



MEMORIAS del IV SEMINARIO INTERNACIONAL CULTURAS, DESARROLLOS Y EDUCACIONES (SICDES)

Migraciones, Interculturalidad y buen vivir: diálogos y resistencias

Santiago de Chile, 17 a 19 de octubre de 2018.

Organización

Elcio Cecchetti
Josiane Crusaro Simoni





Reitoria

Reitor: Claudio Alcides Jacoski
Pró-Reitora de Graduação e Vice-Reitora: Silvana Muraro Wildner
Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação: Leonel Piovezana
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Márcio da Paixão Rodrigues
Pró-Reitor de Administração: José Alexandre de Toni

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Claudio Machado Maia

Este livro ou parte dele não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

M533 Memórias del IV Seminario Internacional Culturas, desarrollos y educaciones (SICDES). Migraciones, interculturalidad y buen vivir : diálogos y resistencias / Elcio Cecchetti e Josiane Crusaro (Orgs.). -- Chapecó, SC : Argos, 2018.
645 p.: PDF [internet]

Contém resumos
ISBN: 978-85-7897-291-2

1. Migrações. 2. Interculturalidade. 3. Educação - Diálogos.
I. Cecchetti, Elcio. II. Crusaro, Josiane. III. Título.

CDD: Ed. 23 -- 370.117

Santiago de Chile, 17 a 19 de octubre de 2018

Catálogo elaborada por Roseli A. Teixeira CRB 14/631
Biblioteca Central da Unochapecó



Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Servidão Anjo da Guarda, 295-D – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-900 – Caixa Postal 1141
(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Conselho Editorial

Titulares: Rodrigo Barichello (presidente), Arlene Anélia Renk (vice-presidente),
Rosane Natalina Meneghetti Silveira, Cesar da Silva Camargo, Giana Vargas Mores,
Clodoaldo Antônio de Sá, Ivo Dickmann, Gustavo Lopes Colpani, Claudio Machado Maia,
Hilario Junior dos Santos, Leonel Piovezana.

Suplentes: Maria Assunta Busato, Rodrigo Oliveira de Oliveira, Rosana Maria Badalotti,
Josiane Maria Muneron de Mello, Reginaldo Pereira, Idir Canzi.

Memórias IV Seminario Internacional Culturas, Desarrollos y Educaciones (SICDES)
Santiago de Chile, 17 - 19 de octubre de 2018
ISBN: 978-85-7897-291-2



SUMÁRIO

PRESENTACIÓN	10
PROponentes	14
COORDINACIÓN GENERAL	15
COMISIÓN CIENTÍFICA	16
OBJETIVOS	18
PROGRAMA GENERAL	19
HISTORIA SEMINARIO INTERNACIONAL CULTURAS Y DESARROLLO (SICDES)	21
CÍRCULO DE DIÁLOGO 1 - Interculturalidad y Episte(me)todologías Decoloniales	24
A EDUCAÇÃO INDÍGENA E POTENCIALIDADE REVOLUCIONÁRIA.....	25
BEM VIVER E INTERCULTURALIDADE: por outra epistemologia no Direito	33
DESARROLLO URBANO Y DES-RE-TERRITORIALIZACIÓN DE PERSONAS MENORES DE EDAD EN SITUACIÓN DE CALLE: rompiendo dualismos territoriales y académicos.	42
MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR NO MÉDIO ARAGUAIA (1980/1990 – Mato Grosso/Brasil).....	50
O CABOCLO DO BRASIL E O DIZER DAS PESQUISAS SOBRE ESSE POVO	58
POR UMA POÉTICA DECOLONIAL NO ENSINO SUPERIOR: contribuições da didática na formação de professores(as).....	66
CÍRCULO DE DIÁLOGO 2 - Procesos Decoloniales em Territorios Indígenas	75
A HABITAÇÃO INDÍGENA E A CULTURA: influências da colonização no oeste de Santa Catarina	76
ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE À LUZ DO PENSAMENTO DECOLONIAL	84
BEM VIVER: uma perspectiva (des)colonial em comunidades indígenas.....	92
COLONIZAÇÃO, TERRITÓRIO E INTERCULTURALIDADE: possibilidades e/m resistência.....	102
DIREITO INSURGENTE, AUTODETERMINAÇÃO E ETNODESENVOLVIMENTO: o caso da População Indígena Laklãnõ Xokleng e a Barragem Norte (SC/BR)	111
ESCOLARIZAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA E EXPECTATIVAS SOCIAIS DE JOVENS KAINGANG NO SUL DO BRASIL	118
NA ÓTICA DO DESCONFORTO	124



CÍRCULO DE DIÁLOGO 3 - Procesos Decoloniales de territorios afroamericanos y afrocaribeños	132
ENTRE LA RESISTENCIA Y EL OLVIDO: el caso del Criollo-limonense en la Provincia de Limón, Costa Rica	133
O MITO DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL.....	141
PROCESSOS DECOLONIAIS AFROAMERICANOS: a Umbanda kalugueando a universidade.....	148
QUALIDADE DE VIDA E BEM VIVER: aspectos socioeconômicos e ambientais na Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida de Chumbo.....	156
CÍRCULO DE DIÁLOGO 5 - Buen Vivir, Decolonialidad y Alternativas al Desarrollo ..	165
A CONQUISTA DAS TERRAS GUARANI PARA A VIVÊNCIA TEKoha/BEM VIVER ...	166
DIVERSIDADES, ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO: uma leitura em territórios latino-americanos	174
EL 'DIÁLOGO COSMOVISIVO' EN LOS DISCURSOS DE TRANSICIÓN CIVILIZATORIA EN AMÉRICA LATINA: avances de una investigación	183
ESCOLA GUARANI COMO DESAFIO AO BEM VIVER.....	191
LA AUTOPSIA VERBAL PARA ESTUDIAR LA CHIKUNGUNYA EN LOCALIDADES RURALES DE TECPAN DE GALEANA, GUERRERO, MÉXICO	200
O BEM VIVER E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIOAMBIENTAL DOS POVOS INDÍGENAS DE CHAPECÓ-SC	208
RECONOCIMIENTO AUTOMÁTICO PARA EL TRATAMIENTO DE INFORMACIÓN EN EL CULTIVO, UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO AGRÍCOLA	217
CÍRCULO DE DIÁLOGO 6 - Ecosocioeconomía: Buen Vivir con la Naturaleza	225
COMUNIDADES RURAIS E BEM VIVER: estudo de múltiplos fatores que geram resiliência em uma comunidade formada por agricultores familiares	226
ECOSOCIOECONOMIA E BEM VIVER: um diálogo possível.....	234
IMPACTO AMBIENTAL SOBRE LA FAUNA SILVESTRE POR DESARROLLOS TURÍSTICOS EN ACAPULCO, GUERRERO, MÉXICO	243
JUSTIÇA SÓCIO ECOLÓGICA E O BEM VIVER: os benefícios e o acesso aos agroecológicos na Região do Alto Vale do Itajaí/SC, Brasil.....	250



CÍRCULO DE DIÁLOGO 7 - Buen Vivir, Saberes Diversos y Formación de Educadores

.....	259
ALTERIDADE E INTERCULTURALIDADE: uma reflexão a partir dos dizeres das educadoras dos anos iniciais da educação básica	260
APRENDER A APRENDER: relatos de experiências de práticas educativas em Porto Nacional, Tocantins/Brasil	268
DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSEAL E ESCOLAR: interculturalidade na experiência de uso social da memória nos museus.....	277
DECOLONIZANDO TEMPOS, ESPAÇOS E MEMÓRIAS: experiências educativas em patrimônio cultural e relações étnicorraciais	285
EDUCACIÓN MATEMÁTICA CRÍTICA E OS PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR INDÍGENA.....	294
EXPONENCIALIZAÇÃO DA SOCIEDADE 4.0: uma questão premente para a formação de professores	302
LAS FORTIFICACIONES DE ANHATOMIRIM, RATONES Y PONTA GROSSA EN SANTA CATARINA, BRASIL: cultura y barbarie	310
O IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA ESTÉTICA E NA IMAGEM CORPORAL DE UNIVERSITÁRIAS(OS) NEGRAS E NEGROS	318
PIBID COMO PRÁTICA FORMADORA DOCENTE NA UFT PORTO NACIONAL, TOCANTINS, BRASIL.....	327
REFLEXÕES DA VIVÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA MODALIDADE EDUCACIONAL EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS).....	337
RUPTURAS E PRÁTICAS DE DESLOCAMENTO DA VIVÊNCIA PARA EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR À LUZ DE WALTER BENJAMIN NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL	343
CÍRCULO DE DIÁLOGO 8 - Interculturalidad, Currículos y Prácticas Educativas	349
DIÁLOGOS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	350



IV SEMINARIO INTERNACIONAL

CULTURAS, DESARROLLOS y EDUCACIONES (SICDES)

MIGRACIONES, INTERCULTURALIDAD Y BUEN VIVIR: Diálogos y Resistencias

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS PARA LA REFLEXIÓN-ACCIÓN DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL: Experiencias en Escuelas en Contexto Migratorio	359
EDUCACIÓN INTERCULTURAL: construcciones de identidad nacional y otredad presente en el discurso del currículum oficial de Chile	365
EDUCAÇÃO INFANTIL: intervenções pedagógicas para uma afirmação cultural	372
EDUCAÇÃO POPULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: limites e possibilidades nos espaços campestinos.....	380
ENSINO DE CIÊNCIAS E INTERCULTURALIDADE: aproximações e distanciamentos no cenário científico brasileiro	388
ENSINO DE HISTÓRIA, TEORIAS CURRICULARES E SABERES ESCOLARES: uma investigação a partir de livros didáticos	394
ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NAS PUBLICAÇÕES DO ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ).....	402
ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN CONTEXTOS INTERCULTURALES: niños migrantes. Estudio de caso	408
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL DO GRUPO DE PESQUISA 'CORPO, EDUCAÇÃO E CULTURA-COEDUC/UFMT'	414
IDENTIDADES: memória do corpo que dança na escola	422
IGUALDADE E DIFERENÇA: reflexões sobre o exercício da lição	431
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN DOS CURSOS DE NIVEL LICENCIATURA EN LA UNIVERSIDAD REGIONAL DE BLUMENAU: informe de estancia de investigación	440
LOGICA COLONIAL EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DISCURSOS INGOBERNABLES DE EDUCADORAS DE PARVULOS EN JARDINES PUBLICOS MULTICULTURALES DE SANTIAGO	448
PERCEPÇÕES DOS ADOLESCENTES SOBRE O CORPO EM UMA ESCOLA INDÍGENA BRASILEIRA.....	455
RECONHECER O OUTRO NAS SUAS DIFERENÇAS CULTURAI.....	464
TECENDO DIÁLOGO ENTRE CORPO E INTERCULTURALIDADE	472
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	480



IV SEMINARIO INTERNACIONAL

CULTURAS, DESARROLLOS y EDUCACIONES (SICDES)

MIGRACIONES, INTERCULTURALIDAD Y BUEN VIVIR: Diálogos y Resistencias

UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL SOBRE A ERVA-MATE: dos indígenas guaranis à chegada dos jesuitas.....	489
CÍRCULO DE DIÁLOGO 9 - Derechos Humanos, Géneros y Educación Intercultural	498
A CAMINHADA HISTÓRICA DAS MULHERES NO BRASIL COLONIAL: desigualdades e discriminações	499
BASE NACIONAL CURRICULAR, DIVERSIDADE E GÊNERO: a criminalização do trabalho docente pelo 'Escola sem Partido'	507
DEMOCRACIA E POLÍTICAS DE GÊNERO NO BRASIL: avanços, desafios e ameaças	515
EMPODERAMENTO FEMININO NO MUNDO GLOBALIZADO: a importância dos movimentos sociais e a Rede.....	523
GÊNERO, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN: la experiencia educativa con mujeres en Upala.....	529
NEM MASCULINO, NEM FEMININO: o debate necessário sobre gênero não binário e a importância da educação intercultural	538
PODER LEGISLATIVO E IDEOLOGIA DE GÊNERO: implicações nas diretrizes da educação no Brasil.....	544
CÍRCULO DE DIÁLOGO 10 - Educación Inclusiva y Decolonización del Conocimiento	552
EDUCACIÓN VALÓRICA INCLUSIVA Y LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA PARA SER GARANTE DE TOLERANCIA E INCLUSIÓN	553
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: efeitos nas práticas pedagógicas.....	560
INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: o ponto de vista do outro	568
“NÃO FIZ CONCURSO PARA LIDAR COM ESTE TIPO DE ALUNO!”: Uma reflexão sobre educação especial à luz Adorno.....	578
PATO BRANCO/PR - CIDADE AMIGA DO IDOSO: diagnóstico para o envelhecimento ativo de seus cidadãos.....	586
PROPUESTA INTERDISCIPLINAR DE INVESTIGACIÓN INCLUSIVA: desafíos y necesidades en una comunidad educativa con alto ingreso de estudiantes inmigrantes	595



UMA OUTRA EDUCAÇÃO: as contribuições da universidade para a economia solidária	602
CÍRCULO DE DIÁLOGO 11 - Diversidad Religiosa y Educación Religiosa Intercultural	611
DE “LA RELIGIÓN COMO CONTENIDO” A “LO RELIGIOSO COMO REFERENCIA”: pistas para una transformación intercultural de la Educación Religiosa en Costa Rica ..	612
DIVERSIDADE CULTURAL E ENSINO RELIGIOSO NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES	619
DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA.....	626
DIVERSIDADES, CULTURAS E SUSTENTABILIDADE: desafios e perspectivas atuais	634
EXPERIÊNCIA DE DOCENTES DE RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS DE ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO	642
PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO E FORMAÇÃO RELIGIOSA NA DIOCESE DE CHAPECÓ	651
CÍRCULO DE DIÁLOGO 12 - Educación Ambiental para la Sustentabilidad	660
CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN AMBIENTAL DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO	661
CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS AMBIENTALES EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UAGRO	668
DIREITO AMBIENTAL E DIREITO AO DESENVOLVIMENTO COMO DIREITOS HUMANOS.....	676
FORMACIÓN DOCENTE PARA INTEGRAR CONTENIDOS AMBIENTALES EN EL NIVEL SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO MÉXICO	684
NIVEL DE IMPACTO SOCIO-AMBIENTAL EN LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO	693
PROGRAMA DIDÁCTICO PARA COMPRENDER LA INSERCIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO TEMA TRANSVERSAL EN PLAN DE ESTUDIO Y EL PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE Y LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA UAGRO	700
PROPUESTA DE SISTEMA AUTOMATIZADO QUE EVALÚA LAS COMPETENCIAS AMBIENTALES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS	708



IV SEMINARIO INTERNACIONAL

CULTURAS, DESARROLLOS y EDUCACIONES (SICDES)

MIGRACIONES, INTERCULTURALIDAD Y BUEN VIVIR: Diálogos y Resistencias

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA NO CAMPO JOSÉ MARIA.....	717
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA DO CAMPO SOBRE QUÍMICA E MEIO AMBIENTE	724
UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN TRES ESCUELAS DE NIVEL BÁSICO, MEDIO Y SUPERIOR EN MÉXICO.....	733
UNIDADES DE CONSERVACIÓN DE VIDA SILVESTRE PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN AMBIENTAL APLICADA A ECOSISTEMAS DE MANGLAR	742
CÍRCULO DE DIÁLOGO 14 - Planeamiento Territorial, Migraciones y Cambios	
Climáticos	751
DIREITO À CIDADE: o ser, estar, fazer e o pertencer – espaço de cidadania aos migrantes e refugiados.....	752
EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: desafios interculturais no contexto educacional de Blumenau/BR.....	761
PERSPECTIVAS MIGRANTES: Haitianos en la Comuna de San Ramón.....	770
CÍRCULO DE DIÁLOGO 15 - Emigraciones forzadas, Derechos Humanos y de la Tierra y Resistencias de pueblos/comunidades tradicionales	779
DIMENSÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS DA IMIGRAÇÃO HAITIANA NO BRASIL: a questão do direito à educação	780
DIVERSIDADE E DESIGUALDADE EM DIÁLOGO COM OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS: possíveis práticas da psicologia	790
EL ROL POTENCIAL DE LAS ORGANIZACIONES BASADAS EN LA FE EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO EN COLOMBIA	797
IUS MIGRANDI: hospitalidade como ato de acolher e reconhecer a cidadania	807
NO “OUTRO” LADO DA BARRAGEM NORTE TEM VIDA: o grito de um povo no Vale Xokleng Laklãnõ.....	816



PRESENTACIÓN

Esta publicación reúne los resúmenes extendidos enviados por los autores participantes del **IV Seminario Internacional Culturas, Desarrollos y Educaciones (SICDES)** que se realizó en Santiago/Chile, en los días 17 a 19 de octubre de 2018, con temáticas emergentes en la actualidad: inmigración, interculturalidad y buen vivir. El objetivo principal del evento consistió en generar espacios de diálogos y intercambios acerca del desafío emergente de reconocimiento de las identidades culturales y de la promoción de la dignidad humana, en especial de los inmigrantes, buscando la construcción de alternativas epistemológicas, territoriales y educativas que subsidien la promoción de otras lógicas de desarrollo, más justas, colaborativas y solidarias.

En el proceso de humanización, cada sujeto experimenta múltiples experiencias, a través de infinitas elecciones y diferentes caminos. Así, por la acción e interacción de los sujetos, las culturas adquirieron formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y en la pluralidad que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad, constituyendo un patrimonio cultural de los más valiosos. Cada cultura es singular, porque ha desarrollado un modo específico de interactuar con la naturaleza, de transformar el ambiente, de organizarse en grupo, de hacer historia y de constituir memoria.

La diversidad cultural es una de las marcas que identifica, caracteriza y desafía a las sociedades latinoamericanas y caribeñas de manera intensa y peculiar. Esta diversidad tiene su génesis en la multitud de los pueblos indígenas, el proceso de colonización europea (español, portugués, alemán, italiano, polaco, entre otros), la migración forzada de los africanos y la movilidad de los flujos de población de Oriente Medio y el continente Asia. Así, las diferentes etnias y culturas que configuran los diferentes rostros latinoamericanos y caribeños portan distintas cosmovisiones, y por lo tanto diferenciadas comprensiones de desarrollos y distintas maneras de concretizar el proceso educativo.

Históricamente, múltiples relaciones, intercambios, inmigraciones e hibridaciones acentuaron la diversidad étnica, cultural, epistémica, económica y religiosa entre miembros y grupos de estas sociedades, generando posibilidades de construcciones y (re)creaciones inusitadas. Sin embargo, las relaciones entre los diferentes también fueron marcadas por



conflictos, segregaciones, privaciones, prejuicios, discriminaciones, colonialismos y violencias, lo que exige atención y esfuerzos en el sentido de problematizar las relaciones de poder que los producen.

A lo largo de los últimos cinco siglos, la monoculturalidad de la cultura europea se impuso por la alianza entre la cruz (poder religioso católico) y la espada (poder político-mercantil), sobre las demás matrices culturales que se consideraron elementos a ser combatidos, convertidos y negados en nombre de un ideal civilizatorio exclusivo. Por eso, la educación, principalmente la que ocurre de forma escolarizada, tiende a ser homogeneizante y colonizadora, en la medida en que anuncia y acoge una única forma de saber, deslegitimando una variedad de otras posibilidades (MÉNDEZ, 2009).

En este sentido, urge un posicionamiento ético y político empeñado en asegurar la dignidad humana y en propiciar relaciones de alteridad entre diferentes culturas, enfrentando procesos que forjan identidades y diferencias a partir de un referencial estandarizado de ser, pensar, actuar y vivir. Construir colectiva y dialécticamente las posibilidades históricas de cambio en las relaciones sociales que consideren la diversidad cultural, los saberes locales y otras formas de desarrollo son desafíos a las sociedades latinoamericanas y caribeñas de la contemporaneidad.

En la actualidad, dadas a las múltiples formas de explotación, dominación y degradación de la naturaleza y de la propia dignidad humana, diferentes sujetos, grupos y movimientos sociales luchan para revitalizar alternativas que hagan frente a los modelos hegemónicos de desarrollo. En este intento, los principios ancestrales del buen vivir despuntan como una salida posible, pues se asientan en relaciones equilibradas entre lo humano y la naturaleza, a partir de una visión de integración e interdependencia.

El buen vivir es un paradigma andino que proviene del término Sumak Kawsay (en quechua) y Suma Qamaña (en aymará), y representa la búsqueda por la satisfacción de las necesidades humanas de forma justa e igualitaria, la convivencia respetuosa con el medio ambiente y la libertad de los sujetos vivenciar sus identidades culturales (SUESS, 2010)¹. Estos principios se traducen en la búsqueda de equilibrio, en la interacción entre la

¹ SUESS, Paulo. Elementos para a busca do bem viver (sumak kawsay) para todos e sempre. 2 dez. 2010. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=5166&page=4> . Acesso em: 25 jan. 2015.



naturaleza y los seres humanos, en la interdependencia y complementariedad entre los seres vivos y entre las diversas etnias y culturas.

El buen vivir, al lado de la Interculturalidad, puede fomentar nuevas formas de construcción de la realidad y propulsar otras lógicas de desarrollo, que busquen superar las asimetrías de poder existentes entre las culturas – as cuales legitiman procesos de colonización del ser, saber y vivir – y instaurar otros modos de se relacionar con la naturaleza, no más como una mercancía a ser expropiada pelo sistema económico capitalista.

Sustentar propuestas alternativas de organización de los territorios y de las culturas, valorizando a la diversidad en sus múltiples posibilidades y conocimientos, articulando diálogos que rompan conceptos cristalizados y prácticas homogeneizadoras, son estratégicas que podrán superar territorios de prejuicios y discriminaciones generados por lo ocultamiento de saberes propios de distintas culturas, problematizando epistemologías y pedagogías monoculturales.

En ese contexto, encontrarse la problemática de las migraciones. Aunque el hecho de migrar se a una característica de la especie humana, con el fenómeno de la globalización, hubo la intensificación de las conexiones y relaciones en escala mundial, en una multiplicidad de áreas de la vida social, lo que facilitó y hasta estimuló el proceso migratorio.

Todavía, a partir de 2008, frente a la nueva crisis del capitalismo internacional, los conflictos armados, la pobreza y las catástrofes ambientales, muchas personas fueron obligadas a buscar otros territorios para seguir sus vidas. A menudo, estos sujetos, al llegaren en nuevos contextos, enfrentan el estigma del etnocentrismo, racismo, prejuicio, exclusión y la carencia de políticas de acogida que promuevan los derechos humanos.

La Interculturalidad y el Buen vivir colocan el desarrollo de los territorios a servicio de la dignidad humana y no de los mercados, contribuyendo para superar la violencia epistemológica que caracterizó el encuentro asimétrico de las culturas. Contribuir para la profundización de tales perspectivas justifica la concretización del presente proyecto.

Así, el IV SICDES, al proponer el debate de las relaciones entre *Migraciones, Interculturalidad y Buen Vivir*, ofreció espacios de diálogos, intercambios y alianzas acerca del desafío emergente de reconocimiento de las identidades culturales y la promoción de la dignidad humana, buscando la construcción de alternativas epistemológicas y pedagógicas



que subsidien la promoción de otras lógicas de desarrollo en los territorios, de manera más justa, colaborativa y solidaria. La programación incluyó mesas temáticas, círculos de diálogos con presentación de ponencias y actividades culturales.

En esa edición participaron Brasil, cerca de 150 personas procedentes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Perú. Muchos de ellos han tenido la oportunidad de presentar sus trabajos de investigación, experiencias y prácticas pedagógicas en uno de los 15 Círculos de Diálogos, coordinados por docentes-investigadores de universidades participantes de los países supramencionados. Al final, 96 trabajos fueron presentados y en esta obra encuentran-se reunidos.

La Comisión Organizadora agradece a los hermanos chilenos por el desafío asumido y por el importante apoyo durante la planificación y realización del evento. Agradece aún, de modo especial, a todos y todas los/las que compartieron con nosotros de estos días repletos de profundas reflexiones, intercambios y esperanzas por mejores días para nuestra América.

Que esta experiencia de trabajo compartido, permeada por desafíos y cruzadas que se anuncian en el horizonte, posibilite nuevas utopías, nuevas ideas y acciones para un mundo más inclusivo, solidario y con justicia social, en el que las vidas sean repletas de posibilidades, realizaciones y placeres.

Por fin, deseamos a todos y todas buena lectura y buenas reflexiones!

Para que nuestra esperanza ...
Sea siempre un camino
que se deja de herencia.
(Ivan Lins)

Diciembre 2018.

Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernart
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR



PROPONENTES

- **Universidad de Santiago de Chile (USACH)**
- **Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)**
- **Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)**
 - ✓ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
 - ✓ Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas
 - ✓ Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores
- **Universidade Regional de Blumenau (FURB)**
 - ✓ Centro de Ciências Humanas e da Comunicação (CCHC)
 - ✓ Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)
 - ✓ Grupo de Pesquisa *Ethos*, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD)
- **Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Campus Pato Branco/Brasil)**
 - ✓ Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
 - ✓ Programa de Pós-Graduação em Letras
- **Universidad Nacional (UNA)**
 - ✓ Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión (EECR)
 - ✓ Red de Trabajo con los Pueblos Indígenas
 - ✓ Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
- **Universidad de Costa Rica (UCR- Sede Occidente)**
 - ✓ Centro de Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (CIDICER)
- **Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro)**
 - ✓ Escuela Superior de Sociología
 - ✓ Doctorado en Ciencias Ambientales (CCDR-UAGro) (PNPC-CONACYT)
 - ✓ Unidad Académica de Veterinaria y Zootecnia N° 3 (Campus Costa Grande)
 - ✓ Unidad Académica de Medicina
 - ✓ Cuerpo Académico: Educación y Sustentabilidad
 - ✓ Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Acapulco (ITA)
- **Red Interreligiosa Latinoamericana de Educación para la Paz (RILEP)**
- **Mesa por una Educación Intercultural (Chile)**



COORDINACIÓN GENERAL

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ, Brasil)

Jaime Alberto Carril Rojas (USACH, Chile)

Marcos Hugo Corona Soto (RILEP, Chile)

COMISIÓN ORGANIZADORA

Francisco de Ferari (UCSH, Chile)

José Mario Méndez Méndez (UNA, Costa Rica)

Josiane Crusaro Simoni (UNOCHAPECÓ, Brasil)

Lilian Blanck de Oliveira (FURB, Brasil)

Luz Marina Vásquez Carranza (CIDICER; UCR/Sede de Occidente, Costa Rica)

María Auxiliadora Montoya Hernández (UNA, Costa Rica)

Maria de Lourdes Bernartt (UTFPR, Brasil)

Ramón Bedolla Solano (UAGro, México)



COMISIÓN CIENTÍFICA

Adriana Miranda Esteban (Universidad Autónoma de Guerrero – UAGro/México)
Ajelandro Rosillo Martínez (Universidad Autónoma de San Luis Potosí - UASLP/México)
Aldo Ocampo González (Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI/Chile)
Andrea Wuo (Universidade Regional de Blumenau – FURB/Brasil)
Andrey Pineda Sancho (Universidad Estatal a Distancia – UNED/Costa Rica)
Beleni Salete Grando (Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT/Brasil)
Benjamín Castillo Elías (Universidad Autónoma de Guerrero – UAGro/México)
Carlos Alberto Cioce Sampaio (Universidade Regional de Blumenau – FURB/Brasil)
Christian Muleka Mwewa (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/Brasil)
Cidoval Morais de Sousa (Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/Brasil)
Claudia Battestin Dupont (Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó/Brasil)
Clovis Antonio Brighenti (Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA/Brasil)
Damaris Madrigal López (Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente – UCR/Costa Rica)
Edinéia Tavares Lopes (Universidade Federal de Sergipe – UFS/Brasil)
Elcio Cecchetti (Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó/Brasil)
Elison Antonio Paim (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/Brasil)
Geórgia Caneiro da Fontoura (Universidade Regional de Blumenau – FURB/Brasil)
Giovanna Pezarico (Universidade Federal Tecnológica do Paraná - UFTPR)
Herlinda Gervacio Jiménez (Universidad Autónoma de Guerrero – UAGro/México)
Isabel Jurema Grimm (Instituto Superior em Administração e Economia – ISAE/Brasil)
Jaime Carril Rojas (Universidad de Santiago de Chile – USACH/Chile)
Jilvania Lima dos Santos Bazzo (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/Brasil)
Jorge Alejandro Santos (Universidad de Buenos Aires - UBA/Argentina)
José Mario Méndez Méndez (Universidad Nacional – UNA/Costa Rica)
Juan José Bedolla Solano (Instituto Tecnológico de Acapulco – ITA/México)
Karla Lucia Bento (Universidade Regional de Blumenau – FURB/Brasil)
Leonel Piovezana (Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó/Brasil)
Lilian Blanck de Oliveira (Universidade Regional de Blumenau – FURB/Brasil)



Lilian Conceição da Silva Pessoa de Lira (Centro de Estudos Anglicanos – CEA/Brasil)
Liliane Cristine Schlemer Alcântara (Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT/Brasil)
Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó/Brasil)
Luciano Felix Florit (Universidade Regional de Blumenau – FURB/Brasil)
Luiz Augusto Passos (Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT/Brasil)
Luz Marina Vásquez Carranza (Universidad Costa Rica, Sede de Occidente – UCR/Costa Rica)
Marcos Hugo Corona Soto (FONAPER y RILEP/Chile)
Maria Aparecida LuccaCaovilla (Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó/Brasil)
Maria Aparecida Rezende (Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT/Brasil)
María Auxiliadora Montoya Hernández (Universidad Nacional – UNA/Costa Rica)
María Cecilia LemezGarcez (Universidad Nacional – UNA/Costa Rica)
Maria de Lourdes Bernartt (Universidade Federal Tecnológica do Paraná - UFTPR)
Mônica Martins da Silva (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/Brasil)
Myriam Aldana Vargas Santin (Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó/Brasil)
Nicolás Panotto (Grupo de Estudios de Religión y Política – GEMRIP/Chile)
Oscar Sánchez Adame (Universidad Autónoma de Guerrero – UAGro/México)
Paulina Naudon (Mesa por una Educación Intercultural/Chile)
Ramón Bedolla Solano (Universidad Autónoma de Guerrero – UAGro/México)
Reinaldo Matias Fleuri (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO/Brasil)
Rodrigo Arellano Saavedra (Universidad Católica del Maule - UCM/Chile)
Rónald Rivera Rivera (Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente – UCR/Costa Rica)
Sandra de Ávila Farias Bordignon (Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Brasil)
Sandra Ovaes Barquero (Universidad Nacional – UNA/Costa Rica)
Simone Riske Koch (Universidade Regional de Blumenau – FURB/Brasil)
Tania Mara ZancanaroPieczkowski (Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó/Brasil)



OBJETIVOS

- Generar espacios de diálogos e intercambios acerca del desafío emergente de reconocimiento de las identidades culturales y de la promoción de la dignidad humana, en especial de los inmigrantes, buscando la construcción de alternativas epistemológicas, territoriales y educativas que subsidien la promoción de otras lógicas de desarrollo, más justas, colaborativas y solidarias;
- Proporcionar la interlocución de saberes y prácticas sociales a la luz de los paradigmas del bien vivir y de la interculturalidad, con el fin de subsidiar alternativas de desarrollo a las sociedades latinoamericanas y caribeñas;
- Socializar experiencias académico-pedagógicas de perspectiva intercultural, que contribuyan al reconocimiento de la diversidad de saberes en los procesos educativos y socioculturales desarrollados en territorios contestados;
- Congregar iniciativas latinoamericanas y caribeñas que están promoviendo experiencias de acogida e inserción de los inmigrantes en la perspectiva de la interculturalidad y del bien vivir;
- Debatir los procesos socio-religiosos contemporáneos con miras a la promoción de pedagogías que estimulen el diálogo y el reconocimiento de la diversidad religiosa en América Latina y el Caribe;
- Fortalecer el protagonismo de académicos, profesores, investigadores, líderes de movimientos sociales y de las poblaciones indígenas y afroamericanas, con vistas a la decolonización del ser, saber, poder y vivir en los territorios latinoamericanos y caribeños;



PROGRAMA GENERAL

17/10/18 (miércoles)

08h30 - **Acreditación**

09h30 – **Sesión de Apertura**

10h00 - **Mesa de Apertura: Migraciones, Derechos Humanos e Interculturalidad**

Dr. Alejandro Rosillo Martínez (UASLP/México)

Dr. Ricardo Salas Astrain (UCT/Chile)

Dr. Reinaldo Matias Fleuri (UNIRIO/Brasil)

Moderadora: Dra. Maria de Lourdes Bernartt (UFTPR/Brasil)

12h00 – **Intervalo**

14h30 – **Círculos de Diálogo (primera sesión – conferir programa adjunto)**

19h00 - **Muestra Teatral “Fragmentos del Sol”**

Un grupo de inmigrantes latinoamericanos llegados a Chile a lo largo de la última década reconstruyen pequeñas escenas de sus biografías acompañados de fotos, cartas, objetos y documentos personales. ¿Qué cosas nos motivan a partir? ¿Qué encontramos cuando llegamos? ¿A qué conduce migrar? Los protagonistas comparten junto al público las reflexiones, cuestionamientos, desafíos y sueños que implica ser inmigrante en este país.

Dirección: José Tomás González Maturana

18/10/18 (jueves)

09h00 - **Mesa Temática: Posdesarrollo, Cambios Climáticos y Buen Vivir**

Dr. Carlos Alberto Cioce Sampaio (FURB/Brasil)

Dr. Nicolás Panotto (INTE Arturo Prat y GEMRIP/Chile)

Coordinación: Msc. Maria Cecilia Leme Garcez (UNA/Costa Rica)

11h30 - **Lanzamiento de publicaciones**



12h00 - Intervalo

14h00 – **Círculos de Diálogo (segunda sesión - conferir programa adjunto)**

18h00 – **Presentación Cultural (Obra Labios)**

19/10/18 (viernes)

09h00 - **Círculos de Diálogo (tercera sesión - conferir programa adjunto)**

12h00 - Intervalo

14h00 - **Mesa de Clausura: Migraciones, Saberes Ancestrales y Educación Intercultural**

Esp. José Tomás Vicuña Undurraga (SJM/Chile)

Dra. Beleni Salete Grando (UFMT/Brasil)

Msc. Paulina Naudon (Mesa por una Educación Intercultural/Chile)

Coordinación: Lic. Leonardo Cubillos Puelma (UCSH/Chile)

17h00 – **Acto de Clausura**

Presentación de la fraternidad Ayllu.

La Fraternidad Ayllu-UCSH, es un Elenco de la Universidad Católica Silva Henríquez, dependiente del área de Gestión de las Culturas y Patrimonio de la Dirección de Vinculación con el Medio. Desde sus inicios, la agrupación Fraternidad Ayllu-UCSH (recibe su nombre por participar en actividades patronales y ceremonias indígenas) proyecta un trabajo multicultural con las expresiones artística de teatro y danza con los distintos pueblos originarios hoy son parte de nuestro territorio latinoamericano. Dentro de los márgenes tradicionales adaptados a la modernidad, respondiendo principalmente a una identidad territorial mapuche, Quechua y Aymara, ocupando recursos dancísticos, teatrales, deportivos y marciales e incorporando en el último tiempo, montajes Afrodescendientes de capoeiras y elementos de la cultura Rapa Nui. El día de hoy nos presentaran un cuadro de danzas andinas; El tobas, Danza guerrera que evoca al jaguar; Tinku, danza guerrera que evoca a los pueblos quechuas del norte de potosí Bolivia; EL diablo y el ángel de la diablada, representando la lucha entre el bien y el mal, y el sambo caporal, danza de origen afro andino, de gallardía y sensualidad.

Degustación de comidas de la cultura mapuche – williche propias del territorio costero del sur del país y preparaciones criollas de Chile. Preparadas por las cultoras de saberes culinarios mapuches de la Familia Loncomila.



HISTORIA SEMINARIO INTERNACIONAL CULTURAS Y DESARROLLO (SICDES)

La idea inicial del Seminario Internacional Culturas, Desarrollos y Educaciones (SICDES) tuvo su origen en las discusiones e investigaciones realizadas en el marco del Grupo de Investigación Ethos, Alteridad y Desarrollo (GPEAD), vinculado al Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHC) del Postgrado en Desarrollo Regional (PPGDR), de la Universidad Regional de Blumenau (FURB).

Las intenciones que motivaron tal proposición se expresan en el símbolo del evento, un globo constituido por diversas manos con distintas formas, tamaños y colores, sin contornos exactos, que construyen el mundo a partir de la diversidad de seres, rostros, culturas, lenguas y saberes. En este mundo (globo) se destaca el mapa de América Latina, representado geográficamente de manera no convencional, llamando la atención sobre la necesidad de mirar a nosotros mismos, latinoamericanos y caribeños, a partir de otro referencial, que subsidie iniciativas para la superación de los diferentes colonialismos, violencias, preconceptos, silenciamientos y discriminaciones que históricamente marcan nuestras historias e identidades. Por lo tanto, expresa el deseo y la necesidad de la constitución de otras formas de convivencia, que (re)conozcan las alteridades y aseguren el respeto a la historia, a la identidad, a la memoria y al desarrollo de cada grupo cultural dentro de sus bases lógicas y epistemológicas, a través del diálogo, el intercambio de experiencias y la promoción de los derechos humanos. Todo esto en el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas (ONU) sobre el Cambio Climático, la Comisión de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el fin de aprovechar espacios de interlocución entre investigadores, profesores, académicos y demás profesionales interesados en las áreas de las culturas, territorios, desarrollo, diversidad cultural y educación.

La primera edición del SICDES ocurrió en los días 22 y 24 de octubre de 2009, en las dependencias de la Universidad Regional de Blumenau (FURB) y del Viena Park Hotel, ambos ubicados en la ciudad de Blumenau. El evento fue promovido juntamente con el V Seminario Catarinense de Educación Religiosa (V SECAER) y ha obtenido apoyo de



diferentes instituciones regionales, nacionales e internacionales, como la Secretaria de Educación de Blumenau, Núcleo de Estudios Negros (NEN), Asociación de Profesores de Educación Religiosa de Santa Catarina (ASPERSC), FONAPER, InstitutMissio e. V. (Alemania) e Consejo Latinoamericano de Iglesias (CLAI).

El tema central abordado fue Culturas y Diversidad Religiosa en América Latina: pesquisas y perspectivas pedagógicas, con la finalidad de ofrecer espacios de interlocución entre académicos, profesores, estudiantes y demás profesionales. Participaron del primer SICDES cerca de 400 personas de nueve países latinoamericanos, además de Alemania y Suiza y de distintas regiones de Brasil.

El éxito de la primera edición del SICDES, el intercambio entre sus participantes y la construcción colectiva de saberes motivó a los organizadores a llevar adelante el proyecto. Así, la segunda edición del Seminario se realizó entre los días 14 a 16 de mayo de 2014, en las dependencias de la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó (UnoChapecó), junto con el II Congreso Sur-brasileño de Promoción de los Derechos Indígenas (CONSUDI) y del V Coloquio Catarinense de Enseñanza Religiosa (CCER). El tema abordado fue Educación Intercultural en Territorios Contestados, con el objetivo de generar espacios de diálogos, intercambios y reflexiones dirigidas a la creación y sostenibilidad de propuestas de educación intercultural en territorios contestados, que acojan la diversidad de culturas y promuevan otras formas de desarrollo. Los eventos fueron organizados de modo colaborativo por la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó (UNOCHAPECÓ), la Universidad Regional de Blumenau (FURB) y la Asociación de Profesores de Enseñanza Religiosa (ASPERSC), con el apoyo de diversas otras instituciones regionales, nacionales e internacionales, tales como: como Religions for Peace, RILEP, CAPES/MEC, FAPESC, FONAPER, COMIN, UFMT, entre otros.

Participaron cerca de 800 personas, incluyendo académicos de graduación y postgrado, docentes y reconocidos investigadores nacionales e internacionales y, en especial, la presencia de los estudiantes de las Licenciaturas Interculturales Indígenas de la UnoChapecó y de los liderazgos de movimientos sociales de la región oeste de Santa Catarina, que transformaron el II SICDES un territorio propicio para el diálogo intercultural y de intercambio de saberes.



Por las asociaciones institucionales establecidas desde 2009, ante la necesidad de incorporar otras personas e instituciones de los países latinoamericanos y caribeños en la realización de este Proyecto, y por la generosa acogida y asociación de los investigadores de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión (EECR-UNA/Costa Rica), la tercera edición del SICDES se realizó entre los días 20 y 22 de julio de 2017, en Heredia/Costa Rica, bajo la coordinación de la UNA, Universidad de Costa Rica (UCR - Sede de Occidente) y Universidad Estatal a Distancia (UNED). En la oportunidad se realizaron conjuntamente el III Encuentro de la Red de Interculturalidad, el IV Encuentro de la Red de Trabajo con Pueblos Indígenas y el IV Encuentro Sociedades en Transformación. Fueron tres días de intensas discusiones, intercambios y construcción colectiva de saberes entre cerca de 250 participantes provenientes de más de 10 países distintos.

Actualmente se ha institucionalizado la internacionalización del Seminario, mediante la conformación de una red de investigadores y organizaciones asociadas, y la cuarta edición del SICDES se realizará en Santiago/Chile, en octubre de 2018, para discutir problemáticas emergentes de actualidad: inmigración, interculturalidad y buen vivir.



CÍRCULO DE DIÁLOGO 1 - Interculturalidad y Episte(me)todologías Decoloniales



A EDUCAÇÃO INDÍGENA E POTENCIALIDADE REVOLUCIONÁRIA

Maria Aparecida Rezende¹

Luiz Augusto Passos²

Palavras-chave: Educação Indígena, Território, Meio Ambiente, Mundo Vivido.

Introdução

Esse texto pretende enfatizar o debate acerca da educação indígena, vista como um dos espaços que transcende a escolarização. Busca-se compreender a educação, toda ela, como fidelidade ao nosso surgimento na terra, a partir dela mesma e de sua expressividade criadora. O problema surge a partir da indagação: a educação indígena pode ou não contribuir na educação escolar? A partir daí alarga-se a compreensão sobre educação.

A pesquisa segue uma orientação teórica-metodológica no viés da fenomenologia. Do ponto de vista epistemológico, a fundamentação do método compreende o saber sobre o que é a consciência humana. Essa metodologia aberta, que tem em seu bojo o olhar de quem quer aprender, compreender o outro, respeitar suas vivências, em um interesse mútuo tornando-a não de um ou de outro, mas de todos e todas. Ela é qualitativa e as informações apresentadas são frutos de pesquisas em campo e bibliográfica, além das vivências de anos em área indígena.

Espera-se com esse texto travar um diálogo aberto sobre a relação da educação com a vida e o mundo vivido por todos os seres. Educação como lugar de vida, de troca, de partilha, de vivência dialogada na busca da interculturalidade não só entre povos, mas com

¹ Doutora – Universidade Federal de Mato Grosso. Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação. Docente de Graduação e Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFMT/IE/NEAD/UAB. Atualmente coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Modalidade a Distância. Vice coordenadora do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação/GPMSE. Membro do Grupo de Estudos Merleau-Ponty & Educação/GEMPO – Contato: rezemelo@gmail.com

² Doutor – Universidade Federal de Mato Grosso. Professor visitante do Departamento de Psicologia. Docente de Graduação e Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFMT/IE. É coordenador do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação/GPMSE. Coordenador do Grupo de Estudos Merleau-Ponty & Educação/GEMPO – Contato: passospassos@gmail.com



o cosmo, universo e o planeta terra. Para isso acessa exemplos apresentados na educação indígena como possibilidade de diálogo com a educação escolar. Uma educação que tem a pretensão de ser revolucionária.

A criaturidade e a fertilidade do pluriverso

Nossas lutas precisam estar muito além do humanismo dislético de plantão, que divorcia uma distinção do *húmus* da criação em geral, e do *húmus* do sujeito Moderno. Merleau-Ponty compreende o conceito de *carnalidade*, traduzido por nós, como *criaturidade*: ato de parição de todas as criaturas do universo, que nos faz sendo os mesmos e ao mesmo tempo únicos, que inclui nossa imersão imprescindível a todo o diverso. Isso gera uma tensividade na convivialidade, coisa alguma do universo nos é exterior, e da qual pudéssemos nos julgar apartados: menos, ainda, por cima ou em contra. Vigé pela Terra Mãe, a fertilidade do pluriverso. Jamais como exterioridade ou apêndices de um *húmus* superior opositor a um *húmus* genérico.

É longo, mas importante rever o debater de Antonino Firenze que toma em Virno o fundamento antro-filosófico que revela outra natureza do humano do ponto de vista ontológico. De sorte que “pensar aquilo que é próprio do homem, se gera inevitavelmente um espaço teórico de inclusão-exclusão do animal¹.” Ao serem eliminadas todas as dimensões ontológicas que nos fazem humanos, ficamos reduzidos à ‘Vida Nua’ (ZOÉ), diz Giorgio Agamben, com o fito de nos reduzir a uma essência evaporada e perversa sob o poder do Estado Soberano².

¹ Como es conocido, la cuestión antropológica ha jugado un papel decisivo para la tradición metafísica occidental. De hecho, es mediante la teorización de la diferencia entre hombre y animal que la filosofía, desde Aristóteles hasta Heidegger, no ha permitido pensar el hombre sin el animal y viceversa. Este punto de vista ha sido expresado con finura, ya en la primera mitad del siglo pasado, por Horkheimer y Adorno en el capítulo de la Dialéctica de la Ilustración titulado “Hombre y animal”: “La idea del hombre se expresa en la historia europea en su diferencia respecto al animal. Mediante la irracionalidad del animal se demuestra la dignidad del hombre. Esta antítesis ha sido predicada con tal constancia y unanimidad [...], que pertenece ya, como pocas otras ideas, al fondo inalienable de la antropología occidental” (FIRENZE, 2014, p. 535).

² Véase lo que escribe a este propósito el propio Agamben en su ya clásico *L'aperto. L'uomo e l'animale*, Bollati Boringhieri, Turín, 2002, p. 24: “Solo perché qualcosa come una vita animale è stata separata all'interno dell'uomo, solo perché la distanza e la prossimità con l'animal esono state misurate e riconosciute innanzi tutto nel più intimo e vicino, è possibile opporre l'uomo agli altriviventi e, insieme, organizzare la complessa – e non sempre edificante – economia delle relazioni fra gli uomini e gli animali. Ma, se questo è vero, se la cesura



É a cultura da Ilustração Clássica que instituiu um sujeito inserido dentro de um Estado que assume sua emancipação, para garantir sua sobrevivência, na guerra entre lobos. Fica de claro que uma das compreensões acerca do papel civilizador e a submissão do sujeito moderno, e por consequência proprietário, abastado, escolarizados que poderá salvar as outras pessoas de sua animalidade, para que as liberte do lobo que as habita. Necessário que todos e todas abram mãos de suas demandas, para que não sucumbam sem o poder do Estado que mantém os ideais da racionalidade para conduzir os medíocres e os primitivos sem cultura.

Infelizmente, toda a animalidade expulsa de nós, leva-nos à ordem da guerra contra tudo o que promoveria esse espaço entre estabelecidos e *outsiders*, entre santos e bandidos, entre as pessoas condenadas a não ter, e aqueles que estão em um estágio superior civilizatório.

É essa negação primeira que opõe cultura (sempre concebida como racionalidade normalizadora – como *nomos* (cultura) contra o *caos* (natureza)¹ que termina por aceitar a tese, das feras contra os homens de BENs. De forma que a distinção, o racismo, a diferença de gênero, a pobreza, a velhice, e a própria essência humana - dissociada da corporeidade - em favor da natureza: toda ela é vista como exterioridade hegeliana. Um apêndice!

A escola é a grande arma, de naturalizar uma hierarquia de superioridades, e a cultura de adereços que nos escondam de nós próprios, como trunfos da 'distinção'! A cultura, nesta direção, promove a concorrência e a violação da naturidade: legitima todas as formas e *rounds*, de que cada ser humano possa matar em si, tudo o que pode expor nossa animalidade original; e, divulga mecanismos ideológicos de nossa desnaturação. A educação precisa ter os pés na terra, terra que nos criou, gerou e nos mantém em conexão com sua respiração de cada criatura. Disse o educador Paulo Freire (FREIRE, 1987, p. 35). "Toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo" Ambos sempre inseparáveis.

A orientação teórico-metodológica para qualquer educação precisa estar orientada pela vida e para a vida. Há que permitir uma mutação em nós que se refira ao cultivo da

fral'umano e l'animale passa innanzi tutto all'internodell'uomo, allora è la questione stessa dell'uomo – e dell' "umanesimo" – che dev'essere posta in modo nuovo" (FIRENZE, 2014).

¹ No sentido que lhe confere Berger (1969).



relação de amizade com o mundo, como forma de TODA a vida, que circula em todos e, todas, e enquanto NATUREZA, que jamais se desvincula da CULTURA de seres que só aprendem em comunhão. Desenvolver essa percepção e expressá-la para que ela faça parte de nossa natureza que pela cultura a expulsou de nós, nos reinsere no circuito das culturas dos povos ancestrais, que guardam em si mesmos a Mãe Terra que nos gera, cria, sustenta e nos torna fraternos com todas as outras criaturas.

O filósofo Merleau-Ponty compreende que os saberes são instalados desde o pré-reflexivo e acessados pela percepção. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 280-281) “Retornemos então à sensação e observemo-la de tão perto que ela nos ensine a relação viva daquele que percebe com seu corpo e com seu mundo”. A educação indígena é vivida nesse contexto da percepção corpórea, em que o corpo é mais do que um sustentáculo de músculo, gordura e órgãos. Um corpo que sente, percebe e vive o seu mundo em sua plenitude.

O antropólogo (LUCIANO, 2006, p. 100-101) traduz essa educação para a sustentabilidade interligada com o meio ambiente ao dizer “Sua mentalidade ecológico-cultural foi se desenvolvendo no processo de sua atividade vital, na relação equilibrada entre cultura tradicional e ecossistemas naturais”. Por ser indígena escreve com propriedade acerca dessa educação que não é dirigida por uma cultura capitalista cujo desenvolvimento destrói a vida que a sustenta. É no contraforte da cultura da guerra, expressa pela cesura entre VIDA que nos emaranha junto a todos outros seres *húmus* da mesma Terra-Mãe, que se pode compreender o movimento que nos leva a abraçar nossa animalidade comum, que impede uma educação elitista, racista, genocida, guerreira, da concorrência e do extermínio dos elos de nossa ex-sistência¹. Infelizmente as formas de colonização se mostram capazes de retomar aos seus caminhos desastrosos, de des-reconhecimento da alteridade².

¹ Ex-sistência: no sentido de expressar seu ser para fora de si.

² Enrique Dussel com precisão meridiana o descreve: “Compõem o mito da modernidade: a) uma auto-compreensão de sua superioridade civilizatória, sustentando uma não-consciência do seu eurocentrismo; b) tal superioridade implicaria moralmente no desenvolvimento dos mais primitivos, rudes e bárbaros; c) a referência do caminho do processo educativo é aquele vivido na Europa - desenvolvimento linear - o que significa, adotar sem *nenhuma consciência*(Sic!) a ‘falácia desenvolvimentista’. d) dada a presumível e real oposição do bárbaro ao processo ‘civilizador’ dever-se-á exercer uma violência legítima, se necessária for, para derrubar as barreiras da modernização - essa era a legitimação da guerra justa colonial; e) esta dominação - *diz Dussel* - produz vítimas (de muitas variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador investe suas próprias vítimas do caráter de ser holocaustos de um



Buscamos, por isso, o entendimento do reconhecimento da educação indígena como protagonista nessa aliança com a educação escolar. (FLORES, 2017, p.116) estabelece dois planos para o reconhecimento dos povos indígenas: “De modo individual como ciudadanos; 2) de modo colectivo, como pueblos”. Essa consideração condiz com as afirmações do antropólogo Gersem Luciano ao discutir o que é cidadania para os povos indígenas. Ser cidadãos significa ser amparados na legislação brasileira para que tenham garantia dos seus direitos e suas reivindicações sejam cumpridas. Ele chama de cidadania diferenciada para que os povos indígenas sejam atendidos em suas reivindicações (LUCIANO, 2006, p. 89) “além do usufruto dos direitos universais do cidadão brasileiro ou planetário, possuem também o usufruto de direitos específicos relativos à sua cultura, às tradições, aos valores, aos conhecimentos e aos ritos”. A educação indígena expressa o elo com o *húmus* da terra. Por isso os povos indígenas reivindicam sua cidadania.

Desse modo a educação indígena traz outra proposta de educação, aquela que tenha uma visão mais comunitária e sagrada da natureza, espiritual, que a terra seja considerada um território, ou seja: demande um espaço que produz a vida e que todos os viventes tenham equilíbrio de viver, de partilha e da possibilidade do bem viver individual e coletivo. É importante a conexão cósmica, fértil como o *húmus* produzido pela terra em sua relação de simbiose com os pequeninos seres vivos que ao alimentar-se produzem o alimento para os demais seres viventes, visíveis e invisíveis.

A educação indígena traz outra educação, cujas práticas acolham a comunhão indivisa de tudo, todos e todas, laços comunitários, sagrados e políticos, na/pela TERRA como território grávido de colher a centralidade da vida amorosa que abraça todos os viventes, sem indistinção, mas como diferença singular, no movimento da partilha, da compaixão e do Bem Viver que nos acolhe como diversidade singular expressa na repartição das lutas pela reconciliação política de todos nós com todas as coisas, em sinfonia de vozes/cores uni/pluriversas de nosso devir cósmico.

A educação vivida pelos povos indígenas nos faz entrar no campo da interculturalidade. Nesse rol de discussão podemos trazer ao exemplo um problema caro para nós, que enfrentamos assuntos polêmicos que abarcam, conflitos que envolvem

sacrifício salvador (do colonizado, escravo africano, da mulher, da destruição ecológica da terra, etc.) (DUSSEL: 1993, p. 185s).



território, elemento primordial dessa educação. Um problema que nos traz à investigação: como consolidar a educação indígena com uma cultura escolar que nega essa educação como legítima para a formação da individualidade e da coletividade?

Paulo Freire faz uma afirmação que confere (FREIRE, 2000, p. 47-48) “Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” Essas relações exigem respeito entre pessoas, fauna e flora nessa convivência no e com o planeta Terra. Nessas mesmas páginas prossegue o educador “Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios”. São essas relações desafiantes que diferenciam a humanidade da esfera dos outros animais. Os homens e mulheres constroem caminhos, fazem história e tem o poder de modificar realidades para o seu bem viver. É essa busca que os povos indígenas vêm reivindicando enquanto direitos de viver dignamente.

Todos os caminhos debatidos levam aos povos indígenas e seus movimentos de lutas a tão sonhada interculturalidade. A compreensão dessa palavra é polissêmica. O filósofo Ricardo Salas se inspira em Fernet-Betancourt (2003) para escrever o que traduz parte da compreensão *interculturalidade* (SALAS, 2010, p. 54) ele inspirado nesse autor tem o entendimento que “A interculturalidade não indica, pois, a incorporação do outro em si mesmo. [...] Ela procura a transfiguração do próprio e do alheio tendo como base a interação, com vistas à criação de um determinado espaço comum, compartilhado através da convivência”. No interior da escola o que é considerado é a cultura escolar. O que os povos indígenas solicitam dos órgãos competentes é uma escolarização digna que dialogue com as diversas culturas e que haja realmente uma aprendizagem mútua, sem que uma queira ser superior a outra.

Em seu extenso debate acerca da interculturalidade, Ricardo Salas (2010, 58-60) vai trançando os fios e tecendo uma rede que traz os sentidos da palavra como um processo de tomada de consciência de todas as culturas e que todas elas estão em gestação de seus próprios sentidos. É preciso amadurecer a ideia sobre a interculturalidade, pois para ele não se trata de apenas abrir-se às outras culturas, mas carece de um reposicionamento da relação de umas com as outras, cujos sentidos são vivos e dinâmicos. Nessa posição o autor descreve três indicações relevantes para reformular o conceito de interculturalidade. A primeira delas é a de que, ela deve dar conta do modo de contato superando todas as



limitações de categorias como aculturação, transculturação, mestiçagem que tem como indício semântico de “absorção evolutiva”. Em segundo lugar, ela, a interculturalidade, precisa ser concebida a partir dos diferentes espaços de poder do conhecimento e poderá ser utilizado pelos Estados e instituições como categoria geopolítica não reconhecendo os direitos das ditas minorias e negando o sentido profundo que a cultura tem para cada povo, em primazia de interesses e em prejuízo das outras. Em terceiro lugar, a interculturalidade não pode estar separada do processo de auto-hétero-reconhecimento mútuo, acerca do diverso de cada uma delas.

Em nossas considerações esse reconhecimento reconduz o respeito às identidades culturais que viveram em assimetria e enfrentam o problema das identidades morais. Isso tudo é remetido a um debate em relação efetiva para garantir o con-viver e fazer o exercício de diálogo intercultural. Essa con-vivência entre humanos e inumanos deve ser considerada uma relação de consolidação do reconhecimento dos direitos à vida. O filósofo educador Jovino (PIZZI, 2013, p. 325) o afirma de maneira peremptória em suas buscas de uma pedagogia que ultrapasse da dualidade ingênua. “Essa incursão possibilita resgatar a concepção de *Lebenswelt* como lugar de hospitalidade e, com isso, evidenciar o mundo da vida como habitat no qual convivem humanos, não humanos e, inclusive, a inumerável diversidade de seres ou organismos [...]”. Essa leitura confirma a inspiração de Salas, traz a reflexão de que o mundo não é exclusividade dos humanos. A escolarização indígena proposta, por sua natividade da terra, não abandona a doçura de sua animalidade a qual se soma às informações que contribuem para radicalizar sua ligação com a TERRA. Ela, por isso, é também o grande paradigma que precisa estimular uma outra escolarização voltada a uma ecologia de saberes que se faça arte, festa, celebração, conhecimento, revolução voltada à paz, enfim uma educação com uma pedagogia revolucionária.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua – I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

BERGER, Peter. **El dossel sagrado**. Para una teoría sociológica de la religión. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1969.



DUSSEL, Enrique. 1492. **O (En)cobrimiento do outro**. A origem do mito da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FIRENZE, Antonino. Hombre y animal: el problema antropológico de Heidegger a Merleau-Ponty. In: RAMÍREZ, M. T. (Coord.). **Merleau-Ponty vivo**. Barcelona: Anthropos, 2012.

FIRENZE, Antonino. Invariante biológico e natureza humana. Notas críticas sobre o uso da antropologia filosófica em Virno. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 53/2; p. 533-552, maio/ago. 2014.

FLORES, Guillermo. Reconocimiento, liberación y diálogo intercultural en la teoría del reconocimiento de Gregor Sauerwald. In: SAUERWALD, Gregor.; ASTRAIN, Ricardo Salas (Eds). **La cuestión del reconocimiento en América Latina**: perspectivas y problemas de la teoría político-social de Axel Honneth. Zürich: LitVerlag GmbH & Co. KG Wien, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIDA, Ângela. Para uma política da animalidade. **Darandina Revista eletrônica**. Anais do Simpósio Internacional Literatura, Crítica, Cultura V: Literatura e Política, realizado entre 24 e 26 de maio de 2011 pelo PPG Letras: Estudos Literários, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2011/08/Para-uma-pol%C3%ADtica-da-animidade.pdf>. Acesso dia 26/07/2018.

HORKHEIMER, M; ADORNO Th. W. **Dialéctica de la ilustración y fragmentos filosóficos**. Introducción y traducción de Juan José Sánchez. Trotta, Madrid, 1997.

LUCIANO, Gersm dos Santos. **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.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Reginaldo di Piero. Rio Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

PIZZI, Jovino. A proposta de uma fenomenologia-pedagógica afro-ibérica-ameríndia latino-americana: impossibilidades ou possibilidade. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 53/1 p. 325-341, maio/ago. 2014.

SALAS, Astrain Ricardo. **Ética intercultural**: (re)leituras do pensamento Latino-Americano. São Leopoldo: Nova harmonia, 2010.



BEM VIVER E INTERCULTURALIDADE: por outra epistemologia no Direito

Maria Aparecida Lucca Caovilla¹

Taís Wengenovicz²

Palabras-Clave: Constitucionalismo Latino-americano, *Bem viver*, Interculturalidade.

Introdução

O processo de colonização da América Latina implicou na supressão da pluralidade de saberes e valores de seus povos originários e na exploração descomedida de seus recursos naturais. Larrea (2010) aponta que a colonialidade não teve fim com a independência dos países latino-americanos, pois a diversidade sempre foi considerada um obstáculo ao progresso e, por isso, sujeita a um processo de homogeneização. Determinadas populações foram subalternizadas por, supostamente, não terem potencial político.

A lógica da colonialidade, que consiste no lado obscuro da modernidade, é dinâmica, capaz de acompanhar quaisquer mudanças ao longo do tempo (TLOTSTANOVA; MIGNOLO, 2009), persiste no território latino-americano e “agora sob os ditames da acumulação capitalista, perpetua a pobreza, a injustiça, o medo e gera uma multiplicidade de conflitos e riscos ambientais” (CAOVILLA, 2016, p. 109).

Essa realidade levou a consolidação de uma desigualdade abissal, contexto no qual os dilemas econômicos e socioambientais afligem de maneira muito mais gravosa as populações marginalizadas, como é o caso das indígenas, descendentes dos povos originários da região.

¹ Doutora em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC), na área de concentração: Direito, Política e Sociedade. Docente do curso de graduação em Direito e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Cidadania, certificado pelo CNPq. E-mail: caovilla@unochapeco.edu.br.

² Acadêmica do curso de graduação em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Membro do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Cidadania. E-mail: w.tais@outlook.com.



Tais comunidades foram, por muito tempo, silenciadas e tiveram sua participação política e social desmerecida. Entretanto, a proposta de constitucionalismo que desponta dos Andes, especialmente com as constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009), é exemplo de uma experiência autenticamente latino-americana e, com o reconhecimento dos direitos de Pachamama (Terra) e a cultura do Bem Viver, inaugura um novo ciclo civilizatório rompendo com aquele imposto na modernidade e buscando alternativas ao desenvolvimento e ao direito convencional (CAOVILLA, 2016).

O presente trabalho pretende, através do método dedutivo e da pesquisa bibliográfica, analisar as bases sobre as quais se elide o movimento por outra epistemologia no direito, pautada no Bem Viver, que vise a construção de outro modelo civilizatório pautado na interculturalidade. Para isso, estrutura-se em duas partes: a primeira discorrendo sobre a colonialidade do ser, do saber e do poder na América Latina; e a segunda traçando considerações acerca do novo constitucionalismo latino-americano, especialmente no que tange as constituições da Bolívia e do Equador.

Colonização e colonialidade do ser, do saber e do poder no contexto latino-americano

A América Latina, desde a sua invasão, historicamente registrada como “descobrimento”, teve seus povos originários subjugados aos interesses econômicos e políticos de seus colonizadores. Nesse sentido, as populações que ali viviam foram marginalizadas e sua participação política e social na nova ordem anulada. Mesmo após a independência, os países latino-americanos continuaram a servir ao enriquecimento das metrópoles.

Além disso, a colonialidade persiste e é evidente em diversos contextos, entre eles: o cultural, em que são enaltecidos ícones europeus e norte-americanos; o econômico, sendo as populações mais pobres aquelas que foram historicamente objetificadas no processo de colonização; e o político, com falta de representatividade dessas minorias. Nesse processo, ocorre uma aculturação e os valores e princípios originários são substituídos por novos que carecem de identificação com a realidade local. Assim, pode-se dizer que a colonialidade se desenvolve sobre três eixos: poder, ser e saber.



No que tange ao poder, a produção de conhecimento hegemônico é uma estratégia epistêmica de domínio, nesse sentido:

[...] o ponto zero é o princípio epistemológico absoluto, mas também o controle social e econômico do mundo. Segue a necessidade que teve o Estado espanhol (e logo depois as demais potências hegemônicas do sistema de mundo) para eliminar qualquer sistema de crença que não favoreça a visão capitalista do *homo economicus*. Já não poderiam coexistir diferentes formas de 'ver o mundo', mas se deveria taxonomizá-las de acordo com uma hierarquia de tempo e espaço. As outras formas de conhecer foram declaradas como pertencentes ao 'passado' da ciência moderna, como 'doxa' que enganava os sentidos, como 'superstições' que impediam a passagem para a 'maioridade', como 'obstáculo epistemológico' para a obtenção da certeza. A partir da perspectiva do ponto zero, os conhecimentos humanos foram ordenados em uma escala epistemológica que vai desde o tradicional até o moderno, desde a barbárie até a civilização, desde a comunidade até o indivíduo, desde a tirania até a democracia, desde o individual até o universal, desde o oriente até o ocidente. Estamos, então, diante de uma estratégia epistêmica de domínio. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 63-64).

Esse processo epistêmico faz com que os povos subalternizados interiorizem sua suposta condição de inferioridade diante de seus colonizadores, o que consiste na colonialidade do ser. Segundo Walsh (2007, p. 29) a colonialidade do ser "se refere, assim, à não existência e à desumanização, uma negação do *status* do ser humano, iniciada dentro dos sistemas de cumplicidade do colonialismo e escravidão".

No que se refere ao saber, a colonialidade nega as epistemes próprias em razão a imposição de outra, eurocêntrica, monista, limitada e limitante, ainda que esta não seja capaz de abarcar todas as diversas realidades existentes quando, em verdade, há "uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens" (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

A colonialidade do poder, do ser e do saber é, por tanto, uma outra dimensão da Modernidade. Trata-se de sua face obscura (TLOTSTANOVA; MIGNOLO, 2009) que se destina a dominação social e a formação de um padrão de poder universal que o Direito regula.

A ciência do Direito, no contexto de colonialidade apresentado, analisando-se pela perspectiva do pensamento crítico, ocupou-se da manutenção dessa estrutura social excludente e opressora, naturalizando desigualdades:



[...] a ciência moderna colonizou as outras formas de racionalidade, destruindo assim o equilíbrio dinâmico entre regulação e emancipação, em detrimento desta, o êxito da luta contra os monopólios de interpretação acabou por dar lugar a um novo inimigo, tão temível quanto o anterior, e que a ciência moderna não podia senão ignorar: a renúncia à interpretação, renúncia paradigmaticamente patente no utopismo automático e também na ideologia e na prática consumistas. [...] o cientificismo e o estatismo moldaram o direito de forma a convertê-lo numa utopia automática de regulação social, uma utopia isomórfica da utopia automática da tecnologia que a ciência moderna criara. Quer isto dizer que, embora a modernidade considerasse o direito um princípio secundário (e talvez provisório) de pacificação social relativamente à ciência, uma vez submetido ao Estado capitalista o direito acabou por se transformar num artefacto científico de primeira ordem. (SANTOS, 2000, p. 144).

Em razão disso, a construção de um pensamento descolonial que seja capaz de produzir conhecimento jurídico a partir das problemáticas do Sul e supere a cultura jurídica ocidental, antropocêntrica e anacrônica, é o grande desafio. Dos andes, desponta um marco civilizatório, cujo ponto nevrálgico é o novo constitucionalismo, que poderá dar ensejo as transformações almejadas.

Constitucionalismo latino-americano e as Constituições Andinas

Ao reconhecer os efeitos culturais, sociais e ambientais nefastos que a realidade até aqui apresentada, surgiu nos Andes uma proposta de um constitucionalismo pautado em uma outra forma de pensar e agir orientada pelo *Bem Viver*.

A corrente de reflexão mais importante que emergiu recentemente na América Latina, segundo Gudynas (2011) foi o Bem Viver, que

[...] se distingue dos discursos que celebram o crescimento econômico ou o consumo material como indicadores de bem-estar. Também não louva a obsessão com a rentabilidade e o consumo. Suas referências à qualidade de vida passam por outros caminhos. Incluem tanto as pessoas como a Natureza. O *Bem-Viver* abre as portas a outras formas de falar, escrever ou pensar nosso mundo. (GUDYNAS, 2011, p. 2).

O *Bem Viver* propõe, ainda, a superação do modelo antropocêntrico do Direito, sugerindo o reconhecimento da natureza como sujeito de direitos, a exemplo do disposto na Constituição Equatoriana (2008).



Nesse sentido, segundo Gudynas (2011, p. 3), “outro componente essencial do *Bem-Viver* é uma mudança radical no modo como se interpreta e se valoriza a Natureza. Várias formulações convertem o meio-ambiente em sujeito de direitos rompendo com a perspectiva antropocêntrica tradicional”. Exemplo disso são as disposições da Constituição do Equador (2008):

Art. 71.- A natureza ou Pachamama, onde se reproduz e realiza à vida, tem direito à que se respeite integralmente sua existência e o mantimento e regeneração de seus ciclos vitais, estrutura, funções e processos evolutivos. Toda pessoa, comunidade, povo ou nacionalidade poderá exigir à autoridade pública o cumprimento dos direitos da natureza. Para aplicar e interpretar estes direitos observam-se os princípios estabelecidos na Constituição, no que for pertinente. (EQUADOR, 2008). (tradução livre das autoras).

Outro aspecto que merece ser destacado é o protagonismo indígena no desenvolvimento das primeiras ideias sobre o *Bem Viver* que se consolidaram nas constituições da Bolívia e do Equador. Nesse sentido, Le Quang e Vercoutère (2013, p. 10) ressaltam:

Os povos indígenas, ponta de lança na luta contra o neoliberalismo encarnado pelas instituições financeiras internacionais e pelas políticas nacionais de governos corruptos, aparecem como fontes legítimas de alternativas ao sistema econômico e aos modos de vida que conduziram à crise global. (tradução livre das autoras).

Moraes (2014, p. 177) também destaca a participação indígena no processo constituinte democrático que promoveu o giro ecocêntrico, comunitário e solidário, orientando-se pela cultura da vida e reconhecendo a interdependência entre os habitantes do Planeta:

A escuta da voz, antes sufocada, dos povos indígenas originários permitiu que sua alma se expressasse na Constituição, e pela via democrática, seus sentimentos mais profundos e seu modo de viver ganhassem forma jurídica com a constitucionalização do Bem Viver no Equador (*Sumak Kawsay*) e na Bolívia (*Suma qamaña*), inclusive com o reconhecimento dos direitos de Pachamama (da natureza), marco a partir do qual se inaugura no mundo, no âmbito jurídico, o giro ecocêntrico.

A constitucionalização do Bem-Viver representa, assim, a instituição de um pacto social baseado na democracia intercultural para toda a América Latina. (CAOVILLA, 2016).



No Equador, o *Bem Viver*, do quéchua, *Sumak Kawsay*, foi constitucionalizado em 2008, com a instituição de um conjunto de “direitos do Bem-Viver” que se encontram no mesmo patamar hierárquico de outros princípios como os relacionados à natureza, à liberdade, à participação, aos povos e nacionalidades. Entre os “direitos do *Bem-Viver*” pode-se citar saúde, educação, habitação, água, alimentação e comunicação. Além disso, o Bem Viver, previsto na Constituição relaciona-se com o regime de desenvolvimento do país:

Art. 275.- O regime de desenvolvimento é um conjunto organizado, sustentável e dinâmico dos sistemas econômicos, políticos, socioculturais e ambientais, que asseguram à realização do bem viver, do *sumak kawsay* [...] O bem viver exigirá que as pessoas, comunidades, povos e nacionalidade gozem efetivamente de seus direitos, e exerçam responsabilidades no marco da interculturalidade, do respeito a suas diversidades e da convivência harmônica com a natureza. (EQUADOR, 2008). (tradução livre das autoras).

Além disso, a Constituição Equatoriana de 2008 institui um novo modelo Estado profundamente inclusivo, com o reconhecimento da existência de uma multiplicidade de nacionalidades, culturas, línguas, religiões e espiritualidades. Esse Estado, também, incorpora as formas comunitárias de organização e autoridade. Assim, representa uma nova possibilidade epistemológica que dá condições, especialmente aos povos indígenas, de recuperar autonomia e soberania com mecanismos de participação e representação perante o Estado, com base na democracia comunitária.

Pelo entendimento de Boff (2013), o que o *Bem Viver* andino objetiva é uma ética da suficiência para a comunidade que, na produção e consumo, não ultrapasse o limite que a natureza consegue suportar. Ainda, o ser humano está inserido como sujeito de um contexto maior de equilíbrio entre os seres que habitam a *Pachamama*. Por essa proposta, há o resgate das dimensões afetivas e não mais admite a ideia de qualidade de vida parasitária e reducionista que só considera a posse e acumulação predominante no Ocidente.

Em 2009 a Bolívia, por sua vez, constitucionalizou o *Suma Qamaña*, em aymara, ou “*Viver Bem*”, enquanto princípio ético-moral e base fundamental do estado:

Artigo 8. I. O Estado assume e promove como princípios ético-morais da sociedade plural: *ama qhilla*, *ama llulla*, *ama suwa* (não sejas frouxo, não sejas mentiroso nem sejas ladrão), *suma qamaña* (viver bem), *ñandereko* (vida harmoniosa), *teko kavi* (vida boa), *ivi maraei* (terra sem mal) y *qhapaj ñan* (caminho ou vida nobre). II. O Estado se fundamenta nos valores da



unidade, igualdade, inclusão, dignidade, liberdade, solidariedade, reciprocidade, respeito, complementariedade, harmonia, transparência, equilíbrio, igualdade de oportunidades, equidade social e de gênero na participação, bem estar comum, responsabilidade, justiça social, distribuição e redistribuição dos produtos e bens sociais, para viver bem. (BOLÍVIA, 2009). (tradução livre das autoras).

No intuito de efetivar o *Bem Viver* em suas múltiplas dimensões, a Constituição Boliviana, em seu artigo 313, comprometeu-se com a geração de produto social, produção, distribuição e redistribuição justa da riqueza, redução das desigualdades regionais e de acesso aos recursos produtivos, entre outros e, assim, embora não explicitamente, reconheceu o *Suma Qamaña* como uma das finalidades do Estado. (GUDYNAS, 2011).

Esta mudança, positivada na Constituição Boliviana de 2009, é resultado da luta dos povos marginalizados que constituem a base social e desejam construir alternativas próprias de superação dos paradigmas eurocêntricos, tanto cultural como epistemologicamente.

É possível perceber, diante do exposto, as diferenças nas propostas de constitucionalização do *Sumak Kawsay* ou *Suma Qamaña*, no Equador e na Bolívia, respectivamente, mas também é preciso destacar que o *Bem Viver* traz em si essa pluralidade, sendo ajustável à realidade socioambiental de cada comunidade que compartilhe o propósito de dar voz as culturas silenciadas e criar alternativas às práticas políticas e jurídicas monistas e eurocêntricas que por muito tempo, desde a colonização, predominaram e perpetuaram a colonialidade do ser, do saber e do poder na América Latina.

Conclusão

Questionar a colonialidade do ser, do saber e do poder e abrir espaço para a emergência de vozes, culturas, histórias excluídas ou silenciadas tem sido objeto de estudo de pensadores latino-americanos, de diversas áreas do conhecimento, que tem evidenciando a face perversa da modernidade. A proposta do pensamento descolonial consiste em produzir meios, relações, conceitos, redes, discursos e linguagens para agir contra as formas de colonialidade.



Nesse contexto uma ferramenta epistemológica importante, intimamente ligada ao propósito descolonial é a interculturalidade. No contexto latino-americano, a interculturalidade é evidenciada pelas lutas dos movimentos sociais, em especial os protagonizados por povos indígenas, que participaram diretamente das discussões que precederam a promulgação das constituições da Bolívia e do Equador.

O reconhecimento de uma epistemologia intercultural, enquanto estratégia ética e política, é um passo em direção a construção de uma outra sociedade e um Estado mais plural que valorize as identidades culturais diversas nele contidas e empodere sujeitos e grupos historicamente marginalizados.

Na luta por esse novo paradigma, para que sejam possíveis tais transformações nas esferas social, política e jurídica, será necessário ultrapassar diversas barreiras, inclusive na academia, em busca da devida valorização das epistemologias do Sul, como a cultura do *Bem Viver*, a democracia intercultural e a valorização dos direitos da natureza cujas bases foram inauguradas pelo movimento do novo constitucionalismo latino-americano.

Referências

BOFF, Leonardo. **Constitucionalismo ecológico na América Latina** (2013). Disponível em: <<http://leonardoboff.wordpress.com>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado**. 2009. Disponível em: <<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Bolivia/bolivia09.html>>. Acesso em: 11/10/2017.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **Descolonizar o direito na América Latina: o modelo do pluralismo e a cultura do *bem-viver***. Chapecó, SC: Argos, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Universidad del Cauca/Instituto Pensar/Universidad Joveriana, 2005.

EQUADOR. **Constitución Política de la República del Ecuador**. 2008. Disponível em: <<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/constudies.html>>. Acesso em: 15 out. 2014.

GUDYNAS, Eduardo. Bem-Viver: Germinando alternativas ao desenvolvimento. **América Latina em Movimento-ALAI**, v. 462, n. 1-20, 2011. Disponível em: http://loomio-attachments.s3.amazonaws.com/uploads/4b8f3b4112dd1e775500bced50f5747b/bem-viver_-germinando-alternativas-ao-desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 10/10/2017.



LARREA, Ana María. La disputa de sentidos por el buen vivir como proceso contrahegemónico. In: LARREA, Ana María. (orgs.). **Los nuevos retos de América Latina: socialismo y sumak kawsay** (Livro digital). Quíto: SENPLADES, 2010.

MORAES, Germana de Oliveira. Pelos Direitos de Pachama e pelo Bem Viver: um modelo socioambiental ecocêntrico, comunitário e solidário. In: FILHO, Carlos Frederico Marés de Souza; NOGUEIRA, Caroline Barbosa Contente; FERREIRA, Heline Sivini. (orgs). **Direito socioambiental: uma questão para a América Latina** (Livro digital). Curitiba: Letra da Lei, 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, set. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TLOSTANOVA, Madina; MIGNOLO, Walter. **Global coloniality and the decolonial option.** Kult 6 Special Issue. 2009. Disponível em: <http://postkolonial.dk/artikler/kult_6/MIGNOLO-TLOSTANOVA.pdf>. Acesso em: 09/10/2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamento otro desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre (2007). Disponível em: <<http://catherine-walsh.blogspot.com.br/2010/11/interculturalidad-y-colonialidad-del.html>>. Acesso em: 29 jul. 2018.



DESARROLLO URBANO Y DES-RE-TERRITORIALIZACIÓN DE PERSONAS MENORES DE EDAD EN SITUACIÓN DE CALLE: rompiendo dualismos territoriales y académicos

Maria Cecilia Leme Garcez¹

Lilian Blanck de Oliveira²

Palabras-claves: Desarrollo Urbano, Territorio, Infancia Vulnerabilizada, Brasil, Costa Rica.

Introducción

Esta reflexión condensa los avances epistemológicos de la investigación doctoral que venimos realizando, la cual tiene como objetivo analizar la relación entre el desarrollo urbano y los procesos de des-re-territorialización de personas menores de edad en situación de calle y de riesgo social en la región central de São Paulo - Brasil e San José - Costa Rica, de 2000 a 2017. Las recurrentes situaciones de vulnerabilidad y violencia a que están expuestos los niños, niñas y adolescentes, principalmente en las grandes ciudades latinoamericanas, demostró la necesidad de realización de una investigación sobre la relación entre desarrollo urbano y vulnerabilidad infantil, con enfoque en los procesos de des-re-territorialización de las personas menores de edad en situación de calle y de riesgo social. El estudio también busca resaltar, de manera específica, las posibilidades de superación de la violencia en los espacios urbanos, a través de modelos de desarrollo justo, colaborativo y solidario. Asumiendo el enfoque epistemológico, se realiza un análisis crítico de la realidad urbana para entender las causas de la presencia y/o permanencia de

¹ Licenciatura en Pedagogía por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo; Maestría en Pedagogía por la Universidad de São Paulo; Maestría en Estudios Teológicos por la Universidad Nacional de Costa Rica. Profesora en la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional de Costa Rica. Doctoranda en el Programa de Pos Graduación en Desarrollo Regional de la Universidad Regional de Blumenau, en Brasil. Integrante del Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD). Correo electrónico: maria.leme.garcez@una.cr

² Licenciatura en Pedagogía por la Fundação Educacional Regional Jaraguense; Doctorado en Teología por la Escola Superior de Teologia. Profesora titular del Programa de Pós Graduación (Maestría y Doctorado) en Desarrollo Regional de la Universidad Regional de Blumenau; Líder del Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD).



niños, niñas y adolescentes en la calle, y la relación de este fenómeno con los modelos de desarrollo.

Enfoque teórico

La investigación está iluminada por la perspectiva territorial y política del desarrollo regional, a través de una revisión teórica interdisciplinaria que integra la geografía - perspectivas de territorio y región; las ciencias sociales - herramientas que posibilitan comprender y analizar los modelos de desarrollo; y la teología feminista y ecofeminista - perspectiva del cuidado como alternativa a las situaciones de violencia, injusticia y des-cuido de la vida. Se busca establecer una articulación entre la perspectiva teórica y las experiencias socioeducativas involucradas: Proyecto Quixote¹ y DAI/PANI². Estas organizaciones fueron elegidas porque actúan directamente junto a personas menores de edad en situación de calle y de riesgo social, quienes se des-re-territorializan constantemente. Así, tales experiencias socioeducativas podrán fundamentar e iluminar la revisión de los presupuestos epistemológicos, analíticos y de incidencia social de las instituciones públicas y de las organizaciones no gubernamentales en las grandes ciudades latinoamericanas.

Desde diferentes perspectivas en el abordaje del desarrollo, la investigación profundiza las nociones de territorio, territorialización, re-territorialización y des-re-territorialización, considerando los aportes de Rogério Haesbaert, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Claude Rafestin, entre otros autores. Sobre la relación entre territorio y poder, aspecto importante para el presente estudio, diz Haesbaert (2007, p. 22):

Si el espacio social aparece de manera difusa por toda la sociedad y puede, pues, ser tratado de forma genérica, el territorio y las dinámicas de des-territorialización (siempre hifenizada) deben ser distinguidos a través de los

¹ El *Proyecto Quixote* es una Organización de la Sociedad Civil de Interés Público (OSCIP) sin fines de lucro que actúa en la ciudad de São Paulo desde 1996 y tiene como objetivo transformar la historia de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias en complejas situaciones de riesgo, a través de la atención clínica, pedagógica y social integradas, generando y diseminando conocimiento

² El *Patronato Nacional de la Infancia* (PANI) es la institución pública costarricense responsable por el cuidado social, psicológico y jurídico de las personas menores de edad, víctimas de abandono, negligencia, explotación y demás expresiones de violencia. El *Departamento de Atención Inmediata* (DAI) es el sector de trabajo del PANI responsable por el atendimiento constante de los casos de emergencia y de la atención a las personas menores de edad en situación de calle y de riesgo social.



sujetos que efectivamente ejercen poder, que de hecho controlan este(s) espacio(s) y, consecuentemente, los procesos sociales que lo(s) compone(n). Así, el punto crucial a ser enfatizado es el que se refiere a las relaciones sociales como relaciones de poder.¹

Para abordar los desafíos y las posibilidades de un desarrollo urbano sustentable, equitativo y solidario, son considerados los estudios y contribuciones de diferentes disciplinas – prioritariamente las ciencias sociales y la geografía. El estudio sobre el desarrollo y su relación con el bienestar y los procesos de decolonialidad es iluminado por la reflexión de autores como Ignacy Sachs, Milton Santos, Amartya Sen, Eduardo Gudynas, Paul Singer, Alberto Acosta, Eduardo Galeano, Raúl Fonet-Betancourt, entre otros. Sachs, por ejemplo, resalta lo siguiente:

El desarrollo puede ser visto como un proceso de aprendizaje social que recurre a las facultades de la memoria y de la imaginación, las cuales constituyen trazo distintivo de nuestra especie y explican su extraordinaria capacidad de adaptación. Entonces, cuando hablamos del desarrollo en términos de liberación, estamos delante de algo más que una metáfora. En realidad, él pasa por la liberación humana con relación a la opresión material, lo que supone repartición equitativa de los bienes y la supresión de todas las barreras que impiden su desabrochar, en busca de una mejor situación. (SACHS, 1998, p. 151)²

La revisita socio-histórico-teológica para averiguar hasta qué punto la teología latinoamericana ha contribuido o puede contribuir para la generación de espiritualidades convivenciales y cuidadoras que incidan en los modelos de desarrollo, prioriza autoras feministas y ecofeministas, como Ivone Gebara, Elza Tames y María Pilar Aquino, entre otras. La teología feminista latinoamericana, y posteriormente la teología ecofeminista, ofrecen un análisis sobre las relaciones opresivas entre hombres y mujeres, entre personas adultas y personas menores de edad, y entre seres humanos y medio ambiente, y señalan que la transformación radical de estas relaciones opresivas es condición para la conquista de nuevas relaciones sociales, económicas y políticas.

Tres aspectos son considerados premisas para este estudio. El primero es la existencia de situaciones de vulnerabilidad infantil en Costa Rica y en Brasil, resultado de procesos de desarrollo colonizante y esclavizador en zonas urbanas y procesos de des-re-territorialización de las personas menores de edad en situación de calle y de riesgo social.

¹ Traducción libre del texto original en portugués.

² Traducción libre del texto original en portugués.

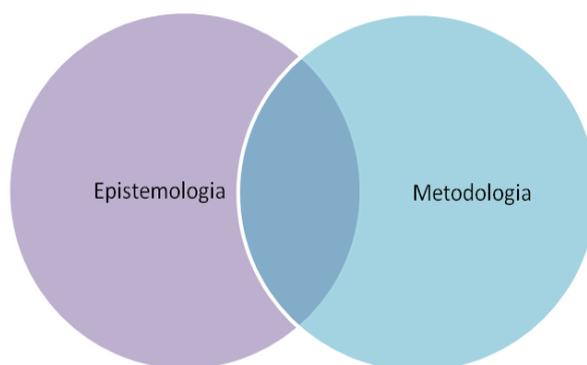


La segunda premisa se relaciona con la importancia de la recuperación histórica de los trabajos socioeducativos surgidos a partir de la promulgación del *Estatuto da Criança e do Adolescente* en Brasil (ECA – Ley Federal 8096/1990) y del Código de la Niñez y Adolescencia en Costa Rica (Ley 7739/1998). Y la tercera premisa es la presencia de importantes biografías institucionales en la historia costarricense y brasileña, que señalan una relación entre el desarrollo urbano y las experiencias socioeducativas junto a las personas menores de edad en situación de calle y de riesgo social.

Perspectiva epistemológica

Metodológicamente, la pesquisa asume el enfoque epistemológico, de carácter bibliográfico, documental y social, siendo mediada/tejida por las/con las experiencias educativas del DAI/PANI y del Proyecto Quixote, lo que permitirá un aprendizaje a partir de la diversidad y complejidades comunitarias e institucionales, con acercamientos y recortes diferenciados de las realidades involucradas.

La construcción de una perspectiva epistemológica supone la relación/interacción entre el territorio epistémico y el territorio metodológico en la dinámica de la misma investigación.



Al romper con el dualismo académico-territorial, la epistemología cuestiona también el individualismo cognitivista, antropocéntrico y androcéntrico que, como sugiere Fernet-Betancourt, imposibilitan la experiencia del conocimiento como experiencia de participación y convivencia (BERISSO; GIULIANO, 2015, p. 157).

Cecchetti y Pozzer, por su vez, alertan que el proceso colonizador europeo en el continente latinoamericano ha dejado marcas de exclusión y desigualdades que persisten



hasta los días de hoy, discriminando, disminuyendo y silenciando culturas, identidades, religiosidades y saberes. Esto se explica porque la diversidad cultural ha sido irrespetada y combatida por la cultura moderna europea, principalmente a través de un “*corpus* de conocimientos considerados universales, de carácter monocultural, que desconsidera la legitimidad de cosmovisiones, saberes, valores y prácticas sociales de los otros pueblos”¹ (CECCHETTI; POZZER: 2016, p. 89). Esta lógica colonialista se instaló en los sistemas educativos y también en los procesos investigativos, imponiendo una jerarquía, al privilegiar algunos saberes, aquellos que legitiman las epistemologías y metodologías científicas e eurocéntricas.

La perspectiva investigativa epistemológica busca superar esta *colonialidad del saber* (POZZER; CECCHETTI, 2016), al reconocer e incorporar las identidades, las diversidades, las tradiciones y las distintas culturas en la des-re-construcción de saberes y sabidurías. En este sentido, en el proceso de conexión e inter-relación con otros territorios de conocimiento y otras metodologías, la perspectiva epistemológica se posiciona en la esfera de la interculturalidad, el respeto a las diferencias, la abolición de jerarquías epistémicas y/o metodológicas. Los aportes de la filosofía intercultural iluminan esta reflexión:

Comprender al otro, acogerlo en su otredad y hospedarlo, es siempre un proceso que implica escuchar el reclamo de vida y mundo propios que representa la alteridad del otro; por eso no se puede quedar en una experiencia abstracta de abertura cognitiva sino que se tiene que concretar en la repartición justa de la realidad histórica, en una política de restitución que complementa el reconocimiento con la devolución de lo que se le ha negado. En esta doble y complementaria dialéctica se mueve la propuesta de la filosofía intercultural. (BERISSO & GIULIANO, 2015, p. 157).

Se entiende, entonces, que la incorporación de la perspectiva epistemológica a los procesos de investigación genera territorios-tiempos investigativos a partir de otros marcos epistémicos y metodológicos para encontrar las otredades y las diversidades, para recibirlas y hospedarlas en el territorio de la investigación, aunque esto provoque inseguridades y desinstalación de las zonas de confort de algunas prácticas académicas.

¹ Traducción libre del texto original en portugués.



Local, población y período

El estudio sobre la relación entre el desarrollo urbano y los procesos de des-re-territorialización de las personas menores de edad en situación de calle y de riesgo social, se ubica en las ciudades de São Paulo/Brasil y San José/Costa Rica, entre 2000 e 2017.

Técnica de abordaje de análisis de datos

Las diferentes etapas de la investigación son consideradas como “pasos metodológicos”, ya que no se pretende trillar un camino lineal, en el cual cada paso prepara el siguiente de forma secuencial e irreversible. Se asumen “tareas metodológicas”, las cuales están presentes de forma concomitante y dinámica a lo largo de toda la investigación. Igualmente, no existe “coleta de datos”, pues no se pretende coleccionar informaciones para agregar o sumar a los conocimientos adquiridos en la pesquisa bibliográfica, de manera dicotómica y/o secundaria. Más bien, se busca un “acercamiento a las experiencias” que ya existen, que ya son conocimiento de las personas y organizaciones colaboradoras. En este sentido, las entrevistas realizadas al personal del DAI/PANI y el Proyecto Quixote no son desplegadas como un anexo que ayuda a comprobar los argumentos, sino que se integran en la reflexión a lo largo de los capítulos, de forma que la revisión bibliográfica está entrelazada con las entrevistas y el análisis documental y social.

La construcción de las tareas epistemológicas de investigación, los tiempos, los territorios y las prioridades, van siendo definidos en el camino, en co-participación con la profesora orientadora y las personas involucradas en las experiencias socioeducativas del Proyecto Quixote y del DAI/PANI, lo que posibilita que la investigación se convierta en un proceso de aprendizajes individuales y colectivos, no solamente para la investigadora, sino también para las instituciones académicas y las personas y organizaciones socioeducativas implicadas. El entrelazamiento de los procedimientos empíricos puede ser visualizado de la siguiente forma:



Resultados preliminares y consideraciones finales

La investigación todavía no se ha concluido. Sin embargo, con base en la revisión bibliográfica y documental realizada hasta ahora, como también considerando las informaciones compartidas en las entrevistas ya efectuadas, se puede hacer algunas consideraciones preliminares. La primera es que las personas menores de edad necesitan territorios de afecto y condiciones para un crecimiento humano saludable. Además de una necesidad, esto es un derecho garantizado en la legislación internacional y los códigos de la infancia y juventud. Los niños, niñas y adolescentes en situación de calle y de riesgo social tienen sus derechos negados, robados, obstaculizados. Los modelos de desarrollo urbano están intrínsecamente relacionados con esta negación.

Otra constatación importante es que la categoría *calle* debe ser abordada no solamente desde una perspectiva espacial o geográfica, sino también social y simbólica. Es decir, existen diferentes formas de estar en la calle, existen distintos acercamientos al concepto *calle*. Así, cuando se estudia la situación de las personas menores de edad en situación de riesgo, la calle debe ser entendida como un territorio simbólico.



Con relación al análisis territorial preliminar, las personas menores de edad en situación de calle no pueden ser clasificadas como “des-territorializadas”, “des-enraizadas” o “des-encajadas” socialmente, ni tampoco como personas “des-territorializadoras”, que desestructuran territorios u obligan otras personas a des-territorializarse. Las movilidades en la calle responden a causas diversas, pues de cierta forma la calle concentra y expresa la complejidad de la des-territorialización social, y más específicamente, la des-territorialización en los espacios urbanos.

Referencias

BERISSO, D.; GIULIANO, F. La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Raúl Fonet-Betancourt. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, v. 3, n. 1. Abr. 2015, p. 157. Versão digital. Disponível em <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/6917/6237>.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Colonialidade do saber e formação docente: ensaios para episte(me)todologias interculturais. In: HARDT, Lúcia Schneider; MOURA, Rosana Silva (Orgs). **Filosofias da educação** entre devires, interrupções e aberturas – outro mundo contemplado. Blumenau: Edifurb, 2016.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SACHS, Ignacy. O desenvolvimento enquanto apropriação dos direitos humanos. **Estudos Avançados**, 12, 1998.



MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR NO MÉDIO ARAGUAIA (1980/1990 – Mato Grosso/Brasil)

Marcia dos Santos Ferreira¹

Palavras-Chave: Educação Popular, Identidades, Memória, Sujeitos Coletivos, Araguaia.

Introdução

Este trabalho apresenta uma discussão sobre memória e identidade, na perspectiva da interpretação dos processos de construção de identidades compartilhadas por grupos constitutivos de movimentos de educação popular que atuaram, nas décadas de 1980 e 1990, na região do médio Araguaia, próxima à divisa dos estados de Mato Grosso e Goiás, na região centro-oeste do Brasil.

Esses grupos estabeleceram vínculos com a Comissão Pastoral da Terra/CPT, Conselho Indigenista Missionário/CIMI e a Prelazia de São Félix do Araguaia, mostrando-se comprometidos com a educação popular em suas diversas expressões, como as atualmente denominadas educação do campo, educação indígena, educação de jovens e adultos, assim como com manifestações culturais da região.

O estudo das relações entre memória e identidade à escala de grupos sociais considera as discussões teóricas empreendidas por Joël Candau (2016) e Michael Pollak (1992), na França, assim como por Ilse Scherer-Warren (1999, 2005, 2006), entre outros, no Brasil, sobre o tema. Esses autores contribuem para reflexões relativas à captação do significado político da memória; às recomposições identitárias e sua contínua atualização; às reivindicações pelo patrimônio de memória pelos distintos grupos sociais; às tensões identitárias contemporâneas; e, também, à discussão de como se passa das formas individuais às coletivas de memória e de identidade.

¹ Doutora em Educação, Professora Associada do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT – campus Cuiabá. E-mail: msf@ufmt.br.



A pesquisa realizada, desenvolvida no contexto das atividades dos Centros Memória Viva que funcionam nas Universidades Federais dos estados de Mato Grosso e de Goiás, utiliza relatos das experiências dos grupos de educação popular focalizados, que foram registrados no evento intitulado “Roda de Diálogos Sobre Educação no Araguaia”, promovido pelo Centro Memória Viva de Mato Grosso e realizado em Cuiabá, em 2013.

Os registros foram feitos em áudio e vídeo e integram o acervo do Centro Memória Viva, oferecendo um conjunto significativo de relatos, que expressam elementos para a discussão dos processos de construção de identidades compartilhadas, dotadas de conotações políticas, comprometidas com a luta para sobrevivência e afirmação de diversas coletividades existentes no Araguaia, por meio de suas experiências educacionais, realizadas nos anos 1980 e 1990.

Duas Expressões de Educação Popular no Araguaia: Escola Tapirapé e Projeto Inajá

Dentre os movimentos de educação popular desencadeados na região do Médio Araguaia nos anos 1980 e 1990 focalizados durante a realização da Roda de Diálogos Sobre Educação no Araguaia, são destacados neste trabalho apenas os vinculados à organização da educação escolar indígena na região, entre os Tapirapé/Apyãwa, e à formação de professores pelo Projeto Inajá. Ambos processos foram selecionados pela recorrência em que aparecem nos relatos dos sujeitos em foco, pela relação que estabelecem entre si, assim como pelas relações com o processo a construção de identidades compartilhadas por grupos vinculados à educação popular no Médio Araguaia nos anos de 1980 e 1990.

Os participantes da Roda de Diálogo sobre Educação no Araguaia, reunidos em Cuiabá/MT, em 2013, foram unânimes em apontar a relevância do Projeto Inajá para a educação da região no final da década de 1980. Esse projeto de formação de professores em nível de segundo grau, conforme denominação vigente à época de sua realização (de 1987 a 1990), aparece nos relatos como parte importante de um processo mais longo em que a educação escolarizada e as manifestações culturais locais alçaram a condição de fatores intervenientes que, juntamente a outros, contribuíam para a luta de populações indígenas, posseiros e peões pela posse e permanência na terra com dignidade.



Esse processo remonta, sobretudo, ao início da década de 1970, quando o Grupo Escolar do Araguaia/GEA foi instalado com recursos físicos e humanos da Prelazia de São Félix do Araguaia para fazer frente à situação de abandono da população local pelos poderes públicos (MALAGODI, 2013). Oferecendo ensino primário, ginásial e alfabetização de adultos, o GEA, apesar de seu curto período de funcionamento (de 1971 a 1973), é entendido como um marco histórico significativo, que “tornou a pequena São Félix um centro de referência para toda aquela região” (REIS, 2013, s. p.). O trabalho com metodologias diversificadas, que agregavam elementos da pedagogia tradicional, montessoriana e freireana, voltava-se para o cumprimento das exigências oficiais sem prescindir de reflexões sobre os acontecimentos locais, relacionados ao meio ambiente e à violência na região, com o propósito de realizar um processo educativo “criador de consciência e formador de cidadania” (MALAGODI, 2013, s. p.). Fechado pela repressão política da ditadura militar (SANTOS, 2013), o GEA manteve-se como um símbolo da “militância na educação” para a região (J. R. R. SILVA, 2013, s. p.)

Ainda no início dos anos 1970, as Campanhas Missionárias da Prelazia de São Félix do Araguaia também somam elementos para a compreensão daquele processo mais amplo no qual a educação e a cultura local se agregam à luta contra o modelo de desenvolvimento que estava se instaurando, com o apoio do Estado, na região. A metodologia das Campanhas envolvia o deslocamento de agentes pastorais (leigos e religiosos) por um período de três meses para vilas e povoados, chamados de “patrimônios”, para compartilhar da vida da localidade e promover a realização de “círculos de cultura, em que eram discutidas as dificuldades na educação, a situação da saúde, questões religiosas” (SANTOS, 2013, s. p.). Durante a Campanha aconteciam ações de alfabetização, complementações de estudos para crianças, adultos e para professores locais, assim como ações de saúde e de conscientização sobre os embates políticos da região (SANTOS, 2013).

As metodologias empreendidas pelo GEA e pelas Campanhas Missionárias, que focalizavam a realidade conflituosa da região e nela encontravam elementos para a observação crítica da realidade local, alcançam um espaço de sistematização no Projeto Inajá, desenvolvido no final dos anos 1980. Originalmente, a ideia que estimulou professores que haviam atuado no GEA e nas Campanhas a procurar assessoria de pesquisadores da



Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, instituição de ensino superior reconhecida nacionalmente, era promover a formação docente de professores indígenas Tapirapé/Apyãwa, que, frente aos embates travados com grandes fazendeiros pela manutenção de suas terras, viam no domínio da Língua Portuguesa um instrumento necessário para a luta. O projeto resultante dessa parceria entre educadores que conheciam profundamente a região e pesquisadores da universidade, no entanto, extrapolou essa iniciativa e passou a ser oferecido para professores que atuavam no Araguaia e que não tinham formação para a docência (PAULA, 2013). O Projeto Inajá alcançou indígenas, ribeirinhos, camponeses e pessoas que viviam nos núcleos urbanos, constituindo-se:

[...] em um forte esteio da luta travada por estes segmentos sociais para garantir o direito e a permanência na terra, o direito à educação de qualidade para todos em contraposição ao sistema de repressão que se instalava não só no país, mas especialmente na região, notadamente com a questão do latifúndio. (MEDEIROS, 2013, s. p.)

Termos recorrentes nas narrativas sobre o Projeto Inajá são “formação” e “auto formação”, que exprimem o funcionamento da metodologia proposta, uma vez que os professores que trabalhavam como monitores do projeto também se viam como aprendizes do processo (A. A. SILVA, 2013), conhecendo, através da vivência na região e do contato com seus habitantes, as potencialidades transformadoras daquele processo formativo. Essa percepção subverte a ideia de que o Projeto tenha sido “elaborado” na universidade e “levado” ou “implantado” na região, para a percepção de que “o Projeto Inajá foi um dos principais frutos do movimento popular em prol da formação e auto formação de professores na região do Médio Araguaia” (MEDEIROS, 2013, s.p.).

A percepção de que a ideia do Projeto Inajá originalmente focalizava apenas a formação de professores indígenas para atender a demanda específica dos Tapirapé/Apyãwa que viviam na região remete ao processo de construção da educação escolar indígena no Médio Araguaia.

No início dos anos 1970, imersos em um contexto de violenta usurpação de suas terras, os Tapirapé/Apyãwa demandavam a instalação de uma escola na aldeia, uma vez que entendiam que o domínio da língua portuguesa era um instrumento importante na luta pela manutenção de suas terras (PAULA, 2013). A seguinte afirmação dos Tapirapé/Apyãwa, registrada pela pesquisadora Eunice Dias de Paula, exprime essa



situação: “Não precisamos de ninguém para nos fazer pensar, temos nossa cabeça para pensar. Não temos é boca com palavras de branco para falar direito!”. Essa frase enfatiza a percepção da comunidade indígena da necessidade de domínio da linguagem do fazendeiro como instrumento para fazer valer seus direitos em uma situação de enfrentamento. Nesse contexto, a partir de 1973, agentes missionários passaram a desenvolver um processo de alfabetização de adultos nas aldeias. Esse processo, inserido no bojo das demais ações educativas que já se desenvolviam na região, foi pautado pelo diálogo na construção da metodologia que seria empregada, uma vez que os educadores não conheciam suficientemente a língua Tapirapé/Apyãwa. Paula explica a solução encontrada:

Daí aconteceu uma coisa muito legal, porque nós fomos aprendizes juntos com eles. Essa metodologia do Paulo Freire permitiu isso... alfabetizados juntos... então, foi um processo de mão dupla, porque as aulas aconteciam com os temas geradores na língua, as discussões, mas também, ao mesmo tempo, eles tinham que contar para a gente em português o que a gente não estava entendendo, então, havia um processo simultâneo, de aprendizado do português e nós da língua Tapirapé. (PAULA, 2013, s. p.).

Essa aprendizagem “de mão dupla” ocorrida entre os participantes do processo de alfabetização, orientada pelas ideias pedagógicas de Paulo Freire e pelos princípios socioculturais dos Tapirapé/Apyãwa, estabeleceu as bases da criação de uma escola bilíngue para adultos que, simultaneamente, vicejava a vitalidade sociolinguística da comunidade indígena, viabilizava o domínio da língua portuguesa por seus membros, além de abrir possibilidades de conhecimento e sistematização da língua Tapirapé/Apyãwa pelos não indígenas.

O próximo passo foi à percepção da necessidade de formação de professores indígenas para trabalharem a escolarização bilíngue das crianças que, até então, não participavam do processo. Paula (2013) explica que os pesquisadores da UNICAMP, contatados para assessorar a formação de professores, queriam desenvolver o projeto apenas para professores indígenas, mas foram convencidos pelos pesquisadores locais da oportunidade de expansão do projeto a toda a região, dando origem ao Projeto Inajá.

As aldeias Tapirapé/Apyãwa atualmente possuem duas escolas indígenas, a primeira delas oficializada em 1988 (PAULA, 2008, p. 179), com oferecimento de ensino fundamental e médio. Paula destaca aspectos de seu funcionamento:



Hoje eles têm duas escolas estaduais, todo o corpo docente é deles, Apyãwa, eles assumem a direção os serviços administrativos, a escola é realmente articulada com a comunidade. (...) é a comunidade que está sempre junto, eles decidem quem vai ser professor, as coisas que vão ser estudadas, o Projeto Político Pedagógico foi todo construído com a comunidade, não é respeitado pelo estado, mas ele levou oito anos para ser construído justamente por causa desse longo processo de discussões coletivas, eles têm o ensino fundamental e o médio, nós tivemos o magistério intercultural, que foi uma turma só e participaram também alguns professores dos Karajá, e atualmente a gente está em discussão para implantar um curso técnico em agroecologia. (PAULA, 2013, s. p.).

Esse processo de construção de uma forma específica de escolarização indígena na região somente tornou-se viável pela percepção de todos os envolvidos que se, de um lado, os saberes escolarizados eram úteis à população indígena, por outro, suas regras socioculturais precisavam estar presentes na organização dessa instituição, subvertendo seu caráter eminentemente hierárquico em favor do estabelecimento de relações interpessoais baseadas no modo de vida Tapirará/Apyãwa. Conforme entende Paula:

Esse modelo nosso de organizar a escola é hierárquico. O diretor comanda os subordinados. Isso não funciona para eles. Os Tapirapé são um povo que não tem autoridades fortemente centralizadoras, eles têm sempre essa decisão em conjunto, a decisão participativa. Uma coisa muito feia para eles é ofender a outra pessoa... falar duro, como eles dizem... ninguém pode falar duro com o outro, é uma ofensa falar de um modo autoritário. (PAULA, 2013, s. p.).

A inserção de aspectos da cultura Tapirapé/Apyãwa na organização da escola contribuiu para uma melhor adaptação desta à vida das aldeias, contrariando a lógica da perda de valores socioculturais pela presença de uma instituição escolar na comunidade.

Considerações Finais

As duas experiências de ação educativas no Médio Araguaia destacadas contribuem para a compreensão dos processos envolvidos na elaboração de identidades compartilhadas pelos integrantes dos movimentos de educação popular que aconteceram na região entre as décadas de 1980 e 1990.

Desdobramentos de movimentos de educação popular que as antecederam na região, as experiências das Escolas Indígenas Tapirará/Apyãwa e do Projeto Inajá de



formação de professores conectaram-se à história social, política e econômica do Médio Araguaia, produzindo pedagogias próprias, que podem ser entendidas como “pedagogias do campo”, uma vez que exprimiam uma concepção de educação intrinsecamente vinculada à vida das populações locais e seus complexos conflitos pela posse da terra.

Nas ações educativas empreendidas, destaca-se a dinâmica dos papéis desempenhados pelos sujeitos que “ensinam” e que “aprendem”. Em ambas experiências apontadas, eles não são fixos ou rígidos, mas intercambiáveis e dotados de potencial transformador. Essa dinâmica viabilizada pela metodologia de trabalho vigente tanto na experiência de educação escolar indígena como na de formação de professores emergiu das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nas ações educativas. Nessas relações, os sujeitos que “ensinavam” percebiam seu desconhecimento das complexas dinâmicas dos eventos que ocorriam na região e procuravam se familiarizar sobre elas com aqueles que “aprendiam” para poderem desempenhar coletivamente suas ações educativas. No entanto, nesse processo, percebiam que a própria ação educativa se transformava, ganhando uma “autoria” coletiva, compartilhada. Por outro lado, os sujeitos da região sabiam que o conhecimento formalizado e institucionalizado, muitas vezes avesso à suas práticas e formas de vida, era indispensável nos processos de luta por direitos a serem conquistados. No entanto, suas histórias de vida marcadas por embates violentos, mudanças e readaptações se faziam presentes inclusive no ambiente de escolarização, transformando-o em seu cerne, isto é, compartilhando sua “autoria”.

Os movimentos de educação popular que emergem nesse contexto caracterizam-se por aspectos desse processo dinâmico e complexo, que imprime em seus participantes as marcas das fortes experiências educacionais vividas. Se há algo nas identidades desses sujeitos que pode ser concebido como compartilhado, é essa percepção de construção conjunta, coletiva, que só se torna viável, em um ambiente excepcionalmente adverso, por essa autoria comum, que autoriza o uso de um “nós” coletivo pelos participantes de movimentos de educação popular na região, entre os anos de 1980 e 1990.

Referências

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.



MALAGODI, E. J. A. Relato de experiência [Arquivo de áudio]. **Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia**. Acervo do Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.

MEDEIROS, M. O. Relato de experiência [Arquivo de áudio]. **Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia**. Acervo do Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.

PAULA, E. D. O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas. **Revista Tellus**, 8(14), 171-183, 2008.

PAULA, E. D. Relato de experiência [Arquivo de áudio]. **Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia**. Acervo do Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, 5(10), 200-212, 1992.

REIS, H. S. Relato de experiência [Arquivo de áudio]. **Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia**. Acervo do Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.

SANTOS, P. C. M. Relato de experiência [Arquivo de áudio]. **Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia**. Acervo do Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.

SCHERER-WARREN, I. **Cidadania sem fronteiras**: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHERER-WARREN, I. Redes sociais: trajetórias e fronteiras. In L. C. Dias, & R. L. L. Silveira (Orgs.). **Redes, Sociedade e Território**. Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC, 2005.

SCHERER-WARREN, I. Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação no campo. In M. C. Molina (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, A. A. Relato de experiência [Arquivo de áudio]. **Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia**. Acervo do Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.

SILVA, J. R. R. Relato de experiência [Arquivo de áudio]. **Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia**. Acervo do Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.



O CABOCLO DO BRASIL E O DIZER DAS PESQUISAS SOBRE ESSE POVO

Maria de Souza¹

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernard²

Jorge Alejandro Santos³

Palavras-Chave: Caboclo, Cultura, Representações.

Introdução

O presente artigo é um recorte teórico de uma pesquisa em desenvolvimento que objetiva investigar que elementos constitutivos são possíveis de identificar na cultura cabocla regional que mobilizam o (re)conhecimento do “ser caboclo” e como os professores representam e desenvolvem esses elementos no cotidiano escolar, com foco na região Oeste do estado de Santa Catarina, Brasil.

Distintos elementos e questões compõe o ideário de nossa pesquisa, porém compreendemos que tem centralidade a seguinte questão: quem é o caboclo no Brasil?

Assim, este texto propõe explicitar “de que lugar estamos falando” quando nos referimos ao caboclo no Brasil e, de forma específica, ao caboclo do Oeste catarinense. Nesse sentido, se constituiu em um estudo acerca das pesquisas que dialogam sobre a figura do caboclo brasileiro. O estudo desenvolveu-se com uma abordagem qualitativa/bibliográfica, debruçando-se sobre o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de livros e de

¹ Mestranda em Educação e Graduada em Artes Visuais – Licenciatura, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). E-mail: marialuzia@unochapeco.edu.br.

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso Indígena Intercultural da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil. E-mail: lucib@unochapeco.edu.br.

³ Doutor em Filosofia pela Universidade de Buenos Aires. Atualmente é estudante de pós-doutorado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professor de pós-graduação em Filosofia, Faculdade de Filosofia e Letras, Filosofia da Ciência no Ciclo Básico Comum da Universidade de Buenos Aires, Argentina. E-mail: jorgesantosuba@gmail.com.



artigos que discorrem sobre essa questão e de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A representação dos caboclos no Brasil

Nos aproximamos do termo representação por compreendermos que o caboclo é representado por alguém que não ele mesmo, mas por um povo legitimado como colonizador - branco – europeu, que influenciou a formação social e cultural do Brasil. Estamos sob um poder simbólico em que os menos favorecidos não tem subsídios para dizer sua própria cultura, de modo que é dita por uma classe dominante.

Assim como Pierre Bourdieu (1996, p. 112) propõem que as representações se fazem necessárias, pois “o mundo social é também representações e vontade; existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto”. Porém, essas representações nem sempre se saem como deveriam.

Quando os pesquisadores pretendem se instaurar como juizes de todos os juízos e em críticos de todos os critérios, tendência a que se vêem inclinados por força tanto de sua formação como de seus interesses específicos, eles acabam impedidos de aprender a lógica própria de uma luta em que a **força social das representações não é necessariamente proporcional ao seu valor de verdade** (medido pelo grau com que elas exprimem o estado da relação de formas materiais num determinado momento). Com efeito, enquanto pré-visões, estas mitologias “científicas” podem produzir sua própria verificação caso consigam se impor a crença coletiva e criar, por sua virtude mobilizadora, as condições de sua própria realização. Mas esses mesmos pesquisadores não se saem melhor quando, ao abdicarem da distância do observador, acabam retomando por sua própria conta a representação dos agentes em meio a um discurso que, por não dispor dos meios para descrever o jogo em que se produz esta representação e a crença que constitui seu fundamento, é apenas uma contribuição entre outras para a produção da crença cujos fundamentos e efeitos sociais seria preciso descrever (BOURDIEU, 1996, p. 114 – Grifo dos autores).

Constatou-se que a representação produzida sobre os caboclos teve como força principal o olhar colonizador e esta não é necessariamente proporcional ao seu valor de verdade.

Interpretar o modo como o caboclo é representado nesse país nos posiciona diante de diferentes olhares. No primeiro momento focamos nas diversas formas que o Instituto



Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE tipificou essa categoria quando se utilizou de categorias para definir a população brasileira de acordo com a cor ou raça. Para entender o modo como os caboclos eram/são designados pelo IBGE realizamos uma busca acerca das nomenclaturas utilizadas nos recenseamentos desenvolvidos no Brasil.

Ao analisarmos os dados dos recenseamentos brasileiros verificamos que há uma indefinição do termo caboclo. No primeiro Censo desenvolvido no Brasil, em 1872, nomeado Censo Geral do Império, o termo caboclo aparece entre as categorias, descritas: branca, preta, parda e cabocla. Segundo Osorio (2013) o termo caboclo foi usado no primeiro Censo para definir os indígenas, já que a população era identificada majoritariamente pela cor da pele. No entanto, esse termo pode estar associado a noção de povo/cultura, diferente de cor ou raça.

O Censo de 1940 estipulava três categorias principais: branca, preta e amarela e, apresentava um quarto grupo genérico sob a designação de pardos para registrarem declarações como caboclo, mulato, moreno, etc., porém com uma ressalva de buscar enquadrar as pessoas principalmente nas três primeiras categorias, indicando a mestiçagem como algo impróprio. No Censo de 1950 o termo pardo foi estipulado como uma categoria e incluía índios, caboclos, mulatos, cafusos, etc. Ou seja, o termo caboclo no primeiro e segundo Censo não foi utilizado apenas para designar os indígenas, mas sim para classificar aqueles que, para o governo, não tinham uma definição.

Ocorre mudança somente no Censo de 1991 quando o termo indígena passa a ser usado como categoria e os caboclos continuam indefinidos, dentro da categoria parda. No último Censo realizado em 2010, o termo caboclo não é citado em nenhuma categoria, como se as pessoas já se auto identificassem como pardas, sabendo a origem desse termo. Porém, será que a população sabe o que significa ser parda ou ser cabocla?

O segundo caminho percorrido foi compreender como os pesquisadores brasileiros caracterizam o caboclo¹. As pesquisas a partir do banco de teses e dissertações da Capes se apresentam em maior número no estado do Amazonas e nos estados do Sul do país.

¹ Desenvolveu-se um estudo acerca das pesquisas realizadas no Brasil a partir do banco de teses e dissertações da Capes, buscando pelo termo caboclo/cabocla. Dentre as 299 pesquisas que apareceram a partir desses termos, foi feita uma seleção a partir dos resumos das mesmas, sendo selecionado 45 pesquisas que consideramos estarem mais associadas ao tema pesquisado, dessas 45, foi desenvolvido uma leitura dinâmica das mesmas atentando para os capítulos que especificavam a figura do caboclo. Selecionou-se uma por região para analisar e comparar com as outras regiões. Inferindo que as pesquisas que pertenciam a mesma região traziam visões semelhantes sobre do tema.



Esse fator pode ser compreendido a partir da obra de Darcy Ribeiro (O povo brasileiro – 1995) que sugere o termo caboclo com especificidade no Amazonas, porém traz aspectos de outras regiões do país que remontam ao ser caboclo, como os estados do Sul.

Ao longo de cinco séculos surgiu e se multiplicou uma vasta população de gentes destribalizadas, deculturadas e mestiçadas que é o fruto e a vítima principal da invasão europeia. [...]. A eles se juntaram, mais tarde, grandes massas de mestiços, gestados por brancos e mulheres indígenas, que também não sendo índios nem chegando a serem europeus, e falando o tupi, se dissolveram na condição de caboclos (RIBEIRO, 1995, p. 319).

Ribeiro (1995) especifica o Brasil crioulo, fruto do processo de escravização no país, que devido aos processos de aculturação e miscigenação, constroem um novo tipo social; o Brasil caboclo, que trata dos ribeirinhos amazônicos e sua miscigenação entre indígenas e colonizadores; o Brasil sertanejo, trazendo os aspectos de uma cultura que se apresenta com maior ênfase no Nordeste brasileiro; o Brasil caipira, que tem suas manifestações concentradas na região de São Paulo e, também se apresentam como resultado da mistura de indígenas e colonizadores; por fim, os Brasis sulinos, em que o autor apresenta o cenário da cultura gaúcha e suas manifestações constatando que o princípio de sua formação se dá na miscigenação com os índios. Por outro lado, o caboclo também aparece na região Sul na obra de Darcy Ribeiro, de modo que brevemente, o autor propõe que em virtude do entrave latifundiário surge uma população marginal, a quem ele chama de caboclos da região colonial sulina.

De acordo com Renk (2014), a nomenclatura “caboclo” na região Sul foi estigmatizada pelos colonos de origem (italianos, alemães e poloneses). Dialogando com Ribeiro (1995), lembramos que o primeiro brasileiro foi aquele que não se identificou nem com o índio, nem com o africano e nem com o europeu e por isso se perguntou: quem eu sou? Nesse cenário o autor traz a figura do mameluco que se assemelha muito com os caboclos, sendo esses, frutos da miscigenação entre povos indígenas, afrodescendentes e europeus, e que por ora, marginalizados.

Definir quem pertence a categoria cabocla é difícil, já que o termo teve diversos significados. Para Adams (2002, p. 87), “o caboclo era produto do processo de destribalização das sociedades indígenas e da mistura genética do colonizador português



com mulheres indígenas”. A autora cita o exemplo dos caboclos amazonenses, que eram famílias isoladas nas margens dos rios e não possuíam a propriedade da terra.

Ao investigar algumas concepções sobre o termo caboclo no estado de São Paulo, Marques (2012, p. 44) propõem que “são palavras de duplo sentido que revelavam um olhar depreciativo sobre o homem simples do campo, considerado atrasado, inabilitado em incorporar os avanços técnicos e integrar-se efetivamente ao mercado”. A autora também aponta que os projetos de ordenamento urbano da capital de São Paulo revelaram espaços de exclusão e preconceito em que as minorias foram varridas para fora do processo modernizador junto com suas culturas.

No Rio Grande do Norte, o caboclo Mirandense do município de Caraúbas é descrito por Susana Rolim Soares Silva (2011) como:

A categoria ‘caboclo’ é comumente utilizada para fazer referência genética ao homem do campo, que sobrevive da agricultura, da produção de doce de caju e que por vezes se desloca em direção a cidade, seja para participar da feira livre ou rezar para São Sebastião, o santo eleito “protetor dos caboclos” (SILVA, 2011, p. 13).

A autora apresenta também, que muitas foram às designações dadas ao povo caboclo, e que por vezes foi depreciativa e arraigada de preconceitos, fazendo com que por um longo tempo os mesmos tivessem vergonha de assim ser chamados. O preconceito gira em torno do fato de que essas pessoas não tinham estudos e eram vistas como “ignorantes”. Entretanto, pelo que consta em sua dissertação, em momentos atuais o povo caboclo no norte-riograndense tem conquistado seu espaço. “Eles se fazem entre muitas realizações e projetos, sonhos e desejos, entre doces de cajus, histórias de vida, vacas, roupas azuis, bigodes avantajados, cabelos longos” (SILVA, 2011, p.113).

O caboclo do Oeste catarinense, segundo Renk (2014, p. 42) foi descrito pelo processo colonizador como “‘negros brutos’, como se referem aos antigos ocupantes, que não contrapostos aos ‘caboclos civilizados’ de hoje”. Por conseguinte, é possível relacionar com os caboclos paranaenses e riograndenses, pois segundo a autora o processo de formação desse povo se dá de maneira que interliga os três estados do Sul, onde começam sua migração saindo do Rio Grande do Sul, passando por Santa Catarina e Paraná, resultado dos processos de colonização que os expropriaram da terra.



Esse caboclo segundo Renk (2004) foi visto pelas autoridades como população insubordinada, que destruía os ervais fora de época. Ainda, a autora descreve que caboclos e índios foram reduzidos ao silêncio e as narrativas que compõem o cenário da história oficial que tem maior visibilidade é do discurso colonizador.

Para Renk (2004), essa população pode ser denominada como *brasileiros*, nomenclatura dada aos povos estabelecidos na região anteriormente a colonização. Sendo assim, a população cabocla nessa região é fruto da miscigenação entre descendentes de europeus, indígenas e negros. Os caboclos foram vistos também, como um atraso para o avanço da economia, já que com a vinda dos colonizadores, italianos e alemães em sua maioria, os posseiros/caboclos passaram a ser vistos como intrusos, resultando na expropriação não somente de recursos naturais, mas também de seus padrões culturais.

Segue-se que essas representações se fazem pelas diversas regiões do país. Esses aspectos revelam um lugar de similaridades e diferenças que se complementam e geram o caboclo brasileiro. Por conseguinte, constata-se que houve um processo de construção do povo chamado *brasileiro* que foi expurgado às margens desse país por um povo chamado *européu*, que exercia/exerce poder sobre o mesmo. Por esse viés, a necessidade de levantar aspectos culturais que valorizem os mesmos se torna imprescindível. Considerando que é específico a cada região do país, mas se assemelha por suas raízes étnicas/culturais e por ter sido deixado às margens da sociedade.

É importante ainda, ressaltar que as pesquisas que refletem sobre os caboclos em outros estados do Brasil, como: Pará, Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná e Rio Grande do Sul, apontam como características dos caboclos, em sua maioria, a formação étnica com base na mistura entre povos indígenas negros e europeus, a marginalização desse povo e a busca por novas ressignificações.

Considerações finais

É possível inferir que as representações construídas ao longo da história sobre os caboclos nas ocorrências da sociedade brasileira, estão designadas a cumprir uma função política que impõem e legitima a dominação que se dá de uma classe sobre a outra. Esse processo desencadeia uma série de expurgações de pessoas, que de certo modo, não



possuem o poder de dizer sua cultura e são afetadas por um poder simbólico. Propomos essa reflexão a partir de Bourdieu (2001), quando propõem que existe uma luta simbólica que insiste na produção de um senso comum e que essas nomeações se dão a partir de estratégias simbólicas por meio de agentes que procuram impor sua visão.

As nomeações produzidas por esse sistema acarretam também, na exclusão dos caboclos, construindo concepções por meio da criação de nomenclaturas, representações, simbologias e instituições pejorativas que tornaram o ser caboclo algo indesejado por muitos no decorrer da história colonizadora desse país.

Todavia, a busca por ressignificar esse povo, propõem que ser caboclo no Brasil e na região em que este estudo se insere, é ser parte da formação do povo *brasileiro* que se constrói em meio a marginalização de suas formas de vida. Este estudo oportuniza entender que o caboclo existe de Sul a Norte e de Leste a Oeste nesse país. Embora a nomenclatura tenha maior abrangência em algumas regiões do que outras, a sua formação étnica e cultural com base na miscigenação e principalmente por revelar grande apreço a sua raiz indígena e negra, não podendo negar seu elo com o branco colonizador, transforma-se no que se designa como *brasileiro* e se manifesta em diversas regiões.

O caboclo do Oeste catarinense tem suas particularidades, mas está ligado aos demais em virtude de sua miscigenação. Configura-se como uma etnia, no sentido de povo, do grego – *ethnos*, pessoas que partilham dos mesmos costumes, modos de ser e fazer. Diante disso, concordamos com Renk (2013) no quesito de que essa palavra originalmente significa povo, mas o sentido de raça foi empregado vulgarmente. Nesse cenário, reconhecemos o caboclo como um povo que manifesta um jeito de ser e pensar. Uma cultura como tantas outras nesse país multicolor. Uma etnia como tantas outras em um país que pode representar o mundo dentro de si em virtude de sua diversidade.

Referências

ADAMS, Cristina. **Estratégias adaptativas de duas populações caboclas (Pará) aos ecossistemas de várzea estuarina: uma análise comparativa 2002.** 373 f. Tese (Doutorado). Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.



_____. **O poder simbólico**. 4 ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001.

IBGE. **Recenseamentos do Brasil, 1872 à 2010**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 de jun. 2018.

MARQUES, Sílvia Corrêa. **Paisagens reveladas: O Jaó caboclo, quilombola, brasileiro**. 2012. 301 p. Tese (Doutorado em Arqueologia). Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

OSORIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Características Étnico-raciais da População Classificações e identidades. Rio de Janeiro, 2013.

RENK, Arlene. **Narrativas da diferença**. Chapecó: Argos, 2004.

_____. **Dicionário nada convencional: sobre a exclusão no oeste-catarinense**. 3 ed. rev. ampli. Chapecó, SC: Argos, 2013.

_____. A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros. **Revista Cadernos do CEOM**, v. 19, n. 23, p. 37-72, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Susana Rolim Soares. **“Aqui o nativo é o caboclo...”**: O processo de construção da identidade cabocla em Mirandas/RN. 126 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.



POR UMA POÉTICA DECOLONIAL NO ENSINO SUPERIOR: contribuições da didática na formação de professores(as)

Jilvania Lima dos Santos Bazzo¹

Palavras-Chave: Poética Decolonial, Ensino Superior, Didática, Formação Docente.

Introdução

Há aproximadamente quarenta anos, se pensado historicamente sobre o percurso teórico e metodológico da Didática, o grupo do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) promoveu o Seminário “A Didática em Questão” e, mesmo sem a pretensão de se constituir um marco de mobilização nacional (CANDAU, 2013), inaugurou um radical e contínuo exame acerca das contribuições desse campo do conhecimento para a formação de professores.

De acordo com Vera Maria Candau (2013), naquele período, década de 1980² do século passado, vivia-se um intenso movimento político-social, intelectual e educativo face ao contexto de transição democrática que ia se afirmando, entre muitas dificuldades, porém sedimentada no compromisso ético e na determinação política em prol de um projeto societário emancipador, progressista e generoso. Herdeira de uma ampla e rigorosa discussão acerca das dimensões técnica, humana e política da educação como indissociáveis da prática pedagógica, essa década (a de 1980) gestou a “Didática Fundamental” (CANDAU, 2013; 1995). Desde então, a cada revisão crítica pela qual passa a área de educação se afeta consideravelmente a perspectiva da Didática como dominante nas disciplinas integrantes dos cursos de formação de professores da educação básica,

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, tutora do PET Pedagogia, vinculada aos grupos de pesquisa LITERALISE, EPEJA e Didática e Formação Docente. Correio eletrônico: jilvania.bazzo@ufsc.br

² Considerando que a obra “A didática em questão”, organizada por Vera Candau, publicada pela editora Vozes em 2013, já contextualiza o período anterior da Didática, tomamos como ponto de partida para o debate a década de 1980 do século XX até os dias atuais do século XXI.



embora se mantenha como meramente técnica para a formação de professores do ensino superior¹.

Considerando que estamos imersos no século XXI, sobre o qual Achille Mbembe (2018, p. 15) entende ser o momento “da globalização dos mercados, da privatização do mundo sob a égide do neoliberalismo e da crescente complexificação da economia financeira, do complexo militar pós-imperial e das tecnologias eletrônicas e digitais”, faz-se premente uma nova revisão da Didática, especialmente pautada na concepção de interseccionalidade (CRENSHAW, 1989) compreendida como intersecção de identidades sociais e sistemas relacionados à opressão, dominação ou discriminação – étnico-racial, gênero, orientação sexual, religião e ocupação geopolítico-econômico-linguística e territorial. Essa perspectiva de leitura das subjetividades se insere em um estado de barbárie, de espetacularização do vulgar e da coisificação dos corpos a serem dispostas como mercadorias.

Em razão do desafio posto, a educação é constantemente colocada em xeque: qual a função social das instituições de ensino neste contexto? E o papel dos (as) professores (as)? Nesse debate, as escolas procuram zelar pelo aprendizado do conhecimento, visando ao desenvolvimento humano para a cidadania e o trabalho. Mas qual conhecimento? O que significa trabalho e cidadania na atualidade? Ao cuidar da aprendizagem, atravessados e atravessadas por essas e outras questões, os profissionais da educação pensam sobre as formas mais apropriadas para a sua garantia. Portanto, há uma dupla tarefa para assegurar a aprendizagem do conhecimento filosófico, científico e artístico: primeiro, criar as situações adequadas para ensinar e, segundo, ocupar-se permanentemente com as problemáticas, as poéticas, os saberes, as cosmovisões e as filosofias cotidianas das pessoas envolvidas na relação de ensino e aprendizagem.

¹ No Brasil, para ensinar em cursos de Engenharia, Odontologia, Arquitetura ou Medicina, por exemplo, basta ser engenheiro, dentista, arquiteto ou médico e ter realizado cursos de pós-graduação nas áreas de suas especializações. Geralmente, os interessados pela docência no ensino superior, por iniciativa própria, buscam cursos complementares de curta duração com temáticas de Didática e Metodologia do Ensino Superior. Enquanto política pública de governo, de fato no país, não há política de formação para professores do ensino superior e a formação docente para atuar na universidade vem se mantendo desde sempre à margem das discussões mais amplas sobre a formação de sujeitos e de sociedade para o mundo que temos e precisamos cuidar. Apenas como registro, na UFSC, a partir de 2 de junho de 2015, há um programa de formação continuada que é obrigatório para os professores em estágio probatório e facultativo aos demais docentes da instituição. Por este motivo, ao tratarmos sobre a formação de professores, nós nos referimos aos docentes vinculados ao sistema educacional brasileiro como um todo, da educação infantil ao ensino superior.



Partindo do exposto, objetivamos refletir sobre as contribuições da Didática para a formação de professores, visando colaborar com a produção de possibilidades epistemológicas e formativas no campo da educação, ao mesmo tempo em que ajudamos a fomentar os estudos e fortalecer ainda mais a área, buscando responder à seguinte questão: quais são as perspectivas possíveis para o enfrentamento dos desafios postos à Didática pela sociedade atual?

Fundamentação Teórica

A educação haverá de investigar as potências e as mazelas humanas do século presente, buscando apresentá-las mediante apontamentos de caminhos para as possibilidades de criação e invenção em prol de um projeto social progressista e emancipatório, visando ao acolhimento, sustentação, confronto e tensionamento, pois, se antes, na era da máquina a vapor, o drama humano consistia em ser explorado pelo capital, “a tragédia da multidão hoje [era do chip e do drone] é já não poder ser explorada de modo nenhum, é ser relegada a uma ‘humanidade supérflua’, entregue ao abandono, sem qualquer utilidade para o funcionamento do capital” (MBEMBE, 2018, p. 15-16), como a escola poderá ainda ensinar pautada em princípios e valores para um mundo do trabalho se não há trabalho efetivamente, mas especulação financeira e exploração? Para que e por que ensinar para a cidadania? O que é ser uma pessoa cidadã?

Se já está tudo escancarado: os privilégios sociais e político-econômicos estão concentrados nas mãos dos ricos, brancos, homens e héteros, os quais gozam de uma legião de admiradores e guardiões de sua ideologia de justiça e de moral, o que restam às pessoas pobres não-brancas, não-homens, não-héteros? Para que e por que ensinar se a sociedade ainda que tenha cor/raça, gênero, classe social e seja distribuída em territórios geopolítico-econômicos de privilégios e extrema miséria, consegue manter as desigualdades sociais, transformar lixos e violências em mercadorias para ávidos consumidores assujeitados? O que pode a Didática ainda fazer tanto nos cursos de licenciatura para a educação básica quanto nos cursos de formação continuada para professores do ensino superior? Qual a saída? Sem dúvida, iniciaremos por nos darmos conta desse processo de subjugação, alienação e colonialidade: vivemos sob a égide de um racismo velado. Na



sequência, reuniremos esforços coletivos para saímos dessa condição de subalternidade e reprodução de um modelo de civilização traçado pelos poucos privilegiados. A saída sempre haverá de ser pelo coletivo. A unidade do diverso. A força do plural no singular: a comunidade ou, como diria Felipe Serpa (2011), a **comuniversidade**.

Nesse movimento semiótico, político e filosófico, a ciência pedagógica (a Didática) será posta em xeque mediante as questões-guia do fazer docente, sobretudo pelo nosso entendimento da educação como “uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997), um ato político, uma militância que, como um direito social inalienável das brasileiras e dos brasileiros, contribui significativamente para a transformação social. A pergunta sobre o como-fazer, portanto, considerada atributo exclusivo do campo da Didática, não é autossuficiente. Por esta razão, precisamos responder em conjunto e de forma indissociável às seguintes questões: o que ensinar? Como? Para quê? Para quem e por quê? Mais ainda, elas não podem ser feitas de forma descontextualizadas. Elas precisam ser feitas no contexto social, político e econômico atual e em movimento poli ético local-mundial. É preciso ainda problematizar os contextos e as situações sociais concretas em que estejam envolvidos os sujeitos de aprendizagem, compreender esses sujeitos implicados, impulsionando suas utopias, projetos, desejos e necessidades, bem como articular os conhecimentos adquiridos em decorrência dessas reflexões e estudos aos requisitos objetivos da vida prática, quais sejam, o tempo, o espaço, o material didático e a infraestrutura disponíveis para a realização do trabalho.

À maneira de Catherine Walsh (2009), a partir de nosso posicionamento implicado e vinculado ao pensamento complexo e transdisciplinar de Galeffi, Macedo e Barbosa (2014), reconhecemos que há uma luta diária no campo da Educação, não no sentido de desfazer o pensamento colonial ou revertê-lo, isto é, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial, mas, sim, provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir no interior das unidades de ensino com ações simultâneas e complexamente poemático-pedagógicas, científicas e filosóficas promotoras de relações dialógicas e multiéticas, que instaurem poéticas da vida e provoquem outras vias de convivência humana – vias paralelas.

Trata-se, portanto, de uma atitude pedagógica outra: uma Didática poética, científica e (est)ética a um só instante e r(v)igor, que ative profunda e divinamente o sentimento de pertença e identidade do ser-professor e ser-professora – pessoa humana, pública, política,



pensadora crítica, artista, cientista, artesã de ideias e de coisas – corresponsável e coparticipe de modos de ser e habitar diversamente o mundo e a sociedade; que cada uma das pessoas envolvidas no processo de formação se sinta parceira de aventura na criação de um possível amanhã conjugado, porque carregado de humanidade, de esperança e de sentidos de ser, de viver e de existir. O projeto utópico decolonial nos desafia no campo da Educação e na área da Didática, em particular, a nos reconhecermos como iguais na diferença, isto é, pessoas colonizadas ou que “vivenciam a colonialidade” (BERNARDINO-COSTA e GROSFOGUEL, 2016, p. 21) atravessados e atravessadas pelas circunstâncias da interseccionalidade. Eis, portanto, um dos principais desafios e, simultaneamente, uma das possibilidades da Didática nos cursos de formação de professores: criar situações de interlocução para o aparecimento das insurgências contrárias aos modelos hegemônicos e colonizados. E como fazer? Afinal, professoras e professores, alunas e alunos “querem saber como fazer as coisas: como elaborar seus planos de cursos, como realizar **Estudos de Meio**, como trabalhar em grupo de modo correto, como organizar sessões de estudo dirigido, etc. Querem até mesmo saber ‘como dar suas aulas’” (BALZAN, 2013, p. 116).

Em uma poética decolonial, não basta apenas **Saber como fazer as coisas**, por exemplo. É preciso se perguntar sobre o <<porquê>> e <<para quê>> se faz essa coisa. E anterior a esse movimento, <<o que é>> a tal coisa e <<o que se aprende>> quando se faz a tal coisa. Na poética decolonial, torna-se insuficiente apenas o saber como fazer as coisas, a Didática se torna altaneira, o que a faz destinar tempos e espaços para o efetivo e rigoroso pensar filosófico, ou seja, constantemente estará redefinindo teórica e metodologicamente questões intrínsecas à formação humana. Daí a razão pela qual o aprendizado do pensar se faz premente (GALEFFI, 2017). Qual a possibilidade dos/as estudantes aprenderem, por exemplo, a fazer um bolo de cenoura fora da escola? Em contrapartida, quais são as chances desses mesmos estudantes lerem uma obra literária e terem a interlocução com um(a) leitor(a) experiente – mediador(a) de leitura, refletirem, compreenderem e produzirem seus escritos, por exemplo, sobre a diáspora africana e as relações étnico-raciais ou sobre a cultura dos seus antepassados que habitavam o Brasil no século XII?

O aprendizado do saber-fazer, isto é, do ensinar se efetiva no exercício do próprio pensar: raciocinar, estabelecer relação, sensibilizar-se – no entanto, aqui, cabe uma



observação extremamente importante: não se trata de um pensar isolado e solitário, ele é solidário, coletivo, intenso e partilhado, às vezes generoso, às vezes amoroso ou inseguro, porque humano. Em sendo humano, salutar que carregue em si as marcas do humano demasiadamente humano, ou seja, o próprio processo de humanização em ato. A reflexão-com, portanto, passa a ser um atributo inerente à atividade docente porque é própria do humano que aprende porque se dispõe a caminhar com o outro.

Diante da consciência de suspensão dos efeitos museológicos e de ilustração do ensino tradicional mediante as (possíveis) proposições filosóficas e poéticas decoloniais na Didática para favorecer a relação direta de cada aprendente com o mundo da vida, haveremos de encontrar as ferramentas efetivas para as resistências, as insurgências e as florescências nos cursos de formação de professores, sobretudo com o advento das atuais políticas públicas educacionais brasileiras do (neo)tecnicismo, que pretende restringir o processo de ensino e aprendizagem a uma suposta aprendizagem por habilidade e competência predeterminada – fabricada.

Metodologia, discussões e resultados parciais

Nesta pesquisa, perseguimos a opção metodológica compreensivo-interpretativa, evitamos seguir os princípios da observação controlada, da experimentação – reprodução dos fenômenos, ou da indução – regularidade matemática da repetição do fenômeno. Temos consciência das limitações e fragilidades inerentes ao processo de produção desse trabalho, no entanto, reconhecemos também o seu vigor e potência criadora. Nossa intenção é que, ao fim e ao cabo, possamos continuar potencializando o campo da Didática como aquele que, segundo Galeffi (2017, p. 38) é simultaneamente arte e ciência: “Como arte é uma estética, uma ética, uma política e uma ciência simultaneamente. Como ciência é um conhecimento sistemático que é também estético, ético e político. Não se trata, pois, de separar as partes de um todo”.

As principais fontes documentais consistiram nas produções textuais de professores (as) em cursos de licenciatura e em cursos de formação continuada de uma universidade federal. Há duas razões para esta escolha. Primeiro, pela implicação da pesquisadora na formação de professores tanto para a educação básica – formação inicial e continuada –



quanto para o ensino superior. Segundo, por entendermos que as produções textuais são sistemas de significação, sentidos e representação e podem se constituir objetos identitários, de subjetivações e pertencimentos, os quais ajudam na resolução da problemática já anunciada: quais as contribuições da Didática para a formação docente, considerando os obstáculos e os horizontes para criação e invenção dispostos no século XXI, a era do chip e do drone? No bojo dessas reflexões, outras cruzaram o debate: por quais caminhos possíveis podem percorrer e fortalecer a Didática na formação de professores: o das mazelas, das incertezas, das catástrofes, da beleza, da vida coletiva, da simplicidade de estar junto com o outro e da luta? Qual poética: a do guerreiro, a do escravo ou a do sábio? Qual filosofia: do colonizado, do subalterno ou do colonizador? São questões para provocar o debate e promover livre pensar.

Os resultados apontam que, pelo grau de complexidade exigido, os textos produzidos pelos(as) professores(as) em formação inicial e pelos(as) professores(as) do ensino superior em formação continuada revelam a importância da Didática para a formação dos profissionais da educação, bem como sua articulação indissociável às questões gerais de identidade e pertencimento da profissão docente, assim como das questões específicas das diversas áreas do conhecimento em um esforço de se juntar a algumas vozes filosóficas e poéticas decoloniais. Destacam ainda a necessidade e urgência da articulação entre os cursos de formação inicial e continuada na área da Didática que, vinculados a um projeto emancipador e progressista de sociedade, possam dar continuidade ao aprofundamento das questões inerentes ao quefazer docente, auxiliando os/as professores/as a estarem inteiros, atentos e sensíveis à presença das pessoas, dos lugares e, sobretudo, produzindo conhecimentos científicos porque impulsionados por uma filosofia e uma poética decolonial.

Para finalizar, dada a vigente conjuntura educacional brasileira, observamos que essa discussão sobre as contribuições da Didática para a formação docente se tornou bastante urgente, o que já aponta para a necessidade de continuarmos a investir em trabalhos dessa natureza e também aprofundar as questões aqui lançadas. É certo que, diante da situação político-econômica atual – golpe político-econômico, midiático, jurídico e parlamentar em franco vapor no Brasil desde 2013, haveremos de enfrentar muitos obstáculos para a formação de professores e, portanto, perspectivas teóricas que apostem para resistências e insurgências se constituirão em possíveis fazedoras de amanhã. Do



contrário, estaremos todos/as no contexto da educação em geral, e da Didática em particular, passando o recibo de estarmos iniciando uma luta contra o (neo)tecnicismo como se ela nunca tivesse existido na década de 1980 (nos anos anteriores também) do século passado – pior, como se nós não tivéssemos enfrentado, coletivamente, uma variedade suficiente de dilemas e agruras na política educacional para a formação de professores ou tivéssemos tido a experiência e tivéssemos sucumbido. Pelo contrário, o convite para pensarmos uma Didática para a formação de professores por uma filosofia e poética decolonial evidencia exatamente que nós nos mantemos vivazes, firmes em nossos propósitos e escrevendo utopias para seguir adiante, ratificando o compromisso com as instituições públicas (estatais) de ensino de qualidade para todos/as e uma perspectiva crítica, estética, ética e, por esta razão, comprometida com a retomada da democracia no país.

Referências

BALZAN, N. C. A pesquisa em didática: realidades e propostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 94-118.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./Abr., 2016.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. The University of Chicago Legal Forum. n. 140, p.139-167, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

GALEFFI, D. A. **Didática filosófica mínima**. Salvador: Quarteto, 2017.

GALEFFI, D.; MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador: Edufba, 2014.



MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009.

OLIVEIRA, L. F. **Pedagogia decolonial e didática antirracista**. Disponível em: <<http://www.academia.edu/36079732/Pedagogia_decolonial_e_did%C3%A1tica_antirracista.pdf>>. Acesso em: abril/2018.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PIMENTEL, Á.; GALEFFI, D.; MACEDO, R. S. **Po(éticas) da formação**: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: Edufba, 2012.

SANTOS, B. S. **Epistemologies of the south**: justice against epistemicide. London: Paradigm Publishers, 2014.

_____. **Toward a new common sense**: law, science and politics in the paradigmatic transition. New York: Routledge, 1995.

SERPA, F. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: Edufba, 2011.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedade**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito/Equador: Universidade Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.



CÍRCULO DE DIÁLOGO 2 - Procesos Decoloniales em Territorios Indígenas



A HABITAÇÃO INDÍGENA E A CULTURA: influências da colonização no oeste de Santa Catarina

João Pablo dos Santos¹

Wilson Rafael Schimila²

Palavras-Chave: Habitação, Colonização, Indígenas, Cultura.

Introdução

O tema discutido no presente estudo é cercado por diversas interpretações oriundas de autores e estudos diversos em diferentes regiões do Brasil, que é caracterizado por possuir uma vasta diversidade de povos indígenas. Essa diversidade é expressada principalmente na cultura destes povos que, ainda hoje, tentam manter algumas de suas crenças e costumes vivos em suas aldeias. Os dados disponíveis atualmente são muito escassos, principalmente em consequência à presença marcante da cultura do homem branco que influenciou e contribuiu para esse fenômeno cultural vivido pelos indígenas.

Dentre os diversos aspectos da cultura indígena, tal como a culinária, o trabalho, entre outros, o modo de viver e a organização das aldeias mudou de uma maneira drástica, principalmente se forem analisadas as habitações que hoje são produzidas para os indígenas. Atualmente a discussão sobre o território destes povos, sua demarcação e sua cultura, tem como base o modo como se deu a colonização, já que este fenômeno ocorreu de diferentes formas. A partir disso, esta modificação será analisada à luz da decolonização, sinalizando para o fato de que este processo não se encerrou, perdurando até hoje.

O presente estudo teve como objetivo direcionar sua atenção para a discussão das habitações indígenas Kaingang produzidas no Brasil, na região oeste do estado de Santa

¹ Graduado em Arquitetura e Urbanismo (UNOCHAPECÓ), Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional – PROPUR (UFRGS), bolsista pesquisador da Capes/PROEX. E-mail: joapablo@unochapeco.edu.br.

² Licenciado em Matemática, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), bolsista pesquisador da FAPESC, membro do grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL). E-mail: wilson.schimila@uniplaclages.edu.br.



Catarina, observando seu contexto geral e explorando como a colonização influenciou e modificou o modo de produzir as habitações nas aldeias indígenas da região. Esta análise foi feita a partir de estudos em publicações e visitas a campo em algumas destas aldeias existentes na região, onde foi possível observar como se dá a organização atual dos povos indígenas Kaingang com o foco para a questão da habitação.

Indígenas no oeste Catarinense: Uma abordagem histórica e os panoramas atuais

Com o último censo realizado no ano de 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE totalizou a população indígena de Santa Catarina em 16.041 pessoas. Nesse índice populacional estão incluídos os indígenas que vivem nas Terras Indígenas – TIs (zonas rurais) e aqueles que vivem nas cidades (zonas urbanas). Na capital do Estado, Florianópolis, vivem 1.028 indígenas segundo o IBGE 2010, no entanto, não há nenhuma Terra Indígena nesse município.

A presença indígena nos centros urbanos não é exclusividade das cidades catarinenses, também não é fato recente, nos últimos anos houve um aumento considerável dessa população nas cidades. Além de populações que vivem em espaços urbanos e nas TIs, há famílias e indivíduos que vivem na zona rural, fora das aldeias, em trabalhos assalariados e/ou sazonais, como na colheita da erva-mate, em atividades agropastoris ou ainda na confecção de artesanatos em acampamentos próximos às cidades. A presença dessa população fora das Terras Indígenas decorre de situações particulares, porém, registram-se contextos comuns, como falta de terra para sobrevivência, esgotamento de recursos naturais, necessidade de acesso a centros de ensino, necessidade de trabalhos assalariados não existentes nas TIs, dentre outros (BRIGUENTI, 2013, p. 2).

Conforme a citação acima, esta é uma realidade vivenciada também nas comunidades da região oeste de Santa Catarina, pois são muitos os indígenas que buscam fontes de trabalho fora da comunidade a fim de melhores condições de vida, além de procurarem se aperfeiçoar nos estudos com ensino superior.

De acordo ainda com Briguenti (2013), os Kaingang em Santa Catarina somam 6.543 pessoas distribuídas em cinco Terras Indígenas e uma Reserva, na maioria localizadas no oeste do estado. A discussão da presença desse povo no oeste catarinense ainda é muito escassa, devido à falta de maiores pesquisas arqueológicas na região.



Com base nos materiais disponíveis para pesquisa, foi possível observar a partir dos vestígios arqueológicos¹ disponíveis, que os indígenas normalmente ocupavam locais lindeiros a grandes rios ou riachos, principalmente entre matas, e estas características naturais eram utilizadas como limite de ocupação daquela época. Segundo Schmitz (2011), essa herança arqueológica indica que os povos Kaingang e Xokleng teriam sido os pioneiros na ocupação do estado, com instalação posterior dos índios Guarani, significando que não são territórios exclusivos de apenas um povo. A inserção do homem branco no Oeste se deu, no início, principalmente pela tomada de terras por militares dos governos alemão e espanhol, que foram dominando os indígenas presentes na região (principalmente nas cidades de Xapecó, Xaxim e as próximas a estrada de Palmas - Goio-en).

Segundo D'Angélis (1984) em meados de agosto de 1848, a população indígena presente no Oeste Catarinense distribuiu-se pelo território em função de sua postura ante a ocupação brasileira. Os que aceitavam essa ocupação buscavam alianças com o invasor, aproximavam-se da estrada Palmas – Goio-En, ao longo da qual transitavam as tropas de gado e os extratores de erva-mate.

Os Kaingang concentraram suas localizações às margens do Rio Irani e sua região Leste, no médio rio Xapecó e região a Oeste dele. Os grupos Kaingang, simpáticos aos novos ocupantes, mantiveram-se na região de Xapecó e Xapecozinho (sempre no ponto de confluência com a estrada). Essa ocupação e organização dos povos não foi feita de maneira pacífica e ainda é possível perceber que alguns moradores mais antigos destas terras guardam amargas lembranças dessa colonização forçada e violenta.

A influência da colonização na cultura indígena

É de suma importância destacar a grande influência que os indígenas sofreram do homem branco, sendo por vezes um processo natural e por outras algo forçado e imposto pelo colonizador. Aqui iremos discutir o real significado desse processo para a adequação e mudança da cultura, principalmente dos Kaingang que residem no oeste catarinense. Cultura, de acordo com Da Matta (1986), é um conceito chave para a interpretação da vida social, da maneira de viver de um grupo ou sociedade. A cultura pode ser entendida como

¹ Ver Cadernos do Ceom, 4 (01/02), 1989.



“o conjunto de saberes, comportamentos, crenças e costumes adquiridos e transmitidos por um processo coletivo de aprendizagem” (ZUCON; BRAGA, 2013, p. 12).

A análise aqui feita parte da ideia da colonização como fenômeno de encontro entre duas culturas diferentes, a do homem branco e colonizador que trouxe seus costumes e tecnologias, e a do índio que tinha como base e única forma de vida a própria natureza e tudo o que ela poderia oferecer.

Com a experiência da visita a campo em algumas aldeias da região, foi possível perceber que diversos costumes como alguns rituais, criação de animais e o cultivo de plantas, ainda são muito visíveis e permanecem fazendo parte do dia-a-dia dos Kaingang. Já outras mudanças nas características são muito notáveis em um primeiro contato e observação imediata, principalmente as residências e os automóveis presentes nestes locais. Essa percepção das mudanças e influência do homem branco no modo de vida das aldeias parte da imagem que é construída da figura do índio no Brasil.

Em um primeiro momento, pensa-se o índio como parte da *formação* da sociedade brasileira, tratando-o, como importante, no passado, para a constituição da singularidade nacional; o foco está, assim, no índio como nosso antepassado, nas heranças que deles recebemos, seja genética, seja cultural, seja na importância que ele teve para a adaptação do colonizador europeu ao novo meio (COHN, 2001, n. p.).

Nas visitas às aldeias, foi possível conversar com alguns dos moradores e perceber que os mais velhos buscam a preservação de alguns costumes antigos dos Kaingang, enquanto alguns índios mais jovens buscam mais inclusão e seu lugar fora da aldeia, saindo dela principalmente em busca de um ensino superior.

A questão da inserção dos indígenas no mercado de trabalho possibilitou o aumento de poder aquisitivo de suas famílias, sendo que isso viabilizou as mesmas a terem uma renda mínima para o acesso aos programas de financiamento habitacional, resultando em uma melhoria significativa na construção de suas casas. Por outro lado, principalmente os índios mais antigos, ressaltam como alguns costumes e crenças já não são carregados pela nova geração de indígenas que veem fora de suas terras um mundo de possibilidades e oportunidades de crescimento pessoal.



Mudança no modo de viver dos Kaingang: a habitação indígena baseada no pensamento decolonial

Em consequência do contato com o homem branco, o qual também necessitava e possuía sua residência a seu modo, foi possível observar nas visitas feitas às aldeias que os indígenas adaptaram sua forma de viver, aderindo a algumas facilidades e praticidades que esse contato proporcionou, porém, não deixaram de lado a essência de sua cultura, sendo que é possível perceber em um primeiro olhar ao local que o mesmo é habitado por indígenas, tal como Loch (2004) entende por sua percepção e significado da arquitetura da moradia de grupos, os quais representam em suas construções as características arquitetônicas próprias de sua cultura.

A habitação dos indígenas foi analisada neste contexto como expressão de cultura, significados e da mudança no modo de viver dos Kaingang no oeste de Santa Catarina, Brasil. Segundo Weimer (2014), no início da colonização, os indígenas ensinaram técnicas e soluções descobertas por eles próprios para os colonizadores, onde após absorverem o conhecimento dos nativos, colocaram este povo que ali já vivia em situação de escravidão, exploração e infelizmente, ao extermínio de boa parte da sua população nativa.

Para contribuir na reflexão sobre as mudanças nas habitações indígenas, podemos utilizar o pensamento decolonial, termo, que “reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada” (COLAÇO, 2012, p. 8). A decolonização é um processo contínuo e está em constante desenvolvimento, propiciando que as diferentes culturas e costumes cada vez mais se encontrem e se agreguem. Interpretamos a questão da moradia e sua reprodução na sociedade, com base em Carrinho (2010) como resposta à suas crenças e tradições, com uma visão de mundo do ponto de vista dos que ali habitam, resultando em uma organização e solução espacial mais plausível para a realidade do local.

As observações *in loco* nas terras indígenas do oeste catarinense possibilitaram observar que os índios que ali residem possuem residências tal qual as que são comumente encontradas nas cidades, trabalham em empresas e estudam em escolas próprias das aldeias.



Quanto às habitações em si, observou-se que as famílias vivem em casas de alvenaria, madeira ou pau-a-pique, porém, é possível observar leves traços que ainda caracterizam e diferenciam a comunidade de um bairro ou povoamento tradicional de cidades, um exemplo disso é o contato direto com os animais, com córregos e plantas, tendo a natureza sempre presente e integrada com a moradia, independentemente dos materiais ou técnicas usadas. Segundo os próprios moradores, algumas dessas casas são construídas com subsídios de programas de financiamento, o que melhorou significativamente as condições e o acesso a novos materiais para a construção. Não existe uma padronização, pois além das mudanças que foram ocorrendo com os programas de financiamento, o próprio morador adequa a casa construída conforme sua necessidade, remetendo-a a sua cultura.

A distribuição dessas casas no território ocorre de acordo com a necessidade de cada família, sendo que os espaços dentro da aldeia são livres, onde o próprio indígena escolhe sua porção de terra para viver, não havendo venda e nem comercialização. Devido à presença e necessidade de passagem de veículos na terra indígena, os antes chamados carreiros (local de passagem) viraram hoje as estradas em que são delimitados os locais de circulação de veículos pela aldeia. Essa conformação e organização do espaço auxiliou na expansão de locais para distribuição de habitações ao longo da terra indígena.

Considerações finais

A evolução do ser humano é constante e o reflexo disso se dá no nosso modo de viver. As habitações dos indígenas são resultado de uma evolução de milhares de anos e que ainda acontece, devido a interação entre diferentes povos e principalmente com o homem branco, relacionando isso com o habitat em que vivem. Sua cultura foi influenciada pela do colonizador em diversas vertentes e, a partir disso, o índio viu nas tecnologias e criações do homem branco uma oportunidade de melhoria de vida, como por exemplo, com o uso do celular, TV e o próprio automóvel.

Ao mesmo tempo em que é possível observar essa mudança cultural, é necessário lembrar do momento atual em que o Brasil vive, o qual ser índio não é mais uma vergonha ou representa um perigo tal como foi feito na época de colonização, em que as chacinhas e



extermínio de povos eram comuns, apesar de ainda existirem alguns preconceitos ou violência cultural contra essa minoria. Perdura ainda, porém, a expectativa da população brasileira de que os indígenas se pareçam ou se comportem como os índios que viviam aqui na época da colonização, os quais se pintavam, usavam cocares de penas de aves e vestiam tangas. Este estereótipo que nossa sociedade criou está longe de ser o que se vê atualmente nas aldeias, porém, é necessário compreender que as mudanças culturais vêm acontecendo e que o indivíduo indígena é sujeito de sua história, sendo ele mesmo capaz de conduzir sua própria mudança.

A questão habitacional de um modo geral melhorou a qualidade de vida dos povos das aldeias. As alvenarias, o uso de pisos, telhas, entre outros elementos, além de proporcionar um aconchego e segurança, ainda auxiliam na questão da saúde destas famílias.

A possibilidade de uma reflexão acerca deste processo decolonial que perdura até hoje, nos remete a pensar que a cultura nunca é estática, mas sim permanece em constante transformação. Um dos grandes desafios observados é a questão do equilíbrio entre a necessidade de preservar a cultura Kaingang e a de se adaptar as mudanças no mundo e cada vez mais presentes e inseridas dentro das aldeias.

Referências

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Povos indígenas em Santa Catarina**. Laboratório de Estudos Interdisciplinares em Arqueologia – UFSC. Disponível em: <<https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>> Acesso em: Março, 2018.

CARRINHO, Rosana Guedes. **Habitação de interesse social em aldeias indígenas: uma abordagem sobre o ambiente construído**. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PósArq), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99625/VD-Novas-Perspectivas-FINAL-02-08-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em: Agosto, 2018.



COHN, Clarice. Cultura e transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**. v. 5, n. 2, abr./jun., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200006#back2> Acesso em 14 mar. 2018.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Viry e a revolta de Vaiton – Palmas 1843. **Luta Indígena, Xanxerê**, CIMI, (19): 2-12, 1984.

DA MATTA, Roberto. Você tem cultura. In: **Explorações**: ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

IBGE. Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia. **Censo demográfico brasileiro 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>.

LOCH, Silvia. **Arquiteturas Xoklengs contemporâneas**: uma introdução à antropologia do espaço na Terra Indígena de Ibirama. 2004. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PósArq), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. A ocupação indígena do oeste catarinense. In: CARBONERA, Mirian; SCHMITZ, Pedro Inácio. **Antes do oeste catarinense**. Arqueologia dos povos indígenas. Chapecó: Argos, 2011.

WEIMER, Günter. **Arquitetura popular brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEIMER, Günter. **Evolução da arquitetura indígena**. 2014. Disponível em: <<http://www.ihgrgs.org.br/artigos/membros/G%C3%BCnter%20Weimer%20%20Evolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Arquitetura%20Ind%C3%ADgena,%202014.pdf>>. Acesso em: Março 2018.

ZUCON, Otavio; BRAGA, Geslline Giovana. **Introdução às culturas populares no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.



ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE À LUZ DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Ana Karina Brocco¹

Elison Antonio Paim²

Palavras-Chave: Povos Indígenas, Universidade, Ações Afirmativas, Pensamento Decolonial.

1 Introdução

Neste resumo pretendemos sinalizar alguns elementos de uma tese, em fase inicial, portanto ainda bastante provisória, que se desenvolve com base na presença recente dos povos indígenas³ nas universidades brasileiras, ocasionada, sobretudo, com as políticas de ação afirmativa para acesso e permanência no ensino superior, especialmente a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como Lei de Cotas, mas também por meio das licenciaturas indígenas ou interculturais e das bolsas de estudo em instituições comunitárias ou privadas, como as do Prouni.

Após um longo período de lutas e de 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, foi instituída a Lei 12.711/2012, que criou uma política de ação afirmativa estabelecendo a obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas nas universidades e institutos federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia), ou seja, vagas para

¹ Graduada em Psicologia, Especialista em Psicologia Social, Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Membro do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação. E-mail: aninhabrocco@gmail.com

² Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Professor Adjunto e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; Líder do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Rastros, membro do Grupo de Pesquisa Kairós; E-mail: elison0406@gmail.com

³ Destaca-se que o termo indígena ou índio se dá a partir da reflexão de Luciano (2006, p. 30) que refere que o termo foi mantido pelo movimento indígena "como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras".



estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas.

A referida Lei representa uma grande conquista no campo das políticas públicas brasileiras, principalmente para grupos que ficaram historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, como os povos indígenas. Nesta direção, autores como Tavares (2013), Almeida e Queiroz (2015), ao considerarem a história elitista das universidades brasileiras, sinalizam que a Lei 12.711/2012 abre um precedente inédito para grupos que foram historicamente silenciados em nossa sociedade, inclusive na universidade, e que as políticas de ação afirmativa podem ser uma forma de enfrentamento das desigualdades sociais e raciais, e de reconhecimento da diferença.

Segundo Russo e Diniz (2016), houve um crescimento significativo do número de estudantes indígenas nas universidades brasileiras. Em 2004, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) estimava que fossem 1.300 estudantes, porém por meio de programas que visavam cumprir as determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, tem-se atualmente, na avaliação do MEC e do movimento indígena, em torno de 8.000 estudantes indígenas no ensino superior. Dado que, segundo os mesmos autores, "mostra a vontade e a necessidade concreta e atual dos povos originários em estabelecerem um diálogo mais próximo com a academia e formar os seus próprios pesquisadores" (RUSSO; DINIZ, 2016, p. 207).

Em meio a avanços e desafios, autores têm sinalizado que os estudantes indígenas ainda enfrentam muitas dificuldades para o ingresso, a permanência e a conclusão do curso, pois, além da necessidade da manutenção material, como alimentação, transporte, moradia, despesas com o curso, há, sobretudo, a necessidade de reconhecimento e valorização de suas diferenças e de práticas interculturais nas IES (RUSSO, DINIZ, 2016; BRITO, DOEBBER, 2014; AGUILERA URQUIZA, NASCIMENTO, 2013; FREITAS, HARDER, 2011; PAULINO, 2008).

Com base nesse contexto, exposto de forma breve, a tese tem como objetivo analisar as memórias, experiências e trajetórias de estudantes indígenas no ensino superior na Região Oeste de Santa Catarina, com base no período recente das políticas afirmativas.



Esse objetivo traz em sua formulação os pressupostos e hipotéticos da seguinte pergunta-problema ou pergunta-síntese¹: o que é ser indígena na universidade?

Como objetivos específicos definimos: 1) Investigar como ocorreu a trajetória escolar dos estudantes indígenas, desde a educação básica até o acesso ao ensino superior; 2) Compreender as condições de permanência dos estudantes indígenas na universidade; 3) Apreender o significado e os desejos dos estudantes indígenas em relação à formação superior; 4) Conhecer a cultura dos estudantes indígenas e sua relação com a comunidade de pertencimento étnico a partir de suas experiências universitárias.

2 Caminhos teórico-metodológicos

Para dialogar com as memórias, experiências e trajetórias dos estudantes indígenas sobre seus processos de escolarização no ensino superior, elegemos o pensamento decolonial, em uma aproximação gradativa com a produção do grupo Modernidade/Colonialidade, que considera que a colonialidade é constitutiva da modernidade e se reproduz em uma quádrupla dimensão: a do poder, do saber, do ser e da natureza, e que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica a essa modernidade ocidental. Segundo Paim,

De modo geral, o pensamento decolonial vem buscando romper com a colonização epistêmica vivida pelos povos não europeus. [...] A decolonialidade considera a desumanização e as lutas dos povos historicamente subalternizados para, então, construir outros modos de viver, de poder e de saber. [...]. A decolonização rompe com a invisibilidade dos ditos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas parando de tratá-los como crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos. (PAIM, 2016, p. 142; 149; 151).

De acordo com Castro-Gómez (2015) o olhar colonial sobre o mundo obedece a um modelo epistêmico implantado pela modernidade ocidental, que ele denomina de *hybris* do ponto zero. Para o autor, as universidades, tanto em seu pensamento como em suas estruturas, se inscrevem na estrutura triangular da colonialidade: a colonialidade do ser, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber.

¹ Conforme Sánchez Gamboa (2013).



Em relação à colonialidade do poder, para Quijano (2009), o projeto de colonização/dominação iniciado no século XVI pelos países europeus se perpetua até os dias atuais, tendo como principal executor e mantenedor dessa colonialidade o aparelho estatal. Segundo o autor, existem diferenças entre o colonialismo, que se refere à situação de dominação política, econômica e territorial de uma determinada nação sobre outra, como a colonização do Brasil por Portugal, e a colonialidade, que:

é um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social (QUIJANO, 2009, p. 73).

Portanto, mesmo com o fim do processo histórico e formal da colonização, a colonialidade continua operando nos diversos planos, âmbitos e dimensões, principalmente por meio da classificação hierárquica das raças e do racismo, que possibilitou a construção do outro (não europeu) como inferior, objetivado, coisificado.

Sendo assim, o poder colonial não se reduz à dominação econômica, política e militar do mundo por parte da Europa, mas envolve principalmente os fundamentos epistêmicos que sustentaram a hegemonia dos modelos europeus de produção de conhecimento, nas palavras de Quijano "a elaboração intelectual do processo de modernidade, produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado" (QUIJANO, 2005 apud BALLESTRIN, 2013, p. 103).

Dessa forma, a colonialidade do saber, se constituiu na imposição do conhecimento e da forma de produzir conhecimentos ocidentais com pretensões de verdade universal, neutralidade axiológica e objetividade empírica (GROSFOGUEL, 2007), e na negação, deslegitimação, inferiorização dos saberes dos outros povos, como um dos mais poderosos mecanismos de dominação.

[...] las muchas formas de conocer los diversos saberes sobre la naturaleza, sobre el hombre y sobre la sociedad, producidos en el seno de estas humanidades 'arcaicas', tendrían que ceder el paso a la hegemonía de *una sola forma de conocimiento verdadero*, el de la racionalidad científico-técnica de la modernidad. Frente a ésta, todas las demás formas de producir conocimiento aparecen como ancladas en la ignorancia, la superstición y la barbarie. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 206, grifos do autor).



As colonialidades do poder e do saber geram a colonialidade do ser, que se refere à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem,

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos 'culturais', em que as pessoas encontram a sua 'identidade'; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser [colonialidad del ser]. (MIGNOLO, 2003, p. 633).

De acordo com Maldonado-Torres (2007) a invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias da colonialidade do ser. A colonialização e a racialização são modos concretos e conceituais, por meio dos quais as ideias e sentimentos de superioridade e inferioridade, a escravidão racial, a indiferença frente aos diferentes, o genocídio e a morte deles, se tornaram fatos comuns, naturalizados.

Apoiada na perspectiva teórica da decolonialidade, a abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, com a utilização das técnicas de análise da produção acadêmica, análise documental e produção de fontes orais. Em vista disso, estamos buscando o estudo do campo para dialogar com a produção da tese a partir da temática da educação superior e povos indígenas, considerando que a produção nasce do contato qualificado com o que já existe; estamos examinando as políticas públicas nacionais sobre educação superior indígena, bem como documentos oficiais da(s) universidade(s) pesquisada(s) sobre o acesso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior; e faremos entrevistas com estudantes indígenas sobre suas memórias, experiências e trajetórias na universidade, com base nos objetivos de pesquisa mencionados na introdução do texto.

O que nos parece inédito, de certa forma, nesta pesquisa com universitários indígenas, é o lócus e a região, pois através de levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, bem como no Google *Scholar*, encontramos apenas um estudo¹ realizado com universitários indígenas na Região Oeste de Santa Catarina², embora essa

¹ Trata-se de uma dissertação de 2015, de Eliane Gomes, do Mestrado Profissional em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, que teve como objetivo analisar a política de acesso e permanência à universidade para os indígenas a partir da lei de cotas, na Universidade Federal da Fronteira Sul.

² Segundo dados do IBGE, em 2009, a Região Oeste de Santa Catarina representava um quarto do território do estado, composta por 118 municípios e era a segunda região em população, com 1.200.230 habitantes. Ao nos



Região reúna a maior parte da população indígena do estado, e tenha atualmente, em suas duas maiores universidades, em torno de 120 estudantes indígenas.

De acordo com Piovezana (2010), a Região Oeste de Santa Catarina é habitada pelas etnias Kaingang, Guarani e Xockleng/Laklaño, que após um longo e brutal processo de colonização, escravização, domesticação, expulsão e dizimação de uma multidão de índios de suas etnias, resistiram buscando redefinir seus territórios e construir suas territorialidades, como ação afirmativa na reconquista de seus espaços de vida, sua identidade étnica e na relação socioambiental e cultural, reivindicando políticas públicas para a garantia de suas necessidades.

3 Apontamentos finais

Consideramos que a Lei de Cotas representa uma conquista e um avanço de inclusão social no campo da educação superior, por outro lado, também consideramos que a garantia do direito à formação superior dos estudantes indígenas, precisa ir além da possibilidade de ampliação do acesso e da manutenção material, e que a democratização do ensino superior, portanto, implica a discussão do próprio papel da universidade no contemporâneo.

Assim, acreditamos que a perspectiva decolonial adotada em nossa proposta de tese em andamento, na medida em que busca pensar e analisar a história a partir de seu lugar, de seus sujeitos, valorizando seus conhecimentos, pensando com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados na contraposição ao pensamento único eurocêntrico, poderá contribuir para refletir sobre as potencialidades e os desafios do acesso e da permanência dos povos indígenas em "nossas" universidades.

Referências

referirmos à Região Oeste de Santa Catarina, utilizamos letra maiúscula para a palavra região, a partir do uso de Paim e outros autores (2005, p. 172-3) "marcando dadas especificidades, tais como: lugar de onde se fala, atividade econômica e, especialmente, para diferenciar culturalmente de outras regiões do estado".



AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. **Políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

ALMEIDA, M. A. O. ; QUEIROZ, M. R. Ação afirmativa em educação: quando a política pública dialoga com as diferenças silenciadas. In: Marcelo Andrade (Org.). **Diferenças silenciadas**: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015, p. 144-160.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, mai.-ago. 2013, p. 89-117.

BRASIL. **Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de ensino médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRITO, P. O.; DOEBBER, M. B. Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de teses e dissertações. **Anais da X Reunião da ANPEd Sul**. Florianópolis, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris el punto cero y el diálogo de saberes. In: PALERMO, Z. (Org.). **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015.

FREITAS, A. E. C. F.; HARDER, E. Alteridades indígenas no ensino superior: perspectivas interculturais contemporâneas. **Anais da Reunião de Antropologia do Mercosul**, Curitiba, 2011.

GOMES, E. F. M. M. **Política de acesso e permanência à universidade para os indígenas a partir da Lei de Cotas**. Chapecó/SC, 2015. Dissertação (mestrado). Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

GROSGUÉL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

LUCIANO, G. J. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECAD/MEC; LACED/Museu Nacional, 2006.



MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2003.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Campinas/São Paulo, 2005. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

PAIM, E. A. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino da história. In: Ana Heloisa Molina; Carlos Augusto Lima Ferreira. (Org.). **Entre Textos e Contextos**: caminhos do ensino de História. Curitiba: CRV, 2016, p. 141-166.

PAULINO, M. **Povos indígenas e ações afirmativas**: o caso do Paraná. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PIOVEZANA, L. **Território Kaingang na Mesoregião Grande Fronteira do Mercosul - Territorialidades em confronto**. Santa Cruz do Sul/RS, 2010. Tese (doutorado) - Universidade de Santa Cruz do Sul.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 74-117.

RUSSO, K.; DINIZ, E. Interculturalidade combina com universidade? Trajetórias de estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro. In: Vera Candau (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, v. 1, p. 206-225.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

TAVARES, L. Perfil socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos de ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.4, jul./dez. 2013.



BEM VIVER: uma perspectiva (des)colonial em comunidades indígenas

Luiz Mendes da Silva¹

Maria de Lourdes Bernart²

Palabras-Clave: Bem Viver, Sustentabilidade, Comunidade Indígena, Kaingang.

1 Introdução

O trabalho, ora apresentado, resulta dos primeiros estudos para a elaboração da dissertação a ser defendida, em meados de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR Campus Pato Branco, na Linha Educação e Desenvolvimento.

É importante destacar a origem do interesse por essa temática. Comecei a tomar interesse pela questão indígena por perceber a riqueza do universo indígena e as nuances até de certa forma românticas, que permeiam sua filosofia, seu modo de vida, suas relações sociais, e passei a ler uma série de bibliografias que pudessem me ajudar a entender um pouco a questão indígena nos dias atuais, e percebi algo pitoresco, a opinião do autor a respeito do seu objeto a ser pesquisado, termina influenciando muito no resultado de sua pesquisa, como minha intenção não será exatamente dizer o que penso, mas ir além, e sobretudo, mostrar a situação em que se encontra o índio na atualidade, vou procurar me despir de conceitos pessoais e ideologias de desenvolvimento que considero importantes e tentar simplesmente transcrever aquilo que vejo, que sinto, observo e investigo.

A pesquisa centra-se no Bem Viver, que se configura como um modelo de vida, originário da cultura indígena dos povos andinos e centra-se na ideia da vida partilhada, da vida em comunidade, do viver e do conviver, da dignificação do ser e do bem estar,

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da UTFPR Campus Pato Branco. Licenciado em Educação Física. Docente da Rede Pública do Estado do Paraná, Pato Branco. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da UTFPR Campus Pato Branco. Contato: professorlula2.lm@gmail.com

² Orientadora. Doutorado em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da UTFPR Campus Pato Branco. Contato: marialbernart@gmail.com



reivindicando um modelo de vida frente à imposição colonial do modelo de desenvolvimento ocidental.

O Bem Viver propõe o resgate da origem, da cultura e da forma de vida dos povos originários, estabelecendo a sintonia entre o homem e a natureza. Além disso, reivindica de sobremaneira a sustentabilidade na contemporaneidade, através de novas práticas e novas vivências, lançando um novo olhar sobre a relação do homem com o meio em que vive, com a mãe natureza e com a Pachamama (mãe terra). (ACOSTA, 2015, p. 39)

O Bem Viver é um movimento, cujos fundamentos rompem com o colonialismo e com os padrões hegemônicos globais, contrapondo-se ao modelo de desenvolvimento atual – o capitalista; uma vez que prima pela busca de sociedades verdadeiramente solidárias e sustentáveis, propondo a valorização das diversidades em múltiplos contextos culturais e modos de vida suprimidos. Nessa perspectiva, o Bem Viver, apresenta-se como uma alternativa e possibilidade de se imaginar novas formas e maneiras de viver em sociedade.

A pesquisa sobre o Bem Viver nos convida para uma análise sobre o processo de conhecimento e compreensão da realidade, sobre a modernidade, sobre o estilo de vida das pessoas nos dias de hoje, seus costumes, suas tradições, sobretudo, a organização social na qual se integra tal sociedade.

Tomamos como participantes da pesquisa, a comunidade indígena de Mangueirinha, situada no sudoeste do Paraná, constituída por índios de origem Kaingang. Propomo-nos a realizar vivências nesta comunidade, buscando compreender seu modo de vida, sua identidade, seus costumes e sua origem, sua relação com a natureza, com a vida em comunidade e com a terra. Entre as questões iniciais que orientam o percurso desta pesquisa estão: O que é ser índio na contemporaneidade? Existe orgulho de ser tradicionalmente um povo originário? Qual o sentimento de pertencer a terra? Quais costumes e tradições persistem e atravessam épocas? Quais aspectos do bem viver ainda podem ser observados na comunidade indígena local?

O trabalho se torna relevante por possibilitar um olhar sobre a cultura indígena no sudoeste do Paraná, uma análise sobre seus costumes, seus valores, suas práticas tradicionais e práticas novas, adquiridas ao longo de sua relação como a modernidade. Seu modo de vida e suas interações entre os membros de sua comunidade e os outros, e por fim, suas noções de Bem Viver em comunidade, respeitando e considerando suas práticas e



tradições da cultura indígena. Deste modo, proporcionar através do bem viver a possibilidade de diálogo, de ações e práticas na melhoria da qualidade de vida indígena no município de Mangueirinha no sudoeste do Paraná.

2 Para Compreender o Bem Viver: reflexões necessárias

Para o estudo da temática buscamos amparo teórico em Marx (1867), em sua obra “O Capital”; Acosta, em “O Bem Viver” (2016); Boaventura de Souza Santos (2006), com “A ecologia dos saberes”, Morin (2010) “O desafio da complexidade”; Giddens (1991), com sua obra “as consequências da modernidade”; Guimarães (2001), em sua obra: “A ética e a sustentabilidade”, Latour (1994) em “Jamais fomos modernos”.

O cenário que encontramos hoje, ainda em meados do século XXI, é trágico, para não dizer desesperador, uma vez que o modelo de desenvolvimento capitalista trouxe consequências nefastas para a vida no nosso Planeta. Diante dos fatos, das constatações e de toda a agressões observada, agressões de cunho ambiental, social, individual e coletiva, passo a acreditar que se algum modelo econômico foi responsável pelo aumento da fome, da miséria, da destruição esse modelo, traz em seu conceito a captação de recursos, geração de riquezas, obtenção de lucros e acúmulo de capital, lucros esses que acabam nas mãos de poucos, nas mãos daqueles que, ao se beneficiar do sistema, acumulava recursos e a seus pares promovia novos investimentos e novas formas de se captar mais recursos e obter mais lucros. E na dinâmica desse movimento o que fica evidente é o aumento da fome, da miséria e da destruição.

O capitalismo é um sistema econômico oriundo de países europeus que teve início no final do século XVIII, impulsionado pela revolução industrial, primeiramente na Inglaterra, França e Alemanha e logo tomou corpo e se espalhou por diversos países no mundo, por sua força se impôs, e com sua grande capacidade de geração de riquezas se fez soberano. Pode-se ressaltar que o capitalismo trouxe algumas contribuições para a modernidade, contribuições econômicas, tecnológicas, que trouxe conforto e bem estar, porém, essas contribuições não alcançaram a maioria da população, pois os efeitos do capitalismo se tornaram nocivos á maioria da população a partir do momento que os lucros e as riquezas ficavam nas mãos de uma minoria, que foi, cada vez mais, se beneficiando desse novo sistema econômico e o capitalismo com o passar alguns séculos foi abrindo feridas durante



toda sua existência e as consequências disso não se apresentam somente na questão ambiental, os resultados são observados, sobretudo no tecido social que resultou em miséria física e social, com o aumento da fome e da miséria, gerou conflitos e separação de classes e acabou por criar um abismo entre os mais ricos e mais pobres.

Por desigual que fosse o processo, que cavou um abismo entre os mais ricos e os mais pobres, isso resultou efetivamente em uma progressão muito mais rápida das produções ao nível mundial. As consequências dessa visão de desenvolvimento são bem conhecidas e discutidas. Ela resultou em situações de miséria física e social profunda para as populações que não se beneficiaram dos seus ganhos. Gerou também conflito nas relações sociais e confusões de sentido nas camadas socioeconômicas privilegiadas e nos países ricos. (RAYNAULT, 2004, p. 30)

Segundo Guimarães (2001, p. 73), “a não sustentabilidade social do estilo atual em situações de crescente exclusão geradas ou, no mínimo, agravadas pela própria globalização”.

Os impactos do capitalismo não são observados somente no tecido social, os prejuízos são também ambientais, todos causados pelo homem, mas uma parte considerável desses impactos foram causados pelo modelo de desenvolvimento atual, na busca por se produzir mais e melhor a exploração de matéria prima e extração dos recursos naturais para alcançar seus objetivos tornou insustentável a relação do homem com o meio ambiente.

A evidente mudança climática, a perda de biodiversidade, o acelerado desflorestamento nos trópicos e a iminente crise na disponibilidade de água potável conscientizam os acadêmicos e os elaboradores de políticas públicas quanto à necessidade de lidar com as causas e as consequências desses processos globais. (MORAN, 2011, p. 32).

2.1 O Bem Viver e a Sustentabilidade

Durante o Período Colonial, dentre várias práticas e métodos implantados no processo de colonização, das novas técnicas trazidas em nome da inovação e progresso local, muitas delas foram impostas com objetivos evidentes de se produzir mais, e fazer uso dos recursos naturais disponíveis em nome do desenvolvimento, nesse novo cenário, foram implantadas novas formas de se produzir, novas técnicas e modos de produção, o processo de mecanização da agricultura, substituiu a canga de boi, (técnica utilizada para o plantio



com veículo de tração animal) pelo trator e modernos métodos de plantio, com o argumento de que as técnicas utilizadas pelos povos colonizados eram demasiadamente ultrapassadas, arcaicas e ineficazes. Isso se faz muito evidente nas novas formas de cultivo da agricultura e no manejo da terra, as técnicas do pequeno produtor, pouco a pouco foram perdendo espaço e território para as máquinas e tratores, acelerando rumo ao “progresso econômico e ao desenvolvimento”, trazendo além de vários interesses a promessa de se produzir mais e melhor.

Diante da perspectiva do saber eurocêntrico, é preciso levar em conta outro aspecto fundamental que ocorreu pela imposição do progresso, a total alienação e exclusão dos saberes tradicionais da cultura local, na prevalência do novo e do diferente, em nome da inovação e modernidade, isto se caracteriza de forma muito evidente no processo de colonização dos países da América latina, em especial, no Brasil.

No decorrer da história, o saber local e cultural dos povos colonizados foram pouco a pouco sendo desqualificados e desconsiderados em nome de conhecimentos cientificamente comprovados, deste modo, os conhecimentos adquiridos culturalmente, as práticas que eram passadas de geração pra geração, foram sendo pouco usuais, descaracterizando assim, os saberes locais, isto fica bastante evidente nas práticas medicinais, onde os povos originários se utilizavam de métodos medicinais de plantas extraídas da natureza, essa prática, foi posta em contradição e sofreu grandes questionamentos sobre sua eficácia e seus efeitos colaterais com forte apelo da indústria farmacêutica, muito interessada em vender remédios para a população.

Nesse ambiente de constante imposição dos saberes “cientificamente comprovados” é comum empreitadas dos meios acadêmicos e até governamentais a serviço de lançar campanhas que visem desacreditar os conhecimentos adquiridos culturalmente em detrimento das grandes culturas latifundiárias. Desconsiderando o saber local, em favor do conhecimento científico global. (NAKAGAWA, 2015, p. 25)

O problema da sustentabilidade e das relações homem e ambiente requer ações imediatas sob uma perspectiva não somente interdisciplinar, mas segundo (MORIN, 1986) multidisciplinar, multinacional, multiescalar e multitemporal. O ponto alto do capitalismo é o consumo, a indústria do consumo usa de todos os artifícios e estratégias para nos tornar cada vez mais consumistas, essa indústria trabalha sem medir esforços para pescar os consumidores e torná-los cada vez mais dependente de seus produtos ou serviços. Vivemos



numa sociedade altamente motivada pelo consumo e pela aquisição de bens materiais, muitas vezes bens materiais comprados sem necessidades, mas motivados pelo desejo e pelo modismo de se obter determinado produto, smartphones, notebooks, aparelhos eletrônicos e digitais com tecnologia cada vez mais sofisticada, são os preferidos dos consumidores de plantão. As campanhas publicitárias trabalham incessantemente para motivar as pessoas, sob a ótica de que você só vai alcançar a felicidade plena se adquirir determinados bens ou produtos, sempre no plural, para comprar e consumir cada vez mais. É justamente na busca por adquirir bens materiais, bens de consumo e produtos exclusivos, que os valores humanos são perdidos ou deixados para trás, pois o que as pessoas possuem passam a ter um significado mais importante do que o que elas realmente são, desta forma as pessoas se tornam cada vez mais individualistas, narcisistas, egocêntricas e as relações humanas e valores como amizade, companheirismo, solidariedade passam a ser ignoradas.

O Bem Viver prima pela busca de sociedades verdadeiramente solidárias e sustentáveis, estabelecendo plena harmonia entre os homens e a natureza, que busque revalorizar diversidades nas diferentes culturas de seus povos e nos modos de vida suprimidos pelo modelo de desenvolvimento atual, onde os seres humanos possam ser vistos como uma promessa e não como uma ameaça. (ACOSTA, 2015, p. 70).

O Bem Viver nos faz um alerta sobre o modelo atual de desenvolvimento, que vai da euforia ao desencanto e reforça a crítica e convida para uma reflexão sobre o quanto somos desenvolvidos e, no entanto, poluímos mais, desmatamos mais, degradamos o meio ambiente em larga escala, assistimos o desenvolvimento de altas tecnologias e o domínio das ciências, o avanço da medicina, e em contrapartida, acompanhamos paralelo a isso a crise econômica, a crise política em todos os cantos do mundo, o aumento da fome, da miséria, da violência, da intolerância, das diversas formas de discriminação, do preconceito e de todas as formas de opressão do homem pelo homem.

3 Metodologia

A pesquisa consiste em num estudo de caso a ser realizado na comunidade Kaingang de Mangueirinha-PR, composta por índios de origem Kaingang e Guarani, entre eles, adultos, jovens, crianças e idosos. O projeto está cumprindo os trâmites do Comitê de Ética em Pesquisa, da UTFPR, bem como os trâmites exigidos pela FUNAI.



A população indígena de etnia Kaingang da reserva de Manguairinha passou de 180 índios kaingang no ano de 1946, para 310 Indígenas no senso realizado no ano de 1976 e no último senso realizado em 2005 a comunidade indígena da reserva Kaingang de Manguairinha contava com uma população de 1.500 índios de etnia Kaingang.

O recrutamento aos participantes da pesquisa se dará de forma aleatória e sem distinção, podendo participar desde crianças, jovens, adultos e idosos. Com objetivo de identificar as práticas de bem viver presentes nesta comunidade, a coleta de dados ocorrerá dois momentos: 1) no primeiro momento, com objetivo de acompanhar a rotina da comunidade indígena de Manguairinha, realizaremos uma observação participante, visando acompanhar as vivências na comunidade, mergulhar no dia a dia da comunidade, registrar as práticas diárias, na busca por identificar aspectos do Bem Viver presentes na comunidade; 2) o segundo momento, por intermédio de rodas de conversa e diálogos, investigar o que é o Bem Viver para o indígena.

A observação “*in loco*” será mediada por um roteiro de aspectos a serem observados, e serão registrados por meio de fotografia. A observação participante é um método da antropologia que segundo Thales Costa, “consiste em o pesquisador se inserir, ser aceito, e participar dos eventos do grupo que está estudando, para assim entender a lógica que move essa comunidade” (COSTA, 2010, p. 14). Quanto aos procedimentos de análise dos dados da pesquisa, utilizaremos o método de “descrição densa” que segundo Gueertz, em sua obra a interpretação das culturas, o método em pesquisa etnográfica, consiste em “Estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (GUEERTZ, 1990, p. 19).

4 O Bem Viver na Comunidade Indígena de Manguairinha – PR: resultados preliminares

A Comunidade Indígena de Manguairinha-PR está situada no sudoeste do Paraná, limite norte no Rio Iguaçu, abrange os municípios de Manguairinha, Chopinzinho e Coronel Vivida, possui área original de 16.376 hectares. É composta por indígenas de etnia Kaingang e, segundo dados do Portal kaingang, essa população teve um crescimento exponencial que passou de 180 Kaingans, em 1946, para 310 em 1976, alcançando o número de 1500 em 2005. No último Senso de 2010, a população dessa comunidade



contava com 1475 indígenas, sendo que atualmente conta com aproximadamente 1890 indígenas na etnia Kaingang.

A população indígena é composta por maioria jovem, cerca de 75% da população indígena tem menos de 30 anos. Na terra indígena de Mangueirinha, que compreende os municípios de Mangueirinha, Chopinzinho e Coronel Vivida, moram 395 famílias (1890 pessoas), numa área de mais de 17 mil hectares. É a segunda maior área indígena do Estado, e a maior reserva de araucária nativa do mundo. Um convênio, recém, firmado entre a comunidade, a Secretaria do Meio Ambiente e o IAP vai garantir o desenvolvimento de ações culturais, produção de mudas e fiscalização da área, combatendo a extração ilegal da madeira.

A comunidade indígena vive ainda em precárias condições de moradia. As famílias vivem abrigadas em barracos e casas sem acabamento. O Governo do Estado do Paraná, em parceria com a FUNAI, (Fundação Nacional do Índio), COHAPAR, (Companhia Habitacional do Paraná) e Conselho Estadual do Indígena, criou o Programa “Casa da Família Indígena”, que contemplou 258 famílias, sendo 171 moradias destinadas às famílias de etnia Kaingang e 87 casas as famílias de etnias Guarani, construídas nas aldeias de Campina, Paiol Queimado e Água Santa em Mangueirinha, nas aldeias de Trevo, Palmeirinha do Iguaçu em Chopinzinho e nas aldeias do Mato Branco e Passo Liso em Coronel Vivida no sudoeste do Paraná.

E na trilha das boas práticas de ensino, estamos desenvolvendