas ensinam alimentar a reflexão e o debate a partir da “caixa de ferramentas” de Foucault.

A hipótese de um biopoder, que expressa a relação entre poder e vida, foi formulada inicialmente por Foucault em *La volonté de savoir* (FOUCAULT, 1976) e nos cursos ministrados no Collège de France, especialmente *Il faut défendre la société* (FOUCAULT, 1997).

Foucault propõe uma nova abordagem sobre o poder, delineando-o em seu exercício bem peculiar ao tornar a vida alvo de suas intervenções. A questão de fundo é: Como as tecnologias do poder atuaram sobre a vida, os corpos individuais e coletivos, objetos de uma “anatomopolítica” a partir do século XVIII? O problema se justifica dado que a vida da espécie humana se tornou parte de estratégias políticas que marcam o limiar da modernidade biológica de uma sociedade. A emergência de técnicas de poder, mecanismos reguladores ou de seguro, que enquadram a vida dos corpos de espécies e controlam os processos biológicos que afetam as populações induzem a Foucault elaborar a noção de *biopolítica*.

A maneira como o biopoder é exercido requer uma transformação no modo como devemos pensar o poder na compreensão das nossas experiências no mundo de hoje. Seu caráter polêmico envolve mecanismos que escapam da teoria tradicional sobre o poder exercido antes de XVIII. A vida é uma questão privilegiada de poder, dado que “...o homem moderno é um animal na política, cuja vida como ser vivo está em questão” (FOUCAULT, 1976: 188). Ele é ordenado mediante forças de gestão da vida, para ser entendido não mais como a única força de trabalho, fundamento essencial do capitalismo, mas como parte de uma bio-história na qual se adquire a possibilidade científica de transformar a vida. Em última análise, trata-se da vida em si, do bem-estar ou da saúde. Foucault vincula essa hipótese ao seu trabalho anterior sobre a microfísica do poder em *Surveiller et punir* (FOUCAULT, 1975), no qual a disciplina tende a aumentar a força útil dos corpos individuais. Ele descobre, numa mudança cronológica, uma tecnologia não-disciplinar do poder, que não exclui a tecnologia disciplinar, mas se sobrepõe a ela, encaixando-se e utilizando dela.

Essas duas tecnologias operam em dois níveis distintos: a disciplina é individualizante, a biopolítica é massificadora. A biopolítica é dirigida ao homem vivo, não mais ao corpo, mas à multiplicidade dos homens como massa global afetada por processos inteiros e específicos da vida. Os vários processos em que intervém são nascimento, morte e doenças consideradas fatores de subtração de forças, mas

também velhice, acidentes, tudo o que requer mecanismos de assistência e seguro, ou mesmo a relação entre as espécies e o meio ambiente, por exemplo, o problema da cidade. Em resumo, o objeto da biopolítica é a população, concebida como um problema científico e político, portanto, a biopolítica se relaciona a fenômenos coletivos com efeitos políticos de longo prazo e se esforça para regular esses fenômenos. Trata-se de um poder que busca "...instalar mecanismos de segurança em torno deste elemento aleatório e inerente a uma população de seres vivos" (FOUCAULT, 1997, 219). Em termos mais precisos:

Uma das transformações mais massivas do direito político no século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em complementar esse antigo direito de soberania - matar ou deixar viver - por outro novo direito, que não apaga o primeiro, mas que vai penetrá-lo, atravessá-lo, modificá-lo e que será um poder exatamente oposto: poder de "fazer" viver e "deixar" morrer (FOUCAULT, 1997, 219).

O poder é cada vez menos força empregada para matar, mas sim, cada vez mais direito de intervir para potencializar a vida. No entanto, as duas dimensões não aparecem como uma sucessão simples, mas como cruzamentos de processos. O poder se encarrega de novos processos, novas tecnologias que agem abaixo do modelo da soberania. Foucault insiste na natureza inoperante do poder, cujo esquema de organização é a soberania para governar o corpo econômico e político de uma sociedade demograficamente crescente e industrializada. Revela a necessidade de uma dupla acomodação de poder para processos que estavam além de seu controle:

Para a velha mecânica do poder da soberania escaparam demais o nível de detalhe e o nível de massa. Foi para compensar os detalhes que uma primeira acomodação ocorreu: acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual, com vigilância e treinamento - isso era disciplina. [...] E então você tem, no final do século XVIII, uma segunda acomodação, nos fenômenos globais, nos fenômenos populacionais, com os processos biológicos ou bio-sociológicos das massas humanas. Acomodação muito mais difícil porque, é claro, envolveu complexos órgãos de coordenação e centralização (FOUCAULT, 1997, 222).

O biopoder é um mecanismo positivo, destinado à multiplicidade, intensificação e aprimoramento da vida. Nele está subsumido o poder repressor, cujo exercício forneceu resultados mne-mônicos bem precisos às sociedades ocidentais: o distanciamento da cidade ao tempo em que confinamento, e o estabelecimento de uma mecânica moral para a racionalidade moderna. Submersos qual núcleo de memória das sociedades ocidentais, eis que emergem, aqui e ali, em novas tecnologias sociais de massa, como essas que assistimos serem usadas pelos organismos internacionais, pelos governos, pelas sociedades, que nos pede maior aprofundamento em estudos futuros.

6 A EDUCAÇÃO COMO DEMANDA POPULACIONAL

Em 2020 o mundo experimentou o início de uma nova pandemia causada pelo chamado vírus SARS-CoV-2. Em razão da ameaça à vida que implica a doença causada por este vírus, imensas

restrições se impuseram às sociedades em redor do globo. O confinamento forçado, o distanciamento social e a paralisia das atividades tornaram-se imperativas afetando nossas rotinas diárias. Mais especificamente, o Ensino Superior apresentou atraso nas atividades de ensino e pesquisa, bem como na extensão deste nível educacional. Não só as instituições foram perturbadas e as perdas das fontes de sustentação foram profundamente abaladas, na sequência do desastroso desmonte da estrutura que democratizou o Ensino Superior através do incentivo de Políticas Públicas como o PROUNI, o FIES, que sofreram, antes da pandemia, fortes investidas de descontinuidade. O Conselho de reitores das universidades brasileiras documenta que, em 2019, a evasão do corpo discente universitário foi da ordem de 31% e que em 2020 este indicador foi de 33,1% (CRUB, 2020), ao passo que a inadimplência saltou de 14,9% em 2019 para 25,5% em 2020 (SEMESP, 2020).

De modo trágico, os alunos foram afetados de maneiras diferentes, desde o cancelamento de aulas presenciais substituídas por aulas *online*, organizadas com pressa e preparação insuficiente. Além disto, as próprias condições para que a aprendizagem desejável neste nível de formação pudesse ocorrer satisfatoriamente se mostraram bastante mitigadas: 1. as condições materiais de uma massa de estudantes para obterem os equipamentos viabilizadores da nova dinâmica de aprendizagem (74,9% das residências no Brasil têm algum tipo de acesso à *Internet*, sendo 98,7% do acesso feito por meio do celular. Residências que possuem microcomputador correspondem a 43,4% segundo o IBGE - 2020); 2. as dificuldades de uso das plataformas; 3. a impossibilidade de vivência de um tipo de sinergia somente possível no ambiente presencial; 4. A instabilidade dos sistemas institucionais vulneráveis a toda sorte de distúrbios e interrupções que caracteriza a internet; 5. a exaustão emocional derivada da combinatória do confinamento com a dedicação solitária em frente dos monitores (RODRIGUES et al, 2020); 6. a impossibilidade de blindagem da catastrófica onda de notícias que parece anunciar uma prolongada ode fúnebre, justamente sobre jovens, cheios de energia, e enormemente desejos de interação social.

Em outros termos, o cenário imposto pela pandemia a cada indivíduo e ao conjunto das sociedades globais gerou grandes dificuldades, aumentando assim os processos de exclusão, marginalização, sentimento de impotência, desmonte institucional do setor da educação (PINHO et al, 2020). No Brasil, não estávamos preparados para uma ruptura educacional de tal magnitude, dado que, de um momento para outro, as escolas e universidades fechavam suas portas, correndo para implantar soluções de educação à distância para garantir a continuidade no da formação das novas gerações de universitários (LIMA, 2020). Uma transformação educacional radical, mesmo em tempos de pandemia, vai além do definição de políticas que garantam acessibilidade e gratuidade desde um combate intenso à desigualdade. Sobre esta realidade, afirma o *Informativo desigualdades raciais e Covid*, publicado pelo CEBRAP (2020):

A pandemia do novo coronavírus impactou fortemente o sistema educacional

brasileiro em virtude das desigualdades dentro do sistema escolar, mas também em virtude das desigualdades de acesso aos recursos necessários para a continuidade dos estudos no modo remoto. O acesso à internet, a posse de computadores, celulares, televisão, além da necessidade de espaço adequado ao estudo no ambiente domiciliar, são alguns dos fatores que contribuíram para a exacerbação das desigualdades entre estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais e raciais.

7 CONTROLE SOCIAL E EDUCAÇÃO

Podemos imaginar que, dadas as condições impostas pelo longo confinamento, este pode ser o momento ideal para o poder público elaborar políticas progressivas, que permitem fazer pausas e inovações nos modelos tradicionais de ensino, no currículo, em pesquisa e ensino, com múltiplas plataformas de aprendizagem social, com a articulação de novas estruturas de gestão do conhecimento e conhecimento intercultural. Não devemos ignorar o tamanho das turmas (noticia-se que, na gestão acadêmica tem-se praticado a alocação de número excessivo de estudante por turma) nem o fato de que a educação *online* requer mais carga de trabalho por parte do professor, em relação à educação tradicional. O artigo 80 da LDB nº 9.394/96 é a base da regulamentação da educação a distância no Brasil. Tal artigo estabelece que:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

8 PARA CONCLUIR

O que caracteriza a governança pública contemporânea é a tecnopolítica, expressão derivada da biopolítica como um conjunto de mecanismos eficazes e de grande alcance para o exercício de poder sobre a vida coletiva. Como aqui se entende, essa maneira de exercitar o poder se projeta, em

grandes linhas, em 3 grandes campos que sustenta a vida coletiva em escala global.

O primeiro diz respeito ao questionamento da industrialização da produção, da liberalização do comércio e da hierarquia dos negócios. Ela pode invocar observações que às vezes são agradáveis, às vezes alarmantes. Por um lado, há relatos de restauração espontânea de vários ecossistemas em redor do globo. Na China, a desaceleração econômica causada pelo Covid-19 e a redução da poluição que se seguiu, poupa vinte vezes o número de vidas perdidas, como resultado da doença que mostra a organização industrial da vida sendo muito mais mortal que o vírus (LE MONDE, 2020). Para Latour: “...a prova é feita, de fato, de que é possível, em poucas semanas, suspender em qualquer lugar do mundo e ao mesmo tempo, um sistema econômico que nos foi dito até agora que era impossível desacelerar ou redirecionar...” (LATOIR, 2020).

Pela primeira vez, desde o início da Revolução Industrial no final do século XVIII, os seres humanos são impelidos a fazer uma pausa, mesmo sob pressão. Comparado às ameaças de colapso das sociedades industriais cujos inúmeros avisos nunca foram seguidos, é um verdadeiro milagre sociológico, uma experiência coletiva de autoeficácia absolutamente incrível.

No entanto, essas avaliações mostram apenas um lado da moeda. O reverso resulta do fato de estarmos testemunhando um declínio que não é voluntário e organizado, mas forçado e caótico. O vírus não conhece fronteiras de classe, raça ou sexo, e as populações não são iguais. No Brasil, por exemplo, os negros são mais infectados que os brancos, e sua taxa de mortalidade é maior, dadas as condições sócio-econômicas de vida de significativa parte desta etnia. Percebemos que vivemos em uma sociedade em que os salários são inversamente proporcionais aos imperativos sociais e que o desemprego em massa atinge mais as populações de baixa renda do que os ricos, sobretudo, para aqueles que estão na linha de frente. O confinamento é mais difícil para jovens sem um espaço privado, e as ações policiais são muito mais prováveis contra pessoas pobres, negras, habitantes de periferias do que contra alguém das elites.

Nesse sentido, para o treinamento escolar e universitário, a chamada “formação pedagógica” por telas interpostas não é somente uma piada, mas também um engodo. De fato, o desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem ocorre principalmente na reunião presencial e graças à solicitação simultânea de todas as funções cerebrais, corporais e, em particular, musculares. Isto desde os gregos! A educação à distância significa dar prioridade aos jovens que recebem educação, instrução e treinamento em suas famílias, enquanto aqueles de origem desfavorecida, que não têm mais a escola como espaço possível de interação, dispõem de recursos muito mitigados no âmbito familiar para o aprendizado.

Talvez o impacto mais pesado, mas menos visível do confinamento, seja a racionalização do fim da vida. Ao proibir os entes queridos de acompanharem seus pais idosos, doentes ou mortos através da presença física nos ritos de despedida, muitas gerações são forçadas a viver o luto em solidão,

ou em um círculo restrito. Portanto, destróem-se as estruturas simbólicas fundamentais da morte, que se torna ainda mais distante da vida cotidiana, forçando todos a tornar sempre mais abstratos seus sentimentos vividos.

O segundo campo reside na tentação dos governantes e das elites de cada um dos países atingidos pela crise, com regimes políticos variados, de tirar proveito dela para modificar o equilíbrio de forças na sociedade e, em particular, para aliviar as restrições que pesam sobre a crise. Isso pode consistir na redução da proteção do consumidor ou do meio ambiente, mas, acima de tudo, é uma questão de endurecer as condições de trabalho dos funcionários e limitar seus direitos em relação aos empregadores e, em particular, de entrar em greve, e muitas vezes de realizarem protestos. Os usos da enorme riqueza acumulada nas últimas décadas por parte de um pequeno número de indivíduos ou nos crescentes orçamentos militares podem, sem resistência, ser aplicados contra os percentuais demográficos mais vulneráveis. Ao mesmo tempo, pode ser interessante para um governo, como em todas as crises, praticar uma abordagem repressiva, apenas para esconder suas fraquezas.

O terceiro campo consiste na consagração do biopoder teorizado por Michel Foucault, que pensa um Estado encarregado da gestão biológica e da saúde de nossas vidas. Em outras palavras, a partir de certo limiar do desenvolvimento industrial, a proliferação de vários riscos e perigos poderia impor um totalitarismo ecológico e higiênico. Portanto, isso não resultaria do vício de autoridades maliciosas, mas da intensificação imperativa do regime autoritário, cuja necessidade já havia sido proclamada há quase cinquenta anos para o uso em larga escala da energia nuclear. Ao mesmo tempo, a possibilidade do capitalismo digital suscitador da existência de uma sociedade sem contato está se aproximando, usando como desculpa os cuidados de saúde que isola os indivíduos e os impele a ser como ostras fechadas em si mesmas.

Na pós-crise, o teletrabalho, o comércio *on-line* e a educação à distância podem continuar e se espalhar ainda mais. Isso provavelmente acentuaria as desigualdades sociais e culturais. Tanto porque as telas digitais quanto as imagens bidimensionais têm um nível de abstração mais alto que o mundo tridimensional, mas também porque são necessários recursos mentais significativos para resistir ao poder viciante do visual. O encolhimento da sociabilidade humana também correria o risco de privar cada vez mais pessoas da vontade de viver.

Como se vê, o confinamento possui inúmeras variações. Na modalidade que hoje vivemos, os experimentos com a lepra e com a loucura já nos admoestam sobre os resultados das tecnologias inventadas para o controle social. A escala, a intensidade, a concentração dos recursos de manejo e os interesses políticos implicados no COVID-19, aqui apontados como denegativos da vida, sobretudo, em sua organização democrática, solicitam a que repensemos os paradigmas de lide com essas fatias demográficas que na história foram objetos dos laboratórios de governança. Finalmente, naqueles experimentos repousam forças de resistência que vale a pena auscultar para, como pensa Foucault, reiterar que onde há poder, há resistência, igualmente força que se impõe a partir das demandas co-

letivas, nem sempre enfrentadas com adequação. E no campo do Ensino Superior, estes arrazoados se precipitam e exigem e cobram a que reiteremos, com Umberto ECCO (2014): a que serve a Universidade, este dispositivo civilizacional quase milenar que experimenta ser transformado em mercadoria?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. at al. Sopa de Wuhan. Ed: ASPO. 2020. Disponível em: https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2020/06/2020_06_22-direito-covid-19-ppgd-livros-sopa_de_wuhan-pensamiento_contemporaneo_en_tiempos_de_pandemias.pdf

BAHIA, S. J., Direitos e Deveres Fundamentais em Tempos de Coronavírus. SP: Ed. IASP, 2020. Disponível em: <https://www.iasp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/DIREITOS-E-DEVERES-FUNDAMENTAIS-EM-TEMPOS-DE-CORONAVIRUS.pdf>

CRUB/Conselho de Reitores das Universidades Brasileira. Acessível em: <http://www.crub.org.br/blog/impactos-do-covid-19-no-ensino-superior-evasao-e-inadimplencia/>.

DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ECO, U., Perche le università oggi?. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P3e0mybAP4E>

ELIAS, Norbert (1897-1990). **A solidão dos moribundos, seguido de envelhecer e morrer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FARROW, John. **Damião o leproso**. São Paulo: Quadrante, 1995.

FOUCAULT, Michel. Dits et Écrits. Vol. IV. Paris: Editions Gallimard, 1994. P. 193.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la folie à l'âge Classique**. Colection Tel. Paris: Gallimard. 1972.

FOUCAULT, Michel. **Il faut défendre la société. Cours au Collège de France: 1975-76**. Paris: Gallimard/Seuil. 1997.

FOUCAULT, Michel. **La volonté de savoir**, Gallimard, 1976.

FOUCAULT, Michel. O Nascimento do Hospital. In **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. Surveiller et punir: **Naissance de la prison**. Paris: Gallimard/Seuil. 1975.

GONÇALVES, M., at al. **Relações indecentes**. SP: Tirant lo Blanch. 2020. Disponível em: https://editorial.tirant.com/free_ebooks/E000020005394.pdf

IBGE [INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA] Uso de Internet, televisão e celular no Brasil. IBGE Educa - Jovens. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 02 maio 2020.

KRENAK, A., O amanhã não está a venda, SP: **Cia das Letras**, 2020. Disponível em: <https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/bitstream/bvs/1969/1/Krenak%2C%20Ailton%20-%202020%20-%20O%20amanh%C3%A3%20n%C3%A3o%20est%C3%A1%20a%20venda.pdf>

LATOURE, Bruno. **Imaginer les gestes-barrières contre le retour à la production d'avant-crise**. Disponível em: <https://www.villamedici.it/fr/news-fr/bruno-latour-imaginer-les-gestes-barrieres-contre-le-retour-a-la-production-davant-crise/>. Acesso em: 10 Jun 2020.

LE GOFF, Jacques, TRUONG, Nicolas. **Uma História do Corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LE GOFF, Jacques. **As Doenças têm História**. Lisboa: Terramar, 1985.

LE MONDE. https://www.lemonde.fr/economie/article/2020/04/08/coronavirus-pour-redemarrer-au-plus-vite-psa-revoit-son-organisation-industrielle_6035966_3234.html Acesso: 8 abril 2020.

Levítico, 13. In: BÍBLIA. Levítico, 13. **Mensagem de Deus São Paulo**: Edições Loyola, 1989.

LIMA, A.C., et al. Desafios da aprendizagem remota por estudantes universitários no contexto da Covid-19. **REVISIA**. 2020; 9(Esp.1): 610-7. Doi: <https://doi.org/10.36239/revisa.v9.nesp1.p610a617>

LOTTA, G. et al., **A pandemia do COVID e os policiais brasileiros**. SP: FGV e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/policias-covid-19-v3.pdf>

MENEZES, José Euclimar Xavier de. **Médicos e loucos no microscópio de Foucault**. Curitiba: CVR, 2016.

ORNELLAS, Cleuza Panisset. **O paciente excluído: História e crítica das práticas médicas de confinamento**. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

PINHO, M. J.P., Fernandes, K.M., & OLIVEIRA, R. (2020). **Educação, tecnologias e covid-19: o que nos dizem os estudantes**. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 8(3), 97-111. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.11042>.

RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

RODRIGUES, B. B. et al. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 44, supl. 1, e149, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000500302&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Mar. 2021. Epub Oct 02, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404>.

SANTOS, B. S., **A Cruel Pedagogia do Vírus, Coimbra**: Almedina. 2020. Disponível em: <https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/wp-content/uploads/2020/04/Livro-Boaventura-A-pedagogia-do-virus.pdf>

SEMESP/Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2020-04-22/em-tempo-de-pandemia-ensino-superior-lida-com-aumento-da-evasao-e-inadimplencia.html>.

SOURNIA, Jean-Charles; RUFFIE, Jacques. **As Epidemias na História do Homem**. Lisboa: Edições 70, 1984.

TOSTES, A., MELO FILHO, H. (Orgs.), **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. Bauru: Canal 6, 2020. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/2020_Boletim/Bol09_07.pdf

VADE MECUM COVID-19. Disponível em: https://www.saudedafamilia.org/coronavirus/portarias_decretos/vade_mecum_covid-19.pdf

VENTURINI, et al . **Desigualdade Racial e Covid**. SP: CEBRAP, 2020. Acessível em : <https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Informativo-3-As-desigualdades-educacionais-e-a-covid-19-.pdf>.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

PARTE II

TECNOLOGIAS E DIREITOS HUMANOS: SABERES E FAZERES A PARTIR DOS ODS

DO DIREITO A UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE PARA CRIANÇAS E PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESENCAS E AUSÊNCIAS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Elzanir dos Santos¹

Luisa de Marillac Ramos Soares²

RESUMO

A educação das crianças brasileiras de zero a seis anos, do ponto de vista da legislação, obteve grandes avanços, a partir da Constituição de 1988. Embora tenha sofrido recuos nos últimos anos, em face de uma política de desmonte das conquistas até então, efetivadas, a formação docente para este nível de ensino, entretanto, continua lacunar no que se refere à previsão legal de um perfil profissional que se adeque às especificidades inerentes à faixa etária das crianças que serão atendidas. Nesta ótica, o presente artigo problematiza o direito das crianças à educação, desde o nascimento aos cinco anos de idade, prescrito nos documentos legais. Argumenta-se que, para a efetivação deste direito, se faz necessária a oferta de uma Educação Infantil e de uma formação docente de qualidade. Para isto, traçamos um breve histórico sobre como se constituiu o direito da criança à Educação Infantil, do século XIX à atualidade. Em seguida, tecemos algumas análises sobre as orientações e diretrizes definidas legalmente, desde a LDB/96 para a formação dos/as docentes que devem atuar neste nível de ensino, ressaltando a necessidade de uma melhor especificação legal acerca do que deve compor o currículo dos cursos de formação voltados para este/a profissional.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Crianças. Legislação. Formação Docente.

FROM THE RIGHT TO QUALITY TRAINING FOR CHILDREN AND TEACHERS IN INFANTILE EDUCATION: PRESENCES AND ABSENCES IN BRAZILIAN LEGISLATION

ABSTRACT

The education of Brazilian children from zero to six years of age, from the point of view of the legislation, has made great advances since the 1988 Constitution. Although, it has suffered setbacks in recent years, in the face of a policy of dismantling the achievements hitherto, effected. Teacher training for this level of education, however, continues to be lacking in terms of the legal provision for a professional profile that fits the specificities inherent to the age group of the children who will be served. In this light, this article questions the right of children to education, from birth to five years of

¹ Doutora em Educação. É professora Associada do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: elzaniridentidade@gmail.com

² Doutora em Educação. É professora Adjunta da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail:marillacs@gmail.com

age, prescribed in legal documents. It is argued that, for the realization of this right, it is necessary to offer early childhood education and quality teacher training. For this, we trace a brief history of how the child's right to Early Childhood Education was constituted, from the 19th century to the present. Then, we make some analyzes on the guidelines and legally defined guidelines, from LDB / 96 for the training of teachers who must work at this level of education, emphasizing the need for a better legal specification about what should compose the curriculum of students. training courses for this professional.

Keywords: Early Childhood Education. Kids. Legislation. Teacher Education.

INTRODUÇÃO

Falar em direitos da criança e do docente na Educação Infantil é, acima de tudo, falar de um dos direitos humanos. Direitos estes que, a princípio, estão garantidos aos brasileiros, através da Constituição de 1988. Quando nos reportamos à Educação Infantil, não estamos apenas falando sobre o direito das crianças, mas o debate inclui o direito de seus professores a uma formação de qualidade e, portanto, aludimos à sustentabilidade em Educação. Nossa defesa parte da constatação de que a formação de qualidade está cada vez mais distante da sua efetivação, seja no nível teórico/conceitual, disposto nas ementas dos Cursos de Pedagogia, seja em diversas formas de precarização das IES, públicas ou privadas.

Partindo deste cenário, destacaremos neste texto, o direito das crianças à educação, desde o nascimento aos cinco anos de idade, prescrito nos documentos legais, argumentando que para a efetivação deste direito se faz necessária a oferta de uma educação infantil e de uma formação docente de qualidade.

Para isto, faremos um breve histórico sobre como se constituiu o direito da criança à Educação Infantil do século XIX à atualidade. Em seguida, tecemos análises sobre as orientações e diretrizes definidas legalmente desde a LDB/96 para a formação dos/as docentes que devem atuar neste nível de ensino, ressaltando a necessidade de uma melhor especificação legal do que deve compor o perfil do/a professor da Educação Infantil e, portanto, de um currículo dos cursos de formação voltados para este/a profissional. Por fim, arguiremos sobre até que ponto o direito da criança à educação de qualidade, prescrito na lei, é garantido, uma vez que na prática ele tem sido negligenciado aos/às docentes e aos/às demais profissionais que atuam/atuarão neste campo.

2 DO DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL: breve contexto

Sabemos que a base assistencialista da Educação Infantil é histórica, o que explica o modelo de políticas públicas geradas para a educação da primeira infância, e ainda a presença de alguns profissionais não qualificados atuando na função educativa. No que concerne às políticas públicas, o século XXI está marcado pelas lutas de profissionais da educação e conseqüentemente da formação de seus profissionais visando à qualidade da educação oferecida.

A Constituição Federal Brasileira – CFB (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e a Nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), são exemplos de documentos oficiais que proclamam e regulamentam a Educação Infantil como direito da criança de zero a cinco anos e de suas famílias, e como dever do Estado e da sociedade civil. Baseados neles surgiram outros documentos, que como veremos mais adiante, sustentam, orientam, direcionam e/ou norteiam as práticas docentes quanto à importância de articular práticas de educação e de cuidado, objetivando uma educação de qualidade.

O século XIX é um marco no Brasil, no que tange ao atendimento das crianças desde o nascimento aos seis anos de idade, com inspiração nos países da Europa Ocidental, porém, como ainda não era considerado direito da criança, o tipo de instituição (e qualidade do atendimento) variava de acordo com a classe social a qual a criança pertencia. Assim, havia uma diferenciação entre Creches - específicas para pobres - e Jardim de Infância - direcionados às classes média e alta.

Esta diferenciação também se encontrava no tipo de atendimento oferecido. Desta forma, com caráter assistencialista, as Creches destinavam-se a filhos de mulheres trabalhadoras, ou mesmo, às crianças consideradas abandonadas ou órfãs. Tinha por objetivo trabalhar com a criança no que diz respeito ao cuidado físico, saúde, alimentação, hábitos de higiene e comportamentos sociais e com as famílias, orientações sobre cuidados sanitários, higiênicos, amamentação, culinária e afetividade. Já os Jardins de Infância tinham caráter educacional, destinados às crianças das classes sociais elevadas, tinha como objetivo trabalhar o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo da criança, através da ludicidade, do movimento e da autoexpressão. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

De acordo com os citados autores, se constatava que nesta divisão apresentavam-se, com clareza, as questões relativas não só à divisão de classe social, mas étnico-racial, visto que, havia uma visão dicotômica da infância, pois se encontravam de um lado, crianças das famílias pobres, negras, descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência, desnutrida, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social. De outro lado, crianças da classe média e alta, dos brancos, dos proprietários, bem nutrida, cujo futuro poderia ser previsto como de bem-estar, desenvolvimento e felicidade. Como é notória, não se cogitava a possibilidade de inserção, respeito e valorização da diversidade presente nas crianças brasileiras. Discussão que ganha visibilidade no século XXI, decorrente de ações dos movi-

mentos negros, resultando na criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, com a obrigatoriedade de estudos afro-brasileiros e indígenas no ensino fundamental e médio. Infelizmente, como destaca Rosemberg (2012, p. 39) “os estudos sociais sobre a infância e pesquisas e estudos sobre educação infantil têm dado pouca atenção às relações raciais [...]”. Assim, com a Educação Infantil fora desta obrigatoriedade, fica ao cargo dos docentes contemplá-la ou não, no processo de construção da identidade da criança pequena.

Na metade do século XX, a discussão sobre crianças e infâncias permanecia dicotômica, predominando a exclusão social. A partir de 1986, com a elaboração da Constituição Federal Brasileira, a criança adquire o *status* de sujeito de direitos e lhe é assegurado o direito à Educação Infantil, conforme disposto no Capítulo III, Seção I, Art. 208, Item IV da CFB (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Posteriormente, esta concepção é aplicada nas outras Leis, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que garante à criança e ao adolescente os direitos adquiridos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Esta última teve alguns de seus itens alterados através da Lei 12796/13 que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, a exemplo do Art. 4º § II educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

No que diz respeito às primeiras escolas criadas para atender a primeira infância, estas apareceram no final do século XIX, no Rio de Janeiro, porém, ainda predominava a ideia central de atender crianças da classe média e alta. No início do século XX com a intensificação dos movimentos pró-direitos da criança, surge a discussão em diversos eventos com vários especialistas e representantes de movimentos sociais que sugeriram a atenção à primeira infância. Uma delas foi o direito da mãe amamentar a criança no próprio ambiente de trabalho, o que favoreceu o surgimento da Consolidação das Leis do Trabalho em 1943.

No final do século XX, apesar de várias discussões e pesquisas em prol dos direitos da criança, a oferta de Educação Infantil ainda era incipiente, pois os investimentos para este fim continuavam ancorados na concepção de educação assistencial, atendendo com baixa qualidade crianças pobres. Embora tivessem como propósito o cuidar educar as crianças do nascimento aos seis anos de idade, em Creches e Pré-Escolas, na prática, tais propostas encontravam-se dissociadas. Havia a dificuldade de compreender que o cuidar/educar estariam presentes, sem predomínio de um sobre o outro, tanto na Creche quanto na Pré-escola. Assim, era comum verificar nos contratos trabalhistas a função de educadora como aquela responsável pelo processo de escolarização - o educar - e a de recreadora ou auxiliar, para o cuidar. Levando à fragmentação da função do docente em Educação Infantil, sem considerá-lo como aquele responsável por educar e cuidar de crianças pequenas. Este é um dos aspectos que traz conflitos à construção da identidade deste profissional durante o próprio processo de formação acadêmica.

Ainda no século XX, as Creches e Pré-escolas desvinculam-se de qualquer Secretaria de Saúde ou Assistência Social, assumem um caráter também educacional e não mais assistencial e são ligadas

ao Ministério da Educação e Cultura, e de responsabilidade das secretarias municipais, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96), art. 11, inciso V, cabe aos Municípios “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, [...]”.

Com base na CFB, ECA e LDB, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), desenvolvem o olhar para a Educação Infantil mais acurado, visto que tal documento, ao contrário de outros que o antecederam, apresenta orientações obrigatórias e têm como fim, nortear os educadores na elaboração de projetos pedagógicos e estabelecer paradigmas para a própria concepção dos programas de cuidado e educação de qualidade.

Este documento referenda a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, que deve ser oferecida em espaços institucionais não domésticos, em Creches e Pré-escolas, públicas ou privadas que educam crianças desde o nascimento aos cinco anos de idade. Também esclarece que estas atividades devem ser ofertadas em jornada integral ou parcial, no período diurno e que devem ser regulados e supervisionados por órgão do sistema de ensino e submetidos a controle social. Atribui ao Estado a garantia da oferta de Educação Infantil, gratuita, pública e de qualidade e que não deve haver requisitos para seleção de crianças no seu ingresso. Enquanto direito da criança, torna-se obrigatória a matrícula da criança a partir dos 4 anos de idade, em instituições próximas às residências das crianças. Apesar da obrigatoriedade, um dado importante é que, a frequência à Educação Infantil não deve ser pré-requisito para o Ensino Fundamental.

Dentre os itens que dispõem as DCNEIs, consideramos importante chamar atenção para as Propostas Pedagógicas, distribuídas nos seguintes itens: Proposta Pedagógica e Diversidade; Práticas Pedagógicas da Educação Infantil; Propostas Pedagógicas e Crianças Indígenas; Propostas Pedagógicas e Infâncias do Campo e Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, cuja concepção é a de garantia do cumprimento da sua função sociopolítica e pedagógica, cujo objetivo é

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.19).

O princípio do respeito à diversidade no que diz respeito à interação, valorização e respeito à cultura africana e afro-brasileira e ao combate à discriminação e o preconceito, como também visa assegurar a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer tipo de violência, quer sejam físicas ou simbólicas. Apesar disto, pesquisas realizadas por Rosenberg (2012) mostraram a ausência desta discussão, principalmente nas Creches. Barbosa (2010), ao tratar das especificidades da ação pedagógica com os bebês, já alertava sobre a impossibilidade de afirmar que uma pedagogia específica para as crianças pequenas teria sido efetivada. Chama atenção para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos e afirma que apesar destas estarem inseridas na Educação Infantil, as propostas

político-pedagógicas ainda se destinam às crianças maiores.

Com relação à violência sofrida pelas crianças e a obrigação do Estado de protegê-las, consideramos importante salientar que, em 2014, foi aprovado no Senado, com denominação de “Lei Menino Bernardo”, também anteriormente conhecida como “Lei da Palmada”, o Projeto Lei da Câmara, nº 58, de 2014 (Nº 7.672/2010, na Casa de Origem), de iniciativa da Presidência da República, o qual altera o ECA, para garantir à criança e ao adolescente educação e cuidados, sem uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. Altera ainda a LDB, determinando a inclusão nos currículos escolares de temas transversais, relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e contra o adolescente.

Ainda nas DCNEIs, em Propostas Pedagógicas e Infâncias do Campo, é garantido o direito à criança do Campo, no que tange ao respeito aos modos de vida que contribuem para a construção de sua identidade, valorização da cultura, à flexibilização de calendário escolar diante as especificidades das atividades econômicas locais. A este respeito o documento elaborado por Silva e Pasuch, Orientações Curriculares para Educação Infantil do Campo (MEC/SEB, 2010), aponta que não diferentemente da Educação Infantil, “[...] criar as vagas da educação infantil oferecida em escolas do campo constitui um grande desafio nacional, uma vez que em muitos dos espaços rurais brasileiros sequer existem escolas voltadas ao atendimento desse segmento da sociedade”.

As práticas pedagógicas da Educação Infantil nas DCNEIs têm como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Para o/a docente, com formação adequada, é evidente que este item abrange todas as ações pedagógicas já mencionadas, visto que, independentemente da cultura em que a criança esteja inserida, as interações e brincadeiras são primordiais para o seu desenvolvimento integral - cognitivo, motor, afetivo/emocional -, fundamentais para a construção da sua autonomia e identidade.

Quanto à importância das interações e brincadeiras na Educação Infantil, o ECA (BRASIL, 1990), no Capítulo II – Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, Art. 16, § IV estabelece o direito da criança a “brincar, praticar esportes e divertir-se”. É importante compreender que estas devem ser efetivadas nas diversas situações e práticas cujo objetivo seja a promoção do conhecimento de si, do outro e do mundo que o cerca, com suas diversas possibilidades de trocas históricas, culturais, sociais, cognitivas e afetivas, aguçando a criatividade, criticidade, curiosidade, e ampliação do conhecimento das diversas manifestações de expressão e comunicação entre os povos. E para isto, “As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (BRASIL, 2009, p. 27).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 13.005, em 25 de junho de 2014, com vigência de 10 (dez) anos, a Educação Infantil aparecia como Meta 1, de “universalizar,

até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”. Embora tenha-se ampliado o atendimento para as crianças a partir de 4 anos, esta meta não foi alcançada em sua totalidade.

Apesar de todas as leis e diretrizes que garantem o direito da criança à Educação Infantil de qualidade, vimos que elas ainda estão longe de ser respeitadas e adotadas pelos municípios. Ao contrário, encontram-se ainda distantes, tanto em relação ao acesso quanto à qualidade da educação ofertada. Um dos aspectos que compõem a precarização desta oferta diz respeito à formação docente.

3 DO DIREITO DO/A PROFESSOR/A DA EDUCAÇÃO INFANTIL A UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE: O QUE TEMOS? O QUE PRECISAMOS?

Trataremos neste item do desafio imposto à política educacional e à sociedade brasileira, em geral, no tocante à implementação do direito das crianças de 0 a 5 anos e de seus professores a uma formação docente que possibilite a melhoria da qualidade da oferta da Educação Infantil na atualidade. Partimos do pressuposto de que a elaboração de uma normatividade não garante uma efetiva mudança, mas ela faz parte da construção da possibilidade de tal mudança. Entendemos ainda que a legislação atual relativa à Educação Infantil traduz avanços na responsabilidade do Estado quanto a este nível de ensino. Entretanto, ela precisa ser debatida, divulgada, aperfeiçoada e ampliada no que diz respeito aos vários aspectos que envolvem a educação da primeira infância e, em particular, à especificidade e qualidade da formação dos professores que serão responsáveis diretos pelo seu cuidado e educação. Defendemos que a primeira infância é uma etapa da vida das crianças que traz consigo inúmeras particularidades e que, em face disto, necessita conhecimentos gerais relativos à docência, mas requer igualmente conhecimentos e habilidades específicas daqueles que irão desenvolver atividades de educação/cuidado junto a elas.

Sabemos que a formação docente não é, sozinha, responsável pela melhoria da qualidade da Educação Infantil, mas ela pode fazer diferença significativa, se tivermos profissionais dotados de saberes que os qualifiquem para seu saber-fazer e saber ser, junto às crianças de 0 a 5 anos. Uma formação docente de qualidade é não só direito da criança que será atendida nas instituições de educação infantil, como assumido nos Parâmetros Nacionais de Qualidade de Educação (BRASIL, 2006), mas igualmente, um direito do/a professor/a, uma vez que através dela este/a profissional será capaz de construir conhecimentos e habilidades para desenvolver competentemente seu trabalho.

A importância dessa formação se dá ainda na medida em que, rompendo com a ideia de que, para atuar na Educação Infantil, basta ser dotado de alguns conhecimentos e características ligadas à maternidade, a formação das crianças pequenas deve ter como preceito o fato de que “as primeiras experiências das crianças na educação infantil são fundamentais para sua formação, pois se torna, no

corpo, o referencial vivenciado de concepções e práticas”. (BARBOSA, 2009, p.63).

O direito da criança à Educação Infantil, proclamado pela Constituição de 1988, implica um atendimento de qualidade que, por sua vez, requer, dentre outros aspectos, uma formação adequada, em nível superior, para os professores que atuam neste nível de ensino. Embora a formação dos professores da Educação Infantil tenha sido objeto de normatização, no que tange à definição acerca da formação mínima necessária para a atuação na Educação Infantil, desde a LDB/96, até hoje, este aspecto se constitui um dos problemas graves com o qual a política educacional brasileira se defronta, visto que, segundo informações do Ministério da Educação, no Observatório do PNE (BRASIL, 2015), é na Educação Infantil que se encontra o maior índice de professores sem nível superior, sendo que em 2013 o total de profissionais com esta formação era de sessenta por cento, envolvendo a rede pública e privada. Em 2019, esse percentual aumenta para setenta e seis por cento. Entretanto, quando observamos a formação de professores que atuam em creches, o percentual é de setenta e quatro (BRASIL, 2021).

Se de um lado este índice traduz um avanço em relação ao passado, por outro, aponta a necessidade de avanços significativos. Vale lembrar que tais dados não se referem à qualidade de tal formação, aspecto que carece de investigações por parte do próprio Ministério da Educação.

Reconhecendo que a formação em nível superior é uma demanda crucial a ser atendida, o Plano Nacional de Educação/2014-2024 prevê como estratégia, para atingir sua Meta 1, a qual se volta para a Educação Infantil, “promover a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2015). Esta previsão significa uma conquista em termos da orientação legal acerca da necessidade da formação docente para a etapa. Entretanto, ela anuncia pelo menos dois desafios práticos a serem superados, tendo em vista nos aproximarmos de uma qualidade socialmente referenciada na Educação Infantil. O primeiro deles é uma questão ainda em aberto e se refere à discussão sobre quais instituições serão responsáveis por ofertar tais formações.

Nesta ótica, compreendemos que a formação em nível superior deve ser oferecida exclusivamente por Universidades e não por Institutos Superiores, pois entendermos a formação como fator crucial na luta pela valorização e profissionalização dos professores e por considerarmos que a universidade ainda se constitui o lugar privilegiado para essa formação uma vez que é neste espaço formativo que será possível implementar os princípios formativos defendidos pelo movimento docente nacional, o qual defende que

é nas universidades onde se materializa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É na Universidade onde se exercita a autonomia pedagógica, didática. É na Universidade onde estão localizados os Centros de Educação que são responsáveis pela pesquisa científica, acadêmica para produzir conhecimentos na área das ciências da educação e das ciências pedagógicas. É na universidade onde a formação não está desarticulada de

um projeto histórico de sociedade que busca a superação da desigualdade, da discriminação, da opressão, da violência e da miséria que toma grande parte de nossas crianças na escola pública. (TAFFAREL, 2019, p. 63)

O segundo desafio concerne à especificação sobre qual tipo de formação deverá ser ofertado pelas agências formadoras aos profissionais que irão atuar junto às crianças de 0 a 5 anos, em face das peculiaridades desta faixa etária em relação às crianças maiores. Além da própria especificidade entre as crianças de 0 a três, as quais demandam, igualmente, um perfil profissional diferenciado para seu atendimento, conforme aponta Campos (2008). Ora, a este respeito o que temos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), a qual elenca no Art.6 as competências que devem ser definidas no projeto pedagógico das instituições de formação docente, é o seguinte:

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência [...] (BRASIL, 2002, p.3).

Percebe-se que não há, nem de longe, menção aos conhecimentos e competências para as quais o professor deve ser formado, objetivando desenvolver sua prática docente. O Plano Nacional para a Primeira Infância (BRASIL, 2010), entretanto, avança um pouco quanto à esta normatização quando aponta em seus objetivos e metas 2, 3, 4 e 10, respectivamente:

2. Incrementar [...]a revisão dos currículos dos cursos superiores de graduação, visando a inclusão de disciplinas sobre desenvolvimento infantil, diversidade cultural na infância, a cidade e a criança, criança e sociedade, infância e mídia, direitos da criança, produção cultural para crianças entre outras [...].

3. Estimular, por meio de projetos de incentivo, a criação de cursos de pós-graduação sobre desenvolvimento infantil.

4. Aumentar os projetos de extensão, ensino e pesquisa que envolvam professores e alunos de diversas áreas de formação, visando atuação conjunta e multidisciplinar, principalmente nas Unidades de Educação existentes nas Universidades. (BRASIL, 2010, p. 64)

Na continuidade tem-se:

10. Garantir que os cursos de formação de professores para atuar nas instituições de educação infantil, tenham como objetivo a compreensão da instituição de educação infantil como espaço coletivo de educar e cuidar de crianças com idade entre zero e cinco anos e onze meses. E também que visem o compromisso profissional com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças. O domínio das estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo e apropriação do instrumental necessário

para desempenho competente de suas funções de cuidar/educar as crianças[...] (Idem, p.66)

Nota-se aqui um detalhamento de alguns eixos temáticos importantes e abrangentes, denotando uma concepção que entende a criança como um ser que tem características específicas e que vive em um mundo que extrapola os muros da escola - exemplo disso é a proposição do tema “criança e cidade” e “criança e sociedade”. Além disso, o Plano assinala a necessidade de que os professores aprofundem estudos na área, em nível de pós-graduação, como também destacam a ampliação dos projetos de ensino, pesquisa e extensão como uma das metas a serem perseguidas. Este documento constitui um passo importante no que tange ao entendimento de que para atuar, direta ou indiretamente, junto às crianças é preciso conhecimentos específicos, no entanto, constata-se que decorridos mais de dez anos de elaboração, o currículo dos cursos de Pedagogia ainda se distanciam em muito destas proposições. Segundo Campos (2011), ao se referir a estes cursos, afirma: “Existe uma resistência à especialização dos conteúdos do curso” (p.01). A autora acrescenta:

Alguns anos atrás houve um parecer do Conselho Nacional de Educação - ótimo sob vários pontos de vista, mas não nesse - a respeito das diretrizes para formação de professores. O documento para a formação de professores das primeiras séries do ensino fundamental, da educação infantil - englobando a creche -, do ensino de jovens e adultos e da educação especial é o mesmo. É impossível uma pessoa dominar tudo isso (Idem).

Vale destacar que a despeito da necessidade de uma normatização mais detalhada e específica acerca do que deve constituir o currículo dos cursos de formação do professor da Educação Infantil, temos na legislação orientações acerca do que deve nortear o fazer na Educação Infantil - incluindo princípios, objetivos, organização curricular, etc. - que podem e devem nortear tal normatização. A partir disto, supõe-se que o profissional que irá atuar nesta etapa da Educação Básica deve ser dotado de conhecimentos amplos acerca da criança e do que ela deve aprender. É o que se constata na LDB/96, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil.

Para a LDB/1996, o trabalho na Educação Infantil exige um profissional dotado de sensibilidade, que compreenda a criança como sujeito histórico, social, cultural, biológico, cidadão, sujeito de direitos, que acumule conhecimentos sobre desenvolvimento da criança, que seja capaz de relacionar-se com o grupo de trabalho, tenha autonomia, seja crítico e criativo. Ainda nesta direção, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) asseveram que a capacidade de observação e compreensão da criança a partir de seu ponto de vista, bem como o questionamento e o estímulo ao seu pensamento devem constituir o perfil do professor que irá atuar na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.2), por sua vez, definem, como guia às propostas pedagógicas, os seguintes princípios:

I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidade e singularidades;

II – Políticos – dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Nota-se que tais orientações são bastante progressistas, abrangentes e contemplam aspectos centrais a uma educação de qualidade socialmente referenciada e se, de um lado, elas não tratam dos conteúdos da formação do professor, por outro, apontam demandas para esta formação, as quais deveriam ser definidas em diretrizes que regem a formação de professores, em face da singularidade do perfil docente demandado pelas características das crianças pequenas.

Em 2015, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015), no entanto, suas orientações são bastante gerais, não configurando avanços na direção do que reivindicamos aqui. Mais recentemente, temos a polêmica Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, denominada Base Nacional Comum para a Formação Inicial, BNC-Formação (BRASIL, 2019), a qual, em face de todos os aspectos problemáticos que ela aponta, não pode ser explorada no escopo deste artigo, mas em debates futuros. Portanto, em termos de orientações legais, seguimos necessitando de um aporte que auxilie na definição de um perfil formativo para o professor da Educação Infantil.

Assim, as agências formadoras seguem fazendo cada um a seu modo, e os cursos de Pedagogia permanecem Tateando no empreendimento de formar profissionais para os Anos Iniciais, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Gestão, dentre outras, sem aprofundar as especificidades exigidas para compor um perfil docente que se aproxime das demandas da faixa etária das crianças de 0 a 5 anos e, mais ainda, negligenciando as particularidades relativas às crianças de 0 a 3, as quais necessitam, sobremaneira, da indissociabilidade entre educar e cuidar (CAMPOS, 2008).

O/a docente da Educação Infantil deve cumprir responsabilidades fundamentais quanto a aspectos internos ao trabalho em sala de aula, isto é, quanto à organização do espaço e do tempo, das atividades, dos materiais, assim como em relação à definição dos objetivos e experiências que devem ser propostas às crianças pequenas, como também aspectos externos à exemplo daqueles ligados à relação entre escola e família. Um trabalho de tal abrangência e complexidade exige que o/a profissional tenha, além de uma boa formação, tempo e condições materiais para exercer bem o seu trabalho. Assim, as agências formadoras, ao pensar e implementar seus cursos, seja de formação inicial ou continuada, precisam considerar algumas perguntas fundamentais, dentre elas: formação para quê? Para quem? Qual formação? Como e quando? Esta formação, aliada à estruturação da carreira, a melhorias salariais e de

condições de trabalho são contributos essenciais para uma profissionalização do/a docente que atua na Educação Infantil e constitui elemento central na concretização do direito da criança a uma educação de qualidade e, desta forma, efetiva uma educação nos parâmetros da sustentabilidade.

4 CONCLUSÃO

A título de conclusão verificamos que as discussões e ações para crianças iniciaram efetivamente, a partir do século XIX. Mesmo assim, na metade do século XX, aqueles que tratavam das infâncias, ainda utilizavam expressões distintas para designá-las: “menor” ou “criança”. A primeira retrata àquelas oriundas das classes sociais pobres e a segunda, as de classe social média e alta. Desta forma, era óbvio que para grupos sociais diferentes, a oferta de educação seria diferente.

Decorrente deste tipo de conceito é que discursos que vincularam o exercício da profissão à vocação e a características ligadas à maternidade ganharam força e até hoje, em pleno século XXI, dão legitimidade às formas de contratação de profissionais para atuar na Educação Infantil. Isto porque, segundo esta lógica, a educação é aspecto secundário a ser almejado, priorizando-se o cuidado, mesmo que ações, construções, publicações e inovações tenham avançado consideravelmente no sentido de superar tais ideias e práticas. Daí porque argumentamos que, embora a legislação para a área tenha resultado em inúmeras conquistas, precisa ser aperfeiçoada e materializada. Defendemos ainda a necessidade de que, ao lado da universalização da oferta de vagas, das melhorias na infraestrutura, salários e carreira docente, a formação de seus profissionais seja, igualmente, prioridade no tocante à obtenção de uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em 10/03/2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força, rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Bási-**

ca, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em 15/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009. Brasília: MEC/SEB.

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Versão resumida. Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância com ampla participação social. Rede Primeira Infância: Brasil, 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Brasília: MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>) Acesso: 04/03/2021.

BRASIL. **Observatório do PNE, 2015**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-de-professores>. Acesso em: 15/03/2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do Magistério para a Educação Básica**, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso: 12/03/2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial, BNC-Formação**, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso: 03/03/2021.

BRASIL. **Observatório do PNE, 2021**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-de-professores>. Acesso em: 15/03/2021.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130/232>. /acesso em 10/03/2021.

CAMPOS, Maria Malta. Entrevista. **Revista Educação**, 2015. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/entrevista-maria-malta-campos>. Acesso: 02/03/2021.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patricia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In.: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.) **Educação Infantil, Igualdade, Diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 11 – 46.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline. **Orientações Curriculares para Educação Infantil do Campo**. 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16219&Itemid=817. Acesso em 16/02/2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum Para Formação De Professores Da Educação Básica (BNCFORMAÇÃO)**: Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. *Formação em Movimento* * v.1, n.2, p.600-607, jul./dez. 2019. Disponível em: C:/Users/TEMP.LAPTOP-16TPUIVT.001/Downloads/537-Texto%20do%20artigo-2474-1-10-20200820.pdf. Acesso: 10/03/2021.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA, LINGUAGENS E INFÂNCIA

Edite Colares Oliveira Marques¹

Francisca Rosália Silva Menezes²

Tânia Serra Azul Machado Bezerra³

RESUMO

Analisamos neste texto os Princípios Estéticos, as Múltiplas Linguagens e o Lúdico, na Educação Infantil, bem como a necessidade de uma formação de educadores(as) de crianças, tanto das séries iniciais, quanto da Educação Infantil, que articule estas dimensões de forma consciente e criativa. Tratamos a experiência estética como eixo que conecta a sensibilidade às diferentes linguagens, em ambientes educativos diferenciados. O objetivo é uma reflexão sobre a compreensão deste educador como um agente cultural, capaz de introduzir os pequeninos no universo cultural no qual a linguagem ganha sentido, mediando um alargamento da sensibilidade e ampliando a possibilidade de expressão destes sujeitos em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Estética, Linguagens. Infância

AESTHETIC EDUCATION, LANGUAGES AND CHILDHOOD

¹ Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará – Centro de Educação. PhD pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará, Doutorado em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará (2008) Atualmente é Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Brasileira, Educação e Práticas Pedagógicas(CNPQ) e Coordenadora do Projeto de Extensão Arte na Escola.

² Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE , formação em Teatro pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFECE em parceria com a Escola Pública de Teatro da Vila das Artes, Especialização em Filosofia política pela Universidade Federal do Ceará, mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará . Coordena o Grupo de Pesquisa (CNPq) Filosofia, linguagens artísticas modernas e contemporâneas e é membro do grupo de pesquisa Drama, dramaturgia, cena: questões contemporâneas. Atua na área interdisciplinar em Artes, Filosofia e Educação, realizando pesquisas que privilegiam uma interface entre as mesmas.

³ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará; Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Porto, vinculada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - FPCEUP, no âmbito de Formação de Professores. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica/CAPES/UECE Pedagogia/Alfabetização/CED. Coordenadora do Projeto de Extensão Cine Cena Social/UECE.

ABSTRACT

We analyze in this text the Aesthetic Principles, Multiple Languages and the Playful, in Early Childhood Education, as well as the need for training of educators of children, both in the initial grades, and in Early Childhood Education, which articulates these dimensions consciously and creative. We treat aesthetic experience as an axis that connects sensitivity to different languages, in different educational environments. The objective is a reflection on the understanding of this educator as a cultural agent, capable of introducing the little ones to the cultural universe in which language gains meaning, mediating an increase in sensitivity and expanding the possibility of expression of these subjects in training.

KEY WORDS: Aesthetic Education, Languages. Childhood

INTRODUÇÃO

A valorização do meio ambiente, da diversidade cultural e da singularidade dos aprendizes é parte integrante do modo de pensar a educação de crianças que aqui estamos a defender. Um diálogo sobre a ampliação da criatividade, da sensibilidade e da liberdade de expressão/comunicação nas diferentes manifestações culturais e artísticas, em ambientes educativos, é o foco deste texto, ressaltando as heranças histórico-culturais ancestrais.

Debater e socializar pesquisa sobre as Manifestações Artístico Culturais no seio da escola e da vida comunitária, tem tomado parte significativa da nossa atenção, quando pensamos na Educação de Crianças, seja na Escola ou fora dela, articulando as dimensões estética, lúdica e as linguagens na infância, em contextos educativos ou não. Experiências estéticas que envolvem o ensino da arte em suas múltiplas linguagens para a infância, é um dos eixos reflexivos que se propõe aqui. Importa considerar os saberes oriundos da sensibilidade e a dimensão simbólica do imaginário lúdico infantil.

A proposta é articular o sentir, o expressar, o comunicar e o simbolizar nas diversas práticas cotidianas de aprendizagens infantis. Busca-se ainda através da interação entre nosso pensamento e o de pesquisadores dos estudos culturais, freireanos e alfabetizadores, debater formação de educadores (as) para o trabalho com a infância e suas múltiplas linguagens, letramentos e outros contextos estéticos, bem como a construção da sensibilidade para a diversidade cultural e para a produção de sentidos e significados em espaços educacionais. Afinal, como considera Kramer (1998, p. 06):

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes.

É desta maneira que vislumbramos o universo do cultural infantil, letrado ou não, mas na

trilha de como ela, por sua curiosidade, busca saberes, como ela se defronta com a literatura e a arte, será sempre com a colaboração da imaginação das histórias e outras fantasias na narrativa de outros sujeitos, sejam familiares ou educadores, na escola ou fora delas.

O modo de se dirigir a criança foi ao longo dos tempos sendo através de brincadeiras e gracejos, passando pelas músicas e outras abordagens lúdicas, que remetem a experiências estéticas que, na maioria das vezes, tem sucesso quando apresentadas a criança e esta tem interesse na propositura de outras subjetividades e saberes, por diversos agentes de cultura, professores ou não.

Imaginar que a percepção da criança como um ser a quem se dedica carinho e atenções é uma generalização que não corresponde à realidade, visto que na antiguidade, por exemplo, se pensava a criança como um adulto em miniatura. O Princípio Estético da Educação é justamente devido a este modo curioso e instigante que os saberes tem para o educando, que não só satisfazem a curiosidade, mas jogam outros desafios, de modo que a educação seja um resultado da capacidade de investigação e procura do universo da cultura e da arte. Ao destacar o belo e o inusitado, provoca-se na criança interesse e admiração, que a faz seguir curiosamente e ir em busca de mais prazer e satisfação, de mais histórias e cantigas, poesias e brincadeiras. Para que, nesta perspectiva, a criança possa,

(...) expressar-se como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações (BRASIL, 2016, p.62).

É justamente este princípio formativo da Estética enquanto linguagem, de causar certo deleite, a qual recorreremos para defender uma educação de pulsar criativo, de poesia, de narrativas múltiplas, com a criação orientada por educadores que podem articular diferentes histórias, canções, brincadeiras, poesias. Um estímulo para estas descobertas por crianças é que tenham acesso à cultura ancestral, mediada pela abordagem de educadores que apresentam as histórias encantadas, brincadeiras cantadas, danças tradicionais, brinquedos e folguedos das mais diversas regiões brasileiras e até umas importadas, pra na relação se descobrir a si e ao outro.

As diferentes manifestações e acessos às linguagens permitem às crianças ampliação de vocabulário e de repertório cultural, propiciando uma formação alargada, significativa e autônoma, vez que referidas interações comunicativas exercem detida influência para o desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (2007, p. 122) a linguagem:

libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites.

Os fundamentos de Freire (1989) aqui também são valiosos, ao afirmar uma leitura de mundo, em que o aprendiz conhece, primeiro, seu lugar, sua realidade, seu universo vocabular e só então parte para uma cultura letrada. Sobre esta, destacamos a poesia, que é para nós a mãe de todas as expressões humanas, as rimas e o universo poético, são fontes que jorram linguagem e vida, para a criança bem educar, com criatividade e estética. No dizer de Freire (1989, p. 09) sobre sua experiência:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra.

Se é verdade que a leitura e a escrita são objetivos primeiros da educação escolar, não se deve esquecer que é quando encontra beleza e alegria que a criança continua sua trajetória de investigação e encontra na descoberta da palavra uma fonte inesgotável de saberes e práticas culturais, que a fazem avançar na cultura letrada, na leitura da palavra escrita. Sobre estes cenários que estão antes, durante e depois da escola, ressalta Ferreiro (1999, p. 23):

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.

É preciso se desejar descobrir este mundo escrito e vivo nas narrativas que se constroem e tomam forma e lugar nos livros, na imaginação e representação mental, esta capacidade imprescindível para a leitura da palavra e dos livros. A dimensão estética da educação, quando nos voltamos para educação de crianças, ganha ainda mais destaque, pois seu modo próprio de relacionar-se com a vida, dizemos das crianças, é mesmo uma maneira lúdica e criativa, uma vez que sua experiência ainda é inicial e frágil.

Por esta razão, já há um peculiar jeito de abordar as crianças de modo geral, mesmo no senso comum, que já é usual falar de forma brincante e engraçada, para atrair as crianças. Afinal, “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças” (FERREIRO, 1996, p. 24). Então, se a educação quer atingir suas metas de alfabetização, é urgente aprofundar a abordagem lúdica, estética e criativa.

2 CAMINHOS CRUZADOS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO

Iniciamos esta sessão do texto com uma reflexão de Rancière (2016), que enfatiza a impossibilidade de conceber um conceito generalizado de arte que venha a definir atributos comuns para um

agregado de habilidades, conhecimentos, objetos e práticas artísticas: dança, pintura, música, teatro, escultura, fotografia, cinema. Portanto, o conceito de arte não surgiu devido a uma essência comum às múltiplas manifestações artísticas: “é o conceito de uma disjunção – e de uma disjunção instável, historicamente determinada – entre as *artes*, entendida no sentido de práticas e as maneiras de fazer” (RANCIÈRE, 2016, p.83).

Essa reflexão do filósofo Jacques Rancière abre uma fresta para problematizar a relação de dois termos; arte e educação, dois campos de conhecimento que, mesmo sendo dois, se interligam por uma unidade instável e desencadeiam o que parece ser o principal papel da arte-educação na contemporaneidade; colocar questões que se realizem como acontecimentos a partir de uma superfície sensível comum.

Há, no entanto, uma premissa indeclinável no trajeto do arte-educador, é que ele construa para si um percurso atravessado pela experiência com arte. A superfície sensível a qual nos referimos é, precisamente, esse platô como a terra dos encontros, um disparador de sensações, cores, formas, texturas, palavras, gestos, sons. A presença do corpo em contato com objetos ou situações artísticas que podem, algumas vezes, parecer indecifráveis e incômodas, mas que produzem uma inquietação, um confronto com a unanimidade de alguns conceitos e juízos estéticos assimilados e preservados por um longo processo de condicionamento do nosso olhar.

Orientamos essa discussão, a nível de relato de experiência, a partir de uma pesquisa experimental realizada no Grupo de Pesquisa FLAMCO⁴, mas circunscrita ao exercício da docência em arte, mais especificamente do componente curricular “Expressões Artísticas e Estéticas Contemporâneas”.

A pesquisa realizada em conjunto com um grupo de seis alunas em fase de trabalho de conclusão de curso (TCC), mas que já atuavam exercendo a atividade de professora na Educação Infantil no modelo conhecido como polivalência, ou seja, o professor multifuncional. O primeiro momento da pesquisa se configurou na forma de uma exposição das experiências vividas pelas estudantes no contexto da Educação para a Infância. Nosso papel foi ouvi-las, saber com elas o desenho cotidiano de suas práticas docentes, cientes de que se tratavam de escolas precárias e com pouco material didático disponível.

O relato das estudantes revela um quadro que se repete quando temos o ensino da arte como tema. A obrigação de cumprir metas que foram pautadas por um plano de ensino que prioriza procedimentos rotineiros de um calendário focado em atividades artísticas para as datas comemorativas. A aula de artes volta-se, quase exclusivamente, para a preparação das crianças no cumprimento de um calendário festivo, há um critério estético quase homogêneo na condução dessas festividades.

⁴ FLAMCO – Filosofia e linguagens artísticas contemporâneas, Grupo de Pesquisa Cnpq é coordenado pela professora Rosália Menezes UNILAB-Ce.

Fazer uma coreografia ou teatrinho para as festas de fim de ano e do dia das mães, colorir desenhos fotocopiados de coelhos na época da páscoa, pintar os rostos das crianças e fazer cocar de papelão em comemoração ao dia do índio e espalhar cartazes para enfeitar o ambiente escolar.

Entende-se essa experiência como uma ação que regulariza o papel da professora ou do professor de arte enquanto animadores que cumprem a função de entreter as crianças com alguma atividade divertida que não solicita nenhum conhecimento específico do educador e nenhum ganho para o desenvolvimento artístico, estético e motor das crianças. São procedimentos que se reiteram como reflexo das inúmeras dificuldades sociais e do descaso das políticas públicas educacionais para com as escolas, professores e estudantes, principalmente em se tratando de escolas situadas no interior do Nordeste brasileiro.

Foi possível perceber através dos relatos e das discussões coletivas, a fragilidade conceitual e o quase inexistente contato das estudantes, já então professoras, com espaços de arte, museus, teatros, cinemas, reconhecimento de festejos populares, catálogos virtuais, visita em museus virtuais. Outro fator inquietante foi o desconhecimento de ferramentas apropriadas - práticas e conceituais – que possam ser efetivamente experienciadas no âmbito do ensino de arte na Educação Infantil, conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas específicas por faixa etária.

O desenvolvimento artístico e estético das crianças acontece em interação com a imaginação e o universo simbólico do mundo vivido. O contato e a experimentação com a plasticidade de diferentes materiais de arte durante a Educação Infantil, possibilita um entrosamento entre os aspectos emocionais, motores e cognitivos da criança uma vez que:

(...) expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos de criação artística (BRASIL, 1998, p. 85).

Presenciamos continuamente uma série de dificuldades em situações de práticas de ensino de arte nas escolas. No entanto, podemos afirmar que o quadro atual da pesquisa em arte e com arte oferece um crescente número de artigos científicos, livros, teses, catálogos de exposições, de modo que há excelentes textos de educadores e curadores, projetos de pesquisa e extensão que tomam o ensino da arte como tema. Já é possível encontrar importantes pesquisas voltadas para poéticas de mulheres artistas, voltadas para promover discussões sobre assuntos que envolvem gênero, raça, classe social, preconceitos, ecologia, cultura visual, mas também questões formais envolvidas na poética de composição da obra artística.

É possível acessar enciclopédias virtuais com amplo conteúdo em artes, “passar” por acervos de importantes museus do Brasil e do mundo que disponibilizam a visualização de obras

pertencentes tanto da historiografia canônica da arte ocidental e, recentemente, de forma mais heterogênea e menos centralizada, há também obras de artistas oriundos do sul global.

No entanto, alguns problemas estruturais resistem ao tempo, um desses problemas é a educação dos educadores ou a formação dos formadores. Talvez, o próprio conceito de formação devesse ser repensado, ao invés de uma formação estruturada a partir de um modelo que conduz à forma de sujeitos em vista de uma finalidade, poderíamos pensar o desvio desses modelos, veredas mais experimentais e aventureiras que colocam em jogo antigas questões, mas em diferentes situações, embaralhando discursos educacionais que se tornaram hegemônicos pela eficácia do consenso. Há, sem dúvida, lacunas que geram espaços silenciados ou governados por categorias já reconhecidas, conceitos e modelos de ensino-aprendizagem em artes que precisam ser revisitados sob a perspectiva de um desafio epistemológico e estético. A questão que nos coloca a professora Gruppelli Laponte:

De que é feito o conhecimento em arte? E, que conhecimento surge no amálgama entre arte e educação? Possíveis e inúmeras respostas para estas perguntas estão no cerne da consolidação do campo e da defesa do espaço da arte na educação (LAPPONTE, 2012, p.173).

A professora Barbosa (1989) apresenta dados de uma pesquisa encomendada pela UNESCO, realizada com 2.500 professores de artes de escolas de São Paulo. Os resultados da pesquisa mostram que a maioria dos professores elege como objetivo principal do processo educativo o desenvolvimento da criatividade. No entanto, criatividade é compreendida, por a maioria plena dos entrevistados, como ato espontâneo que não envolve disciplina, dedicação e envolvimento com o trabalho de forma intensa e continuada. A criatividade abriga ambiguidade e acontece a partir da abertura para exploração de territórios desconhecidos no qual o artista ou o cientista sente o ímpeto de experimentar. A criatividade exige dedicação intensa voltada para a resolução de problemas estéticos, teóricos, técnicos no plano da arte ou da ciência. Lidar com certo grau de entropia que possibilite o rompimento com o que é rotineiro e familiar, valorizando o processo criativo como o espaço que produz a inspiração.

A identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo. (BARBOSA, 1989, p. 171).

O que precisa ser discutido é como é possível promover agenciamentos entre esses dois campos do saber, para destacar possibilidades pedagógicas pensadas nessa conectividade entre arte e ensino. Aproximar formas visíveis, táteis, musicais, narrativas literárias, vivências de povos tradicionais numa presença entre nós, habitantes do nosso mundo, infiltrando oportunidade de criar projetos e gerar debates temáticos transversais nas salas de aula.

Há, no entanto, produção que pode ser considerada significativa em termos de pesquisa em arte e educação, mas parece haver uma resistência - ou seria um distanciamento histórico? Por parte do educador em entrar em contato com obras de artes e as poéticas de artistas e contemporâneos, o contato é quase sempre precário e há um desinteresse em transformar os temas artísticos em situações pedagógicas inquietantes, que possam suscitar situações de leitura e interpretação de obras, de contato com materiais, desvendar formas de produção na gravura, na pintura, na fotografia, em ritmos musicais.

Conquistar a disposição para explorar “(...) sempre repondo a pergunta: mas o que é mesmo a arte, já que o termo recobre coisas tão diferentes?” (FAVARETTO, 2010, p. 232). Uma pergunta que pode sugerir uma reconfiguração na ordem das relações entre arte e educação como condição de possibilidade de pensar e colocar em causa a experiência do sensível. A experiência com obras de arte propicia o entrelaçamento do intelecto, da memória, da imaginação e dos sentidos, há obras que nos conectam com sensações e memórias que estavam adormecidas em nosso inconsciente estético (RANCIÈRE, 2009). Nem toda experiência com arte pertence exclusivamente à dimensão racional da consciência cognitiva, há na arte um desvio que desliza para o subsolo, todo o nosso corpo participa e é mobilizado quando nos permitimos ser surpreendidos por experiências que implicam viver ambiguidades em processos mais anárquicos e menos controlados. “E o que pode advir dessa maneira de pensar como matéria de ensino e aprendizagem senão a concentração na especificidade e singularidade do trabalho dos artistas?” (FAVARETTO, 2010, p. 232). Reencontramos aqui uma questão inseparável das capacidades de pensar e agir entre o que fazemos e o que queremos fazer nessa encruzilhada entre arte e educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. (1989). **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras** Estudos Avançados, 170-182. em <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Visita 01 de março de 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FAVARETTO, Celso. **Arte contemporânea e Educação**. Revista Iberoamericana de Educación. N.53, pp. 225-235, 03/2010.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Auto-

res Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

KRAMER, Sonia. e LEITE, M. I. *Infância e Produção Cultural*, Campinas, Papirus, 1998.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ensino de artes visuais: entre pesquisas e práticas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 11, nº 23, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O inconsciente estético*. São Paulo: Ed.34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JOVENS DO CAMPO: MOBILIDADES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CIBERESPAÇO

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida¹

Celecina de Maria Veras Sales²

Kamila Costa de Sousa³

RESUMO

O artigo se propõe identificar as diversas práticas educativas de jovens do campo e seus percursos pelo ciberespaço, novo meio de comunicação surgido da interconexão mundial de computadores (LEVY, 1999). O acesso dos/as jovens ao ciberespaço ocorre pela *Internet*, que instaura um novo espaço e tempo de interações e aprendizagens. A rápida propagação da *Internet* trouxe para os/as jovens a conectividade, o acesso a realidade virtual e a comunicação. Para conhecer essa nova linguagem, esses novos códigos e essa nova noção de tempo e espaço, realizou-se uma pesquisa etnográfica com jovens do assentamento rural Alvaçan Goiabeiras, localizado no município de Santana do Acaraú - Ceará. Percebe-se que a chegada da *internet* no assentamento provocou mudanças radicais na vida das famílias, e dos/as jovens, principalmente. Experimentam diferentes sociabilidades, interagem com o mundo, ampliaram as possibilidades de aprendizagem. Ao acessar as redes sociais, apreendem novos conhecimentos, buscam informações para associar aos conteúdos trabalhados na escola e na universidade, constroem uma nova relação com a tecnologia e produzem uma nova ordem de saberes e modos de vida.

Palavras-Chave: Juventude do campo. Práticas Educativas. Tecnologias digitais. Ciberespaço.

JÓVENES DEL CAMPO: MOVILIDAD Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL CIBERESPACIO

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo identificar las diversas prácticas educativas de los jóvenes en el campo y sus rutas a través del ciberespacio, un nuevo medio de comunicación surgido de la interconexión mundial de las computadoras (LEVY, 1999). El acceso de los jóvenes al ciberespacio se lleva a cabo a través de Internet, que establece un nuevo espacio y tiempo de interacciones y aprendizaje. La rápida propagación de Internet ha traído conectividad, acceso a la realidad virtual y comunicación a los jo-

¹ Doutora em educação pelo Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: nadjarinelle_234@hotmail.com.

² Professora titular da Universidade Federal do Ceará (UFC) do Programa de Pós-graduação em educação e do Programa de Pós-graduação de Avaliação de Políticas Públicas. Email: celecinavs@gmail.com.

³ Professora Adjunta do Departamento de Educação, Campus Avançado de Patu, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Email: kamilacsousa@gmail.com.

venes. Para conocer esta nueva lengua, estos nuevos códigos y esta nueva noción de tiempo y espacio se llevó a cabo una investigación etnográfica con jóvenes del asentamiento rural Alvaçan Goiabeiras, situado en el municipio de Santana do Acaraú - Ceará. Se observa que la llegada de Internet al asentamiento causó cambios radicales en la vida de las familias, y de los jóvenes principalmente. Experimentan diferentes sociabilidades, interactúan con el mundo, amplían las posibilidades de aprendizaje. Al acceder a las redes sociales aprenden nuevos conocimientos, buscan información para asociarse con los contenidos trabajados en la escuela y la universidad, construyen una nueva relación con la tecnología y producen un nuevo orden de conocimiento y formas de vida.

Palabras Claves: Jóvenes en el campo. Prácticas educativas. Tecnologías digitales. Ciberespacio.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a pesquisa sobre jovens rurais que experimentam um campo em movimento. Se as gerações de seus pais e avós tiveram a oralidade como marca da cultura camponesa, nas últimas décadas, a escrita passou a fazer parte dos registros da história dessas famílias. Nos anos recentes, transformações mais radicais adentram o campo com novas linguagens e tecnologias, de forma que para pensar a juventude do campo é necessário compreender um novo cenário.

Cores, volumes, sons e movimentos ganham novos tons, intensidades e velocidade na paisagem do campo. Síntese dessas mudanças e agentes principais dessa paisagem são os/as jovens, suas aprendizagens e modos de vida. Nessa dinâmica, os/as jovens transbordam espaços e fazem surgir multiplicidades de realidades, compõem cenas marcadas simultaneamente pela tradição e pelas tecnologias. Esse cenário diverso e plural nos instiga a compreender de que maneira os/as jovens do campo, que tem acesso ao ciberespaço, tecem seus modos de vida. Será que nesta tessitura eles/as vivenciam práticas educativas a partir das interações neste ambiente?

A pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, foi desenvolvida no assentamento rural Alvaçan Goiabeiras, localizado no município de Santana do Acaraú, Ceará - CE, a 228 km da capital cearense. Ressaltamos que os/as jovens desse assentamento, assim como os/as demais jovens do campo, não podem ser vistos como uma unidade, pertencente a um grupo social homogêneo, como se todos vivessem experiências comuns. Pelo contrário, compreendemos que, ao estudarmos os/as jovens do campo ou da cidade, estudantes ou trabalhadores/as, falamos em juventudes.

Essa forma de compreender os/as jovens nos levou a refletir as diferentes inserções que os/as mesmos/as têm no assentamento e nos suscitou algumas inquietações acerca dos/as jovens do campo e as tecnologias digitais: Como esses/as jovens criam espaços educativos e modos de vida a partir do acesso ao ciberespaço? Qual o significado desse “viver tecnológico” no processo de ensino-aprendizagem?

O ciberespaço, segundo Levy (1999), é o novo meio de comunicação surgido da interconexão mundial de computadores, que abriga um universo oceânico de informações, assim como seres humanos que navegam e o alimentam, ou seja, um ambiente que proporciona, para aqueles que navegam nele, novos espaços e tempos de aprendizagem.

A navegação por este espaço através do uso da *internet* possibilita estar em muitos lugares ao mesmo tempo, abreviando distâncias e rompendo fronteiras. Com isso, esses/as jovens percorrem um ambiente inusitado, estabelecem diálogos com outras pessoas, com outros espaços de produção de conhecimento. Neste movimento, esses/as jovens passam a experimentar um novo estilo de vida e transitam por outros espaços que promovem aprendizagem, pela diversidade de informações que são apresentadas a esses/as jovens e a comunicação que eles/as tecem com outros/as jovens ao usar as tecnologias digitais, que tem sido um dos fatores de mudanças sociais e das formas de comunicação, que se estendeu também no espaço rural.

Compreendemos o espaço rural como “espaço físico diferenciado, enquanto um lugar de vida, isto é, lugar de onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e das relações campo-cidade” (WANDERLEY, 2007, p. 21). Portanto, ao pensarmos a combinação da revolução tecnológica com o espaço rural, não podemos deixar de também pensar nas mudanças que ocorrem nos modos de vida no campo, e como isso representa “novas chaves de compreensão das diferenças entre os modos de vida designados como ‘rural’ e como ‘urbano’” (CARNEIRO, 2007, p. 54) sem, contudo, ser entendidos como opostos, mas como complementares.

2 JOVENS DO CAMPO, SEUS TRANSITOS PELO CIBERESPAÇO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Ao estudar os/as jovens do campo, procuramos entender como eles/as transitam pelo ciberespaço, como ocorre a comunicação, a sociabilidade e a extensão de fronteiras e, neste percurso, de que maneira eles/as constroem momentos de aprendizado a partir desta mobilidade. O fato de navegar pelos ambientes virtuais conduz esses/as jovens a criar novas formas de se relacionar, novas estratégias de produção de conhecimento e de sair do isolamento geográfico, característica tão evidenciada nos estudos clássicos sobre campesinato. O acesso à *internet* cria possibilidades e o saber antes centrado no urbano torna-se móvel.

A internet aqui em casa chegou foi mais por causa da mãe, a mãe queria falar direto com a minha irmã que mora na Suíça, no *skype* (risos). Conversar pelo *skype* é melhor do que por telefone porque pelo menos a gente tá vendo a pessoa né, no telefone é só a voz, no financeiro sai até melhor, porque é muito cara uma ligação pra o exterior. Ai depois que chegou internet né eu comecei a mexer em coisa que eu não sabia e fui gostando. No *badoo* eu converso com pessoas que eu não conheço (risos), de Sobral, Acaraú, Paraibapa, Crateús, Camocim, Fortaleza, o último que eu conversei é de Curitiba porque ele colocou Acaraú só que ele não era do Acaraú ele era de Curitiba, deixa eu ver mais de onde, Itapipoca,

Amontada teve um que eu conheci de Sobral (risos), teve outro também que eu vi pela *web cam*, ai eu falo com ele pelo *facebook*, também falo com ele pela *web* (P, mulher, 26 anos, ensino médio).

Essas formas de comunicação estreitam distâncias e mantêm os laços afetivos com pessoas que estão distantes geograficamente, tudo isso, viabilizado pelos avanços tecnológicos. Na fala da jovem podemos perceber o domínio de outra linguagem, de outras ferramentas que até pouco tempo eram restritas ao espaço da cidade. Esses processos comunicativos são práticas educativas, porque os sujeitos passam a vivenciar novas experiências em seu cotidiano e criam redes de saberes.

Essas trilhas tem sido possíveis pelo processo de interatividade, que garante a “comunicação entre computadores ligados a rede, que oferece cada vez mais possibilidades de interação comunicativa entre pessoas e o acesso à informação via redes digitais”. (KENSKI, 2012, p. 35). Estas relações mantidas no mundo virtual, demonstradas pelos/as jovens pesquisados/as deixaram evidente como a vida de cada um pode ser “profundamente afetada por essa nova tecnologia da comunicação” (CASTELLS, 2003, p. 10) quando experimentam, se apropriam e modificam suas formas de comunicação. Como a prática humana é “baseada na comunicação, a internet transforma o modo como nos comunicamos e, ao usá-la de muitas maneiras, conseguimos transformar a própria internet” (Idem, 2003, p. 10) e o estilo de vida a partir dela.

Neste movimento de experimentação, transformação e modificações no modo de comunicação através da *internet*, esses/as jovens passam a desenvolver no cotidiano novos hábitos, pelo processo de descoberta e de sociabilidade que os envolvem através do uso da internet, interações com novos formatos, dando outra noção de tempo e espaço. Neste sentido, concordamos com Garbin (2003, p. 5), que a *internet* “não pode mais ser vista como um local apenas de troca, de busca de informações ou ainda de encontros entre pessoas, mas, também, como um local de produção de conhecimento”.

Na internet eu uso o *google* pra pesquisar e fiz até um curso do SENAR saúde rural, foi minha sobrinha que me inscreveu, ai eu fiz. Nas redes sociais eu acesso o *face*, ele é muito de fazer amizade, me ajuda a conhecer pessoas, mais amigos, eu conheço muita gente no *face*, eu aprendo muita coisa quando vou mexendo. Lá no *facebook* teve muita gente que fazia muito tempo que num sabia o paradeiro deste povo e quando foi agora eu descobri o povo pela internet no *facebook* mesmo, é só mais assim né, eu acesso mais assim né pra fazer amizade. Eu adoro colocar foto, eu já coloquei as fotos hoje, não sei se você viu, eu coloquei as dos festejos já, coloquei 50 e tantas do festejo, do inicio ao fim, ai hoje coloquei 25 minha do novo visual (risos) fiz texturização (risos). (P, mulher, 26 anos, ensino médio).

Como explica essa jovem, o acesso à *internet* têm diversas finalidades: a pesquisa, fazer um curso ou encontrar informações e pessoas. Um mar de subjetividades que é injetado como um passe de mágica na rede em tempo real e que estimula a criar diversas maneiras de se comunicar e de construir aprendizados, sem necessariamente sair do seu espaço físico. Essa possibilidade de

construção de conhecimentos tem atraído esses/as jovens não somente pelas informações que se abrigam no ciberespaço e que eles/as, atualmente, vêm tendo acesso, mas pela sensação de ter contato com o novo, com o diverso, que podem ou não ser associadas aos conteúdos trabalhados na escola, o que contribui para o seu processo formativo. É nesse contexto de constante mudança que os/as jovens têm a possibilidade de desenvolver diferentes aprendizagens, embora no espaço escolar o acesso à *internet* ocorra com bastante restrição e disciplinamento. Sobre isso a/o jovem relata:

Na escola é muito difícil eu acessar a internet, mais quem quisesse ir assim podia ir, mais só que era mais assim na parte da noite, aí quando tinha assim algum trabalho pra pesquisar era o pessoal lá da rua que pesquisava, que eu fazia parte da equipe. Os professores falavam na sala de aula que tinha que usar a internet com cuidado, assim, de uma forma que ela ajuda, também tinha as pessoas que se passam por outra. Eu só tive de ir uma vez com o professor pra sala de informática e nesse tempo eu nem sabia mexer, eles levavam a gente assim pra assistir filme, aí eles levavam pra sala de informática. (I, mulher, 17 anos, ensino médio).

Atualmente, a condução do processo de ensino aprendizagem não permanece associada apenas ao laboratório de informática. A navegação pelo ciberespaço encontra-se presente no cotidiano dos jovens na sala de aula, através dos dispositivos móveis, que disponibilizam *internet*, conduzindo-os a estar nas redes sociais postando fotos, mensagens, mesmo nas exposições realizadas pelo professor, que segundo eles, tem sido um desafio entrelaçar, na construção do conhecimento dos alunos, as informações que se abrigam na internet e os conteúdos existentes nos livros.

Este entrelaçar traduz-se a uma mobilidade dos corpos que tem sido instantânea nas esferas virtuais, assim como as informações que são construídas e modificadas pelos que se integram a este cenário. Com isso somos convidados a pensar como, “na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram em extrema velocidade”. (KENSKI, 2012, p. 41). A velocidade das informações que alunos/as tem acesso rompe com a postura de aluno/a-espectador e, de certa forma, com o/a professor/a detentor/a do conhecimento. Sobre essa nova relação estabelecida em sala de aula é que professores/as e coordenador/a pedagógico da escola dos/as jovens investigados reconhecem a importância do acesso à *internet*, sendo inclusive para eles um fenômeno que não pode ser dissociado do processo de ensino aprendizagem, porém, enfatizam que se faz necessário a orientação desta navegação.

Entretanto, se observarmos as falas dos/as jovens entrevistados/as, o acesso à *internet* na escola ocorre de maneira instrucional, ou seja, eles terão acesso aos computadores e a navegação pela *internet* com as páginas de acesso prontas para serem consultadas, o que limita a busca por outros sites bem como a oportunidade de experimentar outras leituras. Consideramos que o acesso à *internet* pode ser mediador na construção de uma práxis pedagógica, capaz de conectar educandos/as com o mundo virtual, não somente por intermédio das atividades que partem do livro didático, mas dos elementos que se cruzam no cotidiano desses/as jovens, como o envolvimento com as redes sociais. Assim, poderíamos visualizar na relação ensino aprendizagem, diálogos que poderiam alicerçar

a aprendizagem com o modo de vida que está ao mesmo tempo fora dos muros da escola e dentro dela através da conectividade com a internet.

Nesse sentido, as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008) chamam atenção quando abordam a maneira tecnicista que se adere aos recursos tecnológicos na educação, particularmente, em relação ao acesso à informática e à comunicação em rede (*internet*). Observação esta que nos permite chamar atenção no sentido de evitar os reducionismos do passado, desafio das propostas atuais. Este desafio veio à tona ao expor a proposta da pesquisa para os/as professores/as. Embora todos/as reconhecessem a relevância da nossa pesquisa, consideram que o uso da *internet* pelos/as alunos/as deve ser para agregar informações as suas atividades escolares.

Ao perguntarmos sobre as redes sociais como um lugar de aprendizagem, os/as professores/as discordaram porque ainda veem as redes sociais como algo que interfere e “perturba” suas aulas. Para alguns professores/as, a escola continua restrita a sala de aula, ao quadro, aos cadernos, ainda há reserva e cautela com a utilização do computador, do celular, da internet. Embora todas essas ferramentas estejam presentes no chão da escola através da magia do mundo virtual, ao alcance dos/as jovens, da cidade e do campo. Esse cenário “transforma o conceito de conhecimento e permite compartilhar nosso conhecimento e apontá-los uns para os outros”. (LEVY, 2008, p. 161).

Na esfera educacional evidencia-se esse compartilhamento de conhecimentos. Mas em um movimento linear, na direção professor-aluno, aluno – aluno, todos acoplados em um espaço. Entretanto, as aventuras pelo mundo virtual são reais no cenário educacional e constroem percepções, apropriações e movimentam o olhar do educando sobre o contexto em que ele se encontra inserido. O uso da *internet*, cada vez mais, se caracteriza como um veículo para construir um saber ampliado e mutante. Isso, no entanto, vai refletir diretamente sobre as “tradicional formas de pensar e fazer educação”. (KENSKI, 2012, p. 41).

Embora a *internet* tenha sido alvo de muitas discussões e pesquisas envolvendo a instituição escolar, principalmente sobre o uso dela na condução da aprendizagem, decidimos percorrer não somente por uma acessibilidade atrelada as páginas de pesquisa de conteúdo como *Google* e *Wikipédia*, mas para apontar que o aprendizado dos/as jovens pode ocorrer nos diálogos e postagens nas redes sociais, no manuseio do aparelho celular através dos aplicativos, troca de mensagens, de *email*.

E, para os/as jovens do campo, isso se torna bem mais significativo pelas descobertas que envolvem não somente os livros, o/a professor/a, o acesso à *internet*, mas os diálogos que são construídos com outras pessoas através das fronteiras espaço-temporais que podem ser agregados a este percurso pela busca do conhecimento. Na concepção de Sales (2011), o acesso à *internet* para os/as jovens dos assentamentos rurais representa não só a oportunidade de interagir com pessoas, mas também um espaço de abertura, de se sentir parte desse universo rápido e fascinante que a rede possibilita. Espaço de aprendizagem, relacionamento, conhecimento, mas também de conexão com

o mundo.

É uma experiência que consegue promover na vida de cada um/a desses/as jovens oportunidades de descobrir e se integrar em novos espaços através deste mergulho pelo ciberespaço onde oferece a possibilidade de experimentar diversas maneiras de dialogar, se apropriar de outras linguagens e construir conhecimentos em um universo virtual que se torna real na vida desses/as jovens.

Este campo de experimentação, embora esteja incorporado no modo de vida de educandos/as e educadores/as, torna-se um desafio pela fluidez de informações que se agregam ao ciberespaço e chegam a esses/as jovens. O que é visto, lido e experimentado, permanece na rede até que sejam substituídas por outras informações mais atuais. Com isso, somos convocados a pensar o conceito de educação resultante desta dinâmica, ou seja, formas de ensinar e aprender atreladas a este cenário social e tecnológico.

3 CIBERESPAÇO E MUDANÇAS NOS MODOS DE VIDA DO JOVEM NO CAMPO

Estudar o modo de vida dos/as jovens do campo não foi uma tarefa fácil, considerando o universo plural, heterogêneo e dinâmico em que vivem, ocasionado, principalmente, pela comunicação intensa que mantém com a cidade para usufruir de alguns serviços, como educação e lazer. Mas, esse cenário diverso, plural, vivenciado pela juventude rural foi despertado pelos cientistas sociais há pouco tempo, pois até então,

estudos sobre a organização social no campo referiam-se ao jovem apenas na condição de aprendiz de agricultor no interior dos processos de socialização e de divisão social do trabalho no interior da unidade familiar, o que os torna adultos precoces já que passam a ser enxergados unicamente através da ótica do trabalho. (CARNEIRO, 1998, p. 01).

Na realidade, os/as jovens do campo devem ser vistos para além dos comportamentos a eles/as atribuídos e ao espaço geográfico que eles/as ocupam. Nessa perspectiva, não há como lhes lançar um olhar sem considerar as experiências cotidianas combinadas à faixa etária, ao estudo, ao lazer e ao trabalho, que são bastante diversificados. A noção de juventude rural, além de conter esses grandes fatores de diversidade, guarda também diferenças internas em uma mesma localidade segundo as condições econômicas, as identidades de gênero, o grau de escolaridade, a faixa etária, entre outras variáveis (CARNEIRO, 2008). Este alerta é importante para termos em mente a impossibilidade de traçar um perfil da juventude rural brasileira ou de constituir um padrão, um tipo ideal de jovem rural.

Segundo Sales (2006), juventude rural e juventude urbana são categorias construídas socialmente, e para delimitar o início e o término da juventude que vive no mundo rural, a imprecisão é bem maior porque os critérios etários são mais variáveis. A idade, entendida como uma construção social, aparece sempre no contexto das relações sociais, portanto, ao tomar como referência as so-

idades rurais, certamente essa noção terá especificidades diferenciadas das sociedades urbanas. Enquanto as urbanas demarcam essa fase de transição através da escolarização, como preparação ao ingresso no mercado de trabalho, no mundo rural a linha divisória que demarca a superação da infância e da juventude para a vida adulta é o casamento e a formação da prole.

Entretanto estas diferenciações têm diminuído em função da escolaridade, mobilidade e o acesso às tecnologias digitais. Jovens do campo também comungam o desejo de descobrir, vivenciar e desenvolver no ciberespaço “teias de relações, redes de discussões, lugar para compartilhar experiências, conhecimentos, emoções e sensações” (SALES, 2010, p. 28). Ao vivenciar essa pluralidade no ciberespaço os modos de vida desses/as jovens vão aos poucos se modificando, como o modo de falar, de se vestir, de se comportar diante das situações cotidianas que envolvem a escola, a família, os amigos, uma vez que as tecnologias digitais vão oferecendo novas formas de se comunicar, de se relacionar, de falar, de escrever, de buscar informações. Estas novas formas geram mudanças no modo de vida desses/as jovens e, por isso, não devem deixar de serem vistas e nem negadas.

Depois que eu comecei a acessar a internet eu acho que mudei sim, converso com mais gente, consegui mais paqueras, aprendi a entrar no *google* pra pesquisar as coisas da escola, ah é por isso que eu gosto de entrar na internet, é bom demais! (Z, mulher, 16 anos, segundo ano do ensino médio).

A era digital tem também acentuado desigualdades sociais, embora os jovens pobres do campo encontrem na escola, em casa e em *lanhouse* espaços de acesso ao computador e *internet*. A introdução de novas tecnologias na escola ocasiona mudanças na cultura organizacional da escola e no processo de aprendizagem.

A internet é de muita necessidade porque assim podemos fazer pesquisa, ficar informado de todo tipo de notícia, conversar com os amigos nas redes sociais que também faz a gente aprender, eu lembro até que a prova do ENEM que eu fiz foi pra falar da internet e eu falei exatamente sobre isso, sobre os benefícios que a internet traz. Internet aqui no assentamento é bom pra passar o tempo, mais mudar claro que muda um pouco a cabeça da gente né, só em a gente sair daqui pra estudar fora já muda um pouquinho né. (A, mulher, 17 anos, superior incompleto, curso de zootecnia).

Ter acesso a internet nós aqui do assentamento é estar atualizado pras coisas que estão acontecendo no mundo, auxilia na informação, atualiza a mente. Mais acho que a gente vai mudando porque vai aprendendo mais, vai perdendo mais a timidez porque começa a falar com mais gente, mais acho que isso não vai fazer a gente deixar de gostar daqui, a internet ela é muito importante, pois é uma ferramenta quase que indispensável tanto na escola como num trabalho, acho que hoje seria um caos sem internet. (E, homem, 16 anos, segundo ano do ensino médio).

As falas mostram os vários acontecimentos que ocorreram na vida desses/as jovens após o uso da *internet*. Encontramos o entusiasmo dos encontros afetivos, a ampliação do volume de informações, dos contatos, além de possibilitar o trânsito por outros espaços sem que eles/as precisem

sair do assentamento. Essa possibilidade de ocupar outros espaços contribui para que esses/as jovens descubram outras maneiras de caminhar com mais desprendimento, liberdade. A oportunidade de navegar por vários locais ao mesmo tempo, de construir e vivenciar relações neste ambiente, de obter informação com rapidez, fascina esses/as internautas. Por isso mesmo, nem sempre percebem que as informações fornecidas pela internet não são sempre seguras e que também no ambiente virtual há riscos e inseguranças.

Contudo, não podemos negar que, através da *internet*, pessoas e discursos estejam em muitos lugares ao mesmo tempo. Distâncias são abreviadas, imagens e sons circulam vertiginosamente, cidades se reúnem, pessoas se “aproximam” virtualmente e, por que não dizer, realmente. (GARBIN, 2003).

Nos diálogos que mantivemos com os/as jovens, percebemos que eles/as embarcam nessa aventura midiática e veem isso não somente como uma maneira de romper com um estilo de vida próprio de quem vive no campo, com fronteiras espaço-tempo que permitem a comunicação com outras pessoas, independente da distância que os separa, mas como uma experiência que consegue promover na vida de cada um/a deles/as oportunidades de descobrir e se integrar em novos espaços através deste mergulho pelo ciberespaço, que oferece a possibilidade de experimentar diversas maneiras de dialogar, se apropriar de outras linguagens e de construir conhecimentos em um universo virtual que se torna real na vida desses/as jovens.

4 CONCLUSÃO

Ao entrarmos em campo, nosso objetivo foi trilhar por caminhos que nos levassem até o cotidiano desses/as jovens, conhecê-los e descobrir como as tecnologias digitais, através do ciberespaço, faziam parte deste contexto. Nesta caminhada, fomos desvendando várias relações que os/as jovens possuem com esse universo virtual e suas experiências educacionais a partir destas relações.

A vontade desses/as jovens em mergulhar neste universo virtual e de possuir um computador pessoal com acesso à *internet* para navegar diariamente, tem diversas razões, sem que uma exclua a outra; querem o computador para satisfazer o desejo de consumo, para se sentir incluído neste universo midiático, para ter informações, entretenimento, diálogo, expor opiniões, buscar amizades e aprendizagem. Esse mergulho pelo mundo virtual assume na vida desses/as jovens novas possibilidades de encontros, de experiências, de aprendizados, de troca de informações, de produção de diferentes saberes além de quebrar a noção tradicional de distância e de relacionamento entre as pessoas.

Ter um celular e acesso à *internet* significa também ter o domínio das informações, do conhecimento no assentamento, pode representar prestígio, reconhecimento entre os/as adultos/as, ser agente de mudanças de hábitos, costumes e valores. Com isso, novas rotas são desenhadas e os modos de vida desses/as jovens e do próprio assentamento se modificam. O deslocamento, mesmo sem sair do seu lugar, conduz esses/as jovens a experimentar uma diversidade de situações que fogem

de uma rotina pré-estabelecida, de uma noção de cotidiano que denota repetição. Ao mergulhar no ciberespaço, novas linguagens, novos códigos surgem e, por eles/as estarem constantemente entregues a descobertas, ao novo, esses elementos passam a se integrar seu cotidiano e com isso eles/as constroem seu próprio modo de vida no campo.

Além do trabalho da roça, das idas e vindas aos açudes para pegar água, do deslocamento diário até a escola e a universidade, os/as jovens do campo acessam a *internet*, e assim, no seu cotidiano, experimentam cenários virtuais e reais. Uma mistura entre os laços da sua cultura de origem com uma cultura urbana ocasionada, principalmente, pela comunicação intensa com a cidade, a partir destes agentes de fora, trazidos pelas tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. *In*: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, jan. 2008.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. *In*: SILVA, F.C.T; SANTOS, R.; COSTA, L.F.C. (org.). **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, negócios e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

GARBIN, Elizabete Maria. Culturas juvenis, identidades e Internet: questões atuais. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999 (Coleção TRANS).

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: 34, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008, p.135, vl. 2.

SALES, Celecina de Maria Veras. **Gênero e Juventude: diversidade do viver tecnológico**. *In*: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diáspora, diversidade, deslocamento. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2010.

SALES, Celecina de Maria Veras. Juventude, espaços de formação e modos de vida. **Revista Temática Digital (ETD)**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 24-41, set. 2010.

SALES, Celecina de Maria Veras. Juventudes, Novas Experimentações, Conexões e Interatividade. *In*:

XV Congresso Brasileiro de Sociologia. Curitiba, jun. 2011.

SALES, Celecina de Maria Veras. Pesquisa qualitativa: cartografando novos percursos na produção de 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.

WANDERLEY, Maria Nazaré. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. *In*: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR PARA O ALCANCE DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: A EXPERIÊNCIA DA UNISINOS

Raquel Negrisoli Fernandez Cabral

RESUMO

Tendo em vista o papel educacional e formador das instituições de ensino superior, verifica-se o potencial de propagação do conhecimento e fortalecimento de práticas sustentáveis, o que direciona a tomada de decisão de alunos, professores, funcionários e comunidade rumo ao desenvolvimento sustentável. O artigo aborda o estudo de caso da Unisinos, apresentando sua trajetória histórica e de ações práticas envolvendo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Conclui-se que as práticas realizadas no âmbito universitário impactam em mudanças no engajamento individual e coletivo, pois apenas dessa forma será possível a criação de uma nova cultura institucional de sustentabilidade.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Sustentável. Instituições de Ensino Superior. Cultura.

LA IMPORTANCIA DE LA PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LOGRAR UN DESARROLLO SOSTENIBLE: LA EXPERIENCIA UNISINOS

RESUMEN

Teniendo en cuenta el papel educacional y formador de las instituciones de enseñanza superior, se percibe el potencial de propagación del conocimiento y fortalecimiento de las prácticas sostenibles lo que direcciona la toma de decisiones de alumnos, profesores, empleados y comunidad rumbo al desarrollo sostenible. El artículo muestra el estudio de caso de la Unisinos, presentando su trayectoria histórica y de acciones prácticas involucrando los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Concluye-se que las prácticas realizadas en el ámbito universitario, impactam em cambios en el compromiso individual y colectivo, pues solo de esa forma será posible la creación de una nueva cultura institucional de sustentabilidad.

Palavras-Chave: Desarrollo Sostenible. Instituciones de Enseñanza Superior. Cultura.

INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) são formadoras de pensamentos e opiniões, sendo uma das principais entidades que podem potencializar o desenvolvimento de um pensamento

sustentável junto a uma parcela significativa da sociedade. Para tanto, é necessário que todos os indivíduos atuantes no desenvolvimento das atividades universitárias sejam propagadores do conhecimento e fortalecimento de práticas sustentáveis (FOUTO, 2002).

A temática do desenvolvimento sustentável é de interesse e de discussão do ambiente acadêmico de Ensino Superior, ainda mais latente em tempos de pandemia. A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) é membro da United Nations Academic Impact (UNAI), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), que reúne mais de 1.300 instituições acadêmicas e de pesquisa em cerca de 130 países com o objetivo da promoção de temas ligados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como a paz e resolução de conflitos, direitos humanos, erradicação da pobreza, acesso à educação e desenvolvimento sustentável (UNISINOS, 2019).

Como membro da UNAI, a Unisinos é responsável por promover eventos e realizar atividades que dialoguem com os dilemas e desafios enfrentados pelas Nações Unidas no cotidiano. A seguir é apresentado o envolvimento histórico da Unisinos com as práticas dos ODS, relacionando com as experiências exemplificatórias de práticas sustentáveis no ambiente acadêmico de ensino superior.

2 HISTÓRICO

O atual Sistema de Gestão Ambiental da Unisinos tem origem no projeto Verde Campus, aprovado em 1997, quando um grupo de funcionários da universidade levantou a pesquisa e reflexão sobre questões ambientais como a coleta de lixo, o consumo de água e a preservação de áreas verdes. Desde então, diversos projetos surgiram sendo o primeiro deles a coleta seletiva de papel, mas em pouco tempo, a equipe passou a se envolver praticamente em todas as rotinas de gestão ambiental desenvolvidas na universidade (SGA UNISINOS, 2020).

Em 2002 foi assinada uma portaria e resolução pela reitoria do projeto ISO 14001 para a busca da certificação ambiental do *Campus* e iniciou-se uma nova etapa. No ano seguinte, deu início às atividades de implantação do Sistema de Gestão Ambiental (SGA), como é conhecido hoje e, em dezembro de 2004, a universidade recebeu a certificação ISO 14001, que confirma que a instituição cumpre todas as normas para reduzir o impacto de suas atividades sobre o meio ambiente natural. Com a certificação, a Unisinos tornou-se a primeira universidade da América Latina a obter o certificado e, desde então, diariamente é realizada a manutenção da implantação dos requisitos da ISO 14001 (SGA UNISINOS, 2020).

Em 2019, a Unisinos *Campus* São Leopoldo foi indicada para a sua 6ª recertificação da ISO 14001. O *Campus* Porto Alegre foi certificado pela primeira vez em novembro de 2018 e agora recebeu sua recertificação, pois se trata de uma ampliação de escopo. Atualmente, o Sistema de Gestão Ambiental da Unisinos realiza e desenvolve atividades para a integração de toda a comunidade aca-

dêmica nos processos relacionados ao meio ambiente e a certificação ISO 14001. A interação entre os cursos de graduação e pós-graduação da Unisinos e o SGA, além da participação dos alunos dos cursos de Engenharia Ambiental e Gestão Ambiental são fundamentais na busca por melhorias (SGA UNISINOS, 2020).

Desde 2019, a Unisinos também se tornou membro da UNAI (United Nations Academic Impact), tendo como responsabilidade promover eventos e realizar atividades que dialoguem com os dilemas e desafios enfrentados pelos ODS. Os membros desenvolvem iniciativas no *Campus* e em suas comunidades, envolvendo professores, funcionários e alunos na realização de atividades e de pensar em soluções locais para problemas globais. O impacto para a formação dos alunos é significativo, pois propicia a conexão com o contexto em que ele está inserido e promove a atuação responsável e solidária na sociedade, a partir da prospecção e avaliação crítica das demandas sociais reais (NOTÍCIAS UNISINOS, 2019). A seguir são apresentadas as ações práticas desenvolvidas pela universidade, como exemplos e possibilidades de aplicação.

3 EXEMPLOS PRÁTICOS

3.1 UNISINOS DESAFIA

O Unisinos Desafia é um evento de curta duração elaborado para os alunos da Unisinos de todos os níveis acadêmicos e modalidades de ensino, que oportuniza conexões com temáticas sociais por meio de um modelo de desafio. A iniciativa estimula a empatia com pautas sociais da atualidade, criação de novas conexões e experimentação de um ambiente criativo, competitivo e plural. O evento é organizado pela Unidade Acadêmica de Graduação da Universidade e está alinhado com pautas, programas e campanhas da Organização das Nações Unidas.

Por meio de um *workshop*, grupos transdisciplinares colaboram e cocriam em busca de soluções criativas de impacto. As ideias com maior originalidade, relevância e aplicabilidade são premiadas. Pelas regras, cada grupo deverá desenvolver sua ideia sobre o tema escolhido na inscrição. O assunto selecionado norteará o problema a ser solucionado no *workshop*. Serão cinco temas baseados nos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU (NOTÍCIAS UNISINOS, 2019). Cada participante deverá escolher um dos cinco temas no momento da inscrição. Os temas são:



PARCERIAS E SEGURANÇA PÚBLICA

Desafio: Construir novas realidades urbanas a partir de parcerias globais.



PESSOAS REFUGIADAS

Desafio: Erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade.



PAZ E IGUALDADE DE GÊNERO

Desafio: Promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas.



PLANETA E SUSTENTABILIDADE

Desafio: Proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras.



PROSPERIDADE E ECONOMIA

Desafio: Garantir vidas prósperas e plenas, em harmonia com a natureza.

3.2 ESPAÇO COLABORATIVO

O Espaço Colaborativo tem como objetivo fomentar e articular as ações extensionistas da Universidade. Localizado na Galeria Cultural da biblioteca do *Campus* São Leopoldo, o espaço busca resolver problemas do dia a dia da comunidade de forma colaborativa e participativa, por meio de projetos e ações que envolvam alunos de diferentes cursos e áreas. O ambiente também tem como foco contribuir para o alcance dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU até 2030, por meio de ações e projetos que aproximam a universidade e a sociedade na lógica de inovação social.

A inspiração vem da ideia apresentada pelo designer e pesquisador Manzini (2008) de comunidades criativas, ou seja, grupos de pessoas que buscam resolver problemas do dia a dia de forma colaborativa e participativa, desenvolvendo novos hábitos em busca de uma vida mais sustentável. O Espaço Colaborativo possui as conotações de um laboratório de inovação cultural e social em que os participantes são instigados a criar, experimentar e materializar seus projetos. Dessa forma, caracteriza-se como um ambiente de desenvolvimento de competências como pensamento projetual e atitude empreendedora, estabelecendo uma aprendizagem contínua e coletiva, dando sequência às propostas desenvolvidas por todos os presentes. (UNISINOS, 2019).

3.3 OUTROS EXEMPLOS ATUAIS

Desde 2020, com o cenário da pandemia, a Unisinos vem realizando e promovendo uma série de aulas abertas, com diversos temas de interesse, sendo um deles a importância dos ODSs. Um destes encontros, realizado via *web-conferência*, foi ministrado pela coordenadora do curso de Nutrição da Escola de Saúde, Denise Zaffari. A transmissão contou com a participação de 40 pessoas, entre alunos e professores. A palestrante destacou três desses objetivos: “fome zero e agricultura sustentável”, “consumo e produção responsáveis” e “saúde e bem-estar”. O professor do curso de Nutrição, Valmor Ziegler apresentou formas de exercer a produção agrícola de maneira sustentável, o que atende alguns dos ODS e traz benefícios para todo o planeta. A importância da sustentabilidade, aliás, foi bem destacada nas apresentações que evidenciam que o crescimento econômico pode ser alcançado sem desprezar a sustentabilidade, o que garante um futuro melhor para as gerações que estão por vir (NOTÍCIAS UNISINOS, 2019).

Visando o combate à poluição plástica, desde 2018, a biblioteca substituiu as sacolas plásticas por *ecobags* visando a promoção da sustentabilidade dentro da Unisinos, Essa medida vai evitar a produção desnecessária de resíduos e reforçar o compromisso da universidade com o controle dos impactos ambientais de suas atividades, produtos e serviços, mobilizando toda a comunidade acadêmica (NOTÍCIAS UNISINOS, 2018).

Outra grande ação de responsabilidade socioambiental é a parceria do curso de Farmácia com o Projeto Mundo Mais Limpo, de São Leopoldo/RS, que busca o crescimento pessoal e profissional dos alunos de graduação e das mulheres que fazem parte da cooperativa Mundo mais limpo. Desde 2007, a Cooperativa de Trabalho Mundo Mais Limpo recolhe óleo de cozinha usado em casas, restaurantes e lancherias no município São Leopoldo. O grupo dá um destino sustentável e consciente ao óleo, transformando o material em sabão e evitando que contamine o solo e os rios. Desde 2014 os estudantes têm proposto atividades de melhoramento e desenvolvimento de sabão em barra e sabão líquido, produzido pelas cooperadas a partir do óleo de cozinha recolhido das residências e restaurantes do município de São Leopoldo. A Escola de Gestão e Negócios também atua promovendo uma melhoria da gestão, processos e vendas da cooperativa.

Nesse contexto, a pandemia trouxe muitas consequências negativas a diversos setores do país, mas também tem impulsionado a solidariedade. Um exemplo positivo tem sido mostrado pela Cooperativa Mundo Mais Limpo, que faz parte do Programa Tecnologias Sociais para Empreendimentos Solidários – Tecnossociais Unisinos (NOTÍCIAS UNISINOS, 2015). A iniciativa, que funciona como incubadora de empreendimentos econômicos solidários de geração de trabalho e renda, durante o período de isolamento social que estamos vivendo, seguiu trabalhando. O grupo que produzia 600 barras de sabão por mês, ampliou sua produção para mais de 8 mil. Esse aumento na produção trouxe a necessidade de ter mais duas cooperadas no time e teve consequências positivas para o meio ambiente também, já que com o aumento na produção, mil litros de óleo de cozinha são reutilizados por semana, evitando que cheguem ao solo e aos rios da região (NOTÍCIAS UNISINOS, 2020).

4 CONCLUSÃO

Reconhecendo o papel das instituições de Ensino Superior na formação de futuros profissionais e tomadores de decisão, e ainda no fornecimento de informações e conhecimentos teóricos, as universidades devem incorporar os princípios e práticas da sustentabilidade, de forma a iniciar um processo de conscientização em toda a comunidade acadêmica: professores, funcionários e alunos. As ações desenvolvidas referem-se a esforços na busca da mudança de hábitos, comportamentos e padrões de consumo que, infelizmente, ainda são pouco representativos. Para que essas mudanças sejam possíveis, é necessário o engajamento individual e coletivo, pois apenas dessa forma será possível a criação de uma nova cultura institucional de sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

FOUTO, A. R. F. **O papel das universidades rumo ao desenvolvimento sustentável: das relações internacionais às práticas locais**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais Relações Internacionais do Ambiente), Universidade Nova de Lisboa, 2002.

MANZINI, Ezio. **Design para a inovação social e sustentabilidade**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

NOTÍCIAS UNISINOS. **Unisinos passa a ser membro da United Nations Academic Impact**. 2019. Disponível em: <http://www.unisinos.br/noticias/universidade/unisinos-passa-a-ser-membro-da-united-nations-academic-impact>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

NOTÍCIAS UNISINOS. **Unisinos lança espaço colaborativo**. 2019. Disponível em: <http://www.unisinos.br/noticias/graduacao/unisinos-lanca-espaco-colaborativo>. Acesso em: 19 de setembro de 2020.

NOTÍCIAS UNISINOS. **Por uma biblioteca mais sustentável**. 2018. Disponível em: <http://www.unisinos.br/noticias/universidade/por-uma-biblioteca-mais-sustentavel>. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

NOTÍCIAS UNISINOS. **Mundo mais limpo e curso de farmácia juntos**. 2015. Disponível em: <http://www.unisinos.br/noticias/universidade/mundo-mais-limpo-e-curso-de-farmacia-juntos>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

NOTÍCIAS UNISINOS. **Cooperativa mundo mais limpo amplia sua produção de sabão e reduz o preço para tornar o produto acessível**. 2020. Disponível em: <http://www.unisinos.br/noticias/universidade/cooperativa-mundo-mais-limpo-amplia-sua-producao-de-sabao-e-reduz-o-preco-para-tornar-o-produto-acessivel>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

SGA UNISINOS. **Sistema de Gestão Ambiental da Unisinos – Institucional**. 2020. Disponível em: <http://www.unisinos.br/institucional/meio-ambiente/sga-unisinos>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Plano de Diretrizes Institucionais (PDI)**. São Leopoldo, 2019. Documento interno da universidade.

EDUCACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO: TEJIENDO REDES PARA LA DINAMIZACIÓN DE ENTORNOS URBANOS VULNERABLES

Vicente Matia Portilla¹

RESUMEN

El presente trabajo se centra en el análisis de la figura de las y los profesionales de la Educación Social en la dinamización de los entornos urbanos vulnerables. El estudio se inicia con una reflexión sobre la relación entre la Educación Social y el desarrollo, tomando como referente la perspectiva de desarrollo sostenible impulsada por la Asamblea General de Naciones Unidas. Posteriormente se revisa el concepto de vulnerabilidad social, poniendo el énfasis en la caracterización de los entornos urbanos vulnerables. A partir del citado análisis, se propone, como alternativa, la dinamización de estos entornos mediante el trabajo en red, como herramienta para la participación y la plena inclusión de sus ciudadanos. El estudio culmina con una definición del papel de los educadores y educadoras sociales en el impulso y desarrollo de los procesos de dinamización, así como de su contribución a la consecución de algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Palavras-Chave: Educadores Sociales, Desarrollo, Vulnerabilidad Social.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: CONSTRUINDO REDES PARA INCENTIVAR AMBIENTES URBANOS VULNERÁVEIS

RESUMO

O presente trabalho está centrado na análise da figura do(a)s profissionais da Educação Social na dinamização dos entornos urbanos vulneráveis. O estudo inicia com uma reflexão sobre a relação entre Educação Social e o Desenvolvimento, tomando como referente a perspectiva do Desenvolvimento Sustentável impulsada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Posteriormente se revisa o conceito de vulnerabilidade social, dando ênfase à caracterização dos entornos urbanos vulneráveis. A partir da citada análise, se propõe, como alternativa, a dinamização destes entornos mediante o trabalho em rede, como ferramenta para a participação e a plena inclusão de seus cidadãos. O estudo culmina com uma definição do papel dos educadores e educadoras sociais no impulso e desenvolvimento dos processos de dinamização, assim como de sua contribuição à consecução de alguns Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Palavras-chave: Educadores Sociais, Desenvolvimento, Vulnerabilidade Social.

¹ Profesor Doctor / Universidad de Valladolid (España).

INTRODUCCIÓN

Las sociedades modernas experimentan importantes contradicciones. Por una parte, los avances científicos y tecnológicos las sitúan en unos niveles de desarrollo nunca antes conocidos. Por otra, el aumento de los flujos migratorios, surgidos como consecuencia de factores como la mundialización de la economía o la globalización de los mercados, provocan la proliferación de espacios en los que la carencia de recursos sociales, sanitarios, económicos y educativos generan unas condiciones de vida que llevan a individuos y colectivos a vivir en grave riesgo de pobreza o de exclusión social. Este fenómeno se produce, sobre todo, en las zonas urbanas en las que se concentran grandes grupos de población. De ahí que resulte necesario arbitrar medidas tendentes a la minoración de tales carencias, basadas en la colaboración y cooperación constante y fluida entre los agentes sociales que conforman la comunidad. En estos procesos, la aportación de la Educación Social va a resultar fundamental.

2.- EDUCACIÓN SOCIAL VS. DESARROLLO. EDUCACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE.

La Educación Social constituye en ámbito de trabajo de excepcional importancia en las sociedades modernas y democráticas. Los grandes y acelerados cambios sociales, políticos, económicos y culturales que se producen en ellas, como consecuencia, entre otros factores, de la mundialización de la economía y de la globalización de los mercados, conllevan un constante crecimiento de las necesidades educativas de la ciudadanía. De este modo, se evidencia la insuficiencia de los sistemas educativos reglados para dotar a los ciudadanos de las competencias, conocimientos y habilidades necesarios para abordar los retos a los que deberán enfrentarse en el transcurso de su ciclo vital, lo que pone de manifiesto la necesidad de apostar por modelos basados en la educación a lo largo de la vida.

Es en este contexto donde puede situarse la relevancia de la Educación Social, entendida como proceso orientado al desempeño de la acción socioeducativa en espacios y contextos preferentemente no reglados, proporcionando una adecuada respuesta a las diversas y crecientes necesidades educativas de los individuos y de los colectivos sociales. Según la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007), ésta debe entenderse como un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que posibiliten:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la ad-

quisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Ahora bien, la concepción de la Educación Social como derecho de la ciudadanía implica también el reconocimiento de la responsabilidad de las administraciones públicas de asegurar su adecuado cumplimiento. En el territorio español, tal responsabilidad queda claramente definida en la Constitución, al establecer que

... Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (Constitución Española, art. 9.2.).

Las consideraciones precedentes ponen de manifiesto que la Educación Social representa un marco de acción adecuado para el impulso de la participación social y para el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida con el desarrollo humano, social y sostenible de su entorno. Hablar de desarrollo implica hablar de evolución, entendida como un proceso de cambio y crecimiento relacionado con una situación, con un individuo, con un grupo o con un objeto determinado. Tal desarrollo puede plantearse en diferentes ámbitos (desarrollo humano, desarrollo económico, desarrollo social, desarrollo ambiental, ...). Las propuestas socioeducativas que se impulsen desde la Educación Social deben orientarse a la promoción de todos estos ámbitos, garantizando el desarrollo global y sostenible del entorno.

Por ello, se propone un enfoque de la Educación Social orientada a los procesos de desarrollo humano y social, desde la perspectiva del desarrollo sostenible, en los términos establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Este organismo, en el marco de la Agenda 2030 y mediante resolución de 25 de septiembre de 2015, definía un total de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Tal y como muestra la siguiente figura, la acción socioeducativa promovida desde la Educación Social puede contribuir de manera directa al impulso de 7 de estos objetivos, además de su posible influencia indirecta en el logro de algunos otros:



Figura 1 - Educación Social y Objetivos de Desarrollo Sostenible.

3.- LA VULNERABILIDAD SOCIAL. ENTORNOS URBANOS VULNERABLES.

El concepto de vulnerabilidad social se sitúa en un espacio intermedio entre lo que se entiende por inclusión y lo que podría considerarse exclusión social. De ahí que resulte conveniente clarificar estos últimos antes de definir la vulnerabilidad social. En el Informe Conjunto sobre Inclusión Social elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas en el año 2003 se concibe la inclusión social como

... un proceso que garantiza que las personas en situación de riesgo de pobreza y exclusión social lleguen a tener las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y cultural, y se beneficien de un nivel de vida y un bienestar considerados normales en la sociedad en la que viven. Esto les asegura una mayor participación en la toma de decisiones que afectan a sus vidas, así como el acceso a sus derechos fundamentales.

En términos contrarios se define la exclusión social, entendida como

... un proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y les impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación. Esto les aleja de las oportunidades de empleo, percepción de ingresos y educación, así como de las redes y actividades de las comunidades (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003).

A partir de estas consideraciones, podría decirse que la vulnerabilidad social es una situación en la que la ausencia de oportunidades y recursos para la plena participación, por parte de personas y colectivos sociales, genera un importante riesgo de exclusión. Según Pizarro (2001), la vulnerabi-

lidad social tiene dos componentes explicativos. En primer lugar, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático. En segundo término, el manejo de los recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de estas situaciones. Este enfoque permite distinguir entre exclusión y vulnerabilidad, ya que en el primer caso se sitúa el foco en las características personales o grupales, mientras que en el segundo se enfatiza más en las condiciones del contexto en el que tales personas o grupos se desenvuelven. En este sentido, Pizarro sostiene que el término vulnerabilidad *hace referencia al carácter de las estructuras e instituciones económico-sociales y al impacto que éstas provocan en comunidades, familias y personas en distintas dimensiones de la vida social* (2001, p. 12).

Cuando las situaciones de vulnerabilidad social afectan no sólo a colectivos o personas concretas, sino también a los entornos cercanos e inmediatos en los que estos conviven, se estaría añadiendo una dimensión geográfica al concepto de vulnerabilidad, ampliando su extensión a lo que podríamos denominar “espacios urbanos vulnerables”. Desgraciadamente, la proliferación de este tipo de espacios es demasiado frecuente en las sociedades presuntamente desarrolladas, formando parte de una desafortunada realidad en la mayor parte de las ciudades y grandes núcleos de población a escala mundial.

Los entornos urbanos vulnerables pueden definirse como aquellos espacios geográficos en los que se produce una carencia de recursos económicos, culturales, laborales, sanitarios, sociales y educativos que minoran la calidad de vida de la ciudadanía y que generan situaciones de riesgo o de exclusión social. Algunas de los factores o características que propician tales situaciones de vulnerabilidad podrían ser, entre otros, los siguientes:

- Baja cualificación y formación entre sus habitantes.
- Inseguridad laboral y económica.
- Elevados índices de absentismo y abandono escolar.
- Altas tasas de fracaso escolar.
- Escasa valoración hacia la cultura y la educación.
- Multiculturalidad (alta concentración de personas pertenecientes a minorías étnicas o importantes porcentajes de población migrante).
- Situaciones de pobreza.
- Tendencia a la “guetización” de los espacios públicos.

4.- LA DINAMIZACIÓN COMUNITARIA COMO RESPUESTA. EL VALOR DEL TRABAJO EN RED.

La articulación de respuestas válidas para combatir la vulnerabilidad de estos entornos pasa por el desarrollo de procesos de dinamización comunitaria. Para definir la dinamización comunitaria, primero analizamos el término “dinamización”, que significa mover, animar, dar vida... y después nos fijamos en la expresión “comunitaria”, que señala a una comunidad, a las personas que la forman. En consecuencia, puede decirse que la “dinamización comunitaria” consiste en promover la participación activa de la población y su implicación en el desarrollo integral de la comunidad.

Según Díaz Bolaños (2003), esta idea de participación debe extenderse a todos los órdenes de la vida de las personas, desde la familia, la escuela y las organizaciones donde desarrollan su vida cotidiana, e incluso en la propia comunidad. También debe estar presente en todas las interrelaciones cotidianas que se ponen en práctica por parte de todos los individuos. Esta autora añade que

... a través de dicha participación nos desarrollamos como seres humanos y avanzamos socialmente, por ello es necesario entender los procesos participativos comunitarios desde todos los sistemas sociales, integrando los ámbitos laborales, educativos, sanitarios, relaciones de ocio y tiempo libre, familiares, etc. (2003, p. 243).

La integración de todos estos ámbitos en los procesos de dinamización comunitaria implica la necesidad de promover modelos basados en la acción colaborativa, en la constitución de REDES de trabajo en las que se impliquen de forma activa los diversos sectores de la comunidad (administraciones públicas, centros educativos, equipos psicopedagógicos y de orientación, servicios sociales y sanitarios, asociaciones vecinales, agrupaciones culturales y deportivas, universidades, entidades del tercer sector, etc.).



Figura 2 - Dinamización comunitaria y trabajo en Red.

La colaboración decidida, la comunidad en la definición de objetivos y metas y el esfuerzo compartido y solidario entre estas entidades será el más poderoso instrumento para revertir las situaciones de vulnerabilidad, por cuanto permitirá articular propuestas y proyectos globales de acción socioeducativa, donde lo educativo, lo étnico-cultural y lo social tengan un papel destacado y en los que se trabajen todos estos aspectos de manera integral e integrada. Todo ello contribuirá a promover la mejora, el cambio y la transformación social de la realidad (Díaz Bolaños, 2003). Es en este contexto en el que la labor profesional de los educadores y educadoras sociales adquiere una importancia capital.

5.- LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS PROCESOS DE DINAMIZACIÓN COMUNITARIA. EL PAPEL DE LOS EDUCADORAS Y EDUCADORAS SOCIALES.

En la constitución y desarrollo de estas REDES de trabajo colaborativo para la dinamización de los entornos urbanos, la figura profesional del Educador o Educadora Social resulta primordial. En estos procesos se ponen en marcha algunas de las principales funciones que competen a estos profesionales (ASEDES, 2007):

- Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura.
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Mediación social, cultural y educativa.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

Tales funciones deben desempeñarse en colaboración con las entidades que configuran las redes de trabajo a las que se ha aludido anteriormente, y concretarse en la coordinación entre los diversos tipos de acciones a desarrollar para la dinamización social de los citados entornos:

- Acciones de prevención.
- Acciones de mediación.
- Acciones socioeducativas

A) Acciones de prevención.

‘Se conciben como aquéllas que pretenden evitar la aparición o desarrollo de dificultades o problemas que puedan generar situaciones de riesgo o de exclusión social. En los procesos de

dinamización de entornos vulnerables, este tipo de actividades tendría cabida principalmente en los contextos escolares, y debería promoverse a diferentes niveles:

- Prevención del absentismo y del abandono escolar.
- Prevención del fracaso escolar.
- Prevención del acoso escolar.

Acciones de mediación.

Entendidas como actividades orientadas a la resolución pacífica de conflictos. En los entornos vulnerables, los conflictos de carácter étnico, cultural, religioso, económico o de identidad y relaciones sociales pueden surgir con una elevada frecuencia e intensidad, lo que hace necesario articular mecanismos para la resolución pacífica de los mismos. Esto justifica la introducción de acciones de mediación en los procesos de dinamización, pudiéndose promover en diversos ámbitos:

- Mediación familiar.
- Mediación escolar.
- Mediación cultural.
- Mediación social.

B) Acciones socioeducativas.

Constituyen las acciones de trabajo directo que se realiza con los individuos o grupos que se encuentran en situación de riesgo o exclusión. Puede incorporar actividades muy variadas, en función de los colectivos objeto de actuación (apoyo escolar, talleres para la inserción laboral, talleres artísticos, escuelas de padres y madres, jornadas culturales, talleres de educación ambiental, de educación para la salud, de educación para el consumo, de educación para la igualdad de oportunidades, de educación para la paz, actividades de ocio alternativo y saludable, etc.).

En la siguiente figura se presenta de manera resumida el papel que desempeñan las y los profesionales de la Educación Social en la dinamización de los entornos urbanos vulnerables.

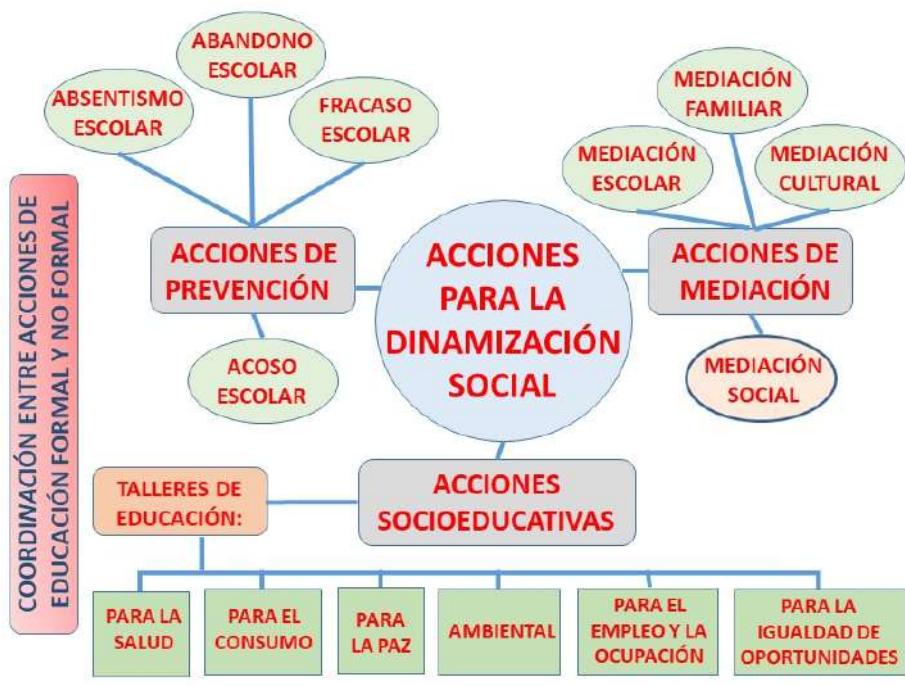


Figura 3 - El papel de los educadores sociales en la dinamización social.

Finalmente, es preciso hacer referencia a la contribución de este tipo de acciones y, en consecuencia, de la labor de las y los profesionales de la Educación Social, a la hora de implementar los Objetivos de Desarrollo Sostenible definidos por la Asamblea General de Naciones Unidas, y a los que se ha hecho referencia con anterioridad. La siguiente ilustración da buena cuenta de tal contribución.



Figura 4 - El papel de los educadores sociales y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

6.- A MODO DE CONCLUSIÓN.

El análisis realizado en el presente artículo evidencia la necesidad de contar con la aportación profesional de los educadores y educadoras sociales en los procesos de dinamización comunitaria. Tales procesos resultan imprescindibles para el ejercicio de la ciudadanía en condiciones de libertad e igualdad. Más aún en aquellos contextos en los que se concentran factores económicos, culturales, educativos y sociales que ponen a los individuos y sus grupos de referencia en una grave situación de riesgo o de exclusión social.

Para hacer frente a estas situaciones es preciso promover la dinamización de los entornos afectados, mediante la constitución de redes de trabajo colaborativo en las que los diferentes agentes sociales se impliquen de forma activa. Desde estas redes será posible la planificación y ejecución de propuestas socioeducativas globales, orientadas a la plena participación de los ciudadanos en la vida comunitaria. Además, un adecuado enfoque en estos procesos de dinamización puede contribuir de manera efectiva a la consecución de algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos en el marco de la Agenda 2030.

Es en este punto donde se constata la esencial contribución de las y los profesionales de la Educación Social a la hora de impulsar la constitución de estas redes colaborativas y de promover y coordinar las iniciativas y propuestas de dinamización de los entornos vulnerables.

REFERENCIAS

Asociación Española de Educación Social (ASEDES). (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Informe conjunto sobre la inclusión social. Bruselas: Autor.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Díaz Bolaños, C. D. (2003). *La formación comunitaria como generadora de participación y transformación social*. Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología, 6, pp. 241-251.

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Resolución 70/1, de 25 de septiembre de 2015, de la Asamblea General de Naciones Unidas. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Diario Oficial de la ONU, Septuagésimo periodo de sesiones, de 21 de octubre de 2015.

ANÁLISE DE DISCURSO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL NA ESPANHA ATRAVÉS DA DIALÉTICA MENTAL E DISSONÂNCIA ALFARRÁBICA

Maria de Fátima Magalhães Torres¹

RESUMO

Nosso trabalho sobre a conferência inaugural do I FIPED SALAMANCA, que trata do conhecimento de Espanha sobre a História da Educação do Brasil, tem como objetivo a análise da narrativa do discurso, utilizando a reversão do neologismo, entre outras técnicas. Analisamos questões da formação acadêmica atual, a Intrahistória de América no inconsciente coletivo, além de utilizarmos marcadores narrados e constatação entre indícios e fatos práticos da atualidade. Fazemos um questionamento – A educação é tão construtivista como se faz pensar ou é um termo, mas simbólico utilizado do neologismo? A partir dele propomos que se façam autoquestionamentos. O que também nos faz pensar em matéria da formação acadêmica e sociedade atual, para onde seguimos e para onde desejamos seguir.

Palavras-Chave: Análise do discurso. Intrahistória. História da Educação de Brasil em Espanha.

DISCURSO ANÁLISIS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE BRASIL EN ESPAÑA A TRAVÉS DE LA DIALÉCTICA MENTAL Y LA DISONANCIA ALFARRABE

RESUMEN

Nuestro trabajo sobre la Conferencia inaugural del I FIPED SALAMANCA, la que trata del conocimiento de España sobre la historia de la educación en Brasil, tuvo como objetivo el análisis de la narrativa del discurso, a partir del vídeo publicado en YouTube, utilizando la reversión del neologismo, entre otras técnicas. Analizamos cuestiones de la formación académica actual, la intrahistoria de América, en el inconsciente colectivo, además de utilizarnos marcadores narrados y contraste entre indicios y hechos prácticos de la actualidad. Hacemos un planteamiento - ¿La educación es tan constructivista como se hace pensar o es un término más simbólico utilizado del neologismo? A partir de ello proponemos que se hagan auto planteamientos que nos ayude a pensar en materia de formación académica y sociedad actual, para dónde vamos y dónde deseamos irnos.

Palabras Clave: Análisis del discurso. Intrahistoria. Historia de la educación de Brasil en España.

¹ Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca (2015); Licenciada en Pedagogía – Ministerio de Educación y Cultura de España (2010); Licenciada en Pedagogía – Universidad Federal de Pernambuco – UFPB (2002); Ha trabajado con refuerzo escolar y actividades lúdicas en la Fundación Secretariado Gitano – Salamanca (2010); Colaboradora de la ABS.

INTRODUÇÃO

A análise apresentada que titulamos como “Dialética Mental e Dissonância Alfarrábica” tem como marco de conceitualização indivíduos considerados imortais, pela APL-Academia Pernambucana de Letras. Inicialmente, na pessoa do escritor, dramaturgo, professor, advogado e acadêmico Doutor Ariano Suassuna, por sua originalidade literária e originalidade que possibilitou narrar a realidade brasileira mais além do esperado de modo atemporal, tornando-se um marco de referência, por suas aulas espetáculos por citações de ocasiões únicas.

Vale ressaltar que houve tempos que o Brasil foi um solo fértil onde floresceu pensadores e artistas únicos de diversas vertentes, tais como: Paulo Freire - Recife, 1921-1997 escritor e pedagogo, Gilberto Freyre ² entre outros. Todos eles, apesar de suas distinções, tinham visões únicas, cujas mentalidades eram reflexivas e indagadoras, as quais refletiam em suas obras e trabalhos sobre as distintas realidades acerca de educação, sociedade, cultura, como também, geopolítica. Todos eles eram conscientes da distinção de mundos sociais paralelos existentes, tal como, citou Doutor Ariano, recordando ao imortal Machado de Assis ³ ao mencionar que além do mundo real existente, existe outro mundo projetado e imaginado pelas elites, os quais têm por realidades vivenciadas, visões díspares da real.

Em uma das suas aulas espetáculos, Ariano comenta que era um apaixonado pelo circo, mais precisamente pelos palhaços e depois pela leitura, porém sua maior admiração complementar era pelos loucos, devido a sua mentalidade. Considera que a mentalidade de um bom escritor, intelectual, consiste em possuir uma capacidade intelectual e qualidade mental, ao invés de uma mediocridade repetitiva e simplista, mecanográfica, seja na esfera profissional ou pessoal. Entre risos, ele soube explicitar claramente o que dizia Nietzen de que o mundo possa dividir-se entre dois tipos de pessoas definidas como seres humanos; as que seguem seus próprios desejos e aquelas que seguem os desejos dos demais.

Como anedota, contou o exemplo do fato passado na inauguração do primeiro hospital psiquiátrico, chamado de casa de saúde Juliano Morera, na Paraíba, Brasil, quando meio à festividade, os pacientes se apresentaram, entrando cada um com um carrinho de mão. No meio deles tinha um que entrou com o carrinho de cabeça pra baixo. Observando que aquele estava diferente dos demais, alguém chamou sua atenção explicando que teria que levar o carrinho de mão igual aos outros. O paciente respondeu que sabia que estava ao contrário, – Não sou doido não! E explicou que fez

² GILBERTO FREYRE: (1900-1987) Intelectual, escritor, ensaísta, Especialista em ciencias políticas, jurídicas e sociais, ademais de investigador histórico e sociólogo. Obras: Casa grande e Senzala (1933), Sobrados e mocambos (1936) entre outros.

³ MACHADO DE ASSIS: Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908) intelectual, dramaturgo, poeta e escritor romancista.

consciente porque não queria levá-lo normal, explicando que se fizesse isso, logo apareceria alguém para encher de pedras o carrinho e ele não queria ter que carregar.

Ariano Suassuna utilizou esse fato real de maneira alegórica e, é em sua memória, que intitulamos a primeira frase dessa análise como DM – Dialética Mental, e sabemos que a dialética consiste em uma “técnica retórica de dialogar e discutir uma possível verdade mediante a exposição e confrontação de racionamento e argumentos de um discurso”. Mas, o que significa DA- Dissonância Alfarrábica? Consiste numa ‘parte da análise inserida na narrativa ou discurso, recordando que dissonância’⁴ “explicita como a falta de correspondência ou conformidade entre duas coisas sejam fatos, sejam ditos, seja o que seja”.

Acrescentamos aos termos anteriores gerando “alfarrábico”⁵ em parâmetros de neologismo⁶ novos termos. Referimo-nos ao termo alfarrábico correspondente a livros antigos, utilizando tal terminologia para a oscilação entre o vocábulo⁷ e vernáculo⁸ existentes e utilizados em certos marcadores tecnicamente observados, de entre narrativas tais como, os factoides.⁹ Assim entendemos, como o grande educador Paulo Freire que “é fundamental o pensamento da pedagogia crítica ao diminuí a distância do que se diz e do que se faz, até que em certo momento sua fala seja tua prática”.

Logo, consideramos que ainda seja necessário saber valorizar a virtude do conhecimento e para uma ACD- Análise Crítica do Discurso, utilizamos ferramentas complementares, através desse estudo narrativo, podemos observar a crítica das relações de poder existentes paralelamente inseridas na história da humanidade e no percurso por ela desenhada, para entendermos e recordar, Platão¹⁰ quem desde Grécia já mencionava que os que contam histórias, são os que governam a sociedade.

⁴ Disonancia: Latino. “Falta de conformidade ou proporção que naturalmente deve ter algo /Acorde não consonante”.

⁵ Alfarrábico não existe no dicionário da RAE. Porém em Grego e em Português significa livro antigo, edição antiga, sinónimo de calhamaço.

⁶ Neologismo: Linguística, utilização de novas palavras, compostas a partir de outras que já existem (Em um mesmo idioma ou não). Ação em atribuir novos significados ou sentidos a palavras que já existem na língua. Recordando que neologismo significa modernice, modernismo.

⁷ Vocablo/ Vocábulo: Palavra considerada apenas quanto a sua forma independente da significação que nela encerra referência. Dicionário. Com.br/vocabulo.- VOCABLO: Unidade linguística, palavra de representação gráfica.

⁸ Vernáculo: (“Vernaculus”). Dito especialmente do idioma ou língua: doméstico, nativo, da casa ou país próprio”. Fonte: Del. are. es/vernáculo. Um adjetivo particular, característico de um país. Idioma vernáculo, habito vernáculo. Idioma particular falado em um país. O que se expressa com rigor e perfeição em linguagem. Fonte: Diioc.com.br/vernáculo.

⁹ Factoides: Facto, derivado do latim factum que significa também, FATO, mais OIDE parecido a... não igual a... Originalmente foi utilizado pela primeira vez pelo autor da bibliografia de Marilyn Moroe, em 1973 pelo escritor Norman Mailer. Ou seja uma meio verdade.

¹⁰ PLATÃO: 428-427 a. C- 347 a. C - Filósofo grego discípulo de Sócrates e fundador da Academia de Atenas.

Baseando-nos ainda em indagações platônicas, observamos ao Doutor Teun Adrianus Van Dijk¹¹ da Universidade Pompeu Fabre de Barcelona, que foi um dos fundadores da ACD - Análise Crítica do Discurso, o qual fez um trabalho investigativo de análise inserido nos manuais e textos escolares, discursos políticos, além dos propagadores da reprodução dos conhecimentos, sejam esses escritos ou falados. Também nos baseamos nas observações realizadas pela Doutora Ruth Wodak¹², professora da Universidade de Lancaster sobre o discurso histórico, além do Doutor Norman Fairclough¹³, entre outros, os quais observaram certos tipos de discursos e conseqüentemente fizeram suas análises e publicações.

Recordamos que segundo a epistemologia existem diferentes graus de conceptualização e metodologias a serem utilizadas numa análise crítica. Para isso, tomamos alguns marcadores analisados como elementos da estrutura narrativa, e pontes focais, entre discursos e fatos. Em coerência a um momento histórico, desde o parâmetro do que se diz de um fato entre seu espaço e temporalidade, além do conhecimento do que se deseja transmitir.

Além disso, como processo de desmembrar o texto chamado de “discursivização”, de acordo com Gregolin (1996), nós utilizamos a reversão do neologismo e, desta maneira, observamos palavras adjetivas tais como de maneira explícita construtivismo e implícita condutivismo, explícita educação e implícita instrução. Apesar de possuírem semelhantes matizes inseridos entre narrativas e fatos, analisamos seu contexto indireto de forma oscilante ao largo do discurso, e correspondentes ao mesmo tempo com relação à educação, formação, capacitação e mercado laboral, numa estreita e possível coerência entre o conhecimento e a práxis, ambos necessários para uma melhor atuação e posicionamento atual.

Com relação aos aportes dos elementos históricos, utilizamos a intrahistoria, para uma melhor conceptualização da mentalidade histórica narrada e do seu conhecimento atual, em contexto territorial, Brasil - Espanha, para isso utilizando em estudos paralelos por narrativas de profissionais

¹¹ TEUN VAN DIJK – “Es un lingüístico, analista del discurso, natural de los países bajos. Profesor de la UPF- Universidad Pompeu Fabre de Barcelona desde 1999. Universidda considerada entre las 200 mejores del mundo, según categoría de clasificación académica de universidades del THE. Van Dijk es licenciado en legua francesa por la Universidad Libre de Ámsterdam donde se doctoró. Doctor honores causa de la UN Cuyo- Universidad Nacional de cuyo, centro de educación superior de la provincia de Mendoza – Argentina. Escritor de varios libros y artículos publicados y traducidos para el castellano”. Texto y Contexto. Semántica y pragmática del discurso, autor Marlene Rall es reseña de Teun Van Dijk.

¹² RUTH WODAK: Lingüística austriaca, doctora en lingüística aplicada y profesora de la Universidad de Lancaster. Directora de la revista Discurso y sociedad, además de ser especialista en AD-Análisis del discurso, contextual y la perspectiva histórica. Discurso y sociedad- Una mirada al análisis crítico del discurso. Entrevista con Ruth Wodak. entrevista para el doctor Cesar Colorado de la Universidad de Pompeu Fabra. Discurso&Sociedda.Vol4 (3)2010.579-596.

¹³ NORMAN FAIRCLOUGH: Ingles, Profesor emérito de la universidad de Lancaster, uno de los fundadores de la metodología de ACD- Análisis Crítica del Discurso.Com 342 artículos relacionados por los medios informáticos. Uno de los fue para la revista interdisciplinar de internet, Discurso & Sociedad. En Análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. (Pdf - Rfe) discurso & sociedad, 2008 2 (1):170-185.

de outras localidades. No entanto, como nos ensina Gregolin (1996), observar-se desde a primeira pessoa do discurso, toda uma dialética existente entre o que se sabe do que deveriam saber. Sobressaindo interrogantes entre o discurso verbal, posteriormente transcrito por nós e sua possível intenção implícita, tanto de justificativa como de fundamentação.

2 ANÁLISE DE UM COMPÊNDIO ¹⁴ DO PRIMEIRO FIPED SALAMANCA

Segundo um questionamento teórico, acreditamos ser importante a compreensão do que seja uma conferência, simpósio, congresso ou seminário, que se apresentam como um espaço compartilhado em um determinado período de tempo, entre vários estudiosos que se reúnem em certas conversações, debates e conferências constituídos por vários temas específicos e supostamente de interesse geral, onde todos os especialistas abordam um tema para a construção de possíveis pensamentos, ideias, possibilidades, necessidades hipotéticas ou não, através de aportes de conhecimentos reais variados, tal como, um compendio de possibilidades.

Em marco alegórico ¹⁵ comparativo a uma grande conferência, recordemos as principais literaturas universais, tais como, “As Mil e Uma Noites” da literatura árabe, *O Quixote* da literatura espanhola, *O Pequeno Príncipe* da França e *As aventuras do Barão Von Munchausen* do século XVIII (1720-1797), aventuras que foram escritas e publicadas pelo cientíco e escritor Rudolf Erich Raspe, baseado na vida de Karl Friech Hieronymus e cujo livro foi considerado como literatura infantil.

Talvez, até certo ponto, encontremos semelhanças às lições das fábulas de La Fontaine¹⁶, considerando antes que alguém da área pedagógica, de educação infantil possivelmente conheça algum de seus contos. – Mas o que existe em comum entre essas obras literárias por ocasião da conferência inaugural do I FIPED Salamanca? Cada uma dessas obras literárias, saída da pluma de seus autores, escrita em papéis, transmite não apenas um conto, uma história, alegorias, ideologias e lições que, possivelmente, apesar dos momentos difíceis, formaram um paradigma por eles narrados e assimilados por muitos suas lições.

Desse modo, encontramos determinados conectores utilizados, sejam pelas obras literárias escritas, ou durante conferência, onde obtemos a formação de um conjunto de contextos complexos,

¹⁴ COMPENDIO: “Breve y sumaria exposición, oral o escrita, de lo más sustancial de una materia ya expuesta latamente”. Em português significa. “Sínteses de uma teoria de ideias fundamentadas, de conhecimento... Algo ou alguém que caracteriza ou exprime (em si mesma) um momento histórico, uma teoria, uma ciência, uma característica ou particularidade”.

¹⁵ ALEGORICO: Definição “Que se refere a alegoria, a expressão figurada de um pensamento, sentimento, por meio da qual um objeto pode significa...”

¹⁶ JEAN DE LA FONTAINE-(1612-1695). Considerado celebre en su modelo de género. O sea, libro de fabulas. Su compendio se agrupa en doce libros publicados, en 1668 con 124 fabulas, 1678-1679 con 89 fabulas, y su ultimo en 1694 con 27 fabulas. Cuyas formas de estilos se inspiró en los escritores, Esopo y Fedro. Referencia. Ruiza, M, Fernández, T. y Tamaro. E. (2004) Biografía de Jean de la Fontaine.

onde se observar particularidades próprias em cada um deles, que aportam uma lição, mensagem ou intenção.

Assim observamos três marcadores distintos: o primeiro, no contexto intra-histórico, pontos considerados importantes da conferência inaugural, quando se comenta primeiro sobre o imaginário brasileiro, visto historicamente desde Europa, do qual observamos desde a mentalidade do coletivo ibérico, para com a população autóctone do continente americano; o segundo marcador observado e também de importância, foi sobre a formação do professorado acadêmico, como também a formação e conhecimento de aporte geral por parte deles, e que se faz necessários para todos aqueles que vão direcionar-se à cátedra educativa, principalmente, em um contexto histórico, social e psicopedagógico; por último, consideramos o marcador que menciona o intercâmbio colaborativo nas linhas de interação acadêmica, Espanha-Brasil, também amplamente questionáveis, segundo circunstâncias individuais. Neste conjunto, consideramos, em nossas interpretações, o primeiro marcador como histórico, o segundo como formativo e o terceiro legislativo.

2.1 PRIMEIRO MARCADOR: A INTRAHISTORIA¹⁷ DE NÓS.

Sobre o imaginário brasileiro visto desde Europa, foi dito durante conferência inaugural:

“Pero históricamente fue para determinados sectores de inmigrantes del siglo XIX, siglo de Cervantes, una oportunidad para el enriquecimiento, por lo menos como una salida de huir del hambre, que caracterizaba muchas familias europeas, españolas también. O bien un país imaginario, lejos, un País tropical, de grandes ríos, animales selva genes, de la Amazonia y sus poblaciones indígenas, o sea, un País prácticamente no civilizado”. (Transcrição realizada pela autora)

“Entonces la imagen que se trasladó y que se percibió en España en el caso de Brasil es una imagen no oficial mucho desfigurada de la realidad. Es una imagen interesada, una historia de Brasil, de cual se fue proyectada durante siglos, durante décadas, y en las últimas décadas, en tanto durante mucho tiempo hasta la transición española, hasta los años 70-80 do siglo XX.” (Transcrição realizada pela autora).

Com relação a estas narrativas anteriormente citadas, podemos observar historicamente, que no Continente Americano, em sua totalidade, e em suas distintas diversidades populacionais, foi descoberto e colonizado durante os séculos XIV- XV.¹⁸ Tal fato é sabido, ademais respaldado por autores, estudiosos, arqueólogos, paleontólogos desde décadas. Porém, nesse contexto, chegamos ao século XIX de Cervantes até hoje, ou seja, três séculos más tarde, observamos a existência de um

¹⁷ INTRAHISTORIA- É a parte da história real, frente a história oficial. Foi usado por primeira vez por Miguel de Unamuno, escritor, filósofo espanhol. Também professor da Universidade de Cádiz. Referencia. www.dle.rae.es/intra-histórica.

¹⁸ 1500 foi data da descoberta pelos portugueses de Brasil, em 1530 devido a problemas económicos desde Europa busca-se então viabilizar a colonização.

conformismo histórico sistematizado.

Desse modo, intuímos num contexto histórico, e pelas fontes oficiais, uma tendência cuja finalidade subliminar, seja manter o paradigma ideológico inalterado, mas de verdade não somente Brasil, como também, supostamente a toda América latina, que podemos considerar como uma rica fonte primária para uma possível exploração econômica, sócio cultural, engenharia social, entre outras, segundo interesses de ordens superiores legitimadas, seja através de um monarca, de um clero, autoridades, desde seus primeiros tempos de maneira sistemática iniciada por uma colonização de modelo depredador e exploratório, até a atualidade. Se fizermos uma comparação com o exemplo considerado e recordar o modelo colonizador dos Estados Unidos, Canadá e Austrália, todas ao final pertenceram ao império britânico cujo modelo colonizador utilizado foi o civilizatório.¹⁹

Outro exemplo interessante observado foi a colonização referente a Goa, região localizada ao centro oeste da Índia, onde em 1498, Vasco da Gama chegou com a intenção pela coroa portuguesa, de conquistar essa região para ter o controle do seu comércio de especiarias. Sendo atacada em 1510, Velha Goa cujas origens possuía mais de 2.400 anos a. C de existência.⁵⁶

Para tanto, na intra-histórica da história, atualmente podemos observar uma contradição da veracidade de algumas narrativas oficiais, com relação ao continente americano, os quais muitos indivíduos de tendências tradicionalistas europeias aceitaram durante séculos seus factoides, como verdades absolutas por gerações sem maiores questionamentos, sejam pelas fontes orais, manuais, livros de textos históricos, entre outros. Por outro lado, a história oficial também possibilita poder maquiagem determinados vetores de historicidade²⁰. Uma tendência atual contra esse fato é que se vem afirmando, nas últimas décadas, são investigadores independentes²¹, ou seja, todos aqueles titulados ou que não sigam ordens de alguma Instituição ou Universidade, como foi mencionado em 2016 no

Efacico por Mario Jesus Gaspar Covarrubias. Como tal, podemos citar ao Padre Crespi,²² as

¹⁹ Modelos de Colonização - São divididos em dois grandes grupos. O civilizador de povoamento e os de espoliação e depredatórios. Como característica de civilizador tem: grupos familiares, valorização do trabalho, produção colonial, satisfação de necessidades internas, investimento na própria colônia, valorização da educação, instrução e da mulher, consciência de autonomia e desenvolvimento e de emancipação. E como modelo exploratório ocupação de interesses mercantilista, exploração econômica de maneira imediata e sem investimento, Ideia de enriquecimento rápido para gastar na Europa, produção em escala para mercado externo, economia que impede desenvolvimento de um mercado interno, desvalorização de trabalho manual, educação, instrução da mulher, carência de emancipação.

²⁰ HISTORICIDAD: Qualidade do histórico, caráter temporal e essencialmente mutável da existência humana.

²¹ EFACICO- Portal do Egresso da Faculdade de Ciências da Comunicação. Detalhes em: www.efacico.com/2016/03/23/el-investigador-independente

²² PADRE CRESPI: Detalhes em: Misterios oculto TV: La Historia prohibida de La humanidad parte 2. Los artefactos del padre Crespi. www.cronicasdeloinsolito.es - 15-fev2018 / 4-12- 2019.

Crônicas de Akakor²³, os geoglifos²⁴, os oopats²⁵, e outros tantos temas.

2.2 SEGUNDO MARCADOR: PEDAGOGIA DO AUTOENGANO

O segundo marcador da narrativa faz referência sobre a qualificação e capacitação acadêmica atual de alguns profissionais, além de indagar seus perfis existentes, na repercussão do sistema estruturado, tal como mencionou o palestrante. Momento da narrativa do discurso em que observamos por material áudio visual determinados *times*, considerados marcadores de micro expressões, além do pico de ondulação sonora, em frações de micro segundos deixando implícito certo descontentamento baseado na PNL.²⁶

“Porque hoy lamentablemente profesores jóvenes que prácticamente no saben quién fue Paulo Freire, profesores de esa facultad, y de otras facultades españolas, es lamentable, pero es así... La historia de La educación en ese caso sino es capaz de proponer elementos de cambios, de transformación de la realidad educativa, es porque realmente no está bien constituida no está bien orientada...” (Transcrição realizada pela autora)

Tal como confirmou as referências em paralelo de diversos especialistas nos seguintes termos, que acreditam em uma educação condutiva, porém bastante deficiente a cada década refletida no estado anímico dos professores e nos conteúdos adquiridos pelos alunos. Como citou o Doutor Andreas Shleicher diretor do informe PISA²⁷, ao mencionar os conhecimentos dos alunos, numa questão curiosa, observada também pelo último informe PISA, ao analisar a avaliação da prova de leitura em 2018 de 600.000 estudantes, apenas uns 8.7% deles dominam leituras, onde em geral,

²³ KARL BRUGGER: natural de Munich-1942, morto no Rio de Janeiro em 3 de janeiro de 1984, repórter, escritor, historiador e sociólogo y empregado de ARD- Consorcio de radiodifusoras públicas de Alemanha.

²⁴ GEOGLIFOS: Figuras grabadas en tierra que se encuentra en planicies, laderas, pertenecientes a pueblos antiguos en diversas partes del mundo, con distintas técnicas, quitar estrato superficial de un terreno, uso de rocas para dar formas a las figuras, también pudiendo ser grabados en paredes. Los más famosos y conocidos geoglifos son las pistas de nazca en Perú, actual departamento de Ica. Considerado patrimonio de la u humanidad pro al UNESCO, con aproximadamente 2000 años de antigüedad.

²⁵ OOPATS: Son los objetos, aparatos tecnológicos fuera de su tiempo, el hallazgo de un avión en miniatura o la representación de un ordenador en la antigua Grecia han dejado en jaque a los científicos. A pesar lue hayan personas que desean desacreditar, principalmente algunos científicos, pero cada vez pierden su fundamentación por diversos ejemplos en 2008, Shanghái su de la China mientras los arqueólogos y periodistas grababan un documental sobre la excavación cuando abrieron una tumba sellada de la Dinastía MIng (1368-1644) encontraron dentro de la tumba un anillo metálico con la luna de un reloj insertada, que marcaba la hora en 10:06 y con una inscripción Swiss. Tal como mención doctor Jian Yangyu, del museo de la Región autonómica de Guangxi. Pero lo que tiene más dividida la comunidad científica sea también pro el pájaro avión de una tumba de Saggara con una antigüedad egipcia de 200 a. C en envuelta a una tela escrito pa-di-imem. Qu7e significa regalo de Amon. Dos ejemplos entre muchos en las últimas décadas encontrados.

²⁶ PNL Y LENGUAJE NO VERBAL.: Juan Bertran de Bes- El lenguaje no verbal y la PNL-17-9-2018. Deusto Salud. Detalles em: www.deustosalud.com/blog/salud/lenguaje-no-verbal-pnl

²⁷ INFORME PISA- Programmed for International Student Assessment, también llamado por teste o programa de evaluación internacional de educación, que cuenta con una evaluación en tres categorías.

não sabe distinguir, conhecimentos ou interpretar temas que eles desconhecem, principalmente, os temas mais complexos, que pede uma destreza de interpretação ou de agilidade mental, como também, conhecimento e domínio do idioma, reflexo possivelmente decorrente do tipo de perfil do profissional acadêmico.²⁸

Para tanto, ao citar sobre o perfil de profissionais recém-saídos das universidades nas últimas décadas, observar-se que buscam incorporar-se ao mercado laboral de ensino-aprendizagem, com um aporte de conhecimentos muito mecanicista e de reprodução simbólica, onde vão lecionar nas escolas que ainda são uma grande creche cujo modelo utilizado é similar a um “adestramento canino”²⁹ para seus alunos.

Durante décadas muitos países deixaram de investir em política pública e para uma educação de qualidade, esperando que fosse as próprias escolas que buscassem a solução de todos os problemas existentes sociais, familiares, emocionais, afetivos e econômicos de sua comunidade estudantil. E desde um mundo projetado há quem cite: “O mundo real e o digital se ao integrado e está claro que o mundo da educação não há respondido, não há cambiado.”

Também a professora Valeria Zen, diretora do Colegio Montessori da Argentina sobre a formação em pedagogía, mencionou uma carência de educadores capacitados e eficientes que não apenas motive, como também saibam transmitir conocimientos. Tais realidades multinacionais observadas encontramos também no México,

*“Directores, docentes, como calificación sin mucha calificación, incluso directores que se encontrar a través de sindicato partidos políticos. Otra cosa a considerar é: “La privatización de la escuela pasa por su desmantelamiento. La educación deja de ser un derecho para ser una mercancía, donde también se puede comprar títulos universitarios comprados en México por 10 mil pesos”.*³⁰

Ao mesmo tempo, uma valorização de títulos acadêmicos, seja por conhecimento e mérito ou por questões de *status*, que nesse sentido também favorece ainda mais para um descrédito ao setor educacional, principalmente com relação a títulos ganhados, adquiridos, sem nenhum aporte de conhecimento específico. Um exemplo encontrado foi uma rede formada por uma funcionária da DGT- Dirección Geral de Tráfico de Espanha e seu marido, um ex-policial aposentado, com mais doze pessoas, por venda de títulos falsos, 250 títulos, em Tenerife.

Pudemos também observar os casos mais recentes dos escândalos por titulações falsas en-

²⁸ Silvia Ayuso-3-12-2019 : Solo 79 de países mejoran sus resultados en el informe pisa www.elpais.COM/SOCIEDAD/2019/12/03/ACTUALIDAD/1575330418_629805.HTML

²⁹ LA EDUCACION PROHIBIDA. Detalhes em: www.educacionprohibida.com

³⁰ JÜGEN KLARIC: Un crimen llamado educación. 20-11-2017. Detalhes em: www.unkrimellamadoeducacion.com

volvendo uma série de políticos espanhóis, indicando claramente levados, mais por uma questão de status que de necessidade. Foram: Cristina Cifuentes título de Master, Pablo Casado, com quatro trabalhos sem ir às classes, Javier Maroto, Ana Pastor, Eloy Suarez, Jorge Moranzas, todos com títulos sem procedimentos ou acreditação. Porém, ainda houve aqueles que especificaram uma qualificação, mais fictícia e posteriormente retificadas, os quais foram: Carlos Salvador Master em Direito de Empresas, Toni Cantó Titulação em Pedagogia, Pedro José Muñoz Licenciado em Direito, Luís Roldam Engenharia industrial, licenciado em Ciências Empresariais com Master em Económica, porém na realidade só tinha antigo científico, Tomás Brugos Titulação em Medicina ratificou por formação universitária (?), Juan Manuel Moreno Bonilla Licenciatura em Administração e Direção de Empresas, ratificando em 2008- Estudos na matéria e em 2012- Grado em protocolo e eventos.

Ainda podemos acrescentar entre eles, Gema - Prefeita de Santander, Diplomada em Magistério ratificado em Estudos de Magistério, Joana Ortega, Titulação em Psicologia, Miguel Gutiérrez, doutorado em Engenharia, Cesar Zafra, titulação em Direito, mas sem ser colegiado. Albert Rivera Doutorado em Direito Constitucional, ratificado em estudando, porém não matriculado na Universidade, Pedro Sánchez teses doutoral, inexistente, Elena Valenciano titulação em Direito e Ciências Políticas, José Miguel Gonzáles titulação em Direito, e por último de Espanha a Ada Colau a única entre todos que sempre foi sincera em dizer que tinha universidade incompleta.³¹ Todos eles um verdadeiro fenômeno social, inclusive nos Estados Unidos podemos observar pela política Mina Chang que acrescentou em seu currículo possíveis logros profissionais inexistentes.

Sejam em Espanha, Estados Unidos com currículo supervalorizado, México com títulos vendidos a preços mórbidos, é em Brasil, onde esses casos podem ser observados, inclusive em processos judiciais. Tal como ocorreu, segundo a matéria jornalista Dorlany Del ´Espoti, ao mencionar a dentista Gisela Souza Gomes, que possuidora de títulos superior em Odontologia com especialização em Harvard, além de curso na Argentina e habilitada pelo Conselho Federal de Odontologia, todos falsos, foi processada pelo Ministério Público da segunda Vara no Rio de Janeiro, pelo uso ilegal da profissão, estelionato e lesão corporal graves.³²

Outro fato atual é sobre a globalização educacional, devido a privatização em diversos graus de ensinos que passa por uma possível mudança significativa de paradigma, com a crise atual que sofrem algumas instituições sendo compradas por empresas multinacionais e grupos empresarias cujos novos perfis são de natureza política e ideológicas, onde apenas no Reino Unido já se vende-

³¹ Beatriz Talegon- Los títulos falsos se cobran a otro político en España: el diputado de León presenta su dimisión- un repaso por los cambios en los currículos de nuestros políticos. - 25/11/2019. Detalhes em: diario16.com/los-titulos-falsos-se-cobran-a-otro-politico-en-espana-el-diputado-de-leon-presenta-su-dimision/ Diario16-el diario de la segunda transición-martes 21enero-2021

³² Dorlany Del ´Espoti 20/02/2021- Cirurgiã dentista pode ter habilitação cassada após deixar pacientes deformados. Detalhes em: Cidade Alerta Record: www.youtube.com/watch?v=_6OJ2SErw

ram dezessete instituições mais antigas e conceituadas, segundo notícias internacionais.

2.3 EDUCAÇÃO CLIENTELAR

Com base no termo clientelar, observamos que a educação, tal como conhecemos, não é algo equitativo, devido a questão de que são poucos aqueles que possuem uma situação econômica favorável para custear, de maneira independente, seus estudos e gastos pessoais por instância em algum país europeu, como também, obter os requisitos mínimos para aceder a uma bolsa de estudos em um centro e programa oferecido que seja de seu interesse numa universidade ou instituto no exterior. Logo, analisamos as seguintes narrativas, referente a essas possibilidades existentes segundo conferência:

“Tenemos que tener voluntad firme, y por lo tanto indo construyendo redes científicas compartidas redes de cooperación, redes investigativas, de aceptación, de divulgación, y un espacio de socialización académica. Un aspecto concreto que creo que todavía un largo corrido. Yo soy partidario de la construcción de un espacio euro latino americano de educación superior”. (Transcrição realizada pela autora)

“Sabe 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 donde todavía, pues eran válidos hasta el siglo XIII, pues ahora en el siglo XXI ya es llamado el programa de Erasmus de intercambio y espacio europeo de educación superior.” (Transcrição realizada pela autora)

Observamos várias bolsas oferecidas, uma das quais é a Erasmus, um programa de mobilidade que ocorre dentro da União Europeia entre estudantes de diferentes universidades, que segundo a normativa, poderá cursar um ano letivo numa universidade em outro país. Além dessa, encontram-se também outros programas com bolsa de investigação e pesquisa, tais como, as oferecidas por diversas Fundações Espanholas³³. Faz quatro anos que a REB- Revistas de Estudos Brasileiros, Volume 4- Número - 6 durante o primeiro semestre de 2017 publicou um artigo do Doutor Álvaro Martínez Cachero - La seca, intitulado de La mobilidade Académica entre Espanha y Brasil, o qual podemos obter maiores detalhes sobre o que concretamente relata relacionado a mobilidade educativa.

Sua análise foi baseada na trajetória histórica de mobilidade entre os dois países, e baseada principalmente, nos Programas Erasmus e Ciências Sem Fronteiras. Onde através de gráficos estatísticos, faz referências ao publicado pela OCDE, ademais de outras fontes explicitadas a nível legislativo como também, possibilidades de ajudas em distintas modalidades de estudos, seja em aulas à distância (on-line) ou presenciais.³⁴

³³ Mais detalhes em: www.educacionyfp.gov.es/Brasil/convocatorias-programas/becas-ayudas.html

³⁴ Detalhes em: www.revista.usal.es/>article>reb2017468294.pdh

3 CONCLUSÃO

Observamos que para ter um critério com perspectiva, se faz necessário aportes de conhecimentos extracurriculares, que contribuam para uma melhor base fundamental e um desenvolvimento de carácter cognitivo e ético em âmbitos formativos, acadêmicos e profissionais. Fato que desassociasse a educação formal do mercado laboral, tal como conhecemos na atualidade, pois tais conhecimentos precedem a educação oficial. Um exemplo disso pode estar correlacionado com certas dificuldades em utilizar palavras menos usuais e em consequência pedem esses conhecimentos refletidos em carreiras mais direcionadas como: Literatura, História, Psicologia, Pedagogia, Direito, Letras, Filosofia, Jornalismo, entre outras que pedem uma destreza mental e de conhecimentos mais universais.

Logo, se sentimos alguma vez alguma dificuldade, seja pessoal ou profissional, possivelmente, soma-se ao critério que a cada década indique uma desvantagem sistemática da ciência formativa educacional. Ainda mais, quando essa perde credibilidade por fatos e más práticas, e através de muitos profissionais em distintos graus.

Quadros refletidos nas baixas salariais, no *estress* sofrido, excesso de trabalho, onde não permite ao Profissional educativo se capacitar de maneira mais completa, salvo os cursos específicos em temas capsulados. Onde muitos profissionais ou estudantes são levados a preocupar-se mais com a obtenção do título, mais do que o próprio conhecimento, e aqueles que por sua vez os possuem, têm a tendência de reter por saber que conhecimento é poder. Para tanto, observamos o fenômeno de certa idolatria a títulos como aportes simbólicos de tais fatos.

Pela técnica da reversão, podemos entender determinados fatos reais em seu tempo histórico. Só assim podemos observar com critérios que enquanto muitos citam ao construtivismo pedagógico ou educacional, na verdade corresponde ao pro condutivo pedagógico educativo, fato que limita a muitos dos conhecimentos de aportes complexos e legítimos existentes. Atribuições que encontramos muitos milhares de estudantes desiludidos, com perda de referencial futuro, enquanto outros taxados de inadaptáveis, em um processo histórico cristalino da própria história educacional durante décadas.

Outro exemplo é sobre a colonização ainda mantida e inalterada em nossos dias, em um processo de escravidão moderna continuada, das casas grandes às favelas, inserido num processo histórico em neologismo do colonizador para o colonizado em termos como, subdesenvolvido ou em via de desenvolvimento. Ou nas propagandas de narrativas atuais, porque sabem que não se pode esperar que uma população saiba algo que nunca lhe foi ensinado. Intuímos que transcender de uma questão de carácter narrativa de natureza política, para uma ideologia em comum perspectiva comum e mantida sistematicamente em parâmetro capital.

Cada vez torna-se mais complexo o conhecimento formativo, se observamos diferentes pa-

trões de conhecimentos básicos fragmentados para assimilar um ato complexo de outro, mas simples. Logo, esse ciclo entre processos construtores e de desconstrução assimilado, de maneira desconexa, limitando-se ainda mais os aportes de conhecimentos básicos a um determinado tema específico. Por isso, surge com força o fenômeno dos investigadores independentes, cujos seus conteúdos passam por um processo e critério estruturados similares aos dos meios acadêmicos oficiais, porém com critério próprio.

Esperamos que nossa análise possibilite reflexionar que os fatos citados ao longo do texto ao mesmo tempo que há muitos outros elementos em paralelos existentes, que sem dúvida vale a pena conhecê-los para a construção de uma ponte de conhecimento pessoal para melhor avaliar, reflexionar e indagar para onde seguimos e para onde queremos seguir.

REFERÊNCIAS

Aula Espetáculo de Ariano Suassuna no TST (Tribunal Superior do Trabalho) em 9 may 2012. Disponível no YouTube.

Aula Espetáculo de Ariano Suassuna no Theatro Municipal do Rio de Janeiro em 24 jul 2014. Disponível no YouTube.

Biografías y vidas. La **Enciclopedia biográfica en línea**. Barcelona España. [Http://www.biografiasyvidas.com/i/lafontaien.htm](http://www.biografiasyvidas.com/i/lafontaien.htm)

Cidade Alerta Record: www.youtube.com/watch?PW_6OJ2SErw

diario16.com/los-titulos-falsos-se-cobran-a-otro-politico-en-espana-el-diputado-de-leon-presenta-su-dimision/ Diario16-el diario de la segunda transición-martes 21enero-2021.

Cyclopedia of factoides. www.samvak.tripod.com

Francisco José López Alfonso. Universidade de Valencia. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (31/1/2021)www.cervantesvirtual.com/portales/joaquim_maria_machado_de_assis/apuntes-bibliografico

FREIRE. Paulo. **Pedagogía da Esperanza**: Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido 7º edición Madrid- siglo XXI Editores S.A de C.V.

GREGOLIN. Maria do Rosario Valencise. **Análise do Discurso**- Conceito e aplicação. Alfa Sao Paulo 39 13-21-1996 pdf .

Historia, Cola da Web, www.coladaweb.com (200-2021). [infopedia. pt/ diccionarios/ língua-portuguesa/alfarrábios./ dicio.com.br/alfarrabica](http://infopedia.pt/diccionarios/lingua-portuguesa/alfarrábios./dicio.com.br/alfarrabica)

Julián Pérez Porto, publicado 2020. Definição de geoglifo <https://definicion.dr/geoglifo/>

<http://Dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4%283%29Colorado.pdf>

KARL FRIEDRICH HIERONYMUS- BARON DE VON MÜNCHHAUSEN. (1720-1797), Madrid 2001, tradução de Oscar Díaz. ISBN 84-8421-427-3 / Karl Emst Herman Krause 1886-Munchhausen, Hierony-

mus Karl Friech Von, Deutsche Biographies (ADB) Leipzig: Duncker & Humblot.

PNL Y LENGUAJE NO VERBAL.: Juan Bertran de Bes- **El lenguaje no verbal y la PNL-17-9-2018.** Deusto Salud. www.deustosalud.com/blog/salud/lenguaje-no-verbal-pnl

RUIZA, M. Fernández. y TAMARO, E. (2004). **Biografía de Gilberto Freyre.** En Biografías y vidas. La enciclopedia biográfica en Línea. Barcelona España. Recuperado de www.biografiasyvidas.com/biografia/f/freyre.htm

www.archive.org/details/GoaInquisitionAnantkakbaPriolkar

www.biografiasyvidas.com/biografia/f/freyre.htm

www.bloygo.yoigo.com/aloyoig/ooapat=aparatos-tecnologicos-fuera-de-su-tiempo_49021874.html

www.canalhistoria.es/perfiles/platon/

www.cccb.org/es/participantes/ficha/Ruth-wodak/34411

www.cervantesvirtual.com/portales/joaquim_maria_machado_de_asis/apuntes-bibliografico

www.cronicasdeloinsolito.es

www.del.rea.es

www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6401956/ La teoría del contexto de T.Van Dijk como proyecto analítico derivado del pragmatismo persiano: un aporte a la comprensión semiótica del discurso.- Delta. Vol. 25 n°2 São Paulo 2009.

<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-44502009000200008>

www.diario16.com/los-titulos-falsos-se-cobran-a-otro-politico-en-espana-el-diputado-de-leon-presenta-su-dimision/

[www.dissoc.org/ediciones/V02n01/DS\(1\)Fairclough.html](http://www.dissoc.org/ediciones/V02n01/DS(1)Fairclough.html)

www.educacionyfp.gov.es/Brasil/convocatorias-programas/becas-ayudas.html

www.educacionprohibida.com

www.efacico.com/2016/03/23/el-investigador-indepedente

www.elpeais.com/sociedad/2019/12/03/actualidad/1575330418_629805.html

www.losdicionarios.com/c/significdao/factoide

www.oecd.org/pisa

www.revista.usal.es>article>reb2017468294.pdh

www.uncrimellamadoeducacion.com

METODOLOGIAS DE ENSINO DE SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL UTILIZADAS POR PROFESSORES DA ETNIA TERENA¹

Tânia Maria Filiú Souza²

Elisangela C. Maria do Nascimento³

RESUMO

Este artigo tem como função apresentar a temática da diversidade cultural no cotidiano escolar, com o objetivo de investigar a metodologia utilizada por dez professores indígenas da etnia Terena de uma Escola Municipal, da terra indígena Taunay/Ipegue, localizada no município de Aquidauana/Mato Grosso do Sul - Brasil, no que se refere à Educação Ambiental (EA) e ensino da sustentabilidade realizada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De natureza descritiva, teve como principal fonte de coleta de dados, o levantamento bibliográfico e documental, possibilitando uma revisão de literatura com abordagem qualitativa, assim como a observação das aulas. Para isso, foram consultados livros, artigos publicados em periódicos científicos, dissertações de mestrado e doutorado produzidas em universidades públicas e privadas do país. Em nossa análise, podemos considerar que há necessidade de cursos de formação para os professores indígenas em Educação Ambiental, na tentativa de suprir a deficiência de sua formação, melhorando sua compreensão a respeito da maneira como cada sujeito percebe, vê, lê e interpreta o meio em que vive. Se faz necessário a reflexão sobre a importância de se considerar a diversidade cultural nos cursos de formação, no que se refere à educação Ambiental, partindo do pressuposto da interculturalidade, com um olhar para o outro, reconhecendo as diferenças culturais.

Palavras-Chave: Diversidade cultural. Educação Ambiental. Ensino da Sustentabilidade.

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE SOSTENIBILIDAD Y EDUCACIÓN AMBIENTAL UTILIZADAS POR PROFESORES DE TERENA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar el tema de la diversidad cultural en la vida cotidiana escolar con el objetivo de investigar la metodología utilizada por diez maestros indígenas de la etnia

¹ Metodologias de Ensino de Sustentabilidade e Educação Ambiental utilizadas por professores da Etnia Terena

² Graduada em Pedagogia, Especialização em Atendimento Educacional Especializado, Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco- Brasil.

³ Graduada em Biologia, Especialização em Manejo de Recursos Naturais, Mestre em Ensino de Ciências e Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco- Brasil.

Terena de una Escuela Municipal en la tierra indígena Taunay / Ipegue, ubicada en el municipio de Aquidauana / Mato. Grosso do Sul - Brasil, con respecto a la Educación Ambiental (EA) y la enseñanza de la sostenibilidad realizada en los Primeros Años de Educación Primaria. De carácter descriptivo, su principal fuente de recolección de datos fue el relevamiento bibliográfico y documental, lo que permitió una revisión de la literatura con un enfoque cualitativo, así como la observación de clases. Para ello, se consultaron libros, artículos publicados en revistas científicas, tesis de maestría y doctorado producidos en universidades públicas y privadas del país. En nuestro análisis, podemos considerar que existe la necesidad de realizar cursos de formación para docentes indígenas en Educación Ambiental en un intento de suplir la deficiencia en su formación, mejorando su comprensión de cómo cada sujeto percibe, ve, lee e interpreta el entorno. en el que viven. Es necesario reflexionar sobre la importancia de considerar la diversidad cultural en los cursos de formación en materia de educación ambiental, partiendo del supuesto de la interculturalidad, con una mirada hacia el otro, reconociendo las diferencias culturales.

Palabras Clave: diversidad cultural. Educación ambiental. Enseñanza de la sostenibilidad.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural tem como característica a linguagem, as tradições, a religião, os costumes, a organização familiar, a política, as etnias, os gêneros e outros aspectos que influenciam o meio social e cultural. A ação da espécie humana sobre o mundo é uma relação cultural. Não é possível pensar a natureza humana independente da cultura. Constantemente, ouve-se falar que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural. Antes dos portugueses chegarem ao nosso país, já existiam por aqui várias nações indígenas⁴ e, além dos indígenas, o Brasil recebeu muitos imigrantes de diversos países que vieram a procura de trabalho após a abolição da escravatura, fixaram residências, trazendo consigo suas crenças, valores culturais.

O fato é que o Brasil é um país rico em diversidade, que pode ser classificada em diversidade social, diversidade cultural e diversidade biológica, formando uma sociobiodiversidade. Pode-se dizer que todo grupo social com sua ação cultural interfere diretamente no mundo natural, pois a relação entre sociedade e natureza é dinâmica. O ser humano, ao interagir com o meio, fica evidente que ele o transforma, e que essa transformação se dá de diferentes formas e depende da cultura e percepções de cada grupo, sendo isso considerado algo subjetivo do grupo existente. No caso da sociedade indígena não é diferente, existe uma relação entre as sociedades indígenas e o ambiente.

Tomamos aqui como exemplo o caso da etnia Terena, que vivem em aldeias muito próximas ao município de Aquidauana – Mato Grosso do Sul – Brasil e são bastante interculturalizados. Essa interculturalidade levou para as aldeias, costumes alheios à sua cultura, modificando seus hábitos,

⁴ Categoria construída pelos colonizadores portugueses entre o sec. XVIII e XIX que concebe as sociedades indígenas como estados nacionais e suas nobiliarquias. Por não serem estados nacionais dentro de outros estados nacionais o uso e etnia é inoportuno (GIRÃO et al, 2010, p.47).

principalmente, a alimentação. Suas compras de alimentação do mês, por exemplo, são feitas na cidade, e muitos produtos possuem embalagens plásticas, como óleo de cozinha, refrigerantes, sacolas plásticas, embalagem tetra *pak*. Esse lixo é descartado na forma de enterro ou queimado em seus quintais, se tornando um problema ambiental.

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram 10 professores indígenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Aquidauana - Mato Grosso do Sul – Brasil. Dentre os professores participantes da pesquisa, dois possuem apenas curso de magistério em nível médio, quatro são formados em Pedagogia, sendo dois com Mestrado, três estão em processo de formação em Pedagogia e uma é formada em Letras. Acreditamos que a formação inicial desses professores não contemple um olhar mais aguçado para as questões ambientais. Vale dizer que é uma necessidade, nos cursos de habilitação, a questão do meio ambiente, visto que é um tema transversal sendo responsabilidade de todas as áreas a discussão desse tema.

Neste sentido, esta pesquisa teve por objetivo investigar a metodologia utilizada pelos professores indígenas no que se refere à Educação Ambiental (EA) e ensino da sustentabilidade realizada nas escolas.

2 METODOLOGIA: UMA HISTÓRIA CONSTITUÍDA

A escola para os indígenas se estruturou com a chegada da primeira missão jesuítica ao Brasil, chefiada pelo Padre Manuel da Nóbrega e composta por missionários da Companhia de Jesus, que tinha três objetivos básicos: 1) Converter os nativos à fé Cristã, que acabou por contribuir com os objetivos da Coroa Portuguesa; que era, 2) formar mão-de-obra; e em consequência, 3) Incorporar os índios à nação como trabalhadores nacionais, desprovidos de atributos étnicos e culturais, abandonando sua identidade (SECAD/MEC vol. 3, 1997). Para Freire (2004 p. 24) a escola, para esses povos foi, “durante cinco séculos, um instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos”.

Mas essa situação começou a mudar a partir da organização de grupos da sociedade civil que trabalhavam com as sociedades indígenas na busca de alternativas e formas menos violentas de relacionamento entre as duas sociedades, a indígena e não indígena (BRASIL, Parecer 14, 1999). A partir de então, a escola para indígenas passou a ter um novo sentido, pois a partir desse momento, buscava-se uma escola sem negar a identidade e as especificidades culturais. A Constituição Brasileira de 1988, no capítulo VIII, título VIII, restitui o índio à sua condição original de primeiro cidadão do Brasil e legítimo dono da terra, e em relação à educação indígena.

Desse modo, no artigo 231 é dito: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras [...]”. No artigo 210, parágrafo segundo: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegura-

da às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Além disso, no artigo 242, parágrafo primeiro: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Em concordância com a Constituição, a LDBEN (Lei nº 9394/96), também preconiza a respeito dos direitos dos indígenas, em seu artigo 78 com os seguintes objetivos:

- I) Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II) Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Dessa forma, foi dada a União à responsabilidade de organização da Escola Indígena, respeitando as especificidades das culturas e o seu modo próprio de aprender, admitindo a colaboração dos sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, Parecer 14, 1999). Como as leis afirmam que a função da escola indígena é promover o ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, nessa pesquisa foi realizado um levantamento sobre os métodos utilizados pelos professores no ensino da Educação Ambiental, visando a sustentabilidade do seu território.

Desse modo, foi realizada uma análise crítica de caráter exploratório, descritivo e qualitativo, em que utilizamos a abordagem qualitativa, pois ela prevê um contato direto do pesquisador com o meio e a situação investigada, na tentativa de conhecer a percepção dos participantes. Como investigação de coleta de dados, o estudo documental, pois ele apresenta à descoberta, à interpretação em contexto, buscando retratar a realidade completa e profunda segundo (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Por essa razão, a fundamentação teórica baseia-se na Educação Problematizadora, na concepção de Paulo Freire, que enfatiza o respeito que o educador deve ter pelo conhecimento que o educando traz para a escola. Em relação à Educação Ambiental, o texto foi fundamentado nas concepções de Isabel Cristina de Moura Carvalho, Edgar Morin, Enrique Leff, entre outros, priorizando a problematização dos conhecimentos a partir da realidade imediata, questionando-os (professores indígenas) em sua relação com a natureza. Os sujeitos da pesquisa foram 10 professores indígenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o objeto de estudo, sua metodologia.

Nesse sentido, a primeira etapa consistiu em assistir as aulas dos professores indígenas com o planejamento das aulas em mãos para observar se a teoria se colocava em prática. Para essa etapa, optou-se pela “observação participante” que segundo Marconi & Lakatos (1985, p. 171) “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. As aulas assistidas tinham por objetivo analisar o método de ensino do professor em relação à Educação Ambiental. Observamos os seguintes aspectos: (i) forma de exploração

do conteúdo de EA e estratégias de ensino; (ii) ênfase dada ao tema; (iii) clareza das explicações; (iv) exemplos dados se estão relacionados ao ambiente local; (v) a existência de aula de campo; (vi) participação dos alunos. (vii) se na disciplina “Arte e Cultura Terena” havia ênfase na Educação Ambiental.

No total de aulas observadas, observamos as aulas de 10 professores indígenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizadas no período vespertino, com objetivo de verificar se a abordagem sobre temas ambientais apareceria no desenvolvimento das aulas. Durante essas observações, foram levantadas hipóteses referentes aos métodos de ensino desses professores em relação à Educação Ambiental.

2 RESULTADOS

Pode-se constatar, durante as observações, que os professores conhecem e utilizam vários tipos de metodologia de ensino como, por exemplo: exposição oral dialogada, estudos dirigidos, trabalhos em grupo, pesquisa, de modo que as aulas práticas são comuns, principalmente, na disciplina de “Arte e Cultura Terena”, mas há poucas aulas realizadas no campo. Podemos perceber/verificar que existe grande preocupação com os problemas socioambientais existentes, porém esses são abordados somente em datas comemorativas respectivas ao meio ambiente, dado confirmado nos planejamentos das aulas.

O professor indígena se preocupa com o ambiente em que vive, mas faz a contextualização sobre a função da natureza e a importância dela para suas vidas, como um todo, depende da “mata em pé”⁵, isto significa que é preciso protegê-la. Para Freire (1996, p. 13) “o educador [...] não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Os professores até motivam a curiosidade dos alunos por meio de contação histórias, a respeito de temas ambientais (EA), os professores solicitam para contarem/imaginarem o final da história, se percebe neste momento muita criatividade e uma grande diversão, porém a criatividade fica presa nestes momentos.

Embora a maioria dos professores trabalhem temas sobre sustentabilidade, apenas foi observado que dois professores procuram introduzir a EA com mais frequência em suas aulas. Estes possuem maior nível de escolaridade, um está fazendo mestrado e o outro já o possui. Acreditamos que a formação dos professores influencie para uma visão global da necessidade de relacionar o conteúdo às questões socioambientais vivenciadas na aldeia.

A metodologia mais utilizada pelos professores foi “**exemplificação**”, associada a outras metodologias, como música, teatro e produção de texto, cartazes e colagens. O momento em que

⁵ Expressão utilizada por eles em sala de aula.

se trabalha a EA é: **nas datas comemorativas**, durante as aulas de ciências e geografia ou quando o assunto surge na sala de aula. Assim,

Toda ação é resultado de uma certa compreensão, de algo que “faz sentido” em um universo habitado por inumeráveis chaves de sentido. [...] A busca dos sentidos da ação humana que estiverem na origem dos processos sócio-ambientais parece sintetizar bem o núcleo do fazer interpretativo na educação ambiental. Ao evidenciar os sentidos culturais e políticos na ação dos processos de interação sociedade-natureza, o educador seria um intérprete das percepções – que também são por sua vez, interpretações – sociais e históricas mobilizadoras dos diversos interesses e intervenções humanas no meio ambiente (CARVALHO, 2003, p. 107).

Percebemos que o sentido dos problemas socioambientais locais possui pouca influência para os professores indígenas, pois estes ainda não estabeleceram a importância de sua comunidade como espaço de aprendizagem em sala de aula. “A educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 38). É por meio da educação que se tem a tomada de consciência que consiste na “ação-reflexão” para daí modificar a realidade perturbante.

Durante a fase de observação, foi percebido também que os professores indígenas utilizam com frequência o pintar, o desenhar, o cantar, o contar histórias como forma de concluir o tema trabalhado. É elogiável a prática de estratégias de ensino diversificadas, mas falta a discussão, a interpretação, a reflexão sobre o assunto em questão, e a prática pela prática deixa de ter sentido. Segundo Freire (1996, p. 13)

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos.

Ensinar de forma crítica envolve o diálogo e a problematização do assunto em questão, é o ato de discutir o pensar que leva a construção do conhecimento e tira o indivíduo da neutralidade para daí se posicionar frente aos problemas a serem resolvidos. Segundo Freire (1987, p. 69), “os homens [seres humanos] devem sentir-se sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”.

A partir desse pensamento, foi realizado o diálogo com os professores, discutindo a importância de partir da curiosidade dos alunos, pois “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos coloca pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 15). Instigar a discussão dos problemas em sala de aula, escutar os alunos, mediar a aprendizagem, ensiná-los a escutar os colegas para juntos achar soluções e, obviamente, discutir as soluções e escolher a que melhor pode solucionar os problemas da comu-

nidade, são consequências do professor dialógico, comprometido com a educação na formação de pessoas críticas com atitudes e a se posicionar perante a sua sociedade.

Dessa forma, os professores conseguiram refletir que questionar é uma excelente abordagem para o ato de pensar, de troca, e que deve ser planejado com antecedência para o máximo proveito das discussões geradas. Segundo Freire (1983, p. 57) “no fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um [...] conteúdo problemático que gira em torno da problematização homem-mundo”. Assim, ao problematizar o homem no mundo, percebe-se as consequências de ações transformadoras, como é o caso dos problemas socioambientais nas aldeias advindas de ações antrópicas.

3 CONCLUSÃO

Fundamentalmente movidas pelo interesse de compreender essa cultura, e depois estando em contato com essa disposição, de forma geral, propusemo-nos por meio dessa pesquisa, primeiramente, verificar a forma como os professores tratam os problemas socioambientais, utilizando os recursos existentes para isso e também sugerir ações educativas que os auxiliem em sala de aula na formação de “sujeitos ecológicos”.

Objetivando essa compreensão do homem no mundo, os professores foram levados a reflexão, a fim de perceberem a sua neutralidade, passividade. Foi por meio da própria experiência em relação a reflexão que perceberam o quanto o diálogo e a discussão são importantes na construção e transformação da realidade. Puderam refletir, por exemplo, que por meio de exercício de interpretação da música, os alunos são estimulados a pensar desde cedo e a fazer a sua própria leitura de mundo, de forma que o questionamento é um método de abordagem eficiente, desde que planejado com antecedência, com o intuito de estimular seus conhecimentos.

O professor, por intermédio de seus conhecimentos, pode criar meios e condições para que os alunos desenvolvam capacidades de trabalho intelectual visando sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento (LIBÂNEO, 1994). Para isso, é preciso que o

professor desenvolva no seu aluno a capacidade de descobrir as relações sociais reais implicadas em cada ação, acontecimento, disciplina, em cada discurso.

Compreendemos que os estudos demonstraram a importância da formação intercultural como grande aliada no combate ao preconceito e à discriminação nos espaços escolares, chamando atenção para a formação inicial e continuada de professores, que devem focar a temática e combater a educação monocultural, possibilitando um novo olhar sobre a pluralidade nas escolas.

Neste sentido, essa pesquisa aponta para a necessidade de cursos de formação para os professores em Educação Ambiental, na tentativa de suprir a deficiência de sua formação, melhorando sua compreensão a respeito da maneira como cada sujeito percebe, vê, lê e interpreta o meio em que vive. Carvalho (2008) enfatiza essas características como fundamentais para o educador, pois é dele a responsabilidade de mediar o conhecimento do sujeito ecológico em formação, repensando e reinterpretando as mudanças e transformações ocorridas no meio. Por natureza, o educador é um intérprete já que seu papel é mediar, traduzir mundos, conduzir e formar leitores de mundos.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. 3 ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2006.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Os sentidos de “ambiental”: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade. In LEFF, Enrique (coord.). A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, José Ribamar B. Trajetórias de muitas perdas e poucos ganhos. In Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2002.
- FREIRE, PAULO. Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’água, 1997.
- FREIRE, PAULO. Extensão ou Comunicação? Trad. Rosisca D. de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, PAULO. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIRÃO, Simone A, CALARGE, Carla F. C, SOUZA, Neimar M. Cultura e História dos Povos Indígenas.

APRENDENDO SOBRE O PRINCÍPIO DA PRECAUÇÃO: REFLEXOS SOCIOAMBIENTAIS E SOCIOECONÔMICOS EM UM PROGRAMA DE RECICLAGEM CEARENSE.

Osenilma Maria Batista Gadelha¹

RESUMO

A proposta desse artigo tratará de identificar e mensurar possíveis variáveis que estabelecem relação entre a ação da reciclagem e o entendimento sobre os benefícios da observância e prática do Princípio da Precaução, segundo a Constituição Brasileira de 1988 e que ajudam no desenvolvimento socioeconômico e socioambiental. O desenvolvimento da pesquisa se deu a partir da análise dos dados compilados entre os anos de 2012 a 2019, em um programa de reciclagem cearense, partindo da salvaguarda da importância de se defender os direitos e as obrigações ambientais, sob o entendimento que a preservação do meio ambiente tem implicações diretas na proteção e geração do bem estar individual e coletivo de toda a sociedade.

Palavras-Chave: Direitos e Obrigações. Meio Ambiente. Princípio da Precaução. Reciclagem. Sustentabilidade.

RESUMEN

La propuesta de este artículo tratará de identificar y medir posibles variables que establecen una relación entre la acción del reciclaje y la comprensión de los beneficios de la observación y la práctica del Principio de la Precaución, según la Constitución Brasileña de 1988 y que han contribuido al desarrollo socioeconómico y socioambientales. El desarrollo de la investigación se dio a partir del análisis de los datos recopilados entre los años 2012 a 2019, en un programa de reciclaje en Ceará, partiendo de salvaguardar la importancia de defender los derechos y obligaciones ambientales, en el entendido de que la preservación de el medio ambiente tiene implicaciones directas para la protección y generación del bienestar individual y colectivo de toda la sociedad.

Palabras Clave: Derechos y Obligaciones. Medio Ambiente. Principio de la Precaución. Reciclaje. Sostenibilidad.

¹ Mestre em *Antropología de Iberoamerica*- Universidade de Salamanca; Aprovada no Programa de Doutorado *Administración, Hacienda y Justicia en el Estado Social* da USAL. osenilma@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em decorrência das mudanças climáticas toda a sociedade tem sido exposta a diversos cenários, problemáticas e emblemáticas que geram incertezas e ambiguidades no contexto dos direitos e/ou obrigações individuais e coletivas na seara do Direito Ambiental.

Assim sendo o que se busca como proposta para o desenvolvimento do presente estudo é a identificação através da mensuração e explanação de alguns benefícios decorrentes de um programa de reciclagem desenvolvido no Estado do Ceará e que por pressuposto tem ajudado na construção do alcance de uma sociedade mais sustentável e que se constrói partindo de experiências locais, que pode ser reconhecido como sendo de caráter ambiental, econômico e cultural, em relação ao estudo do Princípio da Precaução.

Sendo que a delimitação do objeto de estudo são as comunidades atendidas com o sistema de coleta seletiva desenvolvida pelo referido programa.

Como resultado se buscou desenvolver e traçar possíveis variáveis concisas no tocante a fundamentação e realização de um ensaio a ser apresentado como resultado da disciplina Temas Contemporâneos da Ibero-América 2020.

Quanto à metodologia a proposta foi a realização de pesquisas bibliográficas descritiva em concomitante com a análise de informações com atributos quantitativos coletados a partir de um banco de dados do programa e que garantiu uma apanhado geral de informações pertinentes ao grupo atendido.

Quanto ao programa usado como campo para o desenvolvimento da pesquisa este pode ser entendido como um exemplo claro e iniciativa nascida a priori no contexto privado que acabou por incorporar outros entes da sociedade de modo a criar uma rede participativa onde os envolvidos geram mais que valores monetários geram conhecimento e promovem um bem estar coletivo partindo da prática da reciclagem.

Em decorrência das mudanças climáticas e da própria necessidade de conscientização da sociedade mundial, quanto à preservação do meio ambiente que diariamente vem apresentando sinais de um colapso eminente em virtude da degradação constante que tem sofrido das ações por vezes inconsequentes perpetradas pelo ser humano. É nesse cenário que o estudo buscará sinalizar que iniciativas concretas como a desenvolvida no Estado do Ceará, no Programa de reciclagem estudado podem se apresentar como uma alternativa na observação do Princípio da Precaução e que ajudam na percepção da importância de ações que mobilizem os diversos setores que compõem a sociedade, de modo a proporcionar o desenvolvimento sustentável, com práticas menos danosas e por sua vez que possibilitem a preservação do recursos naturais e por conseguinte o meio ambiente.

2 METODOLOGIA

Considerando os elementos obtidos através do banco de dados de um programa de reciclagem em desenvolvimento no Nordeste brasileiro, mas precisamente no Estado do Ceará, analisou-se um período compreendido entre 01 de janeiro de 2012 a 31 de dezembro de 2019.

Partindo desta análise buscou-se trabalhar a contextualização da observância e importância do Princípio da Precaução, como mecanismo do alcance de um bem estar individual e coletivo, alinhado ao desenvolvimento socioambiental e socioeconômico na escala regional dos envolvidos no estudo.

Onde se buscou verificar possíveis variáveis atreladas a adesão e a prática da reciclagem em detrimento das múltiplas experiências adquiridas por parte dos participantes que integram o programa de reciclagem cearense que troca resíduos por desconto na conta de luz elétrica.

Para o desenvolvimento do estudo optou-se por um enfoque metodológico misto, alinhando técnicas de caráter qualitativo e quantitativo, de forma a melhor apresentar e retratar a temática proposta dentro de um estudo de caso, assim como o método hipotético-dedutivo, com o intuito de melhorar a compreensão entre as informações trabalhadas nos diferentes contextos sejam estes no campo sociambiental e ou socioeconômico.

No que se refere ao enfoque quantitativo estes foram examinados partindo da análise do banco de dados do programa troca de resíduos recicláveis por desconto na conta de luz elétrica, desenvolvido pela concessionária de energia do estado do Ceará no período compreendido entre os anos de 2012 à 2019.

Para CARVALHO (2011, p. 601) “Dados e análises qualitativas têm, não somente a virtude de proporcionar informações ricas e em profundidade, quanto à compreensão de situações que podem facilitar a geração de teorias.”

Enquanto que a tratativa qualitativa foi exposta em detrimento da análise dos dados quantitativos que possibilitaram a identificação de indicadores que permitem reconhecer variáveis associadas a ganhos socioeconômicos e socioambientais.

3 RESULTADOS

A propositura inicial observada no programa foi que o convite para a participação do programa aparentemente geraria uma espécie de fagulha ambiental, que vai sendo alimentada cada vez mais a medida que os participantes se fidelizam e aderem de fato a reciclagem como algo benéfico

para o todo. Vale salientar que a educação ambiental de fato é efetiva quando potencializamos que os indivíduos tenham as condições mínimas necessárias para que ocorra um processo que passaria pela apreciação do conteúdo compartilhado que deve ser conciso, que condiga com a realidade, mostre-se como algo prático e de fácil assimilação. Partindo desse entendimento que é real, que é essencial e que uma “ação simples” podem ser uma das inúmeras soluções a serem utilizadas para a preservação do meio ambiente e conseqüentemente para a própria conservação da saúde e bem estar de toda a sociedade.

Partindo dos dados coletados apresentou-se como resultado algumas possíveis variáveis com implicações e/ou relações direta no que tange a direitos e obrigações compartilhadas entre o Princípio da Precaução e a prática da reciclagem junto aos participantes de um programa de reciclagem cearense.

4 O PRINCÍPIO DA PRECAUÇÃO

Ao analisar a retórica do desenvolvimento humano e todas as problemáticas que são consequência direta deste pseudo progresso a “humanidade se depara em uma encruzilhada”, visualizando um futuro incerto caso continue as práticas predatórias e de certo modo “suicidas”, ao passo que está destruído o único planeta que se sabe está apto a sobrevivência do ser humano em suas diferentes necessidades. “A qualidade de vida é essencial para o homem poder viver dignamente”. SIRVINSKAS (2010, p. 175).

Os direitos e os deveres devem ser encarado de forma real, sem romantismo, sem preconceitos e de forma que permita que cada vez mais as pessoas internalizem que todos estão sob seu “guarda-chuva”, assim sendo tanto podem ser protegidos, quanto chamado a responder quando e se verificado responsabilidade sobre possíveis ações, praticadas e/ou negligenciadas conforme regramento do país ou ainda acordos pelos quais tenha se tornado signatário.

Entendo que o Direito Ambiental pode ser definido como um direito que tem por finalidade regular a apropriação econômica dos bens ambientais, de forma que ela se faça levando em consideração a sustentabilidade dos recursos, o desenvolvimento econômico e social, assegurando aos interessados a participação nas diretrizes a serem adotadas, bem como os padrões adequados de saúde e renda. (BESSA, p.22)

Assim sendo, pensar na aplicabilidade do princípio da precaução como algo essencial para que se possa garantir que a atual e as futuras gerações desfrutem de um meio ambiente com qualidade e segurança é vital e por conseguinte é pressuposto para o entendimento que mais que um direito, a proteção do meio ambiente também gera deveres que devem ser compreendidos e internalizados como indispensável para a continuação da vida como conhecemos no planeta conforme assevera o artigo 255 da Carta Magna brasileira de 1988.

“Com a constatação” que a natureza apresenta recursos naturais em partes finito CRETELLA (2012, p.219), é que se abordou o estudo sob a ótica que o “lançar poluentes em rios, mares, terras e ar” estaria ultrapassando o limite do direito individual perpassando para a esfera do coletivo, onde direitos e obrigações devem ser observados por cada um, e por todos. Sabendo-se que, em caso de dano, nasce “a obrigação de recuperar e/ ou indenizar os danos causados”, invocando o princípio do poluidor-pagador².

Para FERNANDES (2002) “O Princípio da Precaução é baseado em novas premissas que incluem a vulnerabilidade do meio ambiente, as limitações da ciência em prever os efeitos dos danos ambientais e a disponibilidade de alternativas sobre processos e produtos menos poluentes”.

Assim sendo ter a consciência de preservar mesmo antes de se saber de fato se haveria e quais os possíveis danos causáveis decorrentes de uma determinada ação humana sobre o meio ambiente é vital a realização de estudos e a adesão de práticas que tenham menor impacto negativo sobre a natureza. Ao passo que se tenha alinhado dados técnicos científicos e aplicação e resguardo dos diferentes instrumentos legais de proteção ambiental se observará acontecer de fato desenvolvimento sustentável.

Caberia ainda citar que durante a Rio-92 (1992, p. 3) o Princípio da Precaução encontra-se expresso na Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento em seu princípio 15, onde ressalta que:

Com o fim de proteger o meio ambiente, o princípio da precaução deverá ser amplamente observado pelos Estados, de acordo com suas capacidades. Quando houver ameaça de danos graves ou irreversíveis, a ausência de certeza científica absoluta não será utilizada como razão para o adiamento de medidas economicamente viáveis para prevenir a degradação ambiental.

Educação ambiental e o processo de construção de valores sociais

Promover atitudes ambientais que permitam a criação e desenvolvimentos de hábitos ecologicamente corretos e saudáveis tem um potencial agregador que viabiliza o fomento de uma sociedade mais consciente de seus direitos e deveres e cuja educação perpassa a sala de aula e adentrem os diversos locais de socialização e aprendizado individual e coletivo.

Para TOZONI-REIS (2018, p 108): “Ao tomar os temas ambientais como temas geradores de processos educativos ambientais duas preocupações devem estar presentes: os temas têm que ter significado concreto para os envolvidos e devem ter conteúdo problematizador”. Assim sendo, para uma melhor compreensão e internalização dos fatores associados a importância do Princípio da Pre

² Segundo CRETELLA (2012, p. 219): *Polluter-pays principle* : o mais antigo dos princípios aplicados ao Direito Internacional do Meio Ambiente, e está ligado à clássica responsabilidade pelo pagamento de indenização em caso de ocorrência de danos (*neminem laedere*), do Direito civil.

caução, se faz necessário que os conteúdos desenvolvidos estejam diretamente ligados a realidade e as necessidades das comunidades atendidas.

O programa em análise no presente estudo acontece da seguinte forma: inicialmente o indivíduo voluntariamente se cadastra, daí passa a separar as classes de resíduos que tem acesso seja estes originados inicialmente de seu próprio consumo, do meio profissional, ao ainda da cata por parte de entidades que trabalham com os tipos de resíduos recebidas nos postos de atendimentos (ecopostos) espalhados em diversas cidades cearense.

Com a entrega dos resíduos estes são separados segundo sua tipologia (papel, plástico, vidro, metais, etc.), sendo que para cada classe de resíduo há um valor monetário agregado a sua classe pertencente. Assim, cada resíduo arrecadado nos ecopostos³ passa a contabilizar seja para o cálculo econômico, energético e de captura de CO₂, é o perpasso do econômico, do ambiental para o social visto que, no instante que os participantes do programa disponibiliza o que para muitos seria descartado de forma inadequada seguindo em grande parte para os muitos lixões que encontra-se espalhados pelo Ceará, agora “esses mesmos” resíduos retornam a cadeia produtiva gerando emprego, renda, melhoria na saúde ao passo que não mais serão queimados, enterrados ou ainda dispostos a céu aberto servindo como criadores de mosquitos, insetos e demais vetores de doenças.

Vale mencionar que quando os resíduos são tratados meramente como “lixo” e jogados em estradas podem causar acidentes, quando lançados nas vias urbanas além do serem um potencial poluidor podem entupir bueiros e conseqüentemente causar alagamentos e estes por sua vez tendem a infligir sérios prejuízos de ordem econômicos, estrutural e de saúde pública com um todo.

Cientes de tais ocorrências e de que medidas podem ser usadas para as evitar, se faz importante que toda a sociedade tenha acesso a educação ambiental, por todas as etapas de formação discente.

JACOBI (2003) defende que:

[...] a produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento.

Mas para que isso ocorra, existe a necessidade da elaboração, do desenvolvimento, do acompanhamento e avaliação de políticas públicas continuadas pautadas na construção de uma sociedade mais equânime e sustentável.

³ Ecopostos: Postos de atendimentos onde os participante do programa de reciclagem realizam a entrega de resíduos que serão direcionados a reciclagem e também é o local onde qualquer indivíduo pode tirar suas dúvidas quanto aos processos que envolve a iniciativa(Definição própria).

BANNITZ (1949 p. 32), faz a seguinte defesa sobre o uso da educação como ferramenta de mudança: “Ao mesmo tempo em que consolida conquistas já feitas, elevando a consciência coletiva, realiza conquistas novas, numa progressão em grande parte invisível, mas sempre ponderável. É uma espécie de ação indireta, mas nem por isso deixa de ser fortemente persuasiva”, para a ação ser assertiva e efetiva o exercício do educar para a realidade, para a sensibilidade é essencial, pois corpo e mente passarão a agir e interagir de forma mais equilibrada, onde a compreensão de pertença no todo passaria a gerar e ajudar na tomada de consciência e atitude.

Para tanto se faz necessário desenvolver políticas públicas continuadas cuja educação seja de qualidade, onde a pauta ambiental realmente seja implementada de forma séria e consciente, nos quais se entenda a importância do meio ambiente frente aos desafios que toda a sociedade contemporânea enfrenta e enfrentará seja em decorrência das mudanças climáticas que já se mostram de forma real e concreta, ou ainda na busca da promoção do chamado desenvolvimento sustentável.

Se observado tais fatos segundo o princípio da prevenção, adotar atitudes que tem um potencial mitigador frente a tais ocorrências pode ser uma ferramenta assertiva visando o uso dos recursos naturais de uma forma mais racional, saudável e equilibrada.

Cabe ainda citar que prevenir é diferente de precaver-se. Assim os princípios da precaução e da prevenção podem ser entendidos como diferentes ainda que um esteja diretamente relacionado um ao outro.

Para LEME (2000) “A avaliação do princípio da precaução relaciona-se intensamente com a avaliação prévia das atividades humanas”, sendo que é preferível assumir um atitude de resguardar o meio ambiente ainda que não se saiba ao certo se uma ação pode de fato ser danoso. Enquanto que BEZERRA, BEZERRA e FARIA (2004) cita que “... a prevenção atua quando os riscos já são conhecidos”

Usando-se do entendimento advindo da Lei 9.605/97 que trata dos crimes ambientais e no qual o próprio princípio da precaução encontra-se respaldado em seu artigo de número 54 ao estabelecer que: [...] quem deixar de adotar, quando assim exigir a autoridade competente, medidas de precaução em caso de risco de dano ambiental grave ou irreversível”, pode responder de forma administrativa e/ou criminalmente na justiça brasileira.

Fazendo uso deste artigo que ressaltar a responsabilidade compartilhada por toda a sociedade para manter o meio ambiente mais saudável é que se percebe a importância de programas desenvolvido no Ceará e que trabalha a educação ambiental, a participação coletiva de diferentes entes sociais (empresas privadas, associações de moradores, associações de catadores de resíduos recicláveis, comunidades quilombolas e indígenas, ONG's entidades filantrópicas dentre outros) assim como aquele participante que age de forma individual, mas que os resultados ecoam no coletivo.

Carvalho (2001) sinaliza que:

A proposta aqui construída aponta, sobretudo, para um novo espaço social e epistêmico formado pelo encontro de saberes. Ao redesenhar as margens pré-definidas da ciência enquanto único campo de validação do conhecimento, outros saberes, experiências e atores sociais (populações tradicionais, movimentos e grupos sociais) são reconhecidos como interlocutores na construção de uma racionalidade ambiental.

Há uma percepção inicial em que os valores monetários poderiam ser percebidos e considerados como insignificantes, mas quando observado o valor como um todo, constata-se que o valor transacionado no programa passa a cifra dos 5 milhões de reais distribuídos entre os participantes no período trabalhado no estudo.

A alerta fica para que a sociedade contemporânea não pode aceitar um olhar simplista e relativo quanto a ações, movimentos e instituições que agem em prol e defesa do meio ambiente, e que em um primeiro momento quando “avaliados de forma descontextualizadas” aparentemente resultariam em algo insignificante, se olhado com juízo de valor de uma sociedade pautada na exploração e na geração do lucro.

Com uma proposta para entender e agir frente a construção de uma sociedade mais sustentável e cujos valores sociais passe por uma maior integração e divisão dos bens e acesso a direitos básicos (como a educação, saúde, a moradia a uma vida com dignidade), defende um maior respeito as pessoas pois para ZIBECHI(2018, p. 35) “ porque em cada proceso aparecen formas diferentes, no hay homogeniedad ni puede haberla porque cada sector de la sociedade que se organiza tiene puntos de partida distintos y modos de caminhar también diferentes.”

Todavia se a proposta é o desenvolvimento sustentável se faz necessário que o princípio da precaução possa de fato tomar corpo como norma jurídica que ajuda avançar as pautas de cuidado e promoção de valores sociais atrelados ao fomento e defesa do bem estar coletivo onde meio ambiente seja entendido como um todo, homem e natureza intimamente ligados por uma linha tênue onde a proteção, o cuidado sejam bandeiras que toda a sociedade precisa com urgência salvaguardar se de fato deseja que a atual e as futuras gerações continuem a desenvolver-se de forma consciente, equilibrada ao respeitar os “limite impostos pelo meio ambiente”, extrair, processar, manipular e consumir dentro de um olhar eficiente e sustentável.

É com este olhar de ressignificação da busca pela construção de uma concepções mais ecológica que se demonstra os resultados deste belo programa ambiental cearense cujo repercussão já ecoa em projetos similares por outros Estados brasileiros, atingindo um número cada vez maior de pessoas que tem a oportunidade de visualizar novas forma de precaver-se de danos que por ventura possam ou não surgir caso continuem a destruir a natureza em seus locais de origens e também mitigar os danos hoje já conhecidos e que tem ajudado no acontecimento das mudanças climáticas.

Assim o referido programa vem ajudando a promover a educação quando apresenta “novos valores” a sociedade, sendo que estes que tem ajudado a criar laços entre os participantes em virtude

da comunhão de ações e práticas envolvidas no contexto ambiental, além de ajudado a movimentar a economia das comunidades ao quais atende.

Isso graças ao chamado reforço positivos⁴, ou seja cada vez que o participante entrega seu resíduo ele é bonificado pela boa atitude.

Quanto ao sistema de faturamentos do programa de reciclagem, todos valores trabalhados são feito de forma virtual, o que evita que tanto os participantes, quanto os operadores ambientais (colaboradores responsáveis que recebem os resíduos no ecopostos e realizar os lançamentos no sistema de gestão do programa) fique expostos a risco de assaltos, roubos por estarem movimentando dinheiro em espécie.

Após os operadores ambientais realizarem as pesagem e os lançamentos o participante do programa ou ainda a instituição a qual estes deseje direcionar o valor por ele acumulado durante seu atendimento, passa a possuir um saldo positivo em moeda que é revertido para a quitação de parte ou da totalidade da fatura de energia elétrica associada a este.

A construção de uma sociedade mais justa, humana e solidaria passa também por atitudes de entrega e doação ainda que seja a realizada através de um programa de reciclagem, fazendo uso deste exemplo desta boa ação demonstra que reciclar resíduos possibilita a geração de valores sociais como a empatia, a compaixão e desprendimento.

5 GERAÇÃO DE VALORES ECONÔMICOS E AMBIENTAIS PARTINDO DA PRÁTICA DA RECICLAGEM

Usando como parâmetro o período compreendido no estudo de caso cearense tratado na presente pesquisa o programa de reciclagem cearense foi responsável por ajudar na redução de 76.433,44 Kg de CO₂, que deixaram de ser lançados no meio ambiente. Com isso o programa ao longo dos anos tem contribuído diretamente com os sumidores⁵ de carbono e por conseguinte acaba por auxiliar na melhora e qualidade do ar, sabendo-se que contribuem com a diminuição do smog fotoquímico que são gerados na atmosfera em decorrência da combinação entre diferentes compostos químicos como os hidrocarbonetos que reagem na presença dos óxidos de nitrogênio gerada por diversos agentes poluidores, tais como os automóveis e as indústrias que são responsáveis por grandes parte das chamadas nuvens de poluição lançadas diariamente na atmosfera, KRIENGER[et. al.](2006).

Observamos, no Sistema ECo3E / Ecoenel-CE, que o quantitativo de resíduos recicláveis que voltaram a cadeia produtiva é alto.

⁴ Behaviorismo de Skinner, B. F. (2006). Sobre o behaviorismo. São Paulo, SP: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974). Material ajudar no entendimento quanto ao comportamento humano.

⁵ Sumidores: “Processo, atividade, mecanismo natural ou antrópico capaz de remover carbono da atmosfera”. Maria da Graça Krieger...[et al.](2012).Glossário de Gestão ambiental/ São Paulo. Disal.

E ainda que, a injeção inicial de capital na economia dos participantes do programa que realizaram a entrega do que antes era considerado “lixo” e passa a ser trabalhada a ideia de matéria-prima a ser direcionada a ao ciclo da reciclagem acaba por movimentar um montante de R\$ 5.622.193,22 e cujo valor tende a ser aumentando ainda mais quando considerado que esses mesmo resíduos serão repassados a empresas que farão o beneficiamento da matéria-prima ao longo dos diferentes processos que envolvem as diferentes tipologias de resíduos transacionados pelo programa e cujos valores de “revenda” dos agora insumos passam a serem maiores e a movimentar toda uma rede que envolve mão-de-obra, logística, eficientização de processos, economia de matéria prima virgem e uma série de outros impactos sobre a ser que movimenta as indústria em contexto local, regional e nacional.

Ao defender a economia proposta com o uso da reciclagem fala-se de consumo mais eficiente da água, da energia e de inúmeros outros tipos de materiais utilizados nos diferentes processos de transformação da matéria-prima em manufatura de bens de consumo.

Conforme BEZERRA [et al.] (2004, p. 55): “O que temos a fazer é na realidade é integrar a proteção ao meio ambiente ao processo de desenvolvimento econômico-social e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de vida dos seres humanos”.

Usar de forma consciente e equilibrada os recursos que a natureza fornece é essencial para que o desenvolvimento humano continue ocorrendo, usando deste premissa é que ao observar a Figura 01 é possível verificar que quando o processo indústria produz e por sua vez o consumo existe se faz necessário ações que permitam que os produtos que em dado momento se transformam em rejeitos tenham aplicação e mobilização da sociedade para que sempre que possível estes sejam encaminhados a sua destinação ecologicamente correta e tenham como os mais de 28.658.849,79 Kg dos resíduos arrecadados no Ceará, direcionados a algo produtivo.

Ainda na figura 01, temos a comprovação do potencial poluidor que foi reciclado graças a iniciativas como a montada no estudo que conseguiram retirar mais de 4, 2 milhões de quilogramas que possivelmente estaria depositada de forma inadequada e gerando os mais diversos tipos de poluição caso não houvesse sido entregue nos ecopostos espalhados no Ceará.

LEITE (2009, p. 42) “é notável visibilidade da poluição de excesso provocado pelos materiais plásticos, [...] e que são depositadas inapropriadamente em diversos locais”

Quanto a poluição que o quantitativo de óleo de cozinha usado, poderia ter produzido ao entrarem em contato com o solo e posteriormente com o lençol freático é considerável verificar que um produto altamente poluente foi direcionado para integrar parte dos insumos depois de beneficiado para composição na produção de biodiesel do país.

Com ações como estas verifica-se que o desenvolvimento de tecnologias que possam está ao alcance de um número cada vez maior da pessoas que as use em prol de ajudar tanto no desenvolvi-

mento econômico, quanto na preservação do meio ambiente de forma cada vez mais integrada desse modo veremos que as práticas ecologicamente corretas não são empecilhos ao desenvolvimento, mas que sim são uma forma de fazer com que as pessoas passem a ter um novo olhar sobre suas ações e as possíveis implicações que essas ocasionam.

A aceitação de que uma qualidade de vida corresponde tanto a um objetivo do processo econômico como uma preocupação da política ambiental afasta a visão parcial de que as normas de proteção do meio ambiente seriam servas da obstrução de processos econômicos e tecnológicos” DARANI (1997, p. 78).

Já a reciclagem do papel tem por parte dos participantes o entendimento de sua ação, pois para cada quilograma que é entregue pelo estes estão ajudado a economizar água, água essa que, para os nordestino é fundamental e cujo entendimento de sua importância é lembrada ano após anos em virtude das constantes secas que os Estados sofrem.

FERNANDES(2002) “O princípio da precaução é baseado em novas premissas que incluem a vulnerabilidade do meio ambiente, as limitações da ciência em prever os efeitos dos danos ambientais e as disponibilidades de alternativas sobre processos e produtos menos poluentes”, cada um é parte importante na apresentação do resultado obtido ao longo dos anos que se tem trabalhado a educação ambiental através da conscientização dos participantes quanto a sua responsabilidade para que a mudança de atitude seja cada vez mais disseminada entre a população cearense.

6 A RECICLAGEM E A CONSTRUÇÃO DA ÉTICA AMBIENTAL E DA CIDADANIA PELO PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO

“O fenômeno da vida planetária é algo transcendental. Por isso requer os cuidados de uma ética apropriada: a ética da vida que não se limita à consideração parcial da biosfera, mas busque alcançar dimensões planetárias e cósmicas” (SIRVINSKAS 2010, p. 71)

O autor ainda continua o desenvolvimento do seu pensamento epistemológico acerca de como a geração de uma consciência ecológica é ponto importante frente a construção de uma identidade social que potencialize a criação de novos valores, valores esses alinhados ao desenvolvimento sustentável, partindo de um pensamento real e estratégico de como o homem se percebe e interage com a sociedade e com o meio ambiente. Assim sendo para que o desenvolvimento sustentável aconteça se percebe a necessidade da construção e formulação de políticas públicas voltadas a toda a sociedade civil, sendo que estas potencializem de fato impactos reais e positivos sobre a atual e as futuras geração do ponto de vista socioeconômico, socioambientais, sociopolíticos e por consequência sócio cultural.

Para ABELHA e PACHECO (2002): “O princípio da participação implica não um aconselhamento, mas num dever da coletividade, justamente porque o que resulta dessa omissão participativa é um prejuízo a ser suportado pela própria coletividade”. Assim sendo estes reconhecem o mérito de uma construção

social colaborativa comprometida em favor do meio ambiente e da sociedade como um todo.

Com base neste entendimento é que se trará os resultados obtido no programa de reciclagem usado como case de sucesso frente a construção de um coletivo sustentável partindo de ações a princípio individuais mas que garantem resultados positivos no contexto socioambiental e socioeconômico que acaba por impactar a sociedade como um todo que é o meio ambiente.

A cidadania passa essencialmente pela construção, disseminação e socialização de conhecimento entre os diferentes setores da sociedade assim defende-se que a educação ambiental ocorrendo de modo sistêmico potencializaria um maior comprometimento por parte da sociedade frente a construção de uma sociedade mais equitativa e equilibrada visto que a própria educação ambiental ultrapassa pela geração de indicadores que garantem uma melhor qualidade de vida dos indivíduos.

Tomando como base este pensamento defender o meio ambiente é princípio basilar para a promoção e defesa vida no planeta.

7 CONCLUSÕES

O estudo buscou apresentar mais que números sobre um programa de reciclagem cearense, este procurou demonstrar a existência de uma possível resposta positiva atuando no enfrentamento dos problemas ambientais, por parte de alguns setores da sociedade e que tem buscado alternativas contributivas na promoção de mundo mais saudável e equânime. Onde as pessoas possam ter a oportunidade de agir, interagir, conviver e se mobilizar, com escolhas e tendo a oportunidade de serem agentes de mudanças.

Diante das expositivas trabalhadas no presente estudo se defende que cada indivíduo participante do programa de reciclagem cearense, passou a arregar a chamada responsabilidade participativa em defesa do meio ambiente “ainda que de forma inconsciente”, sucedendo com tal atitude na salvaguarda de um meio ambiente saudável e equilibrado defendida na artigo 255 da Constituição Federal de 1988, em que sinaliza para a chamada responsabilidade solidária e colaborando diretamente como ferramenta no combate das mudanças climáticas.

Usando-se dos números alcançados pelo programa se vislumbra que direitos e deveres caminham devem estar junto na proponentia de iniciativas que ajudem na condução de uma sociedade que busque preservar antes mesmo que se saiba se de fato, se haverá dano ao ecossistema.

Percebeu-se ainda que quando analisado o breve intervalo de tempo os resultados alcançados mostram-se expressivos do ponto de vista socioambiental: quando considerada a abrangência dessa “pequena iniciativa a nível regional” quanto a captura de CO₂, economia de água, energia elétrica, na não extração de distintos tipos de matéria-prima da natureza, a eficientização do tempo e dos processos.

Ações estas que revertem-se em benefícios compartilhados tanto pela natureza como pela homem, assim sendo fica evidenciado que os ganhos socioambientais também implicam e impactam em outros setores da sociedade tais como: a economia, a infraestrutura, os bens de consumo e serviços dentre outros.

Logo defender a legitimidade do Princípio da Precaução usando-se de ferramentas educativas que tem estimulado a sociedade a envolver-se com as questões ambientais, a exemplo da reciclagem, passam a contribuir diretamente com a promoção de uma identidade coletiva construída e compartilhado pelos participantes do programa em questão, visto que com o passar do tempo a ações isoladas passar a serem hábitos incorporados a dia-a-dia das pessoas.

Como conclusão tirada dos números obtidos, sejam pelo montante de pessoas que participam do programa, os valores monetários envolvidos, os quantitativos de resíduos trabalhados e direcionado a um destino ecologicamente correto ajudam a enfatizar a importância de estimular a percepção da sociedade acerca de iniciativas que ajudem na difusão e construções de ideias coletivas que fomentem sociedade mais humana e cujos valores ajudem na promoção valores que potencializem o desenvolvimento sustentável e a defesa de valores e oportunidade equânimes para todas e todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abelha Marcelo Rodrigues (2002). Instituições de Direito Ambiental. São Paulo. Max Limond.

Bannitz, J. N. Propaganda e Educação Sanitária. In: Congresso brasileiro de higiene, 7,1949, São Paulo. Anais do VII Congresso Brasileiro de Higiene. Rio de Janeiro: Typografia do Departamento de Investigações, 1949. 1149 p. (Biblioteca Oswaldo Cruz – Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Rio de Janeiro).

Batista, O.M. Gadelha (2018). O princípio da precaução: uma reflexão sobre os benefícios gerados à população e ao meio ambiente por meio de um programa de reciclagem no Ceará. < <https://siambiental.ucs.br/congresso/getArtigo.php?id=62l&ano=sexto> > Acessado em 02 de setembro de 2020.

Bessa, Paulo de Antunes (2010). Direito Ambiental. (12 ed.). Rio de Janeiro. Lumen Juris.

Bezerra, Jadlla M. Dantas, Bezerra, Matusalém J. Dantas, Faria, Murilo M. Neto (2004). Princípios constitucionais do Direito ambiental brasileiro e suas Implicações na indústria do petróleo e gás natural. Org. Perreira, Edilson N. Júnior, Souza, Fabiano André de M., Santos, Otacílio dos S. Neto, Alencar, Yanko, Marcius de X.. Direito Ambiental: Aplicado à indústria do petróleo e gás natural. ISBN 85-7504-087-2 Fortaleza. Fundação Konrad Adenauer.

Biazatti, Bruno (2015). A teoria jusnaturalista dos princípios de Antônio Augusto Cançado Trindade e a sua reconstrução à luz da teoria do discurso de Jürgen Habermas. 183-194. 10.17931/dcfp v2 art14.

Calderoni, Sabetai (1999). Os Bilhões Perdidos no Lixo. ISBN 85-7506-077-5 (3. Ed.) São Paulo: Humanitas Editora-USP.

Carvalho, Isabel Cristina Moura. (2001). Epistemologia ambiental. Ambiente & Sociedade, (Nº 8 junho), 139-140. <<https://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2001000800009> > Acessado em 02 de novembro 2020.

Carvalho, Virgínia Donizete de (2011). Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos organizacionais. <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/140/114> . Acesso em 14 de outubro de 2020.

Constituição da República Federativa do Brasil <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> > Acessado em 10 de junho 2020.

Cretella, Neto José (2012). Direito Internacional do Meio Ambiente. ISBN 978-85-02-17146-6. São Paulo: Saraiva.

Derani, Cristina (1997). Direito Ambiental Econômico. São Paulo. Max Limonad.

Desenvolvimento e Cooperação na América Latina: A Urgência de uma Estratégia Renovada / García, Enrique (Coordenação); Pinheiro, Wagner Pereira; Muriel Beatriz (organização). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. <<http://www.livrosabertos.edusp.usp.br/edusp/catalog/book/20> > Acessado em 29 de agosto 2020.

Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/1ei/1980-1987/1ei-6938-31-agosto-1981-366135-normaatualizada-pl.html> > Acessado em 10 de setembro de 2020.

Fernandes, Rodrigo More (2002). A poluição do meio ambiente marinho e o princípio da precaução. Jus Navegandi, Teresina. (Vol. 6). (Nº 58 agosto) <<https://jus.com.br/artigos/3194/a-poluicao-do-meio-ambiente-marinho-e-o-principio-da-precaucao/3> > Acessado em: 19 de setembro de 2020.

Krieger, Maria da G., Becker Ana M. M., Bevilacqua, Cleci R., Bocorny Maria J. F., Chittoni, Patrícia R. R. (2006). Glossário de gestão ambiental. São Paulo. Disal.

Jacobi, Pedro (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Caderno de Pesquisa (Nº 118 março) São Paulo. <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100008&lng=pt&tlng=pt > Acessado em 02 de novembro 2020. São Paulo

Leite, Paulo Roberto (2009). Logística Reversa: meio ambiente e competitividade. São Paulo. Pearson Prentice Hall. ISBN 978-85-7605-365-1

Leme, Paulo Afonso Machado (2000). Direito Ambiental Brasileiro. (8 ed.) São Paulo: Malheiros.

Organização das Nações Unidas. Declaração do Rio Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/rio92.pdf> > Acessado em 08 de setembro 2020.

Princípio da precaução. Uma maneira sensata de proteger a saúde pública e o meio ambiente. Preparado por The Science and Environmental Health Network. Tradução de Lúcia A. Melin. Disponível em <<http://www.fgaia.org.br/texts/t-precau.htm> > . Acessado em 01 de setembro de 2020.

Sirvinskas, Luís Paulo (2010). Manual de Direito Ambiental. ISBN 978-85-02-08945-7, (8. Ed) São Paulo: Saraiva.

Tozoni- Reis, M. F. C. (2006). Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Educar. Curitiba, Editora UFPR. (n. 27).

Zibechi, Raúl(2018). Movimientos sociales en américa latina el “ mundo outro” em movimento. Málaga. Espanha. Zambra / Baladre.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 21 reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

MUSSI, Vanderleia, P. L., URQUIZA, Antônio H. A., VARGAS, Vera Lúcia F. **Cultura e História dos Povos Indígenas**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. Módulo 3, Reconhecendo preconceitos sobre os povos indígenas. Campo Grande – MS, UFMS, 2010.

SILVA, Aracy Lopes da (org). **A questão indígena na sala de aula subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VIEIRA, Carlos M. N. A Sociedade Indígena no Brasil. In: URQUIZA, Antônio H. A. (Org.) **Cultura e História dos Povos Indígenas**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. Módulo 2, Conhecendo os Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo. Campo Grande – MS, UFMS, 2010.

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância.
Módulo 1, Introdução conceitual. Campo Grande – MS, UFMS, 2010.

GRAY, Andrew. O impacto da conservação da biodiversidade sobre os povos indígenas. In: SILVA,
Aracy

Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). A temática indígena na escola: novos subsídios
para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

PARTE III

TECNOLOGIAS E DIREITOS HUMANOS: SABERES E FAZERES A PARTIR
DOS ODS

EXPERIENCIAS INNOVADORAS Y EL TRABAJO DEL EDUCADOR SOCIAL

Victoria de Miguel Yubero¹

RESUMEN

La Educación Social es más que una profesión esencial. Es la suma de conocimientos teóricos sobre la pedagogía y la sociedad, de una buena *práxis* y de un eficaz *saber hacer* que se materializa en un desarrollo personal y social de las personas, máxime cuando se trata de personas en contextos de vulnerabilidad y/o exclusión social (sin olvidar, obviamente, la cabida que tiene la población en general como objeto de estudio). Actualmente son muchas las iniciativas que contribuyen a la sostenibilidad y que, por lo tanto, están siguiendo las directrices de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Dada la naturaleza de las áreas de intervención para lograr una sociedad más consciente y sostenible, la Educación Social tiene mucho que decir al respecto, y así se hace saber a través de los tres proyectos que se exponen a continuación en el contexto nacional de España, Portugal y Brasil.

Palabras clave: Educación Social. Sostenibilidad. Innovación. Proyectos e Objetivos de Desarrollo Sostenible.

EXPERIÊNCIAS INNOVADORAS E O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL

RESUMO

A Educação Social é mais que uma profissão essencial. É a soma de conhecimentos teóricos sobre a pedagogia e a sociedade, de uma boa *praxis* e de um eficaz *saber fazer* que se materializa em um desenvolvimento pessoal e social das pessoas, mais ainda quando se trata de pessoas em contextos de vulnerabilidade e/ou exclusão social (sem esquecer, obviamente, a capacidade da população em geral como objeto de estudo). Atualmente são muitas as iniciativas que contribuem à sustentabilidade e que, portanto, estão seguindo as diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU). Dada a natureza das áreas de intervenção para lograr uma sociedade mais consciente e sustentável, a Educação Social tem muito que dizer ao respeito, e assim se faz saber através dos três projetos que se expõem a continuação no contexto nacional de Espanha, Portugal e Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Social. Sustentabilidade. Inovação. Projetos e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

INTRODUCCIÓN

Siendo el educador social un profesional que, tras una formación universitaria, promueve a través de técnicas y métodos sociales y pedagógicos, la madurez social, el desarrollo personal y la autonomía del grupo objetivo con el que trabaja, se hace extraordinariamente esencial su presencia

¹ Técnico de investigación en la Universidad Autónoma de Madrid y Gestora internacional de proyectos.

en la sociedad. Según Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón (2014) los ámbitos de actuación de la Educación Social pueden ser desde (a) Servicios Sociales para el desarrollo comunitario y familiar; (b) acciones con infancia y juventud; (c) acciones socioeducativas con mayores; (d) formación e información para el empleo; (e) educación para la salud y las adicciones; (f) atención a la discapacidad; (g) animación sociocultural y gestión sociocultural; (h) educación para el ocio y el tiempo libre; (i) intervenciones socioeducativas y de mediación para la integración social; (j) intervención socioeducativa en el ámbito reglado y de adultos; hasta (k) ámbitos emergentes y transversales.

En base a esta premisa, se exponen tres experiencias de innovación en el campo de la Educación Social, que fueron expuestas los días 14, 15 y 16 de octubre de 2020 en el Foro Internacional de Pedagogía (FIPED) – Pedagogía y educación intercultural para el desarrollo sostenible.

2 EDUCACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO: TEJIENDO REDES PARA LA DINAMIZACIÓN DE ENTORNOS URBANOS VULNERABLES (ESPAÑA)

Muy acertado es el proyecto de Victor Matila (Universidad de Valladolid) y sus compañeros, quienes han unificado la educación social y una de las iniciativas más importantes a nivel mundial: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, en adelante).

Dada la importancia de la aplicación de los ODS en ámbitos profesionales, la pretensión de los promotores del proyecto se centra en lograr la articulación de los objetivos haciendo uso de la educación social como puente en el marco de un entorno urbano vulnerable. Actualmente, con sus intervenciones en entornos urbanos vulnerables se han cubierto siete de ellos (ver tabla 1):

Tabla 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible alcanzados en el proyecto

“Tejiendo Redes para la Dinamización de Entornos Urbanos Vulnerables”

	<p>Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos y todas en todas las edades</p>
	<p>Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.</p>
	<p>Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.</p>
	<p>Fomentar el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos.</p>
	<p>Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos.</p>
	<p>Tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.</p>
	<p>Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.</p>

El proyecto “Tejiendo redes para la dinamización de entornos vulnerables” se lleva a cabo en entornos urbanos vulnerables de Valladolid, si bien es cierto desde altos cargos sociales y políticos han solicitado ya la ampliación del ámbito de actuación para cubrir, en un futuro próximo, toda la región de Castilla y León.

Los entornos vallisoletanos objeto de intervención en el proyecto se caracterizan por la carencia de recursos educativos, sanitarios, sociales, culturales y laborales, generando a su vez una disminución de la calidad de vida de los vecinos, y consiguientemente, una situación de riesgo y/o exclusión social. El profesor Matila (2020) afirma que los factores que fomentan la vulnerabilidad de estos entornos son los siguientes: (a) escasa formación y cualificación; (b) mayor inseguridad económica y laboral; (c) mayor índice de absentismo y abandono escolar; (d) elevadas tasas de fracaso escolar; (e) exigua valoración de la educación y la cultura; (f) notoria multiculturalidad; (f) mayor

pobreza; y (g) tendencia a “guetizar” los espacios públicos.

Para que estos factores de riesgo se disminuyan, desde el proyecto se apuesta por la dinamización comunitaria para articular respuestas válidas y contribuir a reducir la vulnerabilidad de estos entornos. Su máxima se centra en erradicar la exclusión social mediante la promoción de la participación activa de la población y su implicación en el desarrollo integral de la comunidad. No obstante, una de las pesquisas necesarias para los promotores se basa en el necesario trabajo colaborativo en red, fomentando la implicación de diversos sectores de la comunidad (ver ilustración 1)

Ilustración 5. Trabajo colaborativo en red

Esta iniciativa puede tener bases y fundamentos sólidos en tanto los entornos en los que las personas se encuentran inmersas, son influidas indirecta o directamente en su desarrollo. Tanto es así que Isidro y de Miguel (2017) confirman cómo cada individuo se encuentra inmerso en microsistemas (amigos y familia), mesosistemas (relación escuela-familia), exosistemas (entornos en los que las personas no interviene directamente pero sí que le influye) y macrosistemas (cultura y sociedad). Que el educador sea consciente del necesario trabajo en red para asegurar una calidad de vida y la integración de las personas en todos sus ámbitos, puede ser la clave del éxito y el caldo de cultivo de cualquier intervención.

Toda la red de trabajo colaborativo que se desarrolla en el proyecto de Matila et al. (2020) para la dinamización de entornos urbanos en exclusión social hace que la figura del educador o educadora social cobre un especial sentido en estas intervenciones (ASEDES, 2007): (1) promoción, formación, transmisión y desarrollo de la cultura; (2) promoción y desarrollo de redes sociales, procesos, recursos educativos y sociales; (3) mediación educativa, cultural y social; (4) conocimiento, análisis e investigación en contextos socioeducativos; (5) diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos en ámbitos educativos; y (6) gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

De esas funciones se deduce que es esencial la intervención socioeducativa coordinando la educación formal y la no formal para lograr una efectiva dinamización social en varias etapas de intervención (Matila, 2020):








- Acciones de prevención: acoso escolar, absentismo escolar, abandono escolar, fracaso escolar, etc.
- Acciones de mediación: mediación escolar, familiar, cultural, social, etc.
- Acciones socioeducativas: talleres de educación para la salud, el consumo, la paz, ambiental, empleo y la ocupación, igualdad de oportunidades, etc.

De entre todas estas acciones previamente mencionadas, la creatividad y profesionalidad de los educadores sociales hacen que sea esencial su rol para promover los objetivos de desarrollo sosten-

nible en entornos desfavorables, con el objetivo último de disminuir (y en su punto álgido, erradicar) la exclusión social de las calles de tal barrio.

Por lo tanto, las áreas de intervención con las que se cubren cada uno de los ODS que a los que se ha dado cobertura desde este proyecto son las siguientes (ver tabla 2):

Tabla 2. Áreas de intervención de la Educación Social asociadas a cada ODS

 <p>3 SALUD Y BIENESTAR</p>	Educación para la salud
 <p>4 EDUCACIÓN DE CALIDAD</p>	Educación social
 <p>5 IGUALDAD DE GÉNERO</p>	Educación para la igualdad de oportunidades
 <p>8 TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO</p>	Educación Profesional y laboral
 <p>10 REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES</p>	Educación para la igualdad de oportunidades
 <p>13 ACCIÓN POR EL CLIMA</p>	Educación para el consumo Educación ambiental
 <p>16 PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS</p>	Educación para la igualdad de oportunidades Educación para la paz Cultura de la mediación

Se pone de manifiesto, por lo tanto, cómo el trabajo del profesor Matila (2020) y sus compañeros es un referente considerado una práctica de innovación de la Educación Social. Su perspectiva, como se ha adelantado con anterioridad, se centra en cubrir todos y cada uno de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible y ampliar su marco de intervención, por ahora, por la región de Castilla y León. Siendo consciente de que queda mucho camino por recorrer para lograr una verdadera educación consciente, esta iniciativa puede ser el punto de inflexión para que las entidades sociales generen acciones en pro de los ODS.

3 EDUCADORES SOCIALES: EL LUGAR DE LOS DIARIOS PROFESIONALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE HABILIDADES DE DELIBERACIÓN PRÁCTICA (PORTUGAL)

En un ejercicio de conciencia sobre la situación de la educación social, la profesora Bonifácio (2020) alude a la necesidad de responsabilidad en la formación académica de los futuros educadores sociales. Con bases precedentes en investigaciones previas (Bonifacio, 2013 y 2017; Baptista, 2004, 2006, 2008 y 2012) y con el deseo de profundizar en el estudio de la ética y la educación con un enfoque en las dimensiones de la reflexión práctica, esta autora desarrolla contribuciones científicas de alto impacto (Bonifácio y Baptista, 2020a y 2020b) acerca de las impresiones y contextos narrativos de los educadores sociales entorno a la ética y la educación. El eje vertebrador y objeto del estudio son los relatos de los profesionales acerca de:

- La ética y la deliberación práctica;
- Reflexión sobre dilemas éticos como práctica (trans)formativa; y
- La cotidianidad de la profesión para la construcción de competencias de la reflexión práctica

Como es sabido y se ha adelantado ya, los profesionales de la educación social trabajan en un grueso amplio teñido por entornos vulnerables haciendo latente que, su actividad laboral es, cuanto menos, una labor profesional compleja y exigente, apelando como tal a habilidades específicas de reflexión y debate sobre la *praxis*. En base a estas apreciaciones, Bonifácio y Baptista (2020a) se cuestionan lo siguiente: ¿cómo los educadores sociales perciben, conceptualizan y verbalizan las preguntas, problemas y dilemas éticos que surgen de su vida diaria profesional? Efectivamente, la posible respuesta la consiguen estudiando la ética relacional de estos profesionales, entendiendo ésta como una guía de principios de ética de hospitalidad (Baptista, 2006, 2008).

Los principios que emban esta *ética relacional* ha sido objeto de dos prestigiosos estudiosos (entre otros muchos):

- Lévinas (1950) hace alusión al término *rostro* como una metáfora que utiliza para referirse a “él mismo”. Afirma que el rostro pasa por la forma que lo delimita (...) El propio rostro dialoga consigo mismo e invita a una especie de relación sin precedentes con el poder que ejerce (conocimiento o fruto)
- Baptista (2017) secunde las palabras del filósofo lituano Lévinas y concluye que, precisamente, esa relación entre rostros es tan extraordinario a la vez que desafiante, ya que únicamente puede ser entendida desde términos de “acogida” y “hospitalidad”.

Al hilo de estas consideraciones, Johann (2009) afirma que el “rostro no es el rostro visible, sino la presencia más profunda del otro (...) Es el rostro que abre la relación” (p. 102). Es decir, las consideraciones de Lévinas (1950) y Baptista (2017) abren un horizonte novedoso en el que el *rostro de sí mismo* es la apertura para alcanzar a entender a *el otro*. Este autor continúa afirmando que en

las profesiones donde las interacciones personas son constantes, las acciones educativas constituirán una práctica de carácter profundamente ético, donde se requiere de una sensibilidad y actitud de escucha entre el *rosto* y el *otro*.

Los objetivos que Bonifació (2020) se establece a tenor de una extensa investigación documental y bibliográfica, son los siguientes:

1. Fundamentar la importancia de la ética en la formación inicial de los educadores sociales.
2. Comprender cómo los educadores sociales perciben, conceptualizan y verbalizan los problemas o los dilemas éticos que surgen de su vida diaria profesional.

Para lo cual, se centra en una metodología de corte cualitativo dadas las capacidades de reflexión ética y práctica de los profesionales de la educación social. Las técnicas de recogida de datos utilizadas son las narrativas y diarios profesionales, que se utilizarán para recoger las impresiones al respecto de un total de 7 educadores sociales.

El uso de la narrativa está fundamentado en que el hecho de reflexionar acerca de nuestras propias historias genera un proceso de toma de conciencia tanto de la persona en cuestión como de la propia historia en la que se cruzan las líneas de desarrollo social y personal (Pizzinato, Cé y de Oliveira, 2011). Por su lado, el uso de los diarios profesionales se debe a que éstos representan la vertiente más personal del trabajo de campo, donde se incluyen sentimientos, emociones, reacciones, etc., generando una riqueza descriptiva, interpretativa y reflexiva muy potente (Esteves 2008) y desarrollando una conciencia ética ante situaciones problemáticas que emergen en la vida diaria de los educadores sociales.

En suma, Bonifació (2020) concluye que, tras la recogida y análisis de los datos:

- Los participantes expresaron, de manera consensuada, la importancia de desarrollar la dimensión de la escritura profesional como canal de autoeducación.
- Los participantes revelan la “necesidad de mejorar las competencias éticas deontológicas que den mayor seguridad y autoridad en los procesos de deliberación práctica” (Bonifació y Baptista, 2020b, p. 223).
- Los participantes consideran que las revistas profesionales pueden considerarse por los educadores sociales como un recurso de (trans)formación.
- Los participantes confiesan preocupaciones y necesidades en la formación inicial. Especialmente en lo que respecta al alcance del plan de estudios de los educadores sociales en el contexto nacional de Portugal.

Se asume que esta investigación es cuanto menos novedosa y con notoria relevancia en tanto se puede intuir la necesidad de una adaptación o remodelación de las bases del plan de estudios de educación social en Portugal. Si esto se lograra, la conciencia de los educadores sociales y su ética

profesional pasarían a considerarse formalmente en el plan de estudios, fomentando así el autoconocimiento de la profesión y, por supuesto, de uno mismo.

4 ACCIONES ORIENTADAS A LA SOSTENIBILIDAD. LA CONSTRUCCIÓN COOPERATIVA DE PROYECTOS Y LA PRUEBA DE QUE LA PRÁCTICA ES SIEMPRE LA MEJOR MANERA DE COMENTAR LA TEORÍA (BRASIL)

En sus 720.000 m², la Fundación Edson Queiroz “Universidad de a Fortaleza” cuenta con aproximadamente 300 aulas, 400 laboratorios, auditorios, salas de vídeo, biblioteca, clínica odontológica, parque deportivo, teatro y TV universitaria, entre otros muchos espacios. Arruda (2020) cuenta qué actividad social se desarrolla en tanto espacio, afirmando, como áreas más generales, que se llevan a cabo potentes informes sociales, acciones sobre ciudadanía activa, voluntariado joven, etc. Esta institución cuenta con un sello de Entidad Socialmente Responsable.

Si destacamos las áreas formativas, Arruda (2020) enumera las siguientes: escuela de derecho, de tecnología, de salud, de comunicación y de administración. Todas estas formaciones llevan vigentes más de 22 años, siendo un proyecto comprometido con la sostenibilidad desde hace cinco años.

Atendiendo a ese compromiso con la sostenibilidad, es destacable la promoción de los 17 objetivos de desarrollo sostenible en todas sus áreas de intervención, de formación y de edición. Efectivamente, disponen de una amplia gama de números de la “*Guía Exame*” de *Sustentabilidade*. La participación en esta guía es gratuita y las empresas se pueden inscribir mediante un cuestionario con el fin de medir y evaluar su rendimiento en línea y el desempeño de la empresa con la media de los participantes, lo que hace que el informe sea de gran utilidad para establecer un diagnóstico y posibles metas futuras.

Una vez hecho el balance por parte de los evaluadores, los seleccionados para la publicación reciben el reconocimiento público más prestigioso de Brasil a la sostenibilidad empresarial. Asimismo, la empresa tiene la oportunidad de incluirse en la guía de tres formas diferentes:

- Como una de las mejores empresas de su sector.
- Como entidad que destaca en uno de estos 10 temas: gobernanza de la sostenibilidad, derechos humanos, gestión de proveedores, relaciones comunitarias, gestión de clientes, gestión de residuos, gestión de la biodiversidad, gestión del agua, cambio climático y transparencia y lucha contra la corrupción.
- Como un informe relacionado con el tema de la sostenibilidad que componen la publicación.

Por su lado, desde la Universidad de la Fortaleza, Arruda (2020) asegura que también editan

la Revista Fortune (*Fortune Change the World*). En esta revista se identifican a las 50 empresas mundiales capaz de contribuir con un enfoque sostenible de empresa, contribuyendo a mejorar las condiciones de vida de las personas y la preservación del ecosistema. La actual clasificación está liderada por JP Morgan Chase, por ser la única empresa de servicios públicos que fomenta la sostenibilidad, ubicándose por delante de empresas de alto prestigio como Microsoft, Dell, IBM o Unilever.

Los criterios de selección por la que se elige a la mejor empresa se centra en reconocer los esfuerzos concretos del grupo para reducir las emisiones, así como el fomento de proyectos vinculados a la innovación, sostenibilidad, etc. En suma, su principal criterio y a la vez finalidad, es el índice de Sostenibilidad Empresarial (ISE), un índice que mide la rentabilidad media de una cartera teórica de acciones de empresas que cotizan en bolsa y cotizan en BM&FBOVESPA con las mejores prácticas en sostenibilidad.

Otros proyectos destacados y de innovación que se llevan a cabo podrían ser los siguientes:

- *Programa Ecoenel*: nombrada en el 2015 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo como una de las 19 iniciativas brasileñas de referencia para la sostenibilidad, Ecoenel se ha convertido en un referente en acciones de sostenibilidad. Esta iniciativa combina la formación de una red de asociaciones entre cliente, la empresa y la persona que recicla, promoviendo la economía y, por supuesto, la sostenibilidad. Los potenciales clientes, para participar, llevan a los puntos de recolección del programa el material reciclable y, a cambio, reciben bonificaciones en la factura de luz (ya sea para uso personal o para donar a organizaciones sin ánimo de lucro).
- *Luz solidaria*: este proyecto también es una de las principales iniciativas de sostenibilidad dirigidas a fomentar un uso inteligente y eficiente de la energía eléctrica, mediante descuentos del 50% en la compra de equipos más eficientes en toda el área de concesión de la entidad. Se estimula la cultura del consumo consciente y la preservación del medio ambiente, con el cambio de dispositivos usados por equipos nuevos y económicos.

Está claro que la línea que une todas sus acciones formativas, de edición y de innovación, se centran en crear un valor compartido, o como lo llama Arruda (2020), una especie de *juego de beneficio entre empresa y sociedad*. Hay dos posibles acciones beneficiosas también para el ámbito social:

- Creación de valor social: inversiones que abordan objetivos sociales y ambientales
- Creación de valor: inversiones corporativas en competitividad a largo plazo

Pero lo que se pretende desde la Universidad de la Fortaleza es la creación de valor compartido. Es decir, la inversión a largo plazo en competitividad que abordan simultáneamente objetivos sociales y ambientales.

Por su lado y haciendo alusión a la figura del educador social en estos programas, cabe

mencionar su gran cabida en el fomento de la sostenibilidad ya sea en formación, en iniciativas o proyectos como los mencionados o construyendo valor compartido en sus entidades sociales. Por lo tanto, su rol al respecto se hace muy relevante tanto como facilitador de las experiencias, como potencial usuario.

En conclusión, los tres proyectos expuestos son referentes nacionales (España, Portugal y Brasil) de buenas prácticas para dar respuesta a las directrices mundiales sobre sostenibilidad y proporcionar un desarrollo personal y social, mejorando la calidad de vida desde la educación social. Aunando esfuerzos y disponiendo de una mirada consciente de la educación y la sociedad, se pueden extrapolar estos proyectos a más territorios.

REFERENCIAS

- Amador, L., Esteban, M., Cárdenas, M^a.R. y Terrón, M^a.T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70.
- Arruda, O. (2020). *Ações pautadas em sustentabilidade. Construção de projetos em conjunto e a comprovação de que a prática é sempre a melhor forma de complemento à teoria*, en Foro Internacional de Pedagogía (FIPEDO). Pedagogía y educación intercultural para el desarrollo sostenible, celebrado en modalidad online, del 14 al 16 de octubre de 2020.
- Baptista, I. (2004). Pedagogia Social, cidade educadora e «especialistas de mãos vazias». *Revista da Educação*, nº 139. Recuperado em 28 de setembro de 2020 de https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_10439/Doc/P%C3%A1gina_10439.pdf Bardin, L. (2015). Análise de conteúdo (5^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Baptista, I. (2006). Problemas, dilemas e desafios éticos na intervenção sócio-educativa. *Actas do Encontro de Intervenção Social: saberes e contextos*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, pp. 7-30.
- Baptista, I. (2012). Ética e educação social. *Pedagogia Social - Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 37-49.
- Bonifácio, E. (2017). Ética e educação: as narrativas da formação de professores. *Aula Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca* (23) pp. 159-178. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/aula201723159178>.
- Bonifácio, E. (2020). *O lugar dos diários profissionais na construção de competências de deliberação prática*, en Foro Internacional de Pedagogía (FIPEDO). Pedagogía y educación intercultural para el desarrollo sostenible, celebrado en modalidad online, del 14 al 16 de octubre de 2020.
- Bonifácio, E. (2013). Profissão Professor - Saber Profissional de Referência. *Revista Profissão Docente*, 13 (28), pp.67-72. Uberaba, Brasil: Universidade de Uberaba. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v13i28.533>.
- Bonifácio, E., & Baptista, I. (2020a). Ética e deliberação prática. *As narrativas dos educadores sociais*.

Aula - Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca (26), pp. 217-224. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/aula202026217224>.

Bonifácio, E., & Baptista, I. (2020b). As narrativas dos educadores sociais: Reflexão sobre dilemas éticos como pática (trans)formativa. *Lapalage em Revista (Sorocabá)*, 6 (3), pp. 27-37. Doi: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020206393>.

Isidro, A.I. y de Miguel-Yubero, V. (2017). Menores en situación de desprotección acogidos en centros y red social de apoyo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 269-280.

Johann, J. R. (2009). *Educação & Ética: em busca de uma aproximação*. Porto Alegre: ediPUCRS.

Matila, V. (2020). *Educación Social y Desarrollo: Tejiendo Redes para la dinamización de entornos urbanos vulnerables*, en Foro Internacional de Pedagogía (FIPEDO). Pedagogía y educación intercultural para el desarrollo sostenible, celebrado en modalidad online, del 14 al 16 de octubre de 2020.

Pizzinato, A., Cé, J.P., y de Oliveira, R. (2022). Methodological notes for the Narrative Analysis of Visual Data in Psychology. *Diversidad y Perspectiva Psicológica*, 8 (1), 13-27.

A EDUCAÇÃO E O CONTROLE SOCIAL E ÉTICO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Raimunda de Fátima Neves Coêlho¹

Mariana Moreira Neto²

Willyan Ramon de Souza Pacheco³

RESUMO

O artigo em questão acena para o campo da ética, do controle social e da bioética da intervenção diante da convivência nos tempos de crise de valores e de atitudes, nem sempre adequados socioambientalmente ou eticamente responsáveis. Razão esta, de discussão desse tema correlato à promoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, tendo em vista uma formação de pedagogos/as capazes de assumirem a responsabilidade de tomadas de decisões eticamente conscientes e colaborativas, ao enfrentamento de questões éticas, sociais e culturais que envolvem o conhecimento científico. Nessa direção, discute sobre conhecer e fazer conhecimento, na compreensão de saber que ensinar não é transferir conhecimento, pois, pensar e agir hoje de maneira científica implica ressignificar valores e atitudes que correspondam a uma postura eticamente responsável. E, ainda, reflete acerca de desafios em realizar pesquisas dentro das normativas éticas de avaliação pelos Comitês de Ética em Pesquisa, Sistema CEP/ CONEP.

Palavras-Chave: Educação. Controle Social e Ético. Conhecimento Científico

EDUCACIÓN Y CONTROL SOCIAL Y ÉTICO DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

RESUMEN

El artículo en cuestión mira hacia el campo de la ética, del control social y de la bioética de la intervención frente a la convivencia en los tiempos de crisis de valores y actitudes, no siempre adecuados socioambientalmente o éticamente responsables. Razón esta, de discusión de ese tema, correspondiente a la promoción de la Educación para el Desarrollo Sostenible, teniendo en vista una formación

¹ Docente Associado III/UFCG - Universidade Federal de Campina Grande. Doutora em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) – UFCG/CNPq. Membro Titular do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFCG/CFP. E-mail: raimunda.neves6@gmail.com.

² Docente adjunta da Universidade Federal de Campina Grande. Possui graduação em Bacharelado em Comunicação Social pela Universidade Federal da Paraíba, mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2009). E-mail: moreiramariana@uol.com.br.

³ Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Especialista em Direito Educacional e Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG). É vinculado ao Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPem/UFRN). E-mail: willyanpacheco@ufrn.edu.br.

de pedagogos/as capazes de assumir a responsabilidade de tomadas de decisões éticamente conscientes e colaborativas, al enfrentamiento de cuestiones éticas, sociales y culturales donde está involucrado el conocimiento científico. En ese sentido, plantea cuestiones sobre conocer y producir conocimiento, en la comprensión de saber que enseñar no es transferir conocimiento, pues, pensar y actuar hoy de manera científica implica replantear valores y actitudes que correspondan a una postura éticamente responsable. Y, aún, reflexiona acerca de los desafíos que supone realizar investigaciones dentro de las normativas éticas de evaluación por los Comités de Ética en Investigación, Sistema CEP/ CONEP.

Palabras Clave: Educación. Control Social y Ético. Conocimiento Científico.

INTRODUÇÃO

Este texto nos convida a dialogar sobre questões éticas envolvendo o pensar e o agir de forma responsável diante das dificuldades que, ora, atravessamos. Crises de valores, crenças e de atitudes éticas para consigo mesmo e para com o outro, o que consideramos relevante para o momento presente que estamos vivenciando. Nesse diálogo, tivemos a preocupação de estabelecermos prioridades, pois esta temática nos levaria a uma longa discussão, e não é nossa intenção encontrar respostas para todas nossas inquietações.

Inicialmente, pretendemos nos deter em categorias que, no nosso entendimento, estão relacionadas e interconectadas. Abordar, pois, este tema tão amplo e controverso – só pode ser tratado de forma parcial e lacunar nos limites desta produção. Sabemos que no mundo contemporâneo convivemos com uma crise de valores, predominando um relativismo moral baseado no interesse pessoal, na vantagem, na eficácia, sem referência a valores humanos como dignidade, solidariedade, justiça, democracia e respeito à vida. Para tanto, não podemos perder de vista as implicações dos rumos da Ciência e Tecnologia no mundo contemporâneo. Quando, assim, argumenta Heller, (1999, p. 18):

[...] o ritmo acelerado de decomposição da estrutura familiar e o alerta sobre o desequilíbrio ecológico crescente no interior do Primeiro Mundo são ansiedades semelhantes àquelas do século passado. A ameaça parece ainda mais grave por causa da transformação das experiências da vida cotidiana, com a introdução, nos lares e mesmo na vida íntima, de uma tecnologia sempre em mudança. Tem-se que mudar hábitos, ideias e credos – e reaprender praticamente tudo três vezes na vida. Quanto tempo se consegue resistir? Quantas vezes podem as pessoas mudar de atitude na vida? Quantas vezes podem as pessoas mudar de profissão? Quantas vezes podem assumir novas orientações? [...].

Observamos que valores são modificados, a ética torna-se preocupação universal de grande urgência e está presente em todos os âmbitos da vida humana. Podemos concordar com Bauman (1997, p. 8) ao afirmar que

[...] os grandes temas da ética - como direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e auto-afirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo – não perderam em nada a sua atualidade. Ape-

nas precisam ser vistos e tratados de maneira nova.

Nesse sentido, há uma curiosa ambiguidade entre o discurso ético que se dissemina e ocupa todos os espaços e a efetiva importância que se dá no campo prático. A **Educação e a Ética** estão relacionadas desde os primórdios de nossa civilização, cuja compreensão da ética constitui um modo de agir do ser humano, na sua relação com tudo que o cerca, de modo que “[...] ela expressa uma convicção interna de cada ser humano sobre o modo de relacionar-se com tudo **com base em valores**, fator que exige tomada de posição de acordo com sua positividade ou negatividade” (LUCKESI, 2011, p. 384) (grifo nosso).

Dessa maneira, reconhecemos a importância dessa relação nas famílias, nas instituições sociais, na mídia, na escola, na universidade, porém, o tratamento dispensado à ética denota antes menosprezo que apreço no agir educativo. Assim, indagamos: O que pode ou deve a escola, a universidade fazer em termos de educação ética no contexto de uma sociedade democrática e pluralista? Entendemos que a sociedade não dispõe de valores (e nem deve) que em torno dos quais haja consenso e também não está disposta a inculcar nos jovens valores ou formas de comportamento que não são partilhados por todos. Essa sociedade multicultural, fortalecida pelo curso da globalização e da mobilidade social, em que partilham espaço com múltiplas visões de homem, de vida e de escola – vem agravar o desnorreamento da educação e da escola.

Diante de tantas disparidades e diferenças culturais, a educação ocupa um lugar de destaque porque pretende dar uma orientação e um sentido ao ser humano frente a uma realidade em permanente mudança, cuja adaptação está sempre inacabada, que gera uma preocupação: Como a educação pode mobilizar ações educativas de transformações socioeducacionais, para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável-ODS, proclamados para implementação da Agenda 2030?

Parece que nos resta incitar mudanças de comportamento, conduta, postura, quanto a valores éticos e estéticos comprometidos com a sustentabilidade. Assim, teremos que envolver atitudes e valores “[...] tratados de maneira nova.” (BAUMAN, 1997, p. 8) para o conhecimento científico e conhecimento popular.

Por conseguinte, a partir do entendimento que temos de estar convivendo com a crise de valores e atitudes, nem sempre adequados socioambientalmente e eticamente responsáveis, torna condição necessária acenar para compreensão da Bioética da Intervenção. Para Potter (1970, p. 129) a Bioética é o “campo da ética aplicada cujo objeto consiste no estudo dos problemas relacionados à saúde e às ciências da vida [...]” [e que para] “[...] além destas questões perpassa com igual relevância por questões atinentes às democracias, à cidadania, aos direitos humanos, e à justiça social”. Quando tratamos da Bioética, é necessário destacar sua visão principialista, isto é, a Bioética tradicional quando promulgada no Relatório Belmont – 1979, que tem como referencial básico, respeito à autonomia ou à pessoa; beneficência e justiça; e não maleficência. Conforme Hulley (2008, p. 243-244), estes

princípios éticos norteiam as pesquisas com seres humanos e, assim, argumenta que

O princípio do **respeito à pessoa** exige que os investigadores obtenham consentimento informado, protejam aqueles participantes com capacidade decisória reduzida e mantenham a confidencialidade. Segundo esse princípio, os participantes de pesquisas não são fontes passivas de dados, mas indivíduos cujos direitos e bem-estar devem ser preservados. O princípio da **beneficência** exige que o delineamento da pesquisa seja fundamentado cientificamente e que seja possível aceitar os riscos considerando-se os prováveis benefícios. Os riscos aos participantes incluem não somente danos físicos, mas também psicológicos, tais como quebra de confidencialidade, estigmatização e discriminação [...] O princípio da **justiça** requer que ao benefícios e os ônus da pesquisa sejam distribuídos de forma justa [...], e também exige acesso equitativo aos benefícios da pesquisa.

Uma vez, revisitando esses princípios que conduzem ao agir ético responsável, discutiremos, a seguir, que a **Bioética da Intervenção está para a Ética da Responsabilidade**, que tem como objeto, defender o desenvolvimento sustentável, o respeito ao meio ambiente, aos ecossistemas e a biodiversidade. O princípio da responsabilidade está relacionado ao princípio da precaução que se traduz em proteção e cuidado do homem para consigo próprio, para com seus semelhantes (destas e das próximas gerações) e para com o planeta e tudo que nele existe (JONAS, 2013).

Na perspectiva do princípio da responsabilidade socioambiental e ético do conhecimento, poderá ser melhor compreendido a partir de atitudes e valores. Gouveia (2013) nos convida a pensar sobre diferentes valores que, ora, vivenciamos e/ou observamos no agir cotidiano, no sentido de adesão ou não. Os valores, conforme Gouveia; Milfont e Guerra (2014), são compreendidos como princípios que guiam a conduta humana, representando suas necessidades e servindo como critérios de orientação, inclusive em termos de agir, ou não, responsavelmente.

Desse modo, a responsabilidade socioambiental e ética dos indivíduos pode ser entendida à luz dos valores humanos formulados por Gouveia (2016), como Valores normativos (estão voltados para a tradição, religiosidade, obediência) – eles aderem às normas sociais e diplomas legais – não estão abertos às inovações; valores de realização (êxito, poder, prestígio), visam vantagens pessoais – não se importam com o meio ambiente, nem com gerações futuras; valores supra pessoais (envolve beleza, maturidade, conhecimento) – envolvem pessoas mais ambientalmente responsáveis – tem mais sentido de justiça social; menor nível de preconceito a negros, gays, lésbicas – essas pessoas estão abertas às mudanças; tem preocupação em ter conduta ambientalmente sustentável, e os valores interativos (afetividade, apoio social, convivência) – vincula o indivíduo a seus pares e inibem condutas socialmente desviantes.

Por fim, não há como negarmos que cada indivíduo é responsável pela construção de sua própria vida, compreendendo que o valor que consubstancia o seu próprio processo de valorização não se constitui como algo estático que possa ser conhecido e depois conservado, ele depende das experiências e do processo de amadurecimento dos sujeitos, pois não há como sustentar condutas éticas satisfatórias sem que, para tanto, tenhamos maturidade emocional.

Destarte, convidamos todos/as a rever e a incitar nos indivíduos valores e atitudes socioambientalmente e eticamente responsáveis, de modo a atuar como uma pessoa capaz de assumir a sua responsabilidade sem esperar dos demais respostas nem soluções para os próprios conflitos de valores e de atitudes.

A partir dessa possibilidade do vir a acontecer, este texto objetiva discutir, entre nossos pares, de modo a contribuir, mesmo que de forma um tanto tímida, por se tratar de um processo complexo que envolve nossas atitudes, valores que precisariam ou não os modificar em função de um bem coletivo. Eis o nosso desafio!

Uma vez elucidadas nossas inquietações, seguidamente discutiremos sobre o conhecer e o fazer do conhecimento científico, alicerçado em bases principialistas de: Respeito à autonomia ou a pessoa; Beneficência e Justiça; e Não Maleficência.

2 CONHECER E FAZER CONHECIMENTO COMO ASAS DE VOOS HUMANOS

Como pensar e agir cientificamente? É nessa encruzilhada que os tempos atuais nos colocam. Mas, porque nos metemos nesta arapuca que nos aprisiona entre conceitos, certezas, razões, luzes? Porque não nos inspirarmos nos voos de tantas asas e rotas definidas pelo simples momento de traçar e trançar caminhos a seguir? Sem atropelos ou egoísmos que privatizam espaços e classificam, rotulam e dividem homens, bichos, plantas e coisas! Simplesmente viver, como ensinam os poetas? Sem teias ou amarras. Mas, tão somente, compreendendo que “sapo é um pedaço de chão que pula”. Não é isso, Manoel de Barros? Pesquisando nos laboratórios da vida que se descortina nas paisagens do Pantanal, hoje, engolido pelas labaredas do progresso que a ciência anunciou como redentor, o poeta cuiabano também nos disse que, “quem não tem ferramentas de pensar, inventa”.

Não sei se Manoel de Barros conhecia o pensador português Boaventura de Sousa Santos, mas na minha liberdade e ousadia, me atrevo arriscar que Santos escreve poesia quando afirma que “a ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real” (SANTOS, 2010. p. 83).

Nesse terreno, Boaventura de Sousa Santos e Manoel de Barros conhecem Paulo Freire? Aqui estamos nós contagiados pelo paradigma científico, tentando elaborar interrogações e objetos de estudo. Deixemos, então, a ciência aos cientistas. Caminhemos na companhia do educador brasileiro Paulo Freire, conhecido mundialmente, e que inspirou e inspira várias gerações desde meados do século XX, cujo centenário de nascimento festejamos em 2021.

Paulo Freire tem como uma de suas lições basilares a de que a educação é uma das possibilidades verdadeiras de humanização do homem, não apenas e somente a educação escolar, mas uma

ínfima parte do colossal processo educativo que se traduz numa pequenina palavra de ação planetária: viver. É, cara pálida, viver é um desafio que soma educar-se e educar como complementos de um mesmo contexto. E, na educação, vamos nos humanizando e nos hominizando.

Essa humanização e hominização, como nos ensina o filósofo alemão Karl Marx, se faz no processo de transformação da natureza em cultura e das interações e relações que os homens vão instituindo entre si e com o meio, no fazer e fazer-se homens. Quando transformaram uma pedra pontiaguda em machadinha, nossos antepassados mudaram suas vidas, pois com ela, esticaram seus braços e alongaram suas mãos, apanharam frutos, abateram animais, obtiveram alimentos, anteciparam a natureza.

Mas a machadinha de pedra também se transforma em lança, que vai agregando outros engenhos: lâmina afiada, tambor de balas, ogivas nucleares. E, munidos de machadinhas, revólveres, bombas atômicas, nos perguntamos: é possível produzir um pensar e agir cientificamente competentes, mas sobretudo, eticamente responsáveis? Rubem Alves nos ensina que ciência e sapiência não se traduzem, mas se afinam. Por isso, é possível degustar o conhecimento não como produto final da obra de um gênio, mas ação permanente de múltiplas mãos e mentes, em constante movimento de idas e vindas, avanços e recuos, passos e compassos.

Ora, diz Rubem Alves, os pianos *Steinway*, considerados os mais cientificamente primorosos do mundo, são apenas pianos, mas peças do conhecimento humano que, humanamente manuseadas, dão vida e vivas ao fazer histórico. Pois,

[...] um piano, em si mesmo, é estúpido. Falta-lhes o poder de discriminação. Os pianos obedecem tanto ao toque de um macaco, de um louco ou do Nelson Freire. Os pianos não são fins em si mesmos. São ferramentas. São construídos para tornar possível a beleza da música (ALVES, 2004, s/p).

Desse modo, pensar e agir de maneira científica, nos tempos de hoje, parece ser a única alternativa que nos é ensinada desde a mais tenra infância e, de forma contundente, incisiva e exclusiva, o pensar e agir de maneira científica não aceita, sequer possibilita, outras maneiras de compreender mundos e coisas. Tudo é racional, lógico, claro, transparente, liso.

A escola nos ensina assim. O mundo sem dobras, nervuras, sombras, ranhuras. Tudo se encaixa na redoma hermética, monolítica, unívoca do saber. Mas, isso basta? Conhecemos as veredas apenas caminhando no sentido nascente? O conhecimento produzido no rigor da investigação, da experimentação, da testagem de dados e hipóteses, pode traduzir o viver e o existir em sua plenitude de modos, proceder, fazeres? É possível expressar a vida em uma única fórmula assentada na exatidão de resultados?

Não negamos ou menosprezamos o incrível legado que a ciência moderna nos tributou de um conhecimento funcional que rasgou largadamente nossas possibilidades e perspectivas de vida

e sobrevivência. Mas, como nos argumenta Boaventura de Sousa Santos, “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2010, P. 85).

E, grafado na lousa do centenário Paulo Freire, lemos e compreendemos que a educação, como espaço de produção de conhecimentos e saberes, não deve, jamais, ficar atada as presilhas da ciência funcional, lógica, racional, que tudo esclarece, mas não permite que as lamparinas que alumiam sejam alimentadas pelo querosene de nossas vidas e experiências cotidianas. Pois, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 27). É imperativo que todo conhecimento tenha a dimensão de enxergar o homem “em sua interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora” (FREIRE, 2013, p. 66).

Mas, como produzir conhecimentos se, com a recorrência de minutos, somos assustados por rumores reais e palpáveis de “crise de valores e de atitudes, nem sempre adequados socioambientalmente ou eticamente responsáveis”? A universidade, como espaço que, na modernidade, ganha a prerrogativa e a legitimidade de ser *locus* de produção de saberes reconhecidos e aceitos como verdadeiros e autênticos, estaria imune a essa alardeada crise? Estaríamos imunes a promiscuidade apontada pelos puros e sacrossantos cânones científicos?

Promiscuidade inventada nas oficinas dos homens comuns e suas experiências e vivências cotidianas marcadas por afetos, sentimentos, amores e ódios, paixões e dissabores. O historiador holandês, Rutger Bregman, argumenta que, embora as pessoas continuem insistindo nas mesmas velhas ideias, por lhes trazer conforto, segurança, as ideias mudam o mundo, pois “a questão não é se as novas ideias *podem* derrotar as antigas; a questão é como” (BRAGMAN, 2018, p. 106). Bregman, contudo, não se mostra otimista em ver a universidade como o único caminho para as mudanças no campo do conhecimento, sobretudo, quando a leitura de pesquisas observa que as pessoas com mais alto grau de escolaridade, via de regra, revelam também altos graus de irredutibilidade ao novo, a mudança, ao conhecimento de novas caras e formas. Para Bregman, romper com esse *modus operandi* é complicado e custoso. As pessoas se agarram em suas crenças e convicções amparadas por um arcabouço estrutural fincado em sólidos alicerces: a universidade.

Afinal, o ensino superior lhes dá ferramentas para defenderem suas opiniões. Pessoas inteligentes tem grande experiência em encontrar argumentos, especialistas e estudos que confirmem suas crenças preexistentes, e a internet tornou mais fácil do que nunca consumir as próprias opiniões, com evidências a apenas um clique de distância (BRAGMAN, 2018, p. 204).

E, citando o jornalista norte-americano Ezra Klein, Bregman vaticina que “(...) pessoas inteligentes não usam seu intelecto para obter a resposta correta; usam-no para obter o que elas querem

que seja resposta” (BRAGMAN, 2018, p. 204). E como escapar dessa armadilha? Paulo Freire nos dá a trilha:

Na educação que seja verdadeiramente uma situação gnosiológica, não há, para o educador, um momento em que, sozinho, em sua biblioteca ou em seu laboratório, conheceu, e outro em que, afastado deste, simplesmente narra, disserta ou expõe o que conheceu. No momento mesmo em que pesquisa, em que se põe como um sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível, não está senão aparentemente só. Além do diálogo invisível e misterioso que estabelece com os homens que, antes dele, exerceram o mesmo ato cognoscente, trava um diálogo também consigo mesmo. Põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo. E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Que esta só se esgota e já nada encontra se ele fica isolado do mundo e dos homens (FREIRE, 2013, p. 69-70).

Ora Freire, você é um visionário. Mimoso, mas visionário! Ou, se seguirmos as trilhas atuais cravadas a ferro e fogo pelo fascismo de mitos e mentiras, Freire, você é um comunista. Não devemos conversar com você, mas a terra é plana! E daí? Manoel de Barros nos acuda.

Vamos para sua poesia e nos munimos de saberes para dizer:

Fazer pessoas no frasco não é fácil. / Mas se eu estudar ciências eu faço. / Sendo que não é melhor do que fazer pessoas / na cama... na rede... nem mesmo no jirau... como os índios fazem. (No jirau é coisa primitiva, eu sei, / mas é bastante proveitosa). / Para fazer pessoas ninguém ainda não inventou nada melhor que o Amor. / Deus ajeitou isso para nós de presente. / De forma que não é aconselhável / trocar o Amor por vidro.

Na intenção de continuarmos na trilha de Paulo Freire, indagando sobre o objeto do conhecimento de forma inesgotável, pelo fato de não vivermos isolados do mundo e dos homens, refletiremos, a seguir, sobre a pesquisa e seus dilemas.

3 A PESQUISA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO COMO PRÁTICA CIENTÍFICA

O processo de organização metodológica de uma pesquisa acadêmica é sempre estabelecido através de caminhos que, muitas vezes, confrontam os destinos inicialmente traçados. É um percurso árduo que se materializa à medida que os acontecimentos se apresentam, que os fenômenos se manifestam. Como bem escreveu o poeta Antonio Machado (1875-1939), na obra *Campos de Castela: caminhante, não há caminho, o caminho se faz caminhando*. Seria essa uma possível tradução do processo de desenvolvimento de um estudo acadêmico investigativo, colocando o pesquisador a repensar seus métodos, abordagens, técnicas, análises, fazendo-o rever conceitos, teorias, afirmações e relatividades.

Mas até que ponto essa objetividade, que define o elemento a ser investigado em paradigmas cientificistas, se põem ou se contrapõem com a imprevisibilidade da vida? Construir um percurso de investigação acadêmica que esteja alinhado aos quesitos burocráticos que institucionalizam e validam

o conhecimento produzido, em consonância com a relatividade do que é construído, em seu espaço-tempo singular. É o desafio que circunda o desenvolvimento de estudos que estão comprometidos com uma identidade desvencilhada de paradigmas disciplinadores, que limitam a pluralidade do fazer pesquisa.

A resolução 466/12 estabelece que todas as pesquisas que envolvem seres humanos devem ser submetidas à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo esta instituição responsável para “defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos” (FURUKAWA; CUNHA, 2010, p. 01). Essa compreensão formula uma diretriz que mapeia o percurso burocrático da pesquisa e enfatiza a fundamental importância de o estudo estar alinhado a esses padrões, sendo elementos que salvagam a integridade do sujeito.

Não há dúvidas que estudos direcionados e eticamente responsáveis, submetidos à execução no seio de uma coletividade, estão respaldados e validados como “seguros” se analisados por um comitê científico que aprecie a proposta minuciosamente. O que devemos compreender é que esse procedimento analítico não pode atuar como ação regulatória que disciplina, engessa e conduz mecanicamente a pesquisa. O grande poeta Mia Couto, na obra *Antes de nascer o mundo*, fala “Não é segurando nas asas que se ajuda um pássaro a voar. O pássaro voa simplesmente porque o deixam ser pássaro”. Como o pássaro, a tarefa do pesquisador está intimamente ligada à sua possibilidade de atuar na realidade mediante a imprevisibilidade, a liberdade que o cerca. Se essa ação terá como matriz direcionadora marcos regulatórios e como força motriz a sua sede de investigar o objeto velado, essa é uma consequência do processo natural de organizar o campo a ser investigado.

A institucionalização da pesquisa como prática científica, perpassa os dilemas acadêmicos e vão de encontro ao cotidiano que corporifica a prática da pesquisa, que constrói os dados, que configura e reconfigura os métodos e estratégias inicialmente traçados. Marli André (1995) explora essa imprevisibilidade e a acentua ao mencionar a necessidade de o pesquisador fazer “uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados” (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Nesse sentido, a dimensão ética da pesquisa se funda no compromisso coletivo de apresentar um plano de estudo alinhado às dimensões técnicas e humanas que, ao tempo que respeita orientações técnicas, pactua-se com o olhar humano de adaptar-se aos dilemas encontrados na pluralidade do fazer e refazer pesquisa. As avaliações de estudos em comitês de ética devem, portanto, atuar “dentro de uma racionalidade do que é imprescindível e do que é dispensável, em favor da salvaguarda do significado que o pactuado sobre ética em pesquisa representa” (FURUKAWA; CUNHA, 2010, p. 03). Esse olhar que considera o método e abraça a dimensão fluida da vida, contempla a singularidade do fazer pesquisa e promove sua popularização eticamente alinhada a dimensão humana do ser

pesquisador.

4 CONCLUSÃO

Na convivência de crise de valores e de atitudes, entendemos que o pensar e o agir eticamente responsável, implica no modo de nos relacionarmos com tudo com base nos valores, que a educação pode nos propiciar, pois é acreditando na educação e nos juntando a Paulo Freire que enxergamos possibilidades de nos humanizar e hominizar.

Compreendemos que a ética está interrelacionada com os valores que cotidianamente direcionam nosso agir na vida pessoal e coletiva, e desse modo, não há como atuar na relação com o outro sem envolvermos questões éticas. Não podemos esquecer que a ética expressa a convicção interna de cada um de nós a partir de nossos valores formativos, quando assumimos uma posição de positividade ou negatividade, cuja atitude tomada subjaz um valor que orienta e ou sustenta um agir desta ou daquela forma, diante dessa alardeada crise ética baseada no interesse pessoal, na vantagem, na eficácia, sem referência a valores humanos. É urgente, pois, uma revitalização da formação ética, de modo a atingir tanto ações cotidianas quanto as formas de relações entre povos, etnias, grupos sociais no sentido do reconhecimento das diferenças e das identidades culturais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Sobre ciência e sapiência**. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u916.shtml>. Acesso: 12/10/2020
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.
- BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. Trad. João Resende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.
- BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n° 466/2012**. Normas regulamentadoras sobre pesquisa em seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde; 2012. Disponível em <http://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm>.
- BREGMAN, Rutger. **Utopia para realistas**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.
- COUTO, Mia. **Antes de nascer o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e

Terra, 2011.

FURUKAWA, Patrícia de Oliveira; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm. Comitês de ética em pesquisa: desafios na submissão e avaliação de projetos científicos. **Rev. bras. enferm.** , Brasília, v. 63, n. 1, p. 145-147, fev. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000100025&lng=en&nrm=iso.

GOUVEIA, V. V. **Teoria funcionalista dos valores humanos**: Fundamentos, aplicações e perspectivas. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2013.

GOUVEIA, V. V.; MILFONT T.L.; GUERRA, V. M. **Funcional theory of human values**: testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, 60, 41-47. 2014.

GOUVEIA, V. V. **Teoria funcionalista dos direitos humanos**: áreas de estudo e aplicações. São Paulo, SP: Vetor. 2016.

HELLER, A. *et al.* Uma crise da civilização: os desafios futuros. In: HELLER, A. *et al.* **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 13-32.

HULLEY, S. B. *et al.* **Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica**. Trad. Michael Schmidt Duncan. 3. ed. Porto Alegre : Artmed, 2008.

JONAS, H. **O princípio da responsabilidade**: ensaios de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castela**. Goiânia: Editora e livreria caminhos, 2017.

POTTER, V. R. Bioethics, the Science of survival. **Perspectivas in Biology and Medicine**, p. 127-153, 1970. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES DO AEE DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL-GEARÁ?

Eliomar Araújo de Sousa¹

Daniele Kelly Lima de Oliveira²

Juliana Silva Santana³

RESUMO

O direito à educação de qualidade e para todos é garantido por lei, mas nem sempre as pessoas com deficiência têm acesso a esse direito. Muitas são as problemáticas envolvidas nesse contexto: pouca formação dos profissionais da educação para atuarem numa perspectiva inclusiva, má estrutura (arquitetônica e pedagógica) das escolas, pouco interesse e envolvimento do poder público, dentre outras. O presente trabalho tem como objetivo investigar como tem acontecido a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas de Sobral, a partir da fala dos professores do AEE. Tivemos como suporte teórico os autores Figueiredo (2010), Moreira (2003), Capelline (2009), Silva (2011), Aguiar (2012); entre outros. A metodologia é de cunho qualitativo, com questionários semiestruturados com professores do AEE. Com a realização da pesquisa ficou evidente que os professores de AEE valorizam a perspectiva inclusiva de educação; apontam como principal desafio a parceria entre família e escola e destacam que as principais estratégias de mediação das aprendizagens junto aos estudantes com deficiência acontecem a partir da utilização de recursos concretos e lúdicos.

Palavras-Chave: Pessoas com deficiência. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN ESCUELAS PÚBLICAS:

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Bolsista CAPES. Psicopedagogo Institucional e Clínica pela Faculdade de Quixeramobim (UNIQ). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pesquisador do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/UVA)Cnpq. E-mail: elio2015_@hotmail.com.

² Professora adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGEB/UFC). Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/UVA)Cnpq. E-mail: dankel28@yahoo.com.br

³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC) – Bolsista CAPES. Professora do Centro de Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE), curso de Pedagogia. Membro-colaboradora do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (www.proinclusao.ufc.br) e do Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/UVA)Cnpq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5234-4521>. E-mail: juliana.santana@uece.br

¿QUÉ NOS DICEN LOS MAESTROS DE LA ESCUELA AEE EN UNA ESCUELA DE SOBRAL-CEARÁ?

RESUMEN

El derecho a una educación de calidad para todos está garantizado por ley, pero las personas con discapacidad no siempre tienen acceso a este derecho. Son muchos los problemas involucrados en este contexto: poca formación de los profesionales de la educación para trabajar en una perspectiva inclusiva, pobre estructura (arquitectónica y pedagógica) de las escuelas, poco interés y participación del gobierno, entre otros. Así, el presente trabajo tiene como objetivo indagar cómo se ha producido la inclusión de alumnos con discapacidad en los colegios públicos de Sobral, a partir del discurso de los profesores de la AEE. Tuvimos como soporte teórico a los autores Figueiredo (2010), Moreira (2003), Capelline (2009), Silva (2011), Aguiar (2012); entre otros. La metodología es de carácter cualitativo, con cuestionarios semiestructurados con profesores de la AEE. A medida que se llevó a cabo la investigación, se hizo evidente que los profesores de la ESA valoran la perspectiva inclusiva de la educación; señalan como principal desafío la alianza entre la familia y la escuela y resaltan que las principales estrategias de mediación del aprendizaje con los estudiantes con discapacidad pasan por el uso de recursos concretos y lúdicos.

Palabras Clave: Educación especial, Educador, Discapacidad de aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Esse artigo discute a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando a fala de professores do AEE do município de Sobral sobre as realidades vivenciadas em suas escolas, na rede pública de ensino.

De acordo com a LDB nº 9.394/96, a Educação Especial é a modalidade escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI, 2008) reforça a importância desses estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e altas habilidades e superdotação estarem incluídos nas escolas comuns, bem como, ressalva a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a este público, como um serviço da Educação Especial, não substitutivo à sala de aula comum.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), (BRASIL, 2015), reforçou tais prerrogativas, considerando que as pessoas com deficiência devem gozar de todos os direitos fundamentais nos mais diversos âmbitos, inclusive o escolar. Mesmo diante de uma vasta legislação em suporte à inclusão de pessoas com deficiência na escola, é fato que algumas instituições de ensino não possuem estruturas adequadas, arquitetônicas e pedagógicas, para incluir seus alunos e oferecer educação de

qualidade a todos e, em decorrência disso, especialmente os alunos com deficiência continuam a ser excluídos. Nesse novo momento da Educação Brasileira, de congelamento de investimentos em educação e ataques constantes às políticas e práticas de inclusão⁴, o cenário tende a ficar ainda mais problemático.

Em meio a esse cenário de desmonte e, considerando que, mesmo antes dele, ainda encontrava-se em processo de construção, passando por significativas dificuldades em se estruturar, levantamos os seguintes questionamentos sobre a realidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Sobral: como os profissionais do AEE percebem a inclusão dos estudantes com deficiência em suas escolas? Quais os principais desafios enfrentados por esses professores em suas práticas profissionais? e como eles elaboram suas mediações junto aos alunos com deficiência?

O presente estudo tem como objetivo geral investigar como tem acontecido a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas de Sobral, a partir da fala dos professores do AEE; e como os objetivos específicos: [1] compreender como os profissionais do AEE percebem a inclusão de alunos com deficiência em suas escolas, [2] identificar quais os principais desafios enfrentados por esses professores em suas práticas profissionais, e [3] Averiguar como eles elaboram suas mediações junto aos alunos com deficiência.

2 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entende-se por educação inclusiva aquela em que a escola cria condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço formativo e, em se tratando especificamente da inclusão de alunos com deficiência, é aquela que articula o ensino comum e a educação especial, sobretudo, através do Atendimento Educacional Especializado (FIGUEIREDO, 2010). Tal inclusão deve se dar em todos os níveis de educação independente das diferenças ou dificuldades individuais, de forma a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal respeitando as diferenças de cada ser humano. (BRASIL, 2011, p.12. *apud* SILVA).

Existem vários documentos que asseguram a educação inclusiva, no cenário nacional: A Constituição Federal (1988), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (2008), e a Lei Brasileira de Inclusão-LBI (2015). Cada um desses tem a sua importância, dentre eles destaca-se em âmbito internacional as conferências de Jomtien

⁴ Além do congelamento de investimento em educação (e saúde) apoiado pelos governos Temer e Bolsonaro, o atual presidente defende abertamente a segregação de crianças em escolas especiais, o que significaria mais um imenso retrocesso. O decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, e revogado pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli, em dezembro do mesmo ano, pauta-se na recriação de escolas especiais classificando pessoas pela sua condição/característica; ou seja, uma causa capacitista (de preconceito contra pessoas com deficiência).

(1990); A declaração dos Direitos Humanos (1993); a declaração de Salamanca (1994), declaração de Incheon (2015). Esses documentos propõem que todas as crianças com deficiência devem ter acesso à escola regular.

Nesse patamar, o artigo 59, inciso III, da LDB 9394/96 diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996, p. 44). Assim, existe uma ampla legislação que assegura atendimento educacional especializado às crianças com deficiência e a formação dos professores para atendê-las. O que se espera, na prática, é que haja uma melhor operacionalização dessas ideias/propostas/leis em todas e em cada uma das diferentes realidades escolares existentes no nosso país.

Esse processo demanda uma melhoria na estrutura da escola pública em geral, no que se refere, internamente à estrutura física/arquitetônica, estrutura pedagógica, investimentos em recursos didáticos e recursos pessoais - como a formação continuada e valorização de seus profissionais; e, externamente, à melhores condições de vida à sociedade com o fim das desigualdades sociais. A inclusão de alunos com deficiência na escola comum é benéfica para todas e todos, e não somente para quem tem a deficiência. Conviver com a diferença é fundamental para o alcance de uma sociedade justa e igualitária.

É interessante que para continuarmos essa análise, entendamos a educação como um complexo social que é fundado pelo trabalho, categoria ontológica fundante do gênero humano como ser social, o que implica dizer que há entre esses dois complexos sociais relações de dependência ontológica, determinação recíproca e autonomia relativa como assevera Lukács (2013), em sua Ontologia do ser social. Compreender que vivemos numa sociedade dividida em classes, que tem como cerne o trabalho explorado e a conseqüente geração de desigualdades sociais, é imprescindível chegarmos até um pleno entendimento do lugar que uma perspectiva de educação inclusiva ocupa nessa sociedade. Necessariamente ela passa pelos limites da sociedade capitalista.

Essa ponderação é válida, sobretudo para que não possamos cair na armadilha de atribuir tão e somente ao complexo social da educação a responsabilidade de resolver todos os problemas sociais que circundam a vida das pessoas com deficiência. A luta das pessoas com deficiência passa não somente pela busca de acesso à educação, mas também pela busca de tudo que lhes é negado nesse modelo de sociedade excludente, condições básicas de saúde, renda e emprego, segurança e dignidade da pessoa humana. Portanto, precisamos ter como meta um modelo de sociedade no qual todas as pessoas possam ser plenamente emancipadas.

Embora a educação não seja a única responsável pela solução de todos os males sociais, ela é indispensável à construção de uma humanidade harmoniosa e de justiça social, devendo assim, ser

vista e vivenciada como um direito universal, no entanto, em decorrência de anos de segregação, as pessoas com deficiência, especialmente, sofrem com a exclusão escolar. Magalhães (2002), ao detalhar a história das pessoas com deficiência, aponta que após séculos de intolerância é uma urgência atender no âmbito da escola regular a todos os alunos.

Com as políticas supracitadas e a implementação da perspectiva inclusiva de educação, a Educação Especial - modalidade de ensino que atende às pessoas com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades e superdotação, vai acontecer no âmbito da escola comum, transversalmente em todas as modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, EJA, Educação do campo, indígena e quilombola), considerando as diferenças como algo inerente ao ser humano e valorizando-as, sem segregar pessoas em decorrência das suas (in) capacidades.

Desse modo, é importante que as estruturas e os sistemas de ensino se reinventem enquanto propostas curriculares, para atender as heterogeneidades, respeitando as diferenças que são inerentes a todos os seres humanos. A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino que atende a um público específico deve acontecer numa perspectiva inclusiva.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial em atenção às especificidades dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação. No exercício do AEE está um professor especializado para tal atendimento que terá como principal objetivo eliminar as barreiras à aprendizagem desses estudantes:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2010, p. 24).

O trabalho desenvolvido pelo professor do AEE é complementar aquele desempenhado pelo professor da sala de aula comum, não substituindo-o. Nele, não se reproduz às metodologias e conteúdos estudados em classe, mas através de atividades individualizadas, busca desenvolver as habilidades necessárias para um maior desenvolvimento e aprendizagem. Justifica-se, sobretudo, diante das inúmeras barreiras (im)postas à aprendizagem de pessoas com deficiência: pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, dentre outras. Assim, embora tenha a especificidade no seu fazer e local de atendimento, o AEE precisa estar atuante em toda a escola.

Desse modo, o professor do Atendimento Educacional Especializado, precisa estar mais atento para o fato de que o sujeito e objeto de conhecimento se constroem simultaneamente. Camargo *et al* (2016) ressaltam que uma característica relevante desse trabalho diz respeito aos princípios da aprendizagem colaborativa, visto que o professor de AEE buscará desenvolver intervenções que permitam ao aluno acessar o currículo e as interações no grupo da escola e da sala de aula.

4 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativo, que responde a questões muito particulares.

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não são reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 22).

Nessa pesquisa, considerando sua natureza exploratória, é preciso dizer que:

O objetivo da pesquisa exploratória é o tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação. (MINAYO, 2001, p. 26).

Desse modo, a pesquisa foi realizada com professores da rede de ensino público do município de Sobral (CE), que atende alunos com diversos tipos de necessidades, incluindo cegos, surdos, crianças com Síndrome de Down, déficit de atenção, entre outros. O estudo foi realizado com professores de escolas, onde funciona o AEE. O período da pesquisa se deu de novembro de 2017 até janeiro de 2018. O instrumento que foi utilizado para a coleta de dados foi o questionário, que servirá para responder às inquietações sobre o assunto a ser tratado. O questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GIL, 1999, p. 128).

Os aspectos éticos do trabalho em questão estão de acordo com a Resolução nº 466 do conselho nacional de saúde. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua 240ª Reunião Ordinária, realizada nos dias 11 e 12 de dezembro de 2012, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Assim, o engajamento ético é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico, de modo que todo o progresso e seu avanço devem sempre respeitar a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise de dados se dará em uma organização de tópicos. Em cada tópico serão utilizadas as falas das quatro professoras questionadas, de duas escolas diferentes, de modo que as falas das mesmas serão intituladas da seguinte forma: P1 (Professora da escola ESMERALDA), P2 (Professora da escola RUBI), P3 (Professora da escola OURO) e P4 (Professora da escola TURQUESA). Cada análise segue a pergunta direcionada aos objetivos da pesquisa, havendo, portanto, três eixos de análises.

5.1 PERCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO DOS PROFESSORES DO AEE

Buscou-se saber das professoras como elas percebem o exercício da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. As mesmas responderam que:

“Vejo como uma necessidade que os alunos especiais têm em aprender de forma diferenciada de acordo com suas específicas necessidades. Ex: mental, física entre outras”. (P1)

“Vejo como um desafio, pois existem muitos preconceitos, tabus que precisam ser quebrados”. (P2)

“A educação especial é uma forma de trabalhar com as crianças de forma diferenciada da sala de aula dita normal, e podemos perceber ainda as falhas que ainda precisam ser ajustadas, como por exemplo as salas de aulas serem todas adaptadas de forma correta e que percebemos que ela acolhe todo tipo de deficiência”. (P3)

“Vejo como uma nova oportunidade para os deficientes e também para nós professoras, professores que atuamos diretamente com essas crianças”. (P4)

Percebem-se nas falas das professoras que elas têm muitas questões a respeito da Educação Especial, e deixam claro que esses alunos necessitam de uma atenção maior e de estratégias de ensino que atendam às suas especificidades. Elas defendem em suas falas, um ensino “diferenciado” para estudantes com deficiência (que aqui são nomeados utilizando termos já em desuso, como “alunos especiais, deficientes”) o que contradiz a perspectiva inclusiva de educação. Nas falas das professoras P2 e P3 uma maneira de enxergarmos como a educação especial ainda precisa de muitas mudanças, primeiro como fala a professora P2, a quebra de vastos tabus que a sociedade impõe como o preconceito que acima foi citada, e na fala da professora P3, o caso da falta de estruturas das escolas para essas pessoas.

O discurso da inclusão passou a ser pautado em princípios éticos como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à minoria e o direito a todos de terem suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos como lazer, cultura, trabalho e educação (CAPELLINI, RODRIGUES, 2009, p. 2).

5.2 DESAFIOS ENFRENTADAS PELO PROFESSOR DE AEE

A pergunta agora lançada trata diretamente das dificuldades que elas enfrentam no exercício de suas práticas pedagógicas.

“A sociedade, e até mesmo a própria família que às vezes não acredita no potencial dos seus filhos e tem recursos e mais profissionais e acompanhamentos com professoras na área da saúde”. (P1)

“Muitas vezes a não aceitação da família e da sociedade por não acreditar, devido às deficiências, causa muita dificuldade para o portador, pois vai afastando ele da sua vida pública”. (P2)

“As dificuldades que eu particularmente enfrento muitas vezes é a falta de compreensão da família com seus filhos deficientes e muitos deles não querem participar da vida escolar de seus filhos, e também a sociedade tem uma parcela de culpa, pois as mesmas não os aceitam”. (P3)

“A dificuldade enfrentada que posso perceber de forma mais ampla e o desinteresse da família, a falta de amor que faltam para eles, e não podendo esquecer também da falta de compreensão da sociedade com os mesmos, ou até mesmo quando as escolas colocam pessoas incapazes (não especialista) para ensiná-los”. (P4)

Através da fala das professoras, é possível identificar uma demanda importante: a parceria entre família e escola para a sistematização das aprendizagens da criança. No entanto, muitas vezes as famílias não conseguem exercer esse papel de parceira por inúmeros motivos que vão desde a precarização até os preconceitos, socialmente enraizados. Além disso, a sociedade, muitas vezes, não é capaz de lidar com as “diferenças” destinando à pessoa com deficiência ao papel de invalidez, descrédito e improdutividade, reproduzindo as desigualdades e exclusões próprias do sistema capitalista.

Quando a professora P4 ressalta que algumas escolas colocam pessoas incapazes que não tem uma especialização em educação especial, percebe-se que ainda permanece viva a ideia de que para ensinar uma criança com deficiência, ainda é necessário ter saberes “especiais”. No entanto, a partir da perspectiva inclusiva de educação, defende-se que o professor do AEE necessita de um saber especializado para a sua atuação, enquanto que o professor da sala de aula comum precisa dos saberes pedagógicos e de acessibilidade atitudinal para incluir.

5.3 AS MEDIAÇÕES JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Procurou-se saber como as professoras elaboram seus atendimentos e quais recursos utilizam na mediação das aprendizagens. As professoras entrevistadas ressaltam:

“Trabalhar com materiais concretos como, jogos, músicas, vídeos, histórias, onde a criança possa vivenciar no seu dia a dia para assim elas poderiam acreditar no seu potencial e melhorar o seu modo de vida”. (P1)

“Procuro sempre trazer aulas didáticas, trabalhar com materiais concretos, levando músicas, histórias. Desta forma a criança começa a interagir mais com os outros colegas”. (P2)

“Trago para eles jogos, revistas de vários personagens, livrinhos, músicas e muitos vídeos didáticos, para transformar uma aula prazerosa para eles, trabalho com materiais concretos”. (P3)

“Para a melhor compreensão deles e de uma forma mais didática utilizo materiais concretos como, jogos, músicas, vídeos, livros entre outros, para realizar uma aula motivadora”. (P4)

Percebe-se nas falas das professoras que a utilização de materiais concretos e lúdicos facilitam a aprendizagem dos estudantes em atendimento educacional especializado. Com esse material, as professoras desenvolvem aspectos intelectuais, sociais e afetivos dos alunos, tornando as vivências mais interativas e as aprendizagens mais significativas.

6 CONCLUSÃO

As professoras pesquisadas defendem a inclusão de alunos com deficiência na escola comum ao mesmo tempo em que defendem a necessidade de ensino diferenciado para esse público, demonstrando uma possível inconsistência nas compreensões sobre Educação Especial e Educação Inclusiva.

Identificamos que, em suas escolas, professores de AEE enfrentam alguns desafios para a concretização do atendimento educacional especializado e da inclusão de estudantes com deficiência, como por exemplo, barreiras arquitetônicas e pedagógicas, além da dificuldade de firmar parceria entre a escola e as famílias. As falas das professoras demonstram ainda que quanto às mediações de aprendizagem, a utilização de materiais concretos e lúdicos beneficiam a aprendizagem dos estudantes com deficiência e que, portanto, essas são as estratégias mais utilizadas por elas.

Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas para a execução da inclusão em educação, podem estar relacionadas à incipiente noção de gestão de educação inclusiva, ou seja, de um planejamento e ações que colaborem para a aprendizagem de todos de forma coletiva, participativa, crítico-reflexiva e não segregada, diferenciada, tradicional.

Por fim, observamos ainda que ocorreram muitos avanços desde a iniciativa da educação inclusiva até os dias atuais. Diante de muitas lutas, já temos uma legislação rica, que atende às especificidades dos estudantes público da Educação Especial e que, desde sua promulgação, necessita-se operacionalizá-las, tornando assim, escola e sociedade, espaços mais humanos e coletivos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Eduardo Peçanha. **Educação inclusiva: Dissonâncias entre teoria e prática**. Disponível em <http://www.posgraduacaoredentor.com.br/hide/path_img/conteudo_54247627a3589.pdf>. Acesso em: 28 de nov. 2020
- BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases para educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL, Lei Federal nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> . Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. **Institui a Nova Política de Educação Especial**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 16 de out. de 2020.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli; GOMES, Roberia Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Dialogando sobre a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In: Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado*. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.
- CAPELLINI, Simone Aparecida, BUTARELLI, Ana Paula Krempel Jurca, GERMANO, Giseli Donadon. **Dificuldades de Aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público**. Universidade Estadual Paulista | Marília. Revista Educação em Questão, Natal, v. 37, n. 23, p. 146-164, jan./abr. 2010. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3981/3248> acesso em: 28 de Nov.2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LUKÁCS, G. **Para Ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa. Traduições para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 21-34.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: vozes, 2001.
- MOLINA, Renato Cristina Moreno. **Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem**. Vol.11, JUN.2006, p.53-63

MOREIRA, Raider da Silva. **Dificuldades do professor em sala**. Paicol. 2006, vol. 12, nº1, p139-146

NADAL, Beatriz Gomes – **Possibilidades para a formação de professores práticos reflexivos através de iniciativas de formação continua**. Ponta grossa ed: UEPG 2004.

SILVA, Margaret do Rosário. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. Disponível em <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=dificuldades+enfrentadas+pelos+professores+na+educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva&lr=&oq=dificuldades+enfrentadas+pelos+professores+na+educa%C3%A7%C3%A3o+inc>> acesso em: 28 de NOV.2021

DIRETRIZES CURRICULARES, PLANOS DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: OS DILEMAS ENTRE OS MARCOS LEGAIS E SUA MATERIALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA DE RORAIMA

Catarina Janira Padilha¹

RESUMO

Esse estudo está voltado para análise dos Marcos Legais que fundamentam as Políticas Públicas preconizadas pelo Plano Estadual de Educação de Roraima – PEE/RR (2014-2024) a luz das DCNEI para a Educação Escolar Indígena e para o Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva das Práticas Inclusivas. O trabalho objetiva estabelecer o diálogo entre o marco legal das políticas públicas e as práticas instituídas para o cumprimento da inclusão no processo de escolarização e integração social do discente. O método de pesquisa é o método Dialético, mediado pela Perspectiva Histórico – Crítica, em que são analisados dados históricos e os dispositivos legais da legislação vigente, com aporte de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa de natureza exploratória – descritiva. Opta-se também pela pesquisa Intercultural por tratarmos dos aspectos etnoculturais das políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena do Estado de Roraima. As análises dos dados estão fundamentadas em debater a legislação e os desafios que a escola pública enfrenta para concretização das metas estabelecidas nos marcos legais. Os resultados apontam para o descompasso e as lacunas existentes entre a legislação e as políticas implementadas, principalmente, no que se refere à promoção de práticas educacionais inclusivas, específicas e diferenciadas para as comunidades indígenas. A pesquisa demonstra o quanto necessitamos debater e promover uma política educativa de reconhecimento e valorização dos saberes tradicionais, por meio da formação de docentes para o Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-Chave: Diretrizes, Plano; Inclusão; Indígenas, AEE.

LINEAMIENTOS CURRICULARES, PLANES DE EDUCACIÓN E INCLUSIÓN: LOS DILEMAS ENTRE LAS MARCAS JURÍDICAS Y SU MATERIALIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA RORAIMA

RESUMEM

Estudio dirigido a analizar los Marcos Legales que sustentan las Políticas Públicas que propugnan el Plan Estatal de Educación de Roraima - PEE / RR (2014-2024) a la luz del DCNEI de Educación Escolar Indígena y Servicio Educativo Especializado en la Perspectiva de Prácticas Inclusivas . Se apuntó a

¹ Doutoranda em Ciências de la Educación – Universidad Evangélica del Paraguay – UEP/PY. Profesora do AEE na rede municipal de Ensino – SMEC/PMBV e da EJA na Rede Estadual – SEED/RR

establecer un diálogo entre el marco legal de las políticas públicas y las prácticas establecidas para el cumplimiento de la inclusión en el proceso de escolarización e integración social del estudiante. El método de investigación es un método Dialéctico, mediado por la Perspectiva Histórico - Crítica en el que se analizan los datos históricos y las disposiciones legales de la legislación vigente, con insumos de la investigación bibliográfica y documental, con un enfoque cualitativo de carácter exploratorio - descriptivo. También optamos por la investigación Intercultural porque abordamos los aspectos etnoculturales de las políticas públicas orientadas a la Educación Escolar Indígena en el Estado de Roraima. El análisis de los datos se basó en el debate sobre la legislación y los desafíos que enfrenta la escuela pública para lograr las metas establecidas en los marcos legales. Los resultados apuntan a: la brecha y las brechas existentes entre la legislación y las políticas implementadas, especialmente en lo que respecta a la promoción de prácticas educativas inclusivas, específicas y diferenciadas para las comunidades indígenas. La investigación demuestra cuánto necesitamos debatir y promover una política educativa para el reconocimiento y valorización de los conocimientos tradicionales, a través de la formación de docentes para la Asistencia Educativa Especializada.

Palabras Clave: Lineamientos, Plan; Inclusión; Indígena, AEE.

INTRODUÇÃO

A diversidade populacional brasileira faz do Brasil um país com múltiplos olhares, múltiplas culturas, onde os povos originários são os que mais explicitam sua representatividade, com suas histórias, lutas e principalmente por emancipação social através das políticas Educacionais. A população indígena do Estado de Roraima é composta por 09 povos: Ingaricós, Makuxi, Patamona, Taurepang, Wapixana, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Yecuana, Yanomâmi e Sapará pertencente às famílias linguísticas: Karib, Tupi, Aruak e Yanomâmi, tendo aproximadamente 55.922 indígenas que habitam 32 terras demarcadas. Esses povos reconhecem a escola como *locus* de promoção e emancipação. Nascimento (2017, p. 121).

Para se desenvolver uma educação democrática faz-se necessário considerar as diferenças individuais, oferecendo oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades e potencialidades dos alunos. Os discentes indígenas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) merecem ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas necessidades, que respeite e valorize seu potencial, reconhecendo, sobretudo, a capacidade para aprender em tempos diversos e com uma forma própria de sua condição.

Na última década, o Estado de Roraima apresentou o aumento de matrículas efetivadas de alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados do Censo Escolar de 2018 apontam 199 matrículas distribuídas nas mais 229 escolas da Educação Básica, dados que demonstram o quanto às práticas de colonização modificaram radicalmente os modos de vida nas comunidades (EDUCASENSO, 2019)

Considerando esses aspectos, a pesquisa objetivou estabelecer o diálogo entre o marco legal das políticas públicas e as práticas instituídas para o cumprimento da inclusão no processo de escolarização e integração social do discente. A problematização tem como pauta “como se estabelece o diálogo entre o marco legal das políticas públicas do Plano Estadual de Educação de Roraima – PEE/RR e as práticas instituídas para o cumprimento da inclusão no processo de escolarização e integração social do discente na escola indígena?”

Analisamos os preceitos dos marcos legais em âmbito nacional com ênfase ao Plano Estadual de Educação de Roraima, que regulamenta o desenvolvimento das escolas estaduais indígenas e as políticas públicas na Perspectiva da Educação Especial.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO NO BRASIL

As Políticas Públicas para práticas inclusivas no Brasil são marcadas pela luta dos movimentos sociais, tendo como pauta reivindicatória o reconhecimento da pessoa com deficiência na sociedade e o direito à cidadania, repulando todas as formas discriminatórias e promovendo o debate da urgência necessidade da mudança comportamental e cultural da escola na sociedade neoliberal, excludente, centralizadora, autoritária para uma escola que venha a transformar para uma sociedade mais igualitária, agregadora, inclusiva (FRIGOTO, 2018, p. 74).

O diálogo na constituição da democracia brasileira, o reconhecimento, a preservação e manutenção da igualdade e da diferença, a constituição de uma sociedade com menos desigualdade e com maior justiça social, gera oportunidades e respeito à diferença, com inclusão e dignidade. Entretanto, esses preceitos estão cada vez mais distantes, pois temos uma legislação avançada, mas que tem sido ignorada, marginalizada, reprimida, por quem está no poder, instigando a sociedade brasileira a um comportamento individualista, opressor, reprodutor, arraigada de preconceito em seu discurso violento e simbólico (BOURDIEU & PASSERON, 2009)

Mesmo havendo toda uma legislação que assegure o “direito a ter direito” no “Brasil Democrático”, a história dos povos originários e das pessoas com deficiência é marcado por contradições e paradoxos em sua realidade que geram a exclusão e diferença em virtude das desigualdades sociais e culturais. Esses preceitos fazem com que o Brasil possua uma vasta fundamentação legal tanto a nível Nacional como Internacional, que balizam os princípios Constitucionais de 1998, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, Plano Nacional de Educação - PNE (2014- 2024) e principalmente o Plano Estadual de Educação - PEE/RR (2014-2024) objeto de nossa análise.

É urgente o resgate dos preceitos essenciais a nossa democracia, a igualdade e a diversidade, para defesa e sobrevivência das particularidades da identidade cultural e transformações para justiça social, independente dos povos e organização social. Logo, a escola deve acolher e atender a todos

independente de sua condição social, linguística, intelectual, economia e emocional, do grupo étnico ou cultural, visando dirimir ações que promovam atos discriminatórios (BRASIL, 2015, p. 08).

É preciso gerar um sistema escolar que promova a igualdade, que se fortaleça em meio a tantas injustiças pelo não cumprimento das determinações dos marcos legais, não regredindo ao direito que, ao longo da história, foram conquistados, ou seja, uma escola justa, fortalecida e que valorize os sujeitos de sua comunidade escolar. Para tanto, requer a construção de políticas inclusivas que venham a atender as necessidades de seus grupos sociais que são atendidos pelo Sistema de Ensino em Roraima, que venha a atender os preceitos democráticos, reconhecendo e valorizando as diferenças étnicas, sociais, culturais e, principalmente, individuais, fomentando o acesso, e a participação de cada discente com deficiência na escola.

Esses preceitos estão longe de serem alcançados, devido à ausência de programação de investimento, planejamento de ações interventoras para direcionamento às práticas inclusivas nas escolas e, principalmente, formação docente específica e diferenciada que atenda as reais necessidades de seus ambientes escolares nos últimos anos, não cumprindo o que determina as Diretrizes do PEE/RR (2014-2024).

Quebrar barreiras, paradigmas, ver o outro como ele é, e reconhecer suas potencialidades, exige mudança interna, humanização e ação que se torne concreta, materialização da ação, rompendo a discriminação, através do exercício da alteridade. É preciso saber olhar as diferenças, as potencialidades para que não seja confundida capacidade diferenciada com ineficiência, é preciso reinventar as práticas para que as diferenças sejam dirimidas.

O marco histórico do Estado de Roraima demonstra a força das Organizações dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR, Conselho Indígena de Roraima – CIRR e demais associações dos povos indígenas, assim como as Organizações de luta das Pessoas com Deficiência, buscaram e buscam o reconhecimento e visibilidade perante a sociedade, pelo princípio da igualdade na diferença. Os indicadores descritos acima estão preconizados no PEE/RR (2014-2024), haja vista que, cabe à escola se organizar e se preparar para receber a todos. Assim, é preciso que sua ação interventora centralize o ato pedagógico para a construção de uma sociedade que respeita tanto a dignidade quanto as diferenças possibilitando condições de aprendizagem adequadas à necessidade de cada um.

A Escola Intercultural e Inclusiva busca a promoção de uma educação igualitária e qualitativa, acomodando ritmos e estilos de aprendizagem, adaptando-se para as reais necessidades de sua comunidade escolar possam ser concretizadas.

Entretanto, o Brasil nos últimos anos, tem sido um país contraditório, pois sendo este signatário dos tratados descritos acima, vem andando na contramão do que preconiza os direitos fundamentais em todos os âmbitos. A retirada de direito das pessoas com deficiência, populações indígenas, a oposição às políticas educacionais com os cortes nos investimentos em todas as etapas de

ensino, demonstram que Educação e Inclusão não são prioridades para o desenvolvimento do país, mas a ignorância, o preconceito, a violência simbólica e o culto a marginalização social a serviço do capital.

Logo, a “educação para todos” continua sendo um grande desafio, pois a cada ano aumenta a distância entre o que está garantido na legislação e as ações em prática. É perceptível à dificuldade na implementação e efetivação políticas de educação, que atenda o conjunto de necessidades dos cidadãos que reconheça e valorize a diversidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo está voltado para Pesquisa Qualitativa como foco no método Dialético, mediados pela Perspectiva Histórico – Crítica de análise dos dispositivos legais para o desenvolvimento de práticas inclusivas (SAPIERI, CALADO & LUCIO, 2013). Optou-se também pela pesquisa Intercultural na perspectiva de Candau & Leite (2007); Pavan, Paniago & Backes (2014), por tratarmos dos aspectos etnoculturais das políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena do Estado de Roraima.

Nesse sentido, para captação de dados históricos e análise dos dispositivos legais da legislação vigente, foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa de natureza exploratória – descritiva. Marconi & Lakatos (2002, p. 85).

4 REFLEXÕES SOBRE MARCOS LEGAIS E OS DILEMAS DETECTADOS

As políticas Educacionais no Brasil definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEI, fundamentada pelos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, Constituição Federal - CF/88, LBDEN n. 9394/96, deliberam que os sistemas de ensino pautem ações curriculares, alternativas que superem as práticas discriminatórias vivenciadas no cotidiano da sociedade brasileira, surgindo assim à perspectiva da Educação Inclusiva, fomentando o debate sobre o papel da escola na sociedade que venha a superar a lógica da exclusão da sociedade.

Mesmo havendo essas prerrogativas, percebe-se que a escola tem encontrado dificuldades em cumpri-las, principalmente, no que se refere ao atendimento de discentes indígenas e com deficiência, descumprindo as prerrogativas em todos os sentidos. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva delinea o “[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2014, p. 25)

Aqui temos o 1º dilema a ser superado no sistema de ensino brasileiro, pois educar para a igualdade e diferença estão longe de serem alcançados, em virtude da disparidade da gestão das

políticas educacionais nos últimos anos. Além disso, a educação não tem sido escolhida como prioridade por seus gestores, justamente por não ofertar lucros, pois educar requer cuidado, investimento e, principalmente, clareza e consciência cidadã de não se deixar envaidecer pelos discursos e falsas promessas.

É preciso acreditar que o direito e o exercício democrático da igualdade e da diferença ainda mantem a chama acesa na prática escolar, pois sem elas a educação não teria resistido a tantas mazelas sociais. Mesmo estando em estado crítico, nos fazendo acreditar que ainda é possível a humanização das pessoas com melhores condições sociais, somente com a equidade na educação é que podemos ter uma sociedade mais igualitária, com menos desigualdades.

Desse modo, o paradoxo da inclusão nasce em paralelo aos debates dos tratados internacionais, que tem em sua base epistemológica o contexto histórico de reconhecimento a diversidade, diferença e igualdade, pautada nos princípios democráticos, tendo como resultado a implementação do AEE e a promoção dos debates junto aos movimentos sociais práticas para a efetivação de “[...] mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela CF/88” (BRASIL, 2015, p. 11)

Aqui detectamos o 2º dilema a ser superado pelas políticas públicas, haja vista, o baixo quantitativo de profissionais especializados. Para compor as equipes multidisciplinares se faz latente não apenas no Estado de Roraima, mas em todo o país, entretanto, uma lacuna ainda maior nas escolas indígenas por não haver um programa de formação que venha a atender as especificidades étnicas e culturais dos povos, descumprindo assim o art. 206, inciso I e art. 208 da CF/88 que garante a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola, [...] como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1998, p. 123)

A estrutura organizacional delimitada no art. 206 gera o 3º Dilema no contexto educacional, no sentido de manter uma escola de qualidade, requerendo investimentos, para ter uma escola igualitária, requerendo mudança de comportamento e a não estratificação de classes sociais. Para permanência do discente na escola requer ofertar um ambiente acolhedor, atrativo, com recursos didáticos, merenda e transporte escolar.

Se para os “ditos normais” esses desafios são enfrentados, quiçá o discente indígena com deficiência que depende sempre de uma estrutura logística mais elaborada, com mobilidade, tutor para auxiliá-lo nas atividades cotidianas. Os sistemas de ensino necessitam ofertar as condições básicas para que a escola possa atender a todos os discentes, no sentido de fazer com que o AEE seja concretizado perpassa ruptura de paradigmas junto à comunidade escolar, principalmente, no que se trata a funcionalidade do atendimento, sendo esse o 4º dilema enfrentado pela Educação Inclusiva.

Nesse sentido, o acesso e oferta do AEE para sociedade e, principalmente, o apoio técnico

pela União sobre os últimos recursos destinados ao Programa de Acessibilidade e material didático pedagógico, destinado diretamente as escolas, com base nas informações do censo escolar, ocorreram em 2016, com informações do ano base de 2015. No Estado de Roraima, quase nenhum investimento quer seja com recursos didáticos ou para formação docente foi realizado entre os Anos de 2008 a 2018.

Denomina-se aqui o 5º Dilema promovido por esse dispositivo legal; o olhar docente para uma prática pedagógica dialógica conforme o art. 29 parágrafo 2º, pois além da necessidade de formação inicial e continuada, requer a reconstrução da identidade profissional para uma prática humanizada (DUARTE, 2013). Romper paradigmas da prática profissional é estar aberta a mudança, é “olhar o outro” com novos olhares, novas perspectivas, se desprendendo dos modelos sedimentados ao longo de sua constituição histórica, perpassando por memórias dos saberes constituído nas relações familiares, sociais, profissionais. Voltar os olhos para ver o seu discente como ele realmente é, torna-se complexo para o docente, em virtude dos modelos impostos no contexto social, à marginalização profissional sofrida diariamente, a ausência de condições estruturais do local de trabalho e, principalmente, a ausência e degradação dos laços familiares na vida escolar dos discentes.

O maior desafio a ser alcançado no contexto das escolas indígenas refere-se a real efetivação de docentes indígenas em suas comunidades, haja vista que a instabilidade funcional gera a não continuidade das práticas pedagógicas nas escolas, assim como a ausência de política de formação dos docentes indígenas para o AEE, a inadequação arquitetônica, de mobilidade e de mobiliários e equipamentos escolares e logística de manutenção impossibilitam o atendimento às diferentes necessidades dos discentes (BRASIL, 2013, p. 390).

Outro ponto essencial refere-se ao desenvolvimento do currículo intercultural, específico, diferenciado e bilíngue no AEE, o que para muitas escolas se torna um paradoxo, pois para as populações indígenas a pessoa com deficiência é vista como “doente”. Assim, a necessidade de conscientização da comunidade respeitando os saberes, tradições e a realidade sociocultural de cada comunidade indígena.

O 6º Dilema se constitui na gestão democrática escolar, uma vez que não basta ter o registro no Projeto Pedagógico às diretrizes de atendimento e condições de acesso do discente ou a descrição dos dispositivos curriculares e indicadores avaliativos. Requer também que as práticas da comunidade escolar sejam materializadas, pois numa Escola Inclusiva, as práticas são dialogadas, construídas e promovidas por meio da integração. Assim, a escola necessita romper barreiras que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades (Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 4/2009), pautando-se nos princípios democráticos da igualdade e dos direitos éticos, políticos e estéticos, assegurando a dignidade humana, a busca da identidade, o exercício da cidadania. (BRASIL, 2013, p. 42)

As Diretrizes para serem atendidas requer a provisão de condições para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem que atenda plenamente sua efetiva participação e inclusão em seu contexto social, conforme preconizado no art. 11 da Resolução 05/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Quanto ao atendimento das necessidades diferenciadas de comunicação, o que já é comum nas escolas indígenas, pois muitas delas chegam a falar até 3 línguas em uma única comunidade, requer o acesso aos temas e conteúdos trabalhados na escola por meio de ferramentas didáticas adaptadas de comunicação utilizando as linguagens e códigos aplicáveis de acesso assegurado no §3º e §4º do art. 11 da Resolução 05/2012 (ZAPOROSZENKO & ALENCAR, 2008, p. 06)

Logo, não depende apenas da escola, mas de toda estrutura do sistema de ensino, investimento gestado de modo responsável, transparente, elencando a “[...] educação como prioridade, prioridade que não se expressa em verbas, pois não adianta o discurso da prioridade, para no ano seguinte dizer: é prioridade, mas lamentavelmente não tenho dinheiro” (FREIRE, 1995).

5 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E OS DILEMAS VIVENCIADOS PARA SUA MATERIALIZAÇÃO NA ESCOLA INDÍGENA

O Plano Estadual de Educação de Roraima – PEE/RR para o decênio 2014-2024, regulamentado pelo Parecer CEE/RR N 20/14 e Resolução CEE/RR N 17/14, projeta ações voltadas para o fim de garantia dos direitos, de igualdade e diferença conforme os preceitos democráticos e inclusivos, no qual pontua a previsibilidade de investimentos públicos, perspectivas democráticas e inclusivas, visando à superação das desigualdades, das injustiças socioeconômica e cultural, raciais, de gênero, orientação sexual, condição de deficiência dentre outros PEE/RR (BRASIL, 2014, p.17)

Desse modo, Frigotto (2013, p. 74) coloca que esses requisitos não têm sido cumpridos desde sua aprovação, devido à crise endêmica no sistema educacional roraimense, quando descreve as contradições entre intenção do fazer na escola e sua materialização no contexto escolar. Mesmo que o PEE/RR delibera “a melhoria da qualidade de ensino todas as etapas, níveis e modalidades; a redução das desigualdades sociais e regionais, ampliação do acesso, permanência e sucesso nos estudos, democratização do ensino e da gestão escolar”, torna-se desafiador fazer com que metas traçadas sejam alcançadas.

Ao que se refere a promoção da Educação Inclusiva, o PEE/RR ratifica o seu compromisso no Art. 1º, deliberando o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Isso será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes, garante o sistema educacional inclusivo, a diversidade na política educacional, superação das desigualdades, valorização das diferenças, busca da equidade social, entendidos como um dos eixos estruturantes da educação pública

e democrática, é delineado na Meta 4 os mesmos fundamentos preconizados no PNE, quando elenca como estratégia, indicadores avaliativos para verificação da qualidade das intervenções realizadas na Educação Especial. Apresenta também informações referentes às mudanças comportamentais da sociedade roraimense com crescimento do número de matrículas de pessoas com deficiência nas instituições de ensino do Estado, demonstrando que a perspectiva de conscientização para a visibilidade das pessoas com deficiência, a busca pelo espaço e reconhecimento da sociedade, o respeito às diferenças e valorização da diversidade humana, aos poucos, tem sido percebidas.

Nesse contexto, o sistema de ensino roraimense tem um enorme desafio ao ter que elaborar estratégias para diminuição do *déficit* para acessibilidade no AEE, principalmente, nas escolas indígenas, devido aos fatores já citados anteriormente, como também pelas condições de acesso para escolas localizadas em áreas de voo, áreas de fronteira, ribeirinhas e na floresta.

Das 23 estratégias pautadas na meta 4 no documento estadual - PEE/RR (2014, p.74), consideramos 3 estratégias essenciais para que as práticas inclusivas possam ser materializadas no sistema educacional roraimense; a implantação e implementação nas escolas do Ensino Regular o AEE com suporte de material produzido e adaptado para as reais necessidades dos discentes.

A disponibilização do transporte escolar adaptado aos discentes com limitações físicas e mobilidade reduzida, de modo a viabilizar a permanência no processo de escolarização, inclusive, para as atividades extracurriculares. A Formação dos Profissionais docentes e não docentes para atendimento e oferta das atividades curriculares e extracurriculares das escolas em tempo integral, de forma a garantir o tempo de permanência e sucesso dos alunos na escola.

Consideramos que para atender os preceitos de uma escola inclusiva, o sistema educacional roraimense terá que reavaliar todos os procedimentos que vêm sendo tomado para que os direitos dos discentes possam ser alcançados, assim como buscar ressurgir das cinzas após toda devastação provocada pelo mau gerenciamento educacional dos últimos 20 anos.

6 CONCLUSÃO

A educação escolar indígena de Roraima vem superando desafios e, entre eles, está o atendimento de discentes com necessidades educacionais especiais. Mas ainda não superou o descompasso e as lacunas existentes entre a legislação e as políticas implementadas, principalmente, no que se refere à promoção de práticas educacionais inclusivas, específicas e diferenciadas para as comunidades indígenas.

No âmbito da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como maior desafio o desenvolvimento de ações para a construção da escola acessível, igualitária e inclusiva para o atendimento a pluralidade cultural do país, especificamente, ao que se remetem as metas e estraté-

gias para a efetivação do sistema educacional inclusivo e a universalização do acesso ao atendimento do público alvo da Educação Especial.

O AEE na Educação Escolar Indígena precisa ser respeitado, uma vez que, além da discriminação que, muitas vezes, as pessoas com deficiência sofrem, o indígena sofre duplamente, por ser “indígena e deficiente”, à medida que é preciso assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e inclusão. Contudo, a inclusão desses discentes com sucesso ainda se apresenta utópico em nosso sistema de ensino, pois requer ação conjunta e coordenada da família, da escola, dos sistemas de ensino e de outras instituições da área da saúde e do desenvolvimento social.

A pesquisa em andamento demonstra o quanto necessitamos debater e promover uma política educativa de reconhecimento e valorização dos saberes tradicional, por meio da formação de docentes para o Atendimento Educacional Especializado. Imprescindível também a reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva e o seu desenvolvimento por meio do currículo intercultural, aplicado nas comunidades indígenas, ao atender alunos com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Censo Escolar 2019**. MEC/Inep. Disponível em: <http://www.educacenso.inep.gov.br/Acesso> em: 29 de fevereiro de 2019.
- BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação** – Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Brasília: Congresso Nacional, 2014.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei Nº 13.005/2014 – Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB No 04/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. MEC/SEESP, Brasília: 2009.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 5/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Indígena na Educação Básica. MEC/CEB, Brasília: 2012.
- BOURDIEU. P; PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**, (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, 2009.
- CANDAU, V. M. F.; LEITE, M. S. **A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2007.
- CEE/RR, Parecer N 20/14 **Plano Estadual de Educação de Roraima** – PEE/RR.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão crise do capital e metamorfose conceitual do campo educacional. In GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão crítica ao neoliberalismo em educação**, 19 Ed. 3ª reimpressão, Petrópolis, Vozes: 2018.

GENTILI, P; APPLE, M. W. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LAKATOS, E. M. **Metodologia de pesquisa** – 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

MELO, J. W. R. (Org.). **Multiculturalismo, diversidade e direitos humanos**: teorias vivências e práticas, Curitiba: CVR, 2016.

NASCIMENTO, R. N. F. **Antropologia, Interculturalidade e Educação Indígena em Roraima**. 1º ed. Curitiba: Appris, 2017.

PAVAN, R.; PANIAGO, M. C. L. L.; BACKES, J. L. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional. **Rev. Acta Scientiarum. Education** Maringá, v. 36, n. 1, p. 163-173, Jan.-June, 2014, disponível em: www.forum.anped.org.br. Acessado em: 24.05.2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; BAPTISTA LUCIO, M. P. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. – Porto Alegre, Penso, 2013.

ZAPOROSZENKO, A; ALENCAR, G. A. R. **Comunicação Alternativa e paralisia cerebral**: recursos didáticos e de expressão. Caderno pedagógico. Série: Educação Especial. UEM/SEED/PR, 2008.

CAMINHOS E (DES) CAMINHOS NA INCLUSÃO DE MIGRANTES: CONCEPÇÕES, MARCOS LEGAIS E A REALIDADE EDUCATIVA NO BRASIL

Aldenor Batista da Silva Junior¹

Luciane Pinho de Almeida²

Érika Rejane Rodrigues de Souza Fideles³

RESUMO

A educação em uma perspectiva inclusiva no Brasil tem sido constantemente debatida no meio acadêmico, visando contribuir para amenizar os impactos negativos enfrentados nos sistemas de ensino, influenciados por uma política de funcionamento social excludente, principalmente, na realidade de migrantes de diversos países ao Brasil. Este trabalho busca apontar os rumos e as interrupções na inclusão de migrantes na Educação Escolar Contemporânea, apontando concepções, marcos legais e alguns entraves que permeiam a realidade educativa no Brasil. Muito ainda temos que avançar na garantia de uma educação preocupada não só com o acesso, mas com as condições físicas, sociais e pedagógicas que interferem e interatuam na realidade educativa dos migrantes escolares. É importante que estudos sejam desenvolvidos, tendo como objetivo estudar e apontar questões que influenciam na efetivação de políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas que migram de outros países para o território brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Inclusão Escolar; Migrantes; Exclusão.

CAMINOS Y (DES) CAMINOS EN LA INCLUSIÓN DE INMIGRANTES: CONCEPCIONES, MARCOS LEGALES Y LA REALIDAD EDUCATIVA EN BRASIL

RESUMEN

La educación en perspectiva inclusiva en Brasil ha sido constantemente debatida en la academia, con el objetivo de contribuir para amenizar los impactos negativos enfrentados en los sistemas de

¹ Universidade Católica Dom Bosco – Doutorando em Psicologia; Grupo de Estudos e Pesquisas em teoria Sócio-Histórica, Migrações e Políticas Sociais e do Laboratório de Estudos Psicossociais em saúde frente a contextos de desigualdade social.

² Universidade Católica Dom Bosco – Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia;

³ Universidade Católica Dom Bosco – Doutoranda em Psicologia; Grupo de Estudos e Pesquisas em teoria Sócio-Histórica, Migrações e Políticas Sociais e do Laboratório de Estudos Psicossociais em saúde frente a contextos de desigualdade social.

enseñanza influenciados por una política de funcionamiento social excluyente, principalmente, en la realidad de inmigrantes de diversos países hacia Brasil. Este trabajo busca apuntar los rumbos y las interrupciones en la inclusión de inmigrantes en la Educación Escolar Contemporánea, mostrando concepciones, marcos legales y algunos entresijos alrededor de la realidad educativa en Brasil. Aún tenemos que avanzar mucho para garantizar una Educación en la que estén preocupados no sólo con el acceso, pero con las condiciones físicas, sociales y pedagógicas que interfieren e interactúan en la realidad educativa de los inmigrantes escolares. Es importante que estudios sean desarrollados, teniendo como objetivo estudiar y apuntar cuestiones que influyen la efectivación de políticas públicas educacionales direccionadas a las personas que inmigran de otros países hacia el territorio brasileño.

PALABRAS CLAVE: Inclusión; Inclusión Escolar; Inmigrantes; Exclusión.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordam-se os conceitos, os marcos legais e as políticas que protegem os direitos dos alunos migrantes dos vários países do mundo, no âmbito da educação no Brasil e alguns rumos e interrupções na inclusão educativa do migrante. O ponto de partida para se pensar em direitos humanos e a afirmação do direito à educação escolar é a Constituição Federal de 1988, que garantiu, no art. 205, a educação como um direito para todos estabelecendo ao Estado o dever de promover o pleno desenvolvimento da educação, sendo também um exercício de cidadania, bem como demandando propostas para avançar no atendimento educacional de migrantes em escolas das redes públicas.

O texto constitucional que estabelece o Estado Democrático de Direito arrevesa-se à ideia de direitos para alguns e estabelece a relação entre direito e democracia. Na área educacional, esse direito precisa ser compreendido, conforme defende Cury (2011), como um serviço público, gratuito e universal, que garante a igualdade, com base na lei, de condições e de oportunidades para todos, sem discriminação.

A educação inclusiva do Brasil tem sido constantemente debatida no meio acadêmico, vislumbrando contribuir para amenizar os impactos negativos enfrentados nos sistemas de ensino envoltos em uma política de funcionamento social excludente. Há inúmeras dificuldades que estão correlacionadas a muitas questões de ordem social, cultural, política e pedagógica. O reconhecimento dessas condições, evidenciam a necessidade e relevância de encontrar meios, a fim de superar a lógica da exclusão, e repensar a organização escolar em um ambiente que possa atender as especificidades das pessoas que migram dos vários países do mundo.

Tendo em vista a complexidade do tema referente às condições de aprendizagem e de inclusão enfrentadas na escola, e a necessidade de perceber a realidade dos migrantes que vivenciam o

cotidiano escolar, buscamos discutir neste texto algumas questões pertinentes ao direito à educação de migrantes. Em uma educação brasileira contemporânea, cabe pensar as políticas públicas educacionais para além da inserção dos migrantes na escola. Acreditamos que é possível identificar reflexos e desafios nos diversos cenários sociais, inclusive, nos processos educativos que abarcam os espaços escolares e o processo de escolarização de migrantes.

2 A INCLUSÃO NA ESCOLA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: DEFINIÇÕES E NORMATIVAS

A concepção de educação, com base nos princípios da Constituição Federal de 1988, nomeadamente no Art. 205, diz respeito ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p). Esse direito, entretanto, dificilmente se efetivará a não ser por meio de políticas que, em um primeiro momento, democratize o acesso, a permanência e a qualidade social da educação.

Desde a Constituição Federal de 1988 - e ainda hoje -, a efetivação desse direito constitui um desafio. Em se tratando da Educação Intercultural, tem-se, ao longo da história, um cenário excludente que, por vezes, negou o acesso e a permanência de alunos advindos de outros países nos ambientes escolares. De outra forma, tem-se ainda negado o acesso em relação ao currículo e os recursos de acessibilidade (física, arquitetônica e pedagógica) em várias situações aos migrantes.

A defesa do direito à educação para todos reafirma-se também como defesa do direito à cidadania. Para Cury (2002). [...] educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (CURY, 2002, p. 246).

É pertinente que se destaque a função da educação como mediadora de práticas sociais inclusivas, portanto, necessária a todos. Cury (2008) explicita que a proteção a esse direito é expressa nos textos legais de todos os países, não por coincidência, mas porque a educação é um direito público subjetivo e universal, expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH/1948, demanda proteção jurídica, garantida e cercada de todas as condições.

Desse modo, as medidas protetivas reconhecem o direito de todos e o dever do Estado brasileiro, conforme determina a Constituição Federal 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

A emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, atualizou esse artigo com nova redação aos incisos I e VII, “[...] de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...]” (BRASIL, 2009), conforme se pode conferir a seguir:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

VII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático - escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2009).

Como se vê, essas garantias constituem-se como base legal para as políticas de inclusão, de modo que políticas de inclusão seja entendidas como aquelas que combatem os processos discriminatórios, identificam as especificidades e necessidades das pessoas e, principalmente, reconhecem-nas como sujeitos de direitos. Para Santos (2003, p. 53), trata-se da “[...] necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Na área educacional, o direito à educação precisa se traduzir pelo acesso, permanência e a efetivação da aprendizagem. A ideia de inclusão não está relacionada apenas ao acesso, mas também se relaciona ao reconhecimento das singularidades de cada sujeito, devendo, por isso, ser garantida nas leis e efetivadas pelas políticas. As garantias educacionais estabelecidas no Art. 208, da Constituição Federal de 1988, garantem efetivação de outros direitos fundamentais, considerados imprescindíveis, ou seja, todos os direitos que tutelam a dignidade, a liberdade e a igualdade de todos os seres humanos.

Entende-se que é direito de todo cidadão brasileiro, de acordo com o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, ter a educação como o primeiro direito social, seguido de uma série de outros itens: “[...] a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Patto (2005) defende que não basta garantir a todos o acesso à escola, mesmo que essa medida seja importante, porém está longe de alcançar nossa realidade atual,

numa sociedade que se diz democrática. Não é suficiente ainda, garantir que os alunos de escolas públicas permaneçam em uma escola que é falha em suas atividades de ensino-aprendizagem e de inclusão. É necessário um empenho genuíno na construção de uma escola baseada no respeito aos direitos das pessoas que dela fazem parte.

A educação, na concepção de Saviani (1984), faz parte da história constituída pela humanidade, está presente em todas as sociedades, entendida como “produção de saberes”, tendo em vista que os seres humanos são capazes de elaborar conceitos, ideias, planejamentos e diferentes atitudes e formas de pensar. Para Saviani (1984), transformam a matéria em objetos para sua própria sobrevivência, por meio do trabalho. Ainda no pensamento de Saviani (1984), as formas de educação foram sendo construídas com o aparecimento do trabalho, tornando-se um traço ineliminável da humanização dos indivíduos, junto com a necessidade que as novas gerações têm de acessar o que as gerações que as antecederam acumularam ao longo da história da humanidade (SAVIANI, 1984).

O fato de que não se pode eliminar o direito à educação fez com que esse se tornasse um direito positivado, tendo o Estado como protetor da lei e todo cidadão incluído e protegido por ela. Porém, com migrantes, refugiados e apátridas há um longo percurso a ser percorrido. Saviani (1984) observa que o ser humano se diferencia de outros animais, uma vez que utiliza a sua racionalidade para conquistar um lugar de destaque dentre os demais. Ele é capaz de transformar a natureza para seu próprio benefício. Este autor ainda concebe a educação como,

[...] o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Essa definição toma a educação objetivamente em sua realidade histórica e contempla tanto a questão da comunicação e promoção do homem como o caráter mediador da educação no interior da sociedade. (SAVIANI, 2009, p. 18-19).

Considera ainda a educação como “[...] ponto de partida e de chegada da prática social, [...]”. Nesse caso, destaca-se a função social da educação” (SAVIANI, 2009, p.18). o entendimento é de que a educação seja o princípio da inclusão social e do acesso aos direitos humanos e constitucionais. Observa-se como desafio da inclusão, na educação, garantir que todos tenham o direito de se inserir no ambiente escolar, com efetividade de acesso e acessibilidade aos espaços escolares e não escolares, aos currículos, a interculturalidade e aos serviços e programas de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Para Mantoan (1997, p. 8), “a meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos [...]”. Ainda segundo a autora, a inclusão no ambiente escolar, [...] proporcionar-lhes [aos alunos] condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (MANTOAN, 2003, p. 30 – grifo nosso).

Nesse sentido, a inclusão, conforme concebida na Declaração de Jomtien, Conferência Mundial sobre Educação para Todos, consiste na ampliação de oportunidades da educação e desenvolvimento efetivo para todos os seres humanos, objetivando desenvolver a solidariedade humana e

relações econômicas mais justas e honestas, a fim de corrigir as atuais disparidades sociais (UNESCO, 1990). Para Garcia e Michels (2014), o termo inclusão não revela a amplitude dos problemas sociais, por isso é preciso que se atente para “[...] a incompletude do termo inclusão [...]”, tendo em vista que ele não pode ser definido sem levar em conta os componentes “[...] social, educacional, escolar”. Os autores mencionam, também, “[...] educação, sistema educacional, currículo, adjetivados como inclusivos” (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 159).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), existem três justificativas para que se adote uma abordagem inclusiva: primeiro, há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças; segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória; em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças (UNESCO, 2009, p. 10, grifo nosso).

Ainda segundo a UNESCO (1994), a inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa em um ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Esse princípio está expresso na Declaração de Salamanca como princípios, políticas e práticas na área da educação especial, que reconheçam a satisfação das necessidades diversas dos alunos, o oferecimento de estilos de aprendizagem, a garantia de bom nível de educação para todos e um conjunto de apoio e de serviços para atender as necessidades especiais dentro da escola.

Na Declaração de Salamanca (1994), mais precisamente no contexto da Estrutura de Ação em Educação Especial, “o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. Esse mesmo documento declara que “muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.” (UNESCO, 1994, p. 3).

A Educação Inclusiva (BRASIL, 2004), como o direito à diversidade, tem como objetivo transformar os sistemas escolares em inclusivos: “[...] uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação” (BRASIL, 2004, p.7). Assim, traduz orientações para as ações da educação, voltadas aos alunos migrantes de diversos países, abordagem que se apresenta a seguir.

Embora muitos caminhos foram trilhados na constituição de leis para a garantia do acesso à

escola, há questões e contradições na realidade de migrantes que necessitam ser apontadas. Ainda, o Plano Nacional de Educação com a Lei nº 005/2014, não cita migrantes e refugiados em suas normativas, por um lado, orienta uma educação para “todos”, por outro, veladamente, não cita aspectos importantes a serem debatidos na educação escolar contemporânea do migrante.

3 A “PELEJA” POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO MIGRANTE NO BRASIL

Compreende-se que o espaço educativo muitas vezes é constituído e mediado por concepções e fazeres que, embora previstas como de cunho pedagógico e incluso, mas suas reais essências estão vinculadas e sustentam continuidade de um cenário desigual, pautado em condições estruturalmente situadas na realidade social. Cria-se tentativas de inclusão e solução pedagógica, porém não se deve deixar em esquecimento aquilo que afirma Sawaia (2001),

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2001, p. 8).

No rumo desta lógica, a sociedade inclui, no sentido de perpetuar e garantir a manutenção do atual sistema econômico. A instituição educativa está atrelada ao processo histórico vivenciado na sociedade ao longo da historicidade e, nesse *locus*, sendo possível a influência de fluxos migratórios daqueles que chegam ao Brasil em busca de novas oportunidades de viver, várias políticas educacionais são elaboradas ou não no ensaio de constituir uma possível inclusão de migrantes a educação escolar.

Nesse sentido, as migrações trazem consigo a realidade globalizada atual com causas multi-determinadas como crises, guerras, catástrofes naturais, busca de melhores condições de vida e, nesse meio, a escolarização surge como uma necessidade para os que ainda não cumpriram o processo de escolarização convencional. Nesse entendimento, se inserem migrantes, refugiados e apátridas que buscam na migração a continuidade de seus projetos de vida.

Dentro desse pensamento, tornasse necessário refletir os espaços, as realidades migratórias e os efeitos da concretização dos planos e propósitos que orienta a constituição das pessoas que migram, atores escolares e viventes das interações sociais. Se o sujeito que vivencia o processo de escolarização se desenvolve na relação indivíduo-sociedade, de forma que o meio social delinea o sujeito para criar nele as funções superiores de natureza social, considerando a materialidade e historicidade, quando a condição material de trabalho e a interação humana acaba sendo prejudicada, as oportunidades de desenvolvimento se encontram fragilizadas.

O homem migrante, e assim podemos compreender o migrante escolar, enfrenta inúmeros

problemas ao buscar melhores condições de vida em um novo lugar, além do próprio processo de migração, carrega consigo uma historicidade, seus traços e aprendizados culturais e uma individualidade, típica do seu território e de suas experiências (SAYAD, 2010). Além disso, o que acontece com este indivíduo depois do processo de mudança espacial, entrando em um outro país, acaba gerando conflito, principalmente com o que ele “deixou” com a sua condição de emigrante no país de origem.

No Brasil, a regulamentação da migração surgiu oficialmente por meio de marcos normativos legais somente em 2017, como é o caso da lei nº 13.445, que em seu escopo trouxe várias cláusulas que visam a proteção e a garantia de direitos deste sujeito-migrante. A Lei nº 13.445, instituiu a Lei da Migração no Brasil, dentre os direitos adquiridos àqueles que migram em solo brasileiro está o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (BRASIL, 2017). Torna-se ainda mais evidente, pois permite analisar as políticas educacionais brasileiras como um direito não só de todos os brasileiros, mas também dos migrantes que aqui residem.

No que tange a defesa do respeito à diversidade pelas recomendações internacionais e pelas políticas públicas brasileiras para a educação a partir do final do século XX, em consonância com as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) presentes na Declaração de Salamanca (1994), no Relatório Nossa Diversidade Criadora (1995), na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001) e na Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005), o Brasil aprovou legislações e documentos com orientações inclusivas, visando o acesso e a permanência dos brasileiros no ensino comum, em todos os níveis e modalidade da educação escolar, sem discriminação étnica, racial, social, política, cultural, religiosa, de gênero ou de deficiência. Porém, no que diz respeito ao migrante, estas propostas só começaram a ter significativa importância a partir da migração regulamentada no território brasileiro, que ocorreu recentemente.

Neste contexto escolar brasileiro, a precariedade também se faz presente, visto que, para os estudantes migrantes de realidades socioeconômicas vulneráveis que não possuem acesso aos equipamentos e as condições mínimas de acesso à escola, acabam sendo difíceis ou impossíveis participar das atividades pedagógicas. De outra forma, tem-se ainda na educação contemporânea brasileira, negado o acesso em relação a um currículo intercultural e os recursos de acessibilidade (física, arquitetônica e pedagógica) principalmente, para migrantes afetados pelas desigualdades presentes no sistema social.

A realidade educativa atual mostra que alguns migrantes tem sofrido com uma exclusão velada, quando não conseguem matricular seus filhos migrantes em escolas regulares. Muitas justificam ou revelam na prática pedagógica cotidiana que não tem um currículo apropriado às necessidades destes alunos, recursos de compreensão da linguagem, dentre outros aspectos, como a ausência da documentação exigida, demonstrando o despreparo das escolas para a inclusão do migrante.

No que se refere a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, várias dificuldades ainda encontramos, como:

1) necessidade de comprovar documentação de escolaridade anterior; 2) exigência de tradução juramentada de documentação; 3) não aplicação pelas instituições de ensino de avaliações de equivalência para fins de classificação nas séries e etapas escolares correspondentes; 4) ausência de norma nacional específica sobre direitos de educação para refugiados (BRASIL, 2020, p. 1).

O plano Nacional de educação em Direitos Humanos construído pela UNESCO em 2007, aponta como meta

Incentivar a promoção de ações de educação em direitos humanos voltadas para comunidades urbanas e rurais, tais como quilombolas, indígenas e ciganos, acampados e assentados, migrantes, refugiados, estrangeiros em situação irregular e coletividades atingidas pela construção de barragens, entre outras (p.45).

E no que diz respeito à formação de profissionais da educação,

Promover a formação em direitos humanos para profissionais e técnicos(as) envolvidos(as) nas questões relacionadas com refugiados(as), migrantes nacionais, estrangeiros(as) e clandestinos(as), considerando a atenção às diferenças e o respeito aos direitos humanos, independentemente de origem ou nacionalidade (p. 51).

Mesmo em condições culturais diferenciadas, o estudante deve ter acesso ao ensino regular, assim como assevera Vygotsky (1989). O autor contribui para o entendimento de que existe a necessidade da inclusão no Ensino Regular, destacando que alunos, mesmo em níveis de desenvolvimento diferentes, devem se relacionar, pois com a mediação dos colegas o aluno incluso tem a oportunidade de desenvolver algumas capacidades intelectivas a níveis mais elevados.

Tem-se constatado também que a permanência do estudante migrante na escola, a apropriação do conhecimento científico e a aprovação nas disciplinas cursadas, todavia, tem havido questionamentos em relação a necessidade de formação pedagógica dos professores para atuar com a multiculturalidade que os estudantes que migram apresentam. Assim muito ainda se deve ser feito para garantir as propostas previstas no documento do plano Nacional de educação em Direitos Humanos criado em 2007.

4 CONCLUSÃO

Embora no Brasil, exista vários marcos legais que garantem a inclusão das diferenças nas escolas, os migrantes só obtiveram significativa representação com a criação da Lei brasileira da migração, mas ainda temos muito o que avançar em estudos que apontem as características dos diferentes migrantes presentes nos processos educativos em vários espaços escolares e geográficos, levando em consideração de que forma pode ocorrer a permanência dos migrantes nas escolas e a

garantia do aprendizado.

A escola tem sua função primordial na formação dos conhecimentos científicos dos estudantes e, é por meio deste aprendizado que o desenvolvimento humano de migrantes ocorre, mas para que se concretize é necessário estar atenta ao acesso, as diferenças culturais que influenciam as práticas pedagógicas, as condições objetivas do espaço escolar e as desigualdades presentes na estrutura de funcionamento social.

Acreditamos que o espaço escolar não só proporciona o conhecimento científico, como assume também uma função social. A Escola é o espaço onde aprendemos a ser seres sociais, a sermos cidadãos através da constituição social, que só se dá na troca de experiências e vivências com o outro. O artigo nos faz entender que o direito à educação foi instituído no Brasil, mas ainda faltam políticas públicas específicas para essa nova constituição e inclusão do aluno migrante, que não se identifica com a língua ou com a cultura da sociedade brasileira. É preciso não só ter assegurado o direito do acesso à educação, mas sim, políticas concretas de acolhimento, permanência e inclusão, desses migrantes na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988. Não paginado.

BRASIL. **Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017**. Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em 04/06/2017. 2017.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial**. Brasília, DF: CNE / CEB, 05 out. 2009. 17 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2004**. Brasília: MEC INEP/SEEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 12 a br. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1/2020, aprovado em 21 de maio de 2020 – **Regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro**. 2020.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

- CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.
- CURY, C. R. J. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis. 2004.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- MANTOAN, M. T. E. **Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: memnon. Editora Senac, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas-SP: Autores associados, 1998.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo, 5).
- SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf> . Acesso em: 6 jun. 2018.
- SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAWAIA, B. **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- SAYAD, A. **La doble ausencia: De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado**. 1. ed. Barcelona: Anthropos, 2010.
- UNESCO. Declaração de Jomtien. **Conferência de mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.
- UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, jun. 1994. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso em: 14 jul. 2017.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.** Brasília: CORDE, 1994

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education.** Paris, França, 2009. 38p

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANÁLISE SOBRE A INSERÇÃO DAS FAMÍLIAS E DAS CRIANÇAS REFUGIADAS NO BRASIL, NOS ASPÉCTOS EDUCACIONAIS, SOCIAIS E CULTURAIS.

Monaliza Ehlke Ozorio Haddad¹

Pedro Garrido Rodríguez Correio²

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade compreender e analisar como foi o processo de inserção das famílias e das crianças vindas de países como a Síria e a Venezuela para o Brasil, no que se refere aos aspectos voltados a área educacional, social e cultural. Esta pesquisa conseguiu obter dados sobre os fatores nos quais as famílias sentiram maiores dificuldades ao chegarem no Brasil e como foi este processo. Diante dos dados obtidos, a adaptação escolar ocorreu de forma tranquila, devido as crianças desta pesquisa terem ingressado na Educação Infantil, em que a organização escolar tem como função, viabilizar encaminhamentos pedagógicos que atendam a especificidade do ensino e da aprendizagem dos alunos para a apropriação de conhecimentos. Outro aspecto considerado como fator de muita relevância nesta investigação foi a dificuldade no idioma, sendo que este aspecto pode interferir muito no processo de ensino e aprendizagem. É preciso eliminar esta barreira para se ter uma educação de qualidade, igualitária e transformadora, a qual possibilite a todos os alunos o direito à educação, à cultura e a sociedade, buscando sempre a aquisição do conhecimento.

Palavras-Chave: Direitos Humanos; Refugiados; Educação; Cultura e Sociedade.

ANALYSIS ON THE INSERTION OF REFUGEE FAMILIES AND CHILDREN IN BRAZIL, IN EDUCATIONAL, SOCIAL AND CULTURAL ASPECTS.

ABSTRAC

The purpose of this article is to understand and analyze how the process of inserting families and children in Brazil from countries such as Syria and Venezuela, regarding aspects related to the educational, social and cultural area. This research was able to obtain data on the factors in which families felt the greatest difficulties when they arrived in Brazil and how was this process. In view of the data obtained, the school adaptation occurred smoothly because the children in this research had entered

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Évora
monalizahaddad@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0485-9202>

² Doctor por la Universidad de Salamanca

Salamanca – Espanha

pegarro@usal.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8154-6627>

Early Childhood Education, where the school organization has the function of enabling pedagogical referrals that meet the specificity of the teaching and learning of students for the appropriation of knowledge. Another aspect considered to be a very relevant factor in this investigation was the difficulty in the language, and this aspect can interfere a lot in the teaching and learning process. It is necessary to eliminate this barrier in order to have a quality, equal and transforming education, which allows all students the right to education, culture and society, always seeking to acquire knowledge.

Keywords: Human rights; Refugees; Education; Culture and Society.

INTRODUÇÃO

A necessidade de pesquisar tal tema decorre do nosso entendimento de como as crianças em idade escolar, que acompanham os seus pais vindos de outros países, são incluídas no sistema educacional brasileiro, bem como se sentem as famílias que apresentam crianças inseridas no contexto escolar, independente da faixa etária que a criança se encontra matriculada. Assim, é possível analisar como ocorreu a interação da criança com os demais colegas da escola.

É preciso considerar ainda que diante de algumas situações vivenciadas na escola, as crianças podem não ter a consciência sobre os seus sentimentos no que se referem a entrada e a permanência delas no ambiente escolar. Este é um aspecto que pode gerar situações delicadas nas instituições escolares, principalmente, quando a língua materna pode interferir na compreensão da comunicação oral entre alunos e professores devido aos aspectos culturais. Para Marujo (2014, p. 02), a cultura é uma construção histórica e está relacionada com todos os aspectos da vida social, todos os aspectos da nossa vida são afetados por uma série de culturas em constante transformação. Somos influenciados por essas culturas e também influímos essas e outras culturas.

O conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade não pode sobreviver se a sua cultura não é transmitida de geração em geração, e que às modalidades ou formas de realizar ou garantir esta transmissão, chamamos educação. (REBELO & BONITO, 2012).

Nos reportamos nesta investigação sobre as questões relacionadas aos aspectos vivenciados na esfera social, educacional e cultural dos refugiados, com o intuito de perceber se algo não vai bem neste processo de adaptação no novo país e se foi necessário recorrer a alguma intervenção para auxiliar esta dificuldade, principalmente no que se refere aos aspectos educacionais.

As crianças, desde muito pequenas, precisam compreender a relação delas com o meio social em que estão inseridas, principalmente, no que tange o relacionamento delas com as demais crianças da sua idade. Além disso, é preciso destacar a importância da família, considerada como primeiro núcleo de acesso as interações sociais da sociedade, em que os aspectos culturais dão continuidade

de acordo com a cultura vivenciada em seu país de origem. A relação entre educação e cultura é compreendida da seguinte forma:

[...] a educação consiste na apropriação da cultura. Esta entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. (PARO, 2010, p.23)

O trabalho das instituições escolares é considerado como a primeira instância educativa a receberem os filhos dos refugiados de outros países. Pode até ser que este meio seja o único contato social da criança ao chegar no novo país. Caso o acolhimento não seja considerado como um acolhimento esperado as crianças, é preciso pensar em encaminhamentos específicos com a equipe gestora da escola para identificar qual o motivo que possa interferir de forma direta nas questões de relacionamento, afetividade, aspectos emocionais e até questões cognitivas dos alunos.

Nesse sentido, os pais têm um papel importante nesse processo inicial de escolaridade, pois serão eles que vão repassar as características pessoais de seus filhos, aspectos culturais e sociais do seu país as instituições escolares. As marcas histórico-culturais de sua própria ação, ao atuar sobre a natureza externa a ele mesmo e ao modificá-la, modifica-se, ao mesmo tempo.

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1991, p.11).

O intuito desta investigação é analisar e compreender a inserção das crianças e famílias no novo país, em relação as questões educacionais

there is still a very significant group of people who do not enjoy their educational rights. Migrants, excluded persons and poor are those that most de facto lack this universal basic right". "ainda existe um grupo muito significativo de pessoas que não gozam de seus direitos educacionais. Os migrantes, as pessoas excluídas e os pobres são os que de fato mais carecem desse direito básico universal" (GARRIDO RODRIGUES, 2019, p. 60).

Favorecer o processo educacional é oportunizar a todos a garantia de seu direito fundamental sem distinção, é proporcionar que todos possam aprender, ter melhores condições de emprego, moradia e de acesso aos bens culturais. E a escola é o espaço necessário para essa transformação. A necessidade de investigar a inserção das crianças e das famílias é o de analisar a possibilidade de precocemente serem compreendidas e acolhidas, e ainda, de terem acesso as estratégias específicas para uma melhor qualidade de vida em todos os sentidos, principalmente, por compreendermos que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos que a natureza da educação perpassa pela compreensão da natureza humana, que segundo Pinto (1994, p.30) é um "processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no

modo de ser vigente e conduzi-lo”.

Desse modo, aprender é estar se relacionando com o outro, com a sociedade e com o mundo, é um processo que envolve as contribuições culturais, tecnológicas, artísticas, sociológicas, filosóficas, psicológicas, éticas, políticas para a socialização e para o acesso ao diálogo nos contextos sociais. Duarte nos esclarece que;

Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente (DUARTE, 2003, p. 24).

Muitas vezes, essa transformação encontra-se atrelada a função da escola, que é o de fazer com que os conceitos espontâneos e informais que as crianças adquirem na convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos, sistemáticos e formais, adquiridos pelo ensino.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente investigação foi realizada com questionário semiestruturado com pessoas refugiadas da Síria e da Venezuela para o Brasil, onde o critério para participar desta pesquisa era o de ter filhos que foram matriculados no sistema educativo brasileiro, ou seja, estarem em idade escolar. Essa pesquisa teve por finalidade compreender a inserção escolar de crianças refugiadas com seus pais e matriculadas nos anos iniciais de escolarização no Brasil. Relativamente ao processo de inserção destes alunos, pretende-se, em concreto:

- 1 - Conhecer como a escola realizou o acolhimento destes alunos nos aspectos físicos, sociais e pedagógicos;
- 2 - Analisar a visão da família no início do processo de adaptação no Brasil;
- 3 - Observar as adaptações e intervenções desenvolvidas com os filhos dos refugiados para o Brasil;
- 4 - Identificar as dificuldades enfrentadas pelas famílias no início do processo de adaptação no novo país, bem como as dificuldades, soluções e superações encontradas;
- 5 - Analisar o motivo das famílias para a mudança de país, como se sentem no novo país e o qual é o aspecto que mais sentem falta da sua terra natal.

Esta investigação inicia-se com a pesquisa bibliográfica, com base nos atuais estudos sobre a temática, buscando as principais investigações no domínio sobre os aspectos sociais e os dados referentes ao histórico escolar dos alunos que acompanham as suas famílias refugiadas. Temos o intuito de identificar os principais pontos que possam interferir de forma direta as crianças que acompanham os seus pais refugiados, quando ocorre a migração de um país para outro em relação

às consequências educacionais e também sociais.

Este estudo enquadra-se no paradigma da investigação interpretativa, tendo como metodologia utilizada a investigação de natureza qualitativa, com base das respostas obtidas nas entrevistas, contando com a participação das famílias da Síria e da Venezuela. Esta investigação foi composta por estudos de casos, que para Yin (2005), é uma investigação empírica, um método que abrange o planeamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

Desse modo, foi elaborado um roteiro de entrevistas para os pais, com questões desta investigação com base na literatura e nos dados obtidos sobre os motivos que levaram as famílias deixarem os seus países. A recolha de dados foi através de entrevistas escritas e *online*, na plataforma *Zoom*, com as famílias e em horário pré-estabelecido entre os familiares e investigadores. O conteúdo das entrevistas foi transcrito pelos investigadores, respeitando sempre que possível, às marcas da oralidade, garantindo o anonimato dos participantes. Para evitar que os dados possam permitir a identificação deles, as entrevistas serão identificadas com um código. Após a realização das entrevistas, foi realizado o processo de análise de conteúdo das informações obtidas nas entrevistas. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (BARDIN, 1979) dentro de uma abordagem qualitativa.

Em termos gerais, a investigação proposta teve as seguintes fases:

- 1 - Busca pela literatura sobre a temática
- 2 - Elaboração do roteiro de entrevistas
- 3 - Contatos e constituição dos participantes
- 4 - Realização das entrevistas
- 5 - Análise de conteúdo, codificação e categorização dos dados.
- 6 - Discussão dos resultados
- 7 - Conclusões finais.

Considerando que o planeamento adotado para esta investigação foi indicado como flexível, não foi preciso ter mudanças nas fases pré-estabelecidas pelos investigadores.

3 LEGISLAÇÕES QUE ASSEGURAM OS DIREITOS AOS REFUGIADOS

Ao recorrer à literatura, nos deparamos com os seguintes dados que a temática nos apresenta. De acordo com a Convenção de 1951 da ONU, é assegurado que, “uma vez que refugiados entrem no país, tenham direito a carteira de trabalho, moradia, educação, saúde, prática livre de sua religião e a não discriminação”.

Segundo o Ministério da Educação do Brasil, o Brasil recebeu elogios da Organização das Nações Unidas (ONU) pelo trabalho realizado no acolhimento a crianças refugiadas em escolas públicas brasileiras. Os delegados destacaram a atuação do país ao receber refugiados de regiões distantes, como é o caso da Síria, país da Ásia ocidental. Para a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951), adotada em 28 de julho de 1951, pela Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas no Art. 22 nos esclarece que sobre a educação pública:

1. Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário.
2. Os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo.

Com a aprovação da nova Lei de Migração (nº 13.445/2017) que estabelece o movimento migratório como um direito humano, é garantido ao migrante, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade e também sobre o visto temporário. Com essa lei, os migrantes encontram-se respaldados segundo a legislação brasileira.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 aborda em seu Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E no Art. 206 o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Nos deparamos com a garantia deste direito na Constituição Federal, em seu Art. 6º que assegura que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Assim, vemos um país que tem assegurado na legislação o direito a educação, bem como o acesso a cultura e direito a sociedade.

4 QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para uma melhor organização separamos as questões envolvendo:

(i) Aspectos Sociais

- Qual a composição da sua família (que moram na mesma casa) e a idade de todos os integrantes?
- Qual o seu país de origem? Há quanto tempo você está morando no novo país?
- Como foram os procedimentos que passou para chegar no novo país?
- Quais foram as principais dificuldades que a família encontrou no aspecto socioeconômico?

(ii) Aspectos Educacionais

- Qual a sua escolaridade e a de todos os familiares?
- Se na tua família tem algum integrante estudando ainda, descreva o dia a dia na escola antes da pandemia.
- Qual o relacionamento de seus filhos com outras crianças na escola e no meio social?
- Quais as metodologias educacionais que a escola utilizou para um melhor aproveitamento de seus filhos na escola?

(iii) Aspectos Culturais

- Descreva de forma geral como foi a recepção de vocês no novo país.
- Você indicaria para outras pessoas vir morar no Brasil?
- O que você abandonou? Sempre pensa nisso?
- Como é ter uma cultura tão peculiar e seguir outra cultura?

5 ANÁLISE SOBRE A INSERÇÃO NOS ASPECTOS EDUCACIONAIS, SOCIAIS E CULTURAIS A PARTIR DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS

Caracterização dos participantes da investigação: a composição dos participantes foram famílias constituídas por pais, mães e filhos, em que uma família tem dois filhos e as demais apenas um filho. A idade dos participantes foi assim dividida: os pais com 41, 38 e 31 anos, as mães com 35, 30 e 26; e os filhos com 09, 06, 05 e 03. Os participantes migraram da Síria e Venezuela e residem no Brasil, no estado do Paraná, em Curitiba, que é a capital do estado. O quadro abaixo traz essa representação:

QUADRO 01: Caracterização dos participantes da pesquisa

COMPOSIÇÃO FAMILIAR E IDADES	PAÍS DE ORIGEM	PAÍS DE RESIDÊNCIA	CÓDIGO
Pai - 38, mãe - 35, 1 filho 09 e 1 filho 06	Syria	Brasil - Paraná Curitiba	(P01)
Pai - 31, mãe - 30 e 1 filho - 05	Syria	Brasil - Paraná Curitiba	(P02)
Pai - 45, mãe - 26 e 1 Filho 03	Venezuela	Brasil - Paraná Curitiba	(P03)

FONTE: autoria própria.

5.1 AS QUESTÕES DE ORDEM SOCIAIS

Ao analisar o tempo que estão no Brasil, ele varia de 5 anos a 1 ano e três meses, sendo que, em uma das situações, o Brasil seria apenas uma parada de viagem para seguir para a Europa. Nesse caso, porém, a família resolveu ficar e encontra-se adaptados ao contexto brasileiro. As demais famílias imigrantes vieram com destino certo ao Brasil. O quadro abaixo demonstra essa questão:

EXCERTO 01

Qual o seu país de origem? Há quanto tempo você está morando no novo país?
<i>Sou da Síria, da cidade de Mashta Al-Hulw e chegamos no Brasil no ano de 2015, estamos no Brasil há 5 anos e 5 meses. Tínhamos ideia de irmos para a Europa, tentamos entrar na Turquia e não conseguimos por ter passaporte sírio. Um tio que mora no Brasil falou para virmos para cá e daqui iríamos para a Europa, meu marido tentou ir para a Europa e não conseguiu. Diante disto, ficamos aqui e estamos gostando muito. Mas, neste momento estou triste pois este meu tio que me ajudou a vir para cá morreu de Covid-19. Eu tinha dois tios que moravam aqui, um deles estava no Brasil há 60 anos e outro há 35 anos. (P01).</i>
<i>Síria, dois anos, estamos no Brasil desde 2018. (P02).</i>
<i>Venezuela, um ano e três meses, chegamos em maio de 2019 (P03).</i>

A chegada ao Brasil, uma das famílias de imigrantes pediu o Registro Nacional do estrangeiro – RNE, sendo que este registro atesta a identidade dos estrangeiros com residência temporária ou permanente no Brasil. Conforme os dados divulgados no G1, Portal de Notícias da Globo, em 18/10/2019 pela Polícia Federal e pela Secretaria Nacional de Justiça, o Brasil registrou 58,8 mil solicitações de refúgio nos nove primeiros meses de 2019. No mesmo período do ano passado, foram 57,6 mil pedidos de refúgio. É o maior número de solicitações já registrado entre os meses de janeiro e setembro. Os venezuelanos continuam liderando o *ranking* de solicitações com mais de 39 mil pedidos. De acordo com o coordenador-geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), aproximadamente 700 venezuelanos entram no Brasil diariamente e solicitam refúgio ou residência.

EXCERTO 02

Como foram os procedimentos que passou para chegar no novo país?

Recorremos ao Consulado do Brasil no Líbano, apresentamos uma solicitação de turismo ao Brasil e, após a chegada ao país, apresentamos um pedido de imigração devido às condições de nosso país. Hoje temos o Registro Nacional do Estrangeiro – RNE. Não tivemos ajuda de ninguém além da família, mas sabemos que a igreja evangélica e outras associações ajudam os refugiados com cesta básica e cartão de alimentação. Como eu não precisava do auxílio, consegui essa ajuda para outros amigos refugiados, deixando para outras pessoas que precisassem (P01).

Conseguimos um visto de turista, o processo foi tranquilo e fácil (P02).

Passamos por situações fortes e difíceis até chegarmos no Brasil, na verdade eu não gosto nem de falar e lembrar pois me causa tristeza (P03).

As maiores dificuldades sentidas pelos nossos entrevistados foram a língua, em que a comunicação ficou altamente prejudicada, os aspectos sociais e a falta de emprego ao chegar no novo país. Segundo a revista “Exame” de 23/11/2015, o idioma ainda é a principal dificuldade de imigrantes no Brasil, de modo que a principal barreira de integração que imigrantes enfrentam na chegada ao Brasil não é acesso a emprego, moradia ou trabalho, mas o idioma.

EXCERTO 3

Quais foram as principais dificuldades que a família encontrou no aspecto socioeconômico?

As dificuldades sociais foram o domínio da língua, a dificuldade de comunicação durante o primeiro ano de nossa chegada. Quando cheguei no Brasil, no aeroporto eu não consegui comprar uma água para o meu filho. Ninguém me entendia nem fazendo mímicas. Ficamos um ano para nos organizarmos aqui no Brasil. E as dificuldades econômicas estavam relacionadas às dificuldades com o idioma, porque o domínio do idioma é muito necessário para conseguir um emprego, então durante o primeiro ano a situação econômica estava péssima. Resolvi abrir uma loja, mas como o capital para investir era pequeno e percebi que não ia dar certo por ter pouca mercadoria, fechamos. Assim a linguagem e a comunicação eram a maior dificuldade. Mas, consegui me inscrever em um curso de idiomas em uma Universidade Federal e desta forma consegui revalidar o meu diploma no Brasil. Fui a primeira a conseguir isto. Isso me ajudou muito, atualmente eu trabalho com aulas particulares de francês e árabe e na Universidade como professora de línguas (P01).

Tivemos poucas dificuldades sociais no início (P02).

Nossa maior dificuldade foi a falta de emprego, isso fez com que sofrêssemos muito no começo (P03).

Em relação a escolaridade dos imigrantes, nos deparamos com 50% com o Ensino Superior e 50% com o Ensino Médio e as crianças, que são o nosso objeto de pesquisa, estão cursando o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Em busca da legislação específica para as questões educacionais, nos deparamos com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que enfatiza que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. *(Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)*

Ainda em seu parágrafo único, é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 2º, a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No Art. 3º, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, dentre eles destaco apenas alguns itens:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - Garantia de padrão de qualidade;

X - Valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Pela Lei da Migração em seu Art. 3º, a política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

I - Universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;

II - Repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;

III - Não criminalização da migração;

IV - Não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;

V - Promoção de entrada regular e de regularização documental;

VI - Acolhida humanitária;

VII - desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil;

- VIII - Garantia do direito à reunião familiar;
- IX - Igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- X - Inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;
- XI - Acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;
- XII - Promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;
- XIII - Diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante;
- XIV - Fortalecimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas;
- XV - Cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante;
- XVI - Integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço;

E em seu Art. 4º, ao migrante, é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

- I - Direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos;
- II - Direito à liberdade de circulação em território nacional;
- III - direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes;
- IV - Medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos;
- V - Direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável;
- VI - Direito de reunião para fins pacíficos;
- VII - direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos;

5.2 AS QUESTÕES DE ORDEM EDUCACIONAIS

EXCERTO 04

Qual a sua escolaridade de todos os familiares?

O meu marido tem Educação Intermediária, eu sou formada no Ensino Superior em Letras, trabalho com o francês e com o árabe. O filho mais velho está no Ensino Fundamental, no 4ª ano e o meu filho mais novo no Ensino Fundamental, no 1º ano (P01).

Somos engenheiros de telecomunicação (P02).

Eu e meu marido temos a Escola Secundária concluída (P03).

Como as entrevistas foram feitas durante a pandemia, no momento encontramos os filhos dos imigrantes apenas estudando de forma remota, com aulas *online*.

EXCERTO 05

Se na tua família tem algum integrante estudando ainda, descreva o dia a dia na escola antes da pandemia.

Sim, os meus dois filhos estão em uma Escola Pública no Bairro do Batel, agora na pandemia eles tem aulas online, mas desta forma fica mais complicado, principalmente para o meu filho menor que está no período da alfabetização e já conhece as letras. Mas, sei que a pandemia vai passar (P01).

Sim, agora faz as tarefas em casa (P02).

Sim, meu filho frequenta o Centro Municipal de Educação Infantil, mas agora não está tendo aulas (P03).

Quando o assunto é o relacionamento com as outras crianças da escola, os dados nos mostram que o processo de interação ocorreu de forma satisfatória e que apresentam um relacionamento social de convívio além do espaço escolar.

EXCERTO 06

Qual o relacionamento de seus filhos com outras crianças na escola e no meio social?

Bom, os amigos do meu filho mais velho sempre tiveram muitas curiosidades sobre a nossa vida na Síria, queriam saber sobre a nossa cultura e isso favoreceu as amizades dele. Parece que o diferente sempre causa estranheza e neste sentido sempre teve amigos perto deles. Atualmente são convidados para irem nas casas dos amigos e vivem bem com os amigos (P01).

Foi ótima, ele tinha 03 anos quando chegamos no Brasil e se deu muito bem (P02).

Foi tudo normal, aceitaram ele muito bem e tem até amiguinhos (P03).

Quanto as metodologias, pudemos perceber desde atividades de lazer, associadas a aquisição da língua, com desenhos, até a necessidade de uma transferência escolar, devido a justificativa de não compreender o aluno e deixá-lo de forma isolada em sala de aula, sem afeto e com um sentimento de sofrimento e com demonstrações de comportamentos.

EXCERTO 07

As metodologias educacionais que a escola utilizou para um melhor aproveitamento de seus filhos na escola.

No ano em que chegamos, ficamos somente em casa, o meu filho mais velho aprendeu a língua sozinho, principalmente ao ouvir desenhos na televisão. Ao entrar na escola, notamos o interesse por parte dos professores e o mais importante deles era a paciência e tentar se comunicar com as crianças de uma forma ou de outra, porque a linguagem era um problema muito sério no início. Nunca fizeram adaptações para eles na escola, não foi necessário. O mais velho iniciou sua vida escolar no Brasil no 1º ano e foi tudo transcorrendo normalmente e sempre está no nível das outras crianças matriculadas na série dele na escola. Já o meu filho mais novo, chego a chorar até hoje quando lembro do que me aconteceu. Com um ano e meio ele ia em uma creche e devido a língua ele não falava nada. Eu tinha que ir para a loja e deixava ele na creche. Ele tinha crises de choro, deitava-se no chão e eu não sabia o que fazer diante do sofrimento do meu filho. O mais difícil é que eu não entendia o que estava acontecendo, nem ele conseguia me explicar; nesta fase eu não falava em português.

Ele sofria na escola e não falava nada, por não conseguir. Mas com o tempo descobri o que estava acontecendo, a professora era agressiva com as crianças, tanto que foi obrigada a sair desta função de professora. Mudei ele de creche, trouxe ele para estudar perto de casa, e então as professoras foram carinhosas com ele. Eu ficava mais tranquila nesta época, porque eu ainda trabalhava na loja e ele não podia ficar comigo (P01).

Não precisou de nenhuma metodologia específica para ele (P02).

No início não usei nada de diferente, mas depois de um tempo comecei a usar o celular como recurso pedagógico para ajudar ele a compreender as tarefas da escola (P03).

5.3 AS QUESTÕES DE ORDEM CULTURAIS

Como constatado, os imigrantes vindos da Síria, já tinham família aqui e, desta forma, a receptividade foi muito tranquila. Em outra situação, os vizinhos os acolheram junto com a sociedade de forma geral, que foi receptiva.

EXCERTO 08

Descreva de forma geral como foi a recepção de vocês no novo país.

No início não tínhamos contato direto com os brasileiros por causa do idioma como mencionei antes, mas quando começamos a estudar o idioma na Universidade Federal, começamos a nos envolver com os brasileiros, e os primeiros deles foram os professores, então sentimos muita colaboração e recebemos muita ajuda, em relação com o idioma. Sinceramente, não víamos nada além de respeito, ajuda e simpatia. O brasileiro é um povo muito aberto e acolhedor, por isso agradeço ter vindo para cá, acho que aqui estamos bem adaptados (P01).

As pessoas aqui são boas e aceitam o estranho. Sentimos o amor e a aceitação do povo (P02).

Foi muito boa, meus vizinhos me ajudaram muito na nossa chegada para morar aqui, agora posso dizer até que são meus amigos (P03).

Quando pensamos na questão pontual de indicar ou não a terceiros a virem para o Brasil, conseguimos perceber com este aspecto o amor que os imigrantes demonstraram, ao se referirem ao Brasil, embora cada um tenha as suas situações pontuais, e até o do convencimento dos demais familiares para a vinda para o Brasil.

EXECERTO 09

Você indicaria para outras pessoas virem morar no Brasil?

Sim, eu faço isso e ajudo as pessoas que chegam aqui, minhas amigas já vieram da Síria para morar e eu as apoio na revalidação dos diplomas e no que elas precisam. Mas eu aviso que no início ou até durante o primeiro ano vão sofrer, até para comprar alguma coisa é difícil. O Brasil é maravilhoso, pessoas amorosas, ainda bem que eu vim para cá, aqui tenho amigos e adoramos sair para passear. Aqui valorizam como nós na Síria: a família e fartura na mesa (P01).

Cada pessoa tem suas próprias circunstâncias (P02).

Sim, eu até tento convencer a minha família toda a vir para cá, aqui temos emprego e podemos viver bem (P03).

Temos a consciência que, ao imigrar de um país para outro, deixamos muitas coisas para trás. Dentre elas, as respostas obtidas foram a casa própria, que se mostrou como uma situação de vida melhor do que a que têm aqui. Mas também indicam que aqui têm emprego e podem viver de uma forma melhor. Deixaram também a família e os amigos.

EXECERTO 10

O que você abandonou e sempre pensa nisso?

Primeiramente meus pais. Faz cinco anos que não vejo eles, não aguento mais de saudades deles. E a minha casa que eu deixei lá e é minha, aqui vivo em apartamento menor que minha casa e é alugado, mas já estou morando em um apartamento com dois quartos, no início era um quarto só (P01).

Nossas famílias e amigos. (P02)

Deixei a minha casa, era muito melhor da que eu moro aqui, mas aqui eu consigo me sustentar e manter a minha família, então não adiante viver de lembranças (P03).

Quando a referência são os aspectos culturais, os imigrantes continuam se adaptando e cultivando a sua cultura, mesmo em outro país, além de trabalharem este aspecto com os filhos para que não esqueçam das suas origens.

EXECERTO 11

Como é ter uma cultura tão peculiar e seguir outra cultura?

Hoje vivo com tudo junto e misturado, sigo os meus costumes e os de vocês, brasileiros. Faço as minhas comidas e convido amigos, casa cheia e comida farta.

Brasileiro pensa nele e não se preocupa com o que o outro vai pensar e isso é muito diferente do nosso jeito de viver lá.

Quanto à religião sou cristã e frequento uma igreja onde muitos árabes frequentam, que é a Igreja de São Jorge. (P01)

Na verdade, nós nos adaptamos aqui e ainda geralmente seguimos nossa própria cultura (P02).

Eu ainda tento manter o que eu tinha de hábito cultural lá, mas é muito diferente as coisas, mas as comidas e nossas origens sempre tento passar ao meu filho de três anos, quero que ele cresça sabendo sobre o nosso país (P03).

6 CONCLUSÃO

Conforme observamos nos dados acima, em relação as questões voltadas aos aspectos sociais, educacionais e culturais, no que se refere a inserção dos refugiados, conseguimos perceber que a adaptação escolar ocorreu de forma tranquila, devido as crianças ingressarem nas escolas ainda na etapa da Educação Infantil. Esse fato favorece imensamente a questão de acolhimento, embora um dos casos citados nesta investigação, o não acolhimento sentido pela mãe, foi resolvido quando ela realizou imediatamente a mudança de escola de seu filho em busca da superação da dificuldade encontrada.

Outra situação bastante presente nos dados obtidos em relação aos aspectos sociais foi a dificuldade da língua para a comunicação e as dificuldades financeiras vividas inicialmente no Brasil. Destacamos que em dois casos, a imigração ocorreu devido a guerra, e em outro caso, a imigração foi em busca de melhor qualidade de vida financeira e econômica.

Nos aspectos culturais, os entrevistados mantêm suas culturas e trabalham com a orientação aos filhos como uma herança cultural, indicando o Brasil como um lugar bom de se viver, embora tenham deixado para trás suas casas, familiares e amigos da sua terra natal. Ao recorrermos à literatura, foi facilmente nos esclarecido que, juridicamente os imigrantes têm seus direitos assegurados pelas legislações, em que não se pode ter os direitos violados, principalmente, relacionados a privações de acessos.

Quanto aos fatores de imigração, nesta investigação foi possível identificar como um aspecto de ordem social e econômica, a busca de melhores empregos, salários, disponibilidade de terras, democracias, liberdades, de modo que em dois casos foi devido ao aspecto militar, ou seja, a guerra.

No caso dos participantes desta investigação, podemos concluir que o deslocamento foi no formato voluntário. Eles mesmos resolveram buscar novas oportunidades e, mesmo assim, continuam indicando o Brasil como um bom lugar para se migrar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1979.
- Constituição da República Federativa do Brasil. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1988. Constituição República Portuguesa - 2005.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948. Decreto-Lei n.º 170/80 de 29 de Maio.
- DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor**. Educação & Sociedade, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.
- Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da república Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.
- Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.
- Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. **Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil**.
- Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a lei de migração.
- GARRIDO R. P. Immigrants' and Poor Educational Rights. En Revista: **Humanities and Rights | Global Network Journal**, Vol. 1, Nº 1. Belo Horizonte (Brasil): D'Plácido. Pp.60-74, 2019.
- MARUJO, N. A cultura, o turismo e o turista: Que relação? **Revista de investigacion em turismo desarrollo local**, 2., 2014.
- PARO, V. **Exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.
- PINTO, A. V.. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1994.
- REBELO, H., & Bonito, J. **Pensar a educação**: contributos da filosofia a procura da qualidade. Montargil: Associação da educação pluridimensional e da escola cultural, 2012.
- SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1991.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

“ENTRE CARNEIROS E BODES”: A BUSCA DA “VERDADES” SOBRE AS HOMOSSEXUALIDADES

Alexandre Martins Joca¹

RESUMO

Este artigo apresenta os caminhos pelos quais a religião católica e a ciência moderna e pós-moderna têm percorrido na construção de discursos e “verdades” sobre as homossexualidades. Observa-se que apesar das mudanças na estrutura familiar, as ciências biológicas e nos mecanismos de controle judiciário e médico das perversões, a prevalência da visão heteronormativa da sexualidade humana, continua vigente no âmbito da religião, da ciência, da educação e da cultura, de maneira que a visão heteronormativa continua hegemônica e a conduzir e orientar as relações sociais e sexuais entre homens e mulheres, permeadas pelas relações de poder e saber sobre o sexo.

PALAVRAS-CHAVES: Homossexualidades. Religião. Ciência

“AMONG SHEEP AND BODIES”: THE SEARCH OF “TRUTHS” ABOUT HOMOSEXUALITIES

ABSTRACT

This article presents the paths that the Catholic religion and modern and postmodern science have taken to construct discourses and “truths” about homosexuality. It is observed that despite changes in the family structure, in the biological sciences, and in the mechanisms of judicial Resumoand medical control of perversions, the prevalence of the heteronormative view of human sexuality continues to prevail in the realm of religion, science, education, and culture in such a way that the heteronormative view remains hegemonic and conducts and guides social and sexual relations between men and women, permeated by the relations of power and knowledge about sex.

Keywords: Homosexualities. Religion. Science

¹ 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).

INTRODUÇÃO

Só a mente humana inventa e tenta inserir fatos à força em compartimentos separados. O mundo vivo é um continuum, isso a respeito do comportamento sexual humano, mais depressa chegaremos a uma compreensão sensata das realidades do sexo.

Kinsey (1948)

A humanidade tem atribuído significados diversos à sexualidade humana de acordo com os contextos históricos e culturais vividos que, aliados aos demais aspectos sociais que fundamentam e estruturam as relações humanas, como as relações de poder, a política, as crenças religiosas, a ideologia dominante, a economia e as desigualdades sociais, constituem os alicerces das civilizações e das sociedades. São pressupostos fundamentais para a convivência social e coletiva entre os sujeitos.

Desse modo, os significados e sentidos atribuídos à sexualidade humana têm se propagado como parâmetros e diretrizes norteadoras das relações sociais e sexuais, designando aos sujeitos os modos de ser e viver a sexualidade em espaços, tempos e culturas. Historicamente, tais saberes, diria Foucault (1988), vêm se construindo e reconstruindo por meio da “colocação do sexo em discurso”, tendo como elemento central o poder, ou as “técnicas polimorfos de poder”² vigentes nas relações sociais.

Nesse cenário, sobre a própria produção da sexualidade, o “dispositivo da aliança”³ é sobreposto por um outro dispositivo, o “dispositivo da sexualidade”, reduzindo sua importância sem substituí-lo, pois, “historicamente, aliás, foi em torno e a partir do dispositivo da aliança que a sexualidade se instalou” (FOUCAULT, 1988, p. 102). Apesar de antagônicos³, a princípio, é apoiado no dispositivo da aliança que o dispositivo da sexualidade vai encontrar, principalmente, na estrutura familiar, o espaço para seu desenvolvimento, pois “a família é o permutador da sexualidade com a aliança (...) é o cristal no dispositivo da sexualidade que de fato reflete e difrata” (FOUCAULT, 1988, p. 103 e 105).

Este artigo busca observar como a religião católica e a ciência moderna e pós-moderna têm construído discursos e “verdades” sobre as homossexualidades, de maneira que a visão heteronormativa, defendida especialmente pelo Cristianismo no mundo ocidental, continua hegemônica e a

² Para Foucault, “o ponto importante será saber que formas, através de que canais, fluindo através de que discurso o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. Que caminhos lhe permitem atingir as formas raras ou quase imperceptíveis do desejo, de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano – tudo isso com efeitos que podem ser de recusa, bloqueio, desqualificação, mas também de incitação, de intensificação” (FOUCAULT, 1988, p. 16-17).

³ O dispositivo de aliança: sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transição dos nomes e dos bens (...) se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito (FOUCAULT, 1988, p. 100-101).

conduzir e orientar as relações sociais e sexuais entre homens e mulheres, permeadas pelas relações de poder e saber sobre o sexo.

2 A PERSPECTIVA CRISTÃ OCIDENTAL

No campo da sexualidade, a Idade Média ficou marcada como um período de construção de uma visão extremamente negativa do sexual, em que a atuação da religião, por meio da tradição cristã, foi decisiva nessa negação do sexual, regida especialmente, pelos princípios da Igreja Cristã, como: o patriarcalismo (a exaltação do poder do homem hebreu); o dualismo platônico idealista e místico; o estoicismo moral que negava a matéria e o prazer como intrinsecamente “maus”; o maniqueísmo agostiniano que vê na sexualidade a fonte de todos os pecados (o pecado original conseqüente da “queda” de Adão); o lento enquadramento dos agentes religiosos no celibato e o ideal de virgindade (NUNES, 1987). Conforme podemos observar, tal perspectiva baseia-se numa visão extremamente essencialista, dogmática e moralista da sexualidade. O termo essencialismo diz respeito ao

Ponto de vista que tenta explicar as propriedades do mundo de modo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos (WEEKS, 2001, p. 43).

Todavia, sob o ponto de vista essencialista, a sexualidade humana está estritamente relacionada à “natureza” humana, com um enfoque biologizante para a explicação e a definição de “verdades” a respeito do sexo, do corpo, dos comportamentos, das práticas e das condutas sexuais. Tal compreensão do sexual, há séculos, conduz os saberes e as relações sociais sexuais dos sujeitos, determinando seus desejos, prazeres e ditando as condutas sexuais aceitáveis ou negadas no âmbito social. São saberes e condutas referendadas sob a dialética do certo/errado, do permitido/proibido, do bem/mal, que assumem o *status* de regras, ordens sociais a serem seguidas/cumpridas, findando por limitar e impor fronteiras à sexualidade humana e a submeter os sujeitos à condição de seres sexuais predefinidos, fixos e acabados, sem possibilidades de novas descobertas e prazeres, num processo de normalização⁴ do sexual.

O entendimento da necessidade dessa normalização como condição para o convívio na coletividade, no campo da sexualidade, tem gerado profundas inquietações em decorrência das desigualdades ocasionadas pela compreensão da sexualidade através do prisma da dominação masculina e da hegemonia da heterossexualidade. Nesta perspectiva, Butler (2001), referindo-se ao que chama, no

⁴ Adoto aqui o conceito trazido por Thomaz Tadeu da Silva (2000), que o define normalização como um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. “Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2000, p. 83).

campo do sexual, de imperativo heterossexual, ressalta que

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo, relativamente ao domínio do sujeito (...) Neste sentido, o sujeito é construído através da força da exclusão e da abjeção (...) A formação de um sujeito exige uma identificação com o fantasma normativo do sexo (Butler, 2001, p. 155-156).

É o que tem acontecido com Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBTT a partir dos processos de produção e reprodução da homofobia, do ódio ou aversão aos homossexuais e/ou às homossexualidades, fonte de desigualdades de direitos e obstáculo à vivência e convivência harmoniosa com a diversidade sexual.

Assim, a perspectiva moral cristã católica tem sido incisiva na defesa e na constante reafirmação do entendimento da sexualidade humana, respaldando-se no ponto de vista reprodutivo, em que o sexo tem como finalidade exclusiva, a procriação da espécie, o que, conseqüentemente, leva à negação do prazer e reduz a sexualidade ao caráter biológico. Como exemplos, podemos citar a interpretação de textos bíblicos, como os *Livros de Gênesis - o pecado de Sodoma* - interpretado mais recentemente como “o pecado homossexual”. Segundo Loiola (2006), “muito embora não se tenha por certo o motivo da destruição da cidade de Sodoma, o cristianismo utilizou essa passagem para promulgar o efeito devastador desse pecado a um conjunto de atitudes considerado erradas naquele contexto”.

Ainda como exemplo, trago as palavras do Vaticano que, sob as bênçãos do Papa João Paulo II e do então Prefeito da Congregação da Doutrina da Fé, Joseph Cardinal Ratzinger, o Papa Bento XVI, sobre as uniões entre as pessoas do mesmo sexo, afirmam que nelas “estão totalmente ausentes os elementos biológicos e antropológicos do matrimônio e da família (...) elas não se encontram em condições de garantir de modo adequado a procriação e a sobrevivência da espécie humana” (PAPA JOÃO PAULO II, 2003, p. 4) e acrescentam

Em primeiro lugar, o homem, imagem de Deus, foi criado “homem e mulher” (Gn 1,27). O homem e a mulher são iguais enquanto pessoas e complementares enquanto homem e mulher. A sexualidade, por outro lado, faz parte da esfera biológica e, por outro, é elevada na criatura humana a um novo nível, o pessoal, onde corpo e espírito se unem (...) por isso abençoou o homem e a mulher com as palavras: “Sede fecundos e multiplicai-vos” (Gn 1,28) No plano do criador, a complementariedade dos sexos e a fecundidade pertencem, portanto, à própria natureza do matrimônio. (...) O matrimônio é santo, enquanto, ao passo que as relações homossexuais estão em contraste com a lei moral e natural. Os atos homossexuais, de fato, “fecham o ato sexual ao dom da vida. Não são frutos de uma verdadeira complementariedade afetiva e sexual”. Não se pode de maneira nenhuma aprovar.” (...) Na Sagrada Escritura, as relações homossexuais “são consideradas como graves depravações... (cf. Rm 1,24-27; 1 Cor 6,10; 1 Tm 1,10). Desse juízo da escritura não se pode concluir que todos os que sofrem de semelhante anomalia sejam pessoalmente responsável por ela, mas nele se afirma que

os atos de homossexualidade são intrinsecamente desordenados”. Idêntico juízo moral se encontra em muitos escritores eclesiásticos dos primeiros séculos, e foi unanimemente aceita pela tradição católica. (...) A inclinação homossexual é, todavia, “objetivamente desordenada” e as práticas homossexuais “são pecados gravemente contrários à castidade” (Papa João Paulo II, 2003, p. 2) (grifos meus).

Observa-se nesse discurso, a predominância do dispositivo da aliança sobre o dispositivo da sexualidade, de modo que se fundamenta exclusivamente nas leis divinas, sobretudo, na defesa do matrimônio, e sob argumentações essencialistas da sexualidade, nas quais a polaridade dos gêneros – homem/mulher – são concebidas como partes que se completam para a efetivação do “dom da vida”, a reprodução da espécie. Assim, a vivência da sexualidade, de acordo com esse nexos, assume uma conotação de pecado e culpa, passíveis de punição os sujeitos desviantes. Dessa feita, a vivência da homossexualidade permanece sob o crivo da “depravação”, da “anomalia”, do “pecado”.

Evidencia-se, portanto, uma tendência muito reducionista da religião em relação à sexualidade humana, fundada em pressupostos morais e éticos que conduziram, e ainda conduzem, os sujeitos no mais “estreito caminho”, com possibilidades mínimas para uma vida tranqüila (...) negando a diversidade” (LOIOLA, 2006, p. 44-45).

É notável que essa visão essencialista da sexualidade justifica a persistência de uma sociedade heterogênea na qual as relações afetivas e/ou sexuais socialmente permitidas limitam-se somente às vividas entre indivíduos de gênero opostos – homem e mulher – tomando como fora do padrão as relações afetivas e/ou sexuais entre pessoas do mesmo sexo, designando-as ao plano da marginalidade, da ilegalidade, do “pecado” e, portanto, predestinados às “*estátuas de sal*” e ao “*inferno*”, quando levados às fogueiras da “Santa Inquisição”.

Recentemente, no documentário “Francesco”, o Papa Francisco reascendeu essa questão ao declarar que “as pessoas homossexuais têm direito de estar em uma família. Elas são filhas de Deus e têm direito a uma família. Ninguém deverá ser descartado ou ser infeliz por isso”. No entanto, o Vaticano, em uma nota da Santa Sé, direcionada aos embaixadores do Vaticano nos países, afirmou que o papa expressou também oposição ao casamento homossexual, deixando claro que ele se referia apenas às leis de união civil. Apesar de defender o reconhecimento jurídico da união entre duas pessoas do mesmo sexo, no âmbito dos postulados cristãos do catolicismo, sugere a inviolabilidade da manutenção do dispositivo da aliança.

3 A PERSPECTIVA DA CIÊNCIA MODERNA

A visão de mundo medieval foi lentamente desestruturada a partir da ascensão da burguesia e da formação de uma perspectiva de mundo burguesa, racional e empirista, superando as concepções medievais sob a premissa da ciência como detentora da verdade sobre o homem e o mundo. Assim, “o mundo moderno que surge é um mundo profano, crítico, liberal, que elege a razão como nova forma de compreensão do mundo rejeitando a fé e os dogmas medievais” (NUNES, 1987, p. 91).

Essa transformação na visão de mundo é marcada pela distinção ou “a diferenciação das esferas culturais de valores”, ou melhor, diferenciação entre moral, arte e ciência. Tal diferenciação é considerada por muitos estudiosos como “dignidade da modernidade” por ser responsável pela noção de democracia e dos valores do Iluminismo ocidental como

valores da igualdade, da liberdade e da justiça; democracia representativa e deliberativa; a igualdade dos cidadãos perante a lei, independentemente da raça, do sexo ou da crença; direitos políticos e civis (liberdade de expressão, religiosa, de reunião, de julgamento justo, etc.). (WILBER, 1998, p. 41).

No entanto, no campo da sexualidade, especialmente quando tratamos das questões relacionadas à diversidade de orientação sexual e ao entendimento dos direitos sexuais enquanto direito humano, parece ainda haver muito que avançar. Para Nunes (1987), “não há variação entre a repressão medieval e a suposta liberdade advinda com a modernidade burguesa. Engendram-se teses e formas de novos discursos, mas há uma eficiente transformação das teias de poder e controle social das práticas sexuais”. Os séculos XVIII e XIX são, para o citado autor, a referência cronológica do início de uma verdadeira explosão discursiva sobre o sexo, “uma incitação regulada e polimorfa”, quando instâncias de controle social como a Medicina, a Psiquiatria e a Justiça empenham-se em suscitar os discursos sobre o sexo⁵ (FOUCAULT, 1988).

Como veremos, o termo “homossexualidade” foi criado por Karl Kertbeny, na Alemanha, por volta de 1869, no intuito de revogar leis antissodomias naquele país. Até então, as pessoas com desejos sexuais e/ou afetivos por pessoas do mesmo sexo biológico, estavam incluídas na categoria “sodomita”, sujeitos a castigos e punição perante as leis judiciais sob o crivo da criminalidade.

Iniciando por uma análise linguística, a partir do contexto em que as palavras “homossexualidade” e “heterossexualidade” surgiram no campo da sexualidade, Weeks (2001), ao discutir o processo de institucionalização da heterossexualidade, chama a atenção para o fato de “uma definição mais aguda de “heterossexualidade”, na perspectiva de definição da normalidade, forçada precisamente pela tentativa de definir a “homossexualidade”, isto é, a forma “anormal” de sexualidade”.

Nesse processo de “nomear”, os termos “heterossexualidade” e “homossexualidade” passaram a ser definidos como opostos em hierarquias de desigualdades sociais, associados consequentemente no campo dos estudos da sexualidade e no senso comum, como sinônimos de normalidade e anormalidade, já que “a definição da norma e a definição do que constitui anormalidade – estão inextricavelmente ligados” (WEEKS, 2001, p. 63). Para Gagnon (2006), a ciência moderna caminhou

⁵ Todos esses controles sociais que se desenvolveram no final do século passado e filtraram a sexualidade dos casais, dos pais e dos filhos, dos adolescentes perigosos e em perigo – tratando de proteger, separar e prevenir, assimilando perigos em toda parte, despertando as atenções, solicitando diagnósticos, acumulando relatórios, organizando terapêuticas; em torno do sexo eles irradiaram os discursos, intensificando a consonância do perigo incessante que constitui, por sua vez, incitação a se falar nele (FOUCAULT, 1988, p. 32-33).

rumo à patologização da homossexualidade, já que é nesse contexto que a busca das origens da homossexualidade passa a inserir-se como uma missão das ciências modernas, a priori, da biologia e, em seguida, da psicologia. As buscas de explicações objetivas e concretas para a origem da homossexualidade, pelo cientificismo moderno, estão amparadas pelo cientificismo médico sob o aspecto patológico do desconhecido. Teorias, geralmente baseadas na esfera do biológico, são as mais comuns e difundidas, a deficiência genética, é um exemplo.

Ao observar as transformações sociais e sexuais ocorridas nesse campo, o século XX aparece como um divisor de águas nos aspectos relacionados ao entendimento da sexualidade humana. Nas suas primeiras décadas, destacamos as contribuições trazidas pelos estudos de Freud com questões como a existência do psíquico, o inconsciente, as etapas do desenvolvimento sexual dos sujeitos – a sexualidade infantil, as transformações da puberdade, etc. – e o advento da psicanálise, suficientes para desestabilizar a ideia soberana da racionalidade atribuída ao homem. No entanto, por muitos anos, psiquiatras e psicanalistas utilizaram-se de métodos de “cura” na tentativa de reverter os desejos sexuais e/ou afetivos de homossexuais, exemplo ainda disso são as práticas religiosas existentes em templos evangélicos.

Um avanço importante nos estudos sobre a sexualidade humana no século XX, foram as pesquisas do biólogo Alfred Kinsey⁶ sobre a conduta sexual de homens e mulheres norte-americanos. No âmbito da homossexualidade, o pesquisador se propôs a medir e classificar a orientação sexual dos sujeitos a partir de suas condutas e práticas sexuais com pessoas do sexo oposto e/ou do mesmo sexo, o que resultou na criação da “Escala de Kinsey” ou “Escala H-H”⁷. A criação da Escala Kinsey representa uma ruptura com as concepções anteriores de homossexualidade. Kinsey, ao abordar a heterossexualidade e a homossexualidade, partindo das experiências sexuais dos sujeitos, numa perspectiva de atos – prática e/ou condutas – e não sob a perspectiva “de origens comuns”, contrapõe-se às dicotomias entre normalidade/anormalidade, e contesta a teoria psiquiátrica e psicanalista de que os sujeitos com experiências sexuais e/ou afetivas com pessoas do mesmo sexo, apresentam características psicológicas e biológicas similares, ou seja, “representavam uma categoria unitária”, diferenciados dos sujeitos heterossexuais. “Foi a mistura de desempenhos heterossexuais e

⁶ As pesquisas de Kinsey foram realizadas através de entrevistas com homens e mulheres norte-americanos, no final da década de 1930 e durante a década de 1940. (...) Condutas até então não-mencionadas, ou mencionadas apenas nos termos mais negativos, foram declaradas excepcionalmente comuns: quase todos os homens se masturbavam, e o mesmo faziam a maioria das mulheres; o sexo oral era praticado por uma porção de casais; cerca de 1/3 dos homens tinham tido experiência homossexual e talvez 5% deles desejassem exclusivamente essa experiência; 50% não eram virgens ao se casar, e 25% das casadas haviam mantido relações sexuais com outro homem que não o marido (o número de homens nesta última categoria era muito mais alto)” (GAGNON, 2006, p.182-183) (grifo meu).

⁷ “O *continuum* H-H, ou 0 a 6, apóia-se ao menos em parte, na compreensão Kinseyana da natureza. Assim, 0. Exclusivamente heterossexual; 1. Predominantemente heterossexual e apenas incidentalmente homossexual; 2. Predominantemente heterossexual e com experiências homossexuais mais que incidentais; 3. Igualmente heterossexual e homossexual; 4. Predominantemente homossexual e com experiências heterossexuais mais que incidentais; 5. Predominantemente homossexual e apenas incidentalmente heterossexual; 6. Exclusivamente homossexual. (http://www.museudosexo.com.br/salaconceitos_homossexualidade.asp)

homossexuais (...) o histórico de experiências e reações psíquicas coletadas durante a história sexual que se tornou base para situar os entrevistados na escala de 0 a 6” (GAGNON, 2006, p.187).

Com isso, “a relação entre heterossexualidade e homossexualidade deveria ser tratada como contínua, e não descontínua, e os indivíduos podiam mover-se de um lugar para o outro nesse *continuum*, acrescentando novos atos dos dois tipos diferentes” (GAGNON, 2006, p. 185). Ao concentrar suas pesquisas nos atos e não nos sujeitos, Kinsey opõe-se à ideia dicotômica entre heterossexualidade e homossexualidade, de modo que “os machos não representam duas populações distintas, heterossexual e homossexual. “O mundo não deve ser dividido entre carneiros e bodes. Nem todas as coisas são pretas e nem todas são brancas. É um fundamento da taxonomia que a natureza raramente lida com categorias distintas. (KINSEY, POMEROY E MARTIN, 1948, p.639)” (GAGNON, 2006, p.186). O que ele quer nos dizer com isso é que não existe “o homossexual” e nem “o heterossexual”, mas sim, atos e condutas sociais e sexuais diversas, assim como pessoas com várias misturas de atos⁸.

Podemos observar que Kinsey utiliza em seus argumentos uma visão naturalista da sexualidade humana. Parker (2000) chama a atenção para a tendência, nos estudos da sexualidade, no século XX, da tentativa de “naturalizar” o comportamento sexual humano, no entanto, reconhece sua importância “particularmente depois dos trabalhos de Kinsey e seus colegas pela abertura do campo do comportamento sexual como objetivo de investigação científica, deixando de ser domínio da religião e da moralidade” (PARKER, 2000, p.18).

Desse modo, ressalta o autor, “uma abordagem mais naturalista, apesar de suas limitações teóricas, continua a dominar amplamente a discussão sobre comportamento e saúde sexuais” em que “o desejo sexual tem sido usualmente tratado como uma espécie de dado natural, e os fatores sociais e culturais que moldam a experiência sexual em cenários diferente são normalmente ignorados, mesmo quando se chama atenção para sua potencial relevância (Idem, 2000, p.19).

Apesar das transformações sociais no campo da sexualidade, observada no último século, a padronização das sexualidades humana definidas pelo “sexo, que vai determinar o gênero e induz a uma única forma de desejo” (LOURO, 2004, p. 15) continua vigente e a ditar nossos comportamentos e condutas sexuais. A sexualidade é concebida de acordo com a sequência “sexo-gênero-sexualidade”, ou “sexo-gênero-desejo” como prefere Butler (2003). Essa é a lógica desencadeadora nos sujeitos, de um processo definidor do modo de ser e viver a sexualidade, que se norteia ainda pelo aspecto biológico, ou seja, pela anatomia corporal. Esta, vista como diferença, está carregada de significados culturais, preestabelecidos e socialmente, tidos como padrão.

As “verdades” sobre a sexualidade trazida pela ciência moderna, ainda sob a perspectiva bi-

⁸ Kinsey manteve grande coerência ao afirmar que os números intermediários da escala não deveriam ser tratados como um tipo social chamado “bissexual”, mas seriam pessoas com uma mescla de atos homossexuais e heterossexuais. (GAGNON, 2006, p. 188-189).

nária do gênero, continuam a limitar a sexualidade à possibilidade da vivência da heterossexualidade, e agora, os sujeitos de orientação homossexual estão condicionados ao crivo da “anormalidade”, do “desvio”, da “loucura” ou da “doença”, de maneira que as fogueiras da Santa inquisição foram substituídas pelos sanatórios. Com a crise do cientificismo moderno, o pensamento pós-moderno vem pôr em xeque, não apenas das verdades científicas, nas a existência de uma verdade ou causa para a existência da homossexualidade, como prefeririam os modernos.

4 A PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

Na tentativa de contrapor-se à “moderna ciência monológica” e retirá-la do pedestal superior de onde advém a “verdade” sobre o mundo e o homem, o pós-modernismo traz para a arena do saber a interpretação como “o centro tanto da epistemologia quanto da ontologia, tanto do saber quanto do ser” (WILBER, 1998). Contrária ao essencialismo cristão e ao empirismo biologizante extremado da ciência moderna, no campo da sexualidade, a concepção construcionista – ou a teoria da construção social – baseia-se em uma abordagem histórica, no sentido de compreendê-la como um construto sócio-histórico e cultural.

Neste sentido, em cada contexto histórico, a convivência humana torna-se possível de acordo com sua cultura, sua visão (ou interpretação) de mundo, a partir do conjunto de regras, de padrões, de comportamentos e de concepções, de modo que “a sexualidade é construída de forma diferente através da cultura e do tempo” (PARKER, 2001, p. 128). Aqui, adota-se o conceito semiótico de cultura, definido por Geertz (1989), quando afirma “que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, assumindo a cultura “como sendo teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significados” (GEERTZ, 1989, p. 8). Ao homem, ser social, cabe a tarefa de criar e recriar os significados culturais socialmente oferecidos, pois

A cultura não é um sistema de significados anterior ao ser humano, nem é algo adicionado a um ser biológico completamente formado. Surge e evolui junto com a humanidade, numa relação de mútua interferência com a mente humana. Mudanças biológicas produzem novos fatos culturais que, por sua vez, produzem novas mudanças biológicas, resultando num entrelaçamento que torna impossível pensar-se nelas separadamente (KOSS, 2004, p. 81).

Ao afirmar essa contínua relação entre o biológico e o cultural, a referida autora põe em questão a suposta polaridade entre natureza e cultura. O entendimento da natureza humana como cultural e simbólica não exclui a importância dos aspectos biológicos, mas os olhares essencialistas produzidos sobre eles. No campo da sexualidade, essa polaridade é ilusória, já que “nosso patrimônio genético nos oferece possibilidades múltiplas que são exploradas por intermédio de nosso patrimônio cultural, assimilado essencialmente por meio da socialização” (KOSS, 2004, p. 83-84). Assim,

O que significa ser macho e ser fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente. Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturais específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida. É através desses processos de socialização social que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sociais típicos de seus grupos de idade ou de status dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais que suas culturas lhes possibilitam (PARKER, 2001, p. 135).

O processo de socialização do sexual e a influência cultural por ele sofrida, põe em evidência a noção, historicamente construída, acerca da condição estável da sexualidade humana, e do entendimento desta, exclusivamente, pelo aspecto biológico. Ao conceber a sexualidade como uma produção humana, Foucault (1988) alerta para o perigo de sua concepção como “uma espécie de dado da natureza” e prossegue definindo-a como um

Nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1988. p. 100).

Desse modo, são os/as construcionistas, os/as pioneiros/as a observar na história da sexualidade que, esta, se mostra como sócio e culturalmente construída, “ela é uma invenção social, uma vez que se constrói historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem verdades” (LOURO, 2001, p. 11-12).

No que se refere às questões de gênero, as feministas pós-estruturalistas procuram enfatizar que uma abordagem voltada ao social sem a pretensão de negar a construção dos gêneros sobre os corpos sexuados, mas de rejeitar o determinismo biológico conferido até então no trato sobre o sexo e a sexualidade. “Não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22). Desse modo,

O termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. “Gênero” é segundo essa definição uma categoria imposta sobre o corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 75).

As relações de gênero, na perspectiva de construções culturais sobre sujeitos sexuados, abrangem elementos construtores tanto da coerção da sexualidade feminina, quanto da hegemonia da heterossexualidade, pautadas no sistema de parentesco.

A divisão sexual está implicada nos dois aspectos do gênero – ela os cria homem e mulher, e os cria heterossexuais. A supressão do componente homossexual da sexualidade humana é, como corolário, a opressão dos homossexuais e, portan-

to, um produto do mesmo sistema cujas regras e relações oprimem as mulheres (RUBIN, 1993, p. 12).

Desse modo, o entendimento do gênero como uma “interpretação cultural do sexo” abre caminho também para questionamentos acerca desse processo de “construção” cultural. “Como e onde ocorre a construção do gênero?”, questiona Butler (2003). A autora prossegue com a célebre afirmativa de Simone de Beauvoir – “a gente não nasce mulher, torna-se mulher” – que, segundo ela, abre caminho para a compreensão de que “não há nada em sua explicação que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea” (BUTLER, 2003, p. 27). Gagnon (2006), em consonância com Butler, ao referir-se às preferências sexuais dos sujeitos homossexuais, substituiu a expressão “preferência erótica pelo mesmo sexo” por “preferência erótica pelo mesmo gênero” sob a justificativa de que

Desejamos o gênero de uma pessoa (isto é, o comportamento socialmente construído de masculinidade e feminilidade) e não o seu sexo biológico. Essa expressão complexa “preferência pelo mesmo gênero nas relações eróticas” é uma tentativa de desconstruir (ou tornar manifesto por contraste) os pressupostos existentes em construções como “orientação sexual”, assim como em “homossexualidade” e “heterossexualidade” (GAGNON, 2006, p. 161-162).

A orientação sexual diz respeito ao modo como o sujeito vive social e sexualmente sua sexualidade, a partir da identificação com o gênero feminino ou masculino, e independente do seu sexo biológico e do sexo biológico de seus parceiros e/ou parceiras sexuais. Isso não tem, obrigatoriamente, relação direta com sua preferência sexual, pois o sujeito do sexo biológico masculino pode identificar-se socialmente com o gênero feminino e ter preferências sexuais pelo mesmo gênero, pelo gênero oposto, ou por ambos. Com esse entendimento, no qual desassociamos, necessariamente, a identidade de gênero, do sexo e de sua preferência sexual, perde a lógica a ideia de heterossexualidade e homossexualidade.⁹

Conforme percebemos, o que está em jogo é o embate entre a associação sexo/gênero e as tentativas, por estudiosos/as e pesquisadores/as da sexualidade, de distinção e/ou dissociação entre o sexo biológico e identidade de gênero.

Por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem resultado causal do sexo, nem tão pouco aparentemente fixo quanto o sexo. Assim a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como

⁹ Gagnon argumenta que (1) Desejamos o gênero das pessoas e não seu sexo; (2) Este desejo é socialmente construído, não biologicamente impulsionado; (3) Nós, no sentido social complexo, “preferimos” o outro – não somos orientados para o outro; (4) Essa preferência é instável e mutável no decorrer da vida; (5) Essa instabilidade tanto é interna (o que desejamos na outra pessoa muda) quanto externa (podemos vir a desejar pessoas do outro gênero, assim como pessoa do mesmo gênero); (6) Nem todas as preferências sexuais são preferências relativas ao gênero; (7) *Relações eróticas* é uma expressão que pretende explicitar a relação que está sendo discutida, em contraste com as preferências de gênero nas amizades, nas relações profissionais e nas relações amorosas (Idem, 2006, p. 162).

interpretação múltipla do sexo (BUTLER, 2003, p.24).

No intuito de estabelecer distinções entre sexo, gênero e sexualidade, ou entre identidades de gênero e identidades sexuais, Louro (1997) ressalta o caráter da instabilidade das identidades, destacando sua “permanente construção”, por compreender “os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo ser contraditórias” (LOURO, 1997, p. 24). O caráter de pluralidade e instabilidade da sexualidade humana, ou das identidades sexuais, contrapõe-se à concepção de heterossexualidade como a única possibilidade socialmente aceitável ao exercício da sexualidade. A pluralidade faz referência às diversas maneiras de homens e mulheres expressarem seus sentimentos, desejos e prazeres sexuais, sejam homem/mulher, mulher/mulher, homem/homem e ainda homens e/ou mulheres que se atraem sexual e/ou afetivamente por ambos os sexos.

Por sua vez, a instabilidade da sexualidade humana tem como pressuposto o reconhecimento do sujeito como seres sexuais inacabados, incompletos, em constante construção, passíveis de mudanças no modo de ser, sentir e viver sua sexualidade. Essa afirmativa desestabiliza não só a concepção “naturalizada” da heterossexualização dos sujeitos, como também as identidades sexuais e identidades de gênero, atribuindo-lhes um caráter de inconstância.

Nessa perspectiva, a sexualidade humana, plural e instável, surge como um estopim no sistema sexual binário estabelecido, uma vez que rompe com as fronteiras divisórias que separam a masculinidade da feminilidade, heterossexualidade da homossexualidade, deixando os sujeitos livres para transitar em territórios antes proibidos pela ordem social, pois “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (LOURO, 2001, p. 11). Assim, a sexualidade é vista assim através do prisma da desconstrução das identidades dos sujeitos e como parte das relações sociais e dos significados atribuídos às suas experiências vividas.

Atualmente, a teoria pós-estruturalista, especificamente a Teoria *Queer*¹⁰, é que vem questionado veementemente a política identitária do sexual e posto em xeque a fixidez das identidades de gênero e identidades sexuais como também a relação entre sexo e gênero, através da denúncia de seu caráter essencialista fundamentado nas “verdades” biológicas da ciência moderna. Na definição de Louro, quer dizer também “o excêntrico que não deseja ser “integrado” ou simplesmente “tolerado”. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; (...) que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecidível” (LOURO, 2004, p. 7-8). Assim, a *drag* é eleita tanto por Butler (2003) quanto

¹⁰ A Teoria Queer surgiu nos anos de 1990 com base na teoria pós-estruturalista francesa e adota a desconstrução como método para a crítica às hierarquias sociais. A Teoria Queer tem como uma de suas maiores representantes a feminista norte-americana Judith Butler. “O termo queer que significa “estranho”, “bizarro” foi, durante muito tempo, utilizado para designar os homossexuais de maneira pejorativa. No final dos anos 80 e início dos anos 90, ele foi aprovado como emblema teórico e militante do movimento queer” (VALE, 2006, p. 64).

por Louro (2004), como exemplo de subversão à normalização do gênero e do sexo, por subverter, através da paródia do feminino, tal lógica de maneira “revolucionária” e híbrida, já que “a identidade que se forma por meio de hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços dela” (SILVA, 2000, p.87).

Com frequência, os/as pós-estruturalistas utilizam-se da metáfora do sujeito enquanto um “viajante” e da sexualidade enquanto territórios percorridos, de modo que as “fronteiras da sexualidade”¹¹ aparecem enquanto limites normatizadores do sexual, as linhas divisórias dos sujeitos a partir do referencial identitário.

Contudo, “não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero. Essa identidade é performativamente construída, pelas próprias expressões tidas como seus resultados” (BUTLER, 2003, p.48). A performatividade é entendida aqui “não como ato pelo qual o sujeito traz à existência aquilo que ele ou ela nomeia, mas, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange” (Idem, 2001, p. 155).

5 CONCLUSÃO

Conforme podemos observar, ao longo dos séculos, a produção histórica da sexualidade está estreitamente relacionada às mudanças na estrutura familiar, aos serviços das ciências biológicas e ao controle judiciário e médico das perversões, essas, como fatores que evidenciam o processo de construção de saberes sobre o sexo, o corpo e a vivência da sexualidade no corpo social. No entanto, a prevalência da visão heteronormativa da sexualidade humana continua vigente no âmbito da religião, da ciência, da educação e da cultura, propagada por instituições sociais como a Igreja, o Estado, a Escola, etc.

Conforme podemos perceber, a visão pós-moderna do sexual tenta levar junto com a desestruturação do cientificismo moderno as verdades tão buscadas nos laboratórios médicos de psiquiátricos e psicanalistas, de maneira que a perspectiva *queer* não se limita apenas ao processo de desconstrução das categorias – masculinidade/feminilidade e heterossexualidade/homossexualidade, como também estariam implicados nesse processo, os aspectos plural e instável da sexualidade dos sujeitos.

¹¹ Para Silva (2004), a fronteira “é lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto. Ela separa e, ao mesmo tempo, põe em contato culturas e grupos. Zona de policiamento, é também zona de transgressão e subversão. (...) Quem subverte e desafia a fronteira apela, por vezes, para o exagero e para a ironia, a fim de tornar evidente a arbitrariedade das divisões, dos limites e das separações (Idem, 2004, p. 19-20)” e, portanto, ““cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades (...) não respeitar os sinais que demarcam – “artificialmente”- os limites entre os territórios das diferentes identidades. (...) Aqui, mais do que a partida ou a chegada, é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira, que é o acontecimento crítico” (SILVA, 2000, p. 88-89).

Dessa maneira, não nasceríamos heterossexuais ou homossexuais e, tão pouco, estaríamos fadados, aprisionados às demais categorias identitárias. Estaríamos nos constituindo como sujeitos sexuados, com possibilidades múltiplas de construir e de reconstruir nossa sexualidade, independente do gênero e do sexo. Sujeitos sexuais constantemente inconclusos, instáveis e inacabados, sujeitos de identidades “cambaliantes”, “flutuantes”, com possibilidades diversas. Apropriando-se da metáfora utilizada por Kinsey (1948), poderíamos dizer: nem carneiros e nem bodes.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro; Graal, 1988.
- GAGNON, John H. **Uma interpretação do desejo: Ensaio sobre o estudo da sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC Editora, 1989.
- KOSS, Monika Von. **Feminino + Masculino: Uma nova coreografia para a eterna dança das polaridades**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.
- LOIOLA, Luís Palhano. **Diversidade Sexual: perspectivas educacionais**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**; Petrópolis, RJ; Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaio sobre a sexualidade e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MUSEO DO SEXO. *Site*. Disponível em: <http://www.museudosexo.com.br/salaconceitos_homossexualidade.asp> Acesso em: Julho. 2007.
- PARKER, Richard. **Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política**. Rio de Janeiro: ABIA, 2000.
- PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PAULO II, Papa João. Universo Católico. Congregação para a doutrina da fé. *Site*. Disponível em: <<http://www.universocatolico.com.br/content/view/292/3/>>. Acesso em: setembro. 2007.
- RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo**. Recife: SOS Corpo – Gênero e Cidadania, 1993.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: Educação & Realidade V. 20 N.

2, Porto Alegre, 1995.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VALE, Alexandre Fleming. O riso da paródia: Transgressão, feminismo e subjetividade. In: VALE, Alexandre Fleming; PAIVA, Antonio Cristian Sararaiva (orgs.). **Estilísticas da sexualidade**. Fortaleza: Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará; Campinas: Pontes Editores, 2006.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WILBER, Ken. A União da alma e dos sentidos. São Paulo: Cultrix. 2006.

Site consultado:

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/11/02/vaticano-diz-que-declaracao-do-papa-francisco-sobre-uniao-civil-gay-nao-muda-posicao-da-igreja-catolica.ghtml>

“ENTRE A CASA E A RUA”: UM OLHAR SOBRE A SOLIDARIEDADE ENTRE TRAVESTIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dediane Souza¹

RESUMO

Apresento neste artigo uma breve reflexão sobre um olhar entre a *casa e a rua* e a solidariedade entre as travestis em tempos de pandemia do COVID-19. As estratégias de afeto como forma de minimizar os contextos de vulnerabilidade, nesta reflexão, parte do meu lugar enquanto sujeito dissidente. Aposto na perspectiva de pensar as estratégias de (sobre)vivência sob a ótica das experiências individuais e como elas são importantes para pensar a coletividade. Tendo por problemática pensar quais as estratégias de afeto e solidariedade entre a casa e a rua empreendidas pelas travestis em tempos de pandemia? Tendo por abordagem uma construção da escrita mediada pela minha experiência e meu lugar de fala.

PALAVRAS CHAVES: Experiência. Travestilidade. Pandemia COVID-19.

“ENTRE LA CASA Y LA CALLE”: UNA MIRADA A LA SOLIDARIDAD ENTRE LAS TRANSGRESIONES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

RESUMEN

En este artículo presento una breve reflexión sobre una mirada entre la casa y la calle y la solidaridad entre travestis en tiempos de pandemia del COVID-19. Las estrategias afectivas como forma de minimizar los contextos de vulnerabilidad, en esta reflexión, forman parte de mi lugar como sujeto disidente. Apuesto por la perspectiva de pensar las estrategias (sobre) vivas desde la perspectiva de las experiencias individuales y cómo son importantes para pensar en la colectividad. ¿Tener como problema pensar qué estrategias de cariño y solidaridad entre el hogar y la calle están emprendiendo los travestis en tiempos de pandemia? Acercándome a una construcción de escritura mediada por mi experiencia y mi lugar de discurso.

PALABRA CLAVE: Experiencias. Travestilidade. Pandemia COVID-19.

¹ Jornalista e Mestranda em Antropologia no Programa Associado de Pós-Graduação da UFC/UNILAB dediane.souza@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo nasce da motivação de refletir e problematizar temas emergentes no campo do gênero e das sexualidades, especialmente sobre as travestilidades em tempos de pandemia do COVID-19².

O entre a casa e rua está diretamente ligada às reflexões apontadas por Roberto Damatta (1997), em *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Aqui, as relações de são vistas como afetividade e solidariedade (coletiva, no campo do ativismo) como resposta às problemáticas enfrentadas pelas travestis brasileiras, de modo que irei conversar a partir das minhas experiências (individuais) o que me afeta, para caminhar nas construções coletivas. Por isso, um paralelo com a casa e a rua.

No decorrer do isolamento social, passei a construir algumas reflexões para publicação em um canal de mídia especializado na temática de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais (LGBTI) o *Mídia Bixa*³, produzindo escritos com reflexões sobre possibilidades de afeto, solidariedade entre pares, a casa e a rua a partir das reflexões de Roberto Damatta (1997).

Nesse sentido, motivada pela possibilidade de articulação de pensamento, debates e embates emergentes, proponho neste artigo, levantar a seguinte reflexão: quais as estratégias de afeto e solidariedade entre a casa e a rua empreendidas pelas travestis em tempos de pandemia?

No primeiro momento, a minha escrita dialoga sobre algumas situações que envolvem o cotidiano das travestis, como também sobre irmandade, solidariedade e preconceito. Sigo caminhando com as reflexões sobre a situação dos invisíveis, no sentido de invisibilidade em termos de categorias subalternas no contexto de pandemia do COVID-19, refletindo como as afetividades e a solidariedade (coletiva, no campo do ativismo) como resposta à problemática. Aqui tenho como partida as minhas próprias experiências (individuais) de afeto, para depois ir pras coletivas, a partir do ativismo como forma de construção de rede de afeto e solidariedade, fazendo um paralelo com a casa e a rua.

A pandemia do coronavírus⁴ foi reconhecida pela Organização Mundial de Saúde - OMS em março de 2020, o vírus SARS-CoV-2 ou o novo Coronavírus originado em Wuhan na China no final

² Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizava a emergência sanitária provocada pela Covid-19 como pandemia, reconhecendo que a nova doença, originada em Wuhan, na China, havia se espalhado pelo planeta. Um ano depois, os números dão a dimensão do impacto avassalador do novo coronavírus, batizado de Sars-CoV-2: em todo o mundo, os casos notificados passam de 117 milhões e mais de 2,6 milhões de pessoas perderam suas vidas. No Brasil, são mais de 11 milhões de infectados e 270 mil mortes. Acesso em 27 de maio de 2021 em <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisadora-marilda-siqueira-ioc/fiocruz-analisa-o-enfrentamento-ao-covid-19-no-primeiro>

³ O **Mídia Bixa** é um jornal digital que tem o objetivo de produzir conteúdo aprofundado, crítico, reflexivo, ético, humanizado, independente e de interesse público sobre universo LGBTI+ (lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, intersexual e queer). Em www.midiabixa.com.br, Disponível em 26 de maio de 2021.

⁴ <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia-informacoes> acessada em 27 de maio de 2021.

do ano de 2019 espalhou pelo planeta causando um verdadeiro desastre humanitário pelo planeta. O avanço do COVID-19 pelo mundo acarretou um conjunto de problemas sociais, econômicos, políticos e culturais, em que o número de infectados pelo novo coronavírus no planeta no momento da escrita deste artigo chega á 169.837.695 casos e causou a morte de 3.528,696, e recuperados 151.757.836.

Nesse contexto, o Brasil é o terceiro país no mundo mais afetado com a pandemia do COVID-19, ficando a trás apenas dos Estados Unidos da América – EUA e Índia.⁵ O isolamento social rígido foi uma estratégia utilizada pelas autoridades da saúde no intuito de diminuição da transmissão do vírus, dentre outras medidas usadas no Brasil pelos governadores, no intuito de barrar a crescente infecção do vírus junto à população, tendo em vista que o vírus tem uma fácil propagação por conta de o contágio ser realizado por contato físico.

2 A CASA: ABERTA A VISITAÇÃO

Neste período de pandemia, aproximei-me de toda a vizinhança que compartilha comigo o mesmo andar: “juntamos panelas”, dividimos refeições, permitimo-nos a conhecermos uma as outras e perceber o quanto estávamos tão próximos, tanto no sentido literal quanto poético da palavra, e não sabíamos; estigmas e pré-conceitos foram superados e, hoje, temos uma relação de irmandade. Assim, o meu lugar de fala é a partir das reflexões e conceituação de Djamila Ribeiro (2020), “Lugar de fala”, e parte das minhas inquietações, reflexões e experiências pessoais enquanto sujeita subalterna, a partir das reflexões de Spivak (2010), “Pode o Subalterno Falar?”. Essas experiências e pontos de vista são compartilhados e reafirmados a partir da minha intenção de articular ideias e perspectivas sobre a temática da travestilidade e seus desdobramentos. Djamila Ribeiro (2020) nos chama a atenção para pensar o lugar de fala a partir de um olhar das mulheres negras e nos questiona a diferença entre lugar de fala e representatividade.

Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis. (RIBEIRO. 2020, p. 82).

Aqui nesse artigo é uma travesti negra falando da sua localização e teorizando a partir de uma

⁵ Os dados de 28 de maio de 2021 mostra o Brasil com o número de 16.342.162 casos desde o início da pandemia em fevereiro de 2020, chegou hoje em 28 de maio de 2021 com o número de 456.753 vidas perdidas e 14.786.292 pessoas recuperadas. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano> . Acesso em 27 de maio de 2021.

reivindicação de representação no campo dos estudos acadêmicos sobre as vivências trans do lugar da casa para a rua e vice e versa.

No desenvolver do artigo proponho a construção do olhar de uma jovem pesquisadora, no intuito de construir uma escrita a partir de uma inspiração da subalternidade mediada pelo lugar de fala. Gayatri Spivak (2010) e Djamila Ribeiro (2020) constroem saberes a partir das experiências de sujeitos subalternos e nessa linha que me coloco aqui.

Pode o subalterno falar? O que a elite deve fazer para estar atenta á construção contínua do subalterno? A questão da “mulher” parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras. Se, no entanto, essa formulação é deslocada do contexto do Primeiro Mundo para o contexto pós-colonial (que não é idêntico ao Terceiro Mundo), a condição de ser “negra” ou “de cor” perde o significado persuasivo. (SPIVAK. 2010. p,110)

As minhas vivências nesse artigo estão organizadas em tópicos a partir de reflexões construídas entre a casa e rua e o meu lugar de enunciação: Dediane Souza, travesti, negra, jornalista, nordestina, sertaneja, ativista, dona de casa, solteira, mãe de gata e irmã de várias outras travestis e transexuais e de mulheres cis negras, heterossexuais, lésbicas, bissexuais, brancas, doutoras, analfabetas, donas de casa, casadas e solteiras... Muitas das vezes, nas conversas cotidianas, com as “manas” que dividiam a casa comigo, vida e sonhos, surgia sempre uma pergunta da rua: Como é morar como uma travesti? (qualquer travesti não, comigo, Dediane Souza).

Apresento essa conversa para refletirmos juntas sobre como as travestis são colocadas como algo exótico, enigmático e estranho. Muitas pessoas cisgêneras⁶ nunca se depararam com uma travesti no seu cotidiano, nunca dirigiu sequer uma palavra, muito menos de se colocar no lugar dela. A quem tem curiosidades, minha casa sempre será um lugar de liberdade, um espaço de troca de afeto, de uma boa conversa, de provar uma boa comida caseira, papear, ver as “bichas” pretas fazendo arte, conversar sobre histórias de superação e de questionar a hipocrisia da nossa sociedade. Minha casa e o meu corpo irão estar sempre abertas para o encontro de novas experiências com pessoas que, minimamente, permitam – afetar-se com as inúmeras possibilidades de ser e existir nesse mundo, mas sempre com um olhar de equidade. Pensar a casa não apenas como um espaço físico e arquitetônico, mas pensar a casa a partir do olhar que Roberto Damatta(1997) nos interpela.

A casa define tanto um espaço íntimo e privativo de uma pessoa (por exemplo: seu quarto de dormir) quanto um espaço máximo e absolutamente público, como ocorre quando nos referimos ao Brasil como nossa casa. Tudo, obviamente, depende de outro termo que está sendo implícita ou explicitamente contrastado. Deste modo, meu quarto (por oposição aos outros quartos) é a “minha casa”. Já na vizinhança, refiro-me à minha casa incluindo na expressão não só a residência em

⁶ Diz-se da pessoa que se identifica completamente com o seu gênero de nascimento; refere-se às mulheres e aos homens em completa conformidade com os órgãos sexuais que lhes foram atribuídos à nascença; opõe-se ao transgênero (não identificação com o gênero de nascimento).

si, mas também o seu jardim e o seu quintal. Mas, se estou no “centro” da cidade, minha casa pode muito bem ser o meu bairro, com todas as suas ruas e jardins. (DAMATTA, 1997, p. 9).

Se alguém não se permitir sair da sua bolha ou zona de conforto, outros mundos não serão descobertos, outras histórias não serão contadas e nem ouvidas; é preciso deixar-se afetar em todos os sentidos da experiência como apresenta Jorge Lorrosa (2001), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Por isso, tenho nessa escrita o trânsito entre a casa e a rua, e como as travestis estão por vivenciar esses dois espaços em contexto de pandemia, no sentido de construir uma observação da experiência no intuito de refletir sobre o que nos toca e nos afeta.

3 SOMOS CASA E SOMOS NOME.

A resistência empreendida pelo grupo social formado por Travestis e Transexuais, ainda se encontra marcada pelo estigma, pela discriminação e pela dificuldade de acesso à cidadania no Brasil, a definição de estigma aqui é dialogada com o Erving Goffman (1988).

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso. (GOFFMAN, 1988, p. 13)

Assim, me proponho a refletir sobre quais as estratégias de afeto e solidariedade entre a casa e a rua empreendidas pelas travestis⁷ em tempos de pandemia. O que me leva a refletir sobre as estratégias possíveis de organização, em comunidade, para as travestis, face ao cenário de fragmentação das lutas coletivas e à sensação de isolamento social. O Reconhecimento da população de travestis, mulheres e homens transexuais no Brasil, só passou a ser uma realidade oficialmente em 2018, com uma decisão da Suprema Corte Brasileira que passou a reconhecer a possibilidade de retificação de prenome e gênero nos documentos oficiais de acordo com as suas identidades, sem a necessidade de uma junta médica ou um parecer de juiz para dizer quem somos⁸.

Quando proponho a reflexão do acesso das populações de travestis e transexuais às políticas

⁷ Não tenho como aprofundar em outras questões ligadas as vivências da travestilidades mas importante apresentar que há um universo de coisas que caberia aqui.

⁸ Conforme pontuou o ministro Dias Toffoli, relator da ação: “importa em limitação à liberdade do indivíduo e ao reconhecimento de seus direitos como ser humano e como cidadão”. Trecho extraído do site: <https://www.conjur.com.br/2018-ago-15/stf-define-tese-autorizando-pessoa-trans-mudar-nome-cirurgia>. Acesso em 11/04/2021.

emergenciais como resposta a pandemia do COVID-19, percebemos que as pessoas trans necessitam sair do anonimato, e que é no campo das ações coletivas, do ativismo da comunidade trans, que é mais propício o desenvolvimento de ações reivindicatórias para pensar uma diminuição das vulnerabilidades. Logo no início da pandemia, em meados de março de 2020, percebi como é presente a questão do anonimato para pessoas trans, pois lhes faltam documentos básicos para poder acessar as políticas públicas.

4 A RUA: COMO UM LUGAR DE RESISTÊNCIA, A RUA SOMOS NÓS

As redes sociais vêm se configurando como um espaço de potencialização do discurso de ódio contra os corpos trans. A ridicularização das nossas identidades é uma prática cotidiana, a massificação do preconceito e a construção da caricaturização das nossas identidades é uma realidade nas redes sociais. As travestis, mulheres e homens transexuais já vivenciam a rua no sentido do isolamento social mesmo antes da pandemia do novo coronavírus. A exclusão e a violência social e institucional são estigmas presentes na vida dessa população cotidianamente, que exige delas cautela para vivenciar as cidades, seguindo sempre rituais que possam salvaguardar o seu direito à vida.

Os contextos de vulnerabilidades, que colocam as travestis em maior contato com a violência, são demarcados e potencializados por conta da identidade de gênero que diverge da imagem padrão socialmente aceitável e imposta socialmente, a partir de uma lógica cisnormativa. Assim, o lugar onde encontramos as travestis no cotidiano das grandes cidades brasileiras é a prostituição, como evidenciado pelo antropólogo Dom Kulick (2018), na etnografia intitulada: “Travesti: Prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil”. Que evidência uma sentença de vida quase que compulsória da prostituição;

[...] A julgar pelos relatos que obtive, todas as cidades do Brasil, por menores que sejam, possuem uma praça frequentada por bichas. Em pouco tempo a travesti da cidade pequena passa a integrar o grupo de bichas, saindo com elas frequentemente, sendo chamada por um nome feminino, e aprendendo com elas. Ela fica sabendo também que existe a possibilidade de ganhar dinheiro se prostituindo. Em geral acontece de maneira inesperada, quando alguém lhe oferece dinheiro depois de uma relação sexual fortuita. (KULICK, 2018, p.81)

A travesti é inserida na rua como um local de socialização e criação de redes, de descobertas e possibilidades de construção corpórea e referência no sentido das mais velhas como inspiração para uma trajetória de vida e a possibilidade de mediar estratégias de sobrevivência na rua, que passa a ser casa. Esse elemento ocasiona a migração entre cidades, na maioria das vezes, a exclusão familiar; e a baixa escolaridade são demarcadores sociais relevantes para caracterizar a vivência das violências cotidianas, familiares e domésticas, que se intensificam.

No ambiente da rua. Kulick (2018, p. 51) evidencia o quanto as travestis estão ameaçadas suas vidas, “a violência contra travestis continua tão comum e generalizada pelo país a fora que re-

cebe registro ocasional da imprensa, principalmente quando se descobre o cadáver de uma travesti assassinada, ou quando há uma onda de mortes em sequência”. Apresentar a realidade que os corpos de travestis e transexuais continuam sendo exterminados por uma lógica natural do estigma e da discriminação na sua maior perversidade, chama-nos a atenção para refletirmos sobre a situação de violência sofrida por essa população no seu contexto doméstico e da rua.

O Centro de Referência LGBT Janaina Dutra e Associação de Nacional Travestis e Transexuais apresentam que no período de isolamento social rígido houve um aumento significativo dos assassinatos de pessoas trans no Brasil. Para pensar a relação entre luta, afeto e cotidiano: em sua maioria, as pessoas identificadas como autoras das violações de direito denunciada, possuía uma relação pessoal ou comunitária com a vítima. É no campo das relações cotidianas, que estas se manifestam na forma de violência direta, fragilizando o senso de pertencimento aos núcleos básicos de sociabilidade humana, o que entendemos simbolicamente por casa.

Desde o momento que afirmei a minha identidade enquanto travesti, escuto a seguinte frase: “Cuidado, Travesti Rouba!” Essa afirmação sempre me incomodou e, muitas das vezes, chamei a atenção dos mesmos, perguntado: o que roubam das travestis? Vou tentar listar; o primeiro é o direito à vida, seguido pelo direito à família, a casa, a rua e ao convívio comunitário, à sociabilidade, aos afetos, à cultura e aos direitos tidos como universais a exemplo da educação e da saúde.

Em um escrito de Janáina Dutra, no Programa Brasil sem Homofobia (2004), ela faz uma comparação da vida das travestis a uma ilha, só que, no lugar de água, as travestis são rodeadas por violências.

A adolescência das travestis “Geralmente, quando ainda estão cursando o ensino fundamental, por volta dos 13 ou 14 anos, as jovens travestis começam os processos de hormonização, depois vem a siliconização e o preconceito. A família, principalmente no Nordeste, não aceita e o garoto é expulso de casa. O único meio de vida é a prostituição. Costumo comparar a travesti a uma ilha, só que ao invés de estar cercada de água por todos os lados está cercada pela violência.” (DUTRA, 2004, p,8)

A existência dessa categoria identitária e política se fazem necessária, visto que existimos em uma sociedade cisnormativa, traz o confronto das normas do binarismo. Ser travesti no Brasil é uma posição totalmente política. A dimensão da resistência, a partir de vivências e estratégias empreendidas por sujeitos travestis pode ser compreendida pela produção transidentitária. Segundo Luma Nogueira de Andrade (2015), intelectual travesti brasileira, em sua tese de doutorado sobre travestis na escola:

O jogo da identificação é aparentemente simples: eu identifico, tu identificas, ele identifica, nós identificamos, vós identificais, eles identificam; é próprio do ser humano identificar e identificar-se. O xadrez da identidade é *trans-histórico*, o jogo da nomeação perpassa os tempos, os espaços e os contextos da história, mas não existe um ser humano universal, não existe uma identidade absoluta; a

necessidade de identificar pode ser *trans-histórica*, mas a maneira como identificamos e como somos identificados muda de acordo com a época, com o lugar, com os que criam, ou que ajudam a criar, novas subjetividades. (ANDRADE, 2015, p. 107).

Dessa forma, a compreensão do sentido sobre a travestilidade passa pela ótica de que são identidades dissidentes, produzidas a partir de experiências próprias e específicas dos sujeitos travestis, atenuada trans-historicamente, conforme afirma Luma Andrade. As características da travestilidade são particularizantes e balizadas pela ótica dos marcadores sociais de diferença de cada indivíduo. A resistência identitária agenciada por travestis é também acionadas por uma dimensão interseccional (AKOTIRENE, 2020; NOGUEIRA, 2019), em que se busca levar em consideração as experiências vividas por cada indivíduo que, por sua vez, promove o compartilhamento de mundos e formas semelhantes de existir.

A relação com o convívio social será de afirmação diária. Temos que nos afirmar em todos os momentos para mostrar que existem outras identidades possíveis. Logo, vamos perceber os olhares estranhos sobre os nossos corpos cotidianamente, pois não temos o direito à “passabilidade”, visto que temos que diariamente nos afirmar como travestis. A luta pelo o direito à vida e ao convívio cotidiano com a violência é uma vivência comum a todas nós travestis os relatos de violências e a dificuldade no acesso à cidadania plena é um coro de diversas vozes que foram e continuam sendo caladas pela violência e pela discriminação. Precisamos urgente de repensar a nossa estratégia de luta pela sobrevivência.

Nesse sentido, a sociedade brasileira tem uma dívida histórica com as travestis pelo seguinte fato: se algumas de nós cometem crimes, a exemplo de furtos (“roubo” sem emprego de violência), já somos sumariamente identificadas e julgadas enquanto categoria; o contrário não se vê: quando pessoas, que não são travestis, cometem o mesmo crime, não são identificadas enquanto uma identidade específica. Toda essa conjuntura permeia a nossa existência e conforma a trajetória de nossas vidas nesse trânsito constante entre a casa e a rua no contexto da pandemia que interrompeu a vida 58 LGBTI, em 2020 no Estado do Ceará, como divulgado pela plataforma do G1⁹. A transfobia está diretamente ligada aos corpos das travestis que não têm como se camuflar, tornando o seu corpo o alvo mais fácil das violências que tem seu maior motivador a discriminação de gênero e a intolerância.

Dados do Centro de Referência LGBT Janaína Dutra, apontam o número de cem casos de assassinatos de LGBTI no estado do Ceará com características que denotam a LGBTIfobia¹⁰, no inter-

⁹ <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/05/17/58-lgbts-foram-assassinados-no-ceara-em-2020.ghtml> consultado em 26 de maio de 2021.

¹⁰ A LGBTIfobia pode ser definida como o medo, a aversão, ou o ódio irracional a todas as pessoas que manifestem orientação sexual ou identidade/expressão de gênero diferente dos padrões heteronormativos, mesmo pessoas que não são LGBTI+, mas são percebidas como tais. A LGBTIfobia, portanto, transcende a hostilidade e a violência contra LGBTI+ e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a

valo de Janeiro de 2017 a Agosto de 2020¹¹. Desses cem casos, 38 foi em Fortaleza e 62 no interior do Estado Ceará; desses, 57 são de pessoas trans; 54 de Mulheres Transexuais e Travestis; e três de Homens Transexuais. De todos os casos, 54 vitimaram fatalmente Mulheres Transexuais e Travestis: 23 ocorreram em Fortaleza e 31 ocorreram no interior do Ceará. A transfobia é um fenômeno social cujo alcance vai muito além do ambiente doméstico, escolar, social, público/institucional, chegando ao mercado de trabalho, restando à prostituição como única alternativa de trabalho para as mulheres transexuais e travestis.

Desse modo, tenho que problematizar o lugar de humanidade das travestis e transexuais no Brasil: a visibilidade dos invisíveis porque estamos invisíveis na perspectiva do acesso às políticas públicas e na reivindicação do lugar de humanidade, porém, estamos visíveis para as mais diversas formas de violências que possamos imaginar. Que possamos nos fortalecer enquanto comunidade para cobrar punição por todas as pessoas LGBTI que tomaram vítimas da ignorância, das vulnerabilidades, da violência, da intolerância e da LGBTIfobia. Precisamos construir estratégias de sobrevivência a contexto de naturalização da violência, do ódio e da morte na atual conjuntura no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES: SEM AFETO E FECHAÇÃO, NÃO É NOSSA REVOLUÇÃO.

A relação entre luta, afeto e cotidiano, em suas múltiplas subjetividades, que se manifestam na forma de violência direta, fragilizando o senso de pertencimento aos núcleos básicos de sociabilidade humana. A negação histórica da cidadania LGBTI pelo Estado brasileiro é também acompanhada por outro tipo de negação: aquela que diz respeito aos laços de afeto e que acaba por fragilizar o direito ao convívio, em razão do estigma social. Nesse *lócus* de batalha, o que nos resta senão o redesenho das estratégias políticas e a construção de outras redes de solidariedade e afeto. Baseadas no sentido do empoderamento como um mecanismo de transformação social de forma coletiva,

Vale dizer que é importante se empoderar no âmbito individual, porém é preciso que também haja um processo no âmbito coletivo. Quando falamos em empoderamento, estamos nos referindo a um trabalho essencialmente político, ainda que perpassa todas as áreas da formação de um indivíduo e todas as nuances que envolvem a coletividade. Do mesmo modo, quando questionamos o modelo de poder que envolve esses processos entendemos que não é possível empoderar alguém. Empoderamos a nós mesmos e amparamos outros indivíduos em seus processos, conscientes de que a conclusão só se dará pela simbiose do processo individual com o coletivo. (BERTH, 2020, p 153)

Logo, o empoderamento é uma ferramenta de estratégia de sobrevivência do subalterno poder ser uma pessoa de enunciação através da experiência. É um processo que eu me empodero no sentindo

um só tempo sexistas e heteronormativos (adaptado de JUNQUEIRA, 2007). Consiste em um problema social e político dos mais graves, mas que varia de intensidade e frequência, de sociedade para sociedade. Disponível em <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf> acessada em 27 de maio de 2021.

¹¹ Disponível em WWW.acervo.fortaleza.ce.gov.br em 26 de maio de 2021.

de se somar para uma luta coletiva, que se apresentam na construção de uma rede de solidariedade entre as travestis. Assim, nesse período pandêmico, com um olhar mais apurado sobre a trajetória de vida das travestis para que com isso possamos construir mecanismos de empoderamento de forma coletiva.

O meu empoderamento pessoal como uma sujeita travesti e preta vem das minhas experiências, que logo me permitiram sentir a urgência de uma luta coletiva, afirmando o meu lugar de fala na construção do ativismo. Esse ativismo, por muito tempo, se caracterizou pela ocupação das ruas. Hoje, em contexto pandêmico, minha casa se tornou uma extensão da rua, porque se eu não posso ocupar as ruas para o ativismo, minha casa se torna o lugar de ativismo, em um constante trânsito entre a casa e a rua numa constante simbiose.

As ruas sempre foram o lugar de manifestação das inquietações por direitos, por liberdades, manifestar orgulho, das lutas cotidianas, dos diversos movimentos sociais, e claro de celebrar o amor de diversas cores. O ano de 2020 foi o primeiro ano desde 1999 que a Avenida Beira Mar de Fortaleza não se coloriu com as diversas cores do arco-íris com a realização da Parada pela Diversidade Sexual do Ceará, o maior evento de massa organizado pela a sociedade civil. Os corpos das travestis foram constantemente nomeados e definidos como seres pertencentes ao público e seres de vivências noturnas, muitas vezes a rua é a casa, a rua é a família, a rua é o afeto e a fechoação, a rua é o lugar de tombamento, necessitamos repensar as estratégias de isolamento social daqueles e daquelas que só tem a rua como seu.

Enfim, as ações de solidariedade desenvolvidas pelas organizações geridas por travestis e transexuais e/ou por lideranças trans nas bases dos municípios foram estratégias eficazes como uma alternativa de diminuição do contexto de fome e de solidariedade, de empoderamento coletivo e individual.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo - SP. 3 ed. Editora Jandaíra, 2020.

ANDRADE, L. N. **Travestis da Escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Rio de Janeiro. 1 ed. Metanoia, 2015.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo – SP. 3 Ed. Editora Jandaira, 2020.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulheres e morte no Brasil**. 5ª edição. Rio de Janeiro – RJ, 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro - RJ. 4 ed. Editora LTC, 1963.

KULING, Don. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil**. 2ª Ed. Editora Fiocruz. Rio de Janeiro-RJ, 2018.

NOGUEIRA, C. **Interseccionalidade e Psicologia Feminista**. Salvador - BA. 1 ed. Editora Devires, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo – SP. 6ª Ed. Editora Jandaira, 2020.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte - MG. 1 ed. Editora UFMG, 2010.

O livro “PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL” faz parte das ações do Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED (Edição Salamanca), realizado a partir da parceria 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) com a Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca (ABS). Reúne textos de palestrantes e colaboradoras/es do FIPED (Edição Salamanca) em torno de temáticas que se relacionam com a perspectiva da interculturalidade e do meio ambiente.

Realização

AINPGP
ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



OPG / AINPGP
OBSERVATÓRIO
DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO

ISBN: 978-65-87527-07-9

CSL



EDIÇÕES
AINPGP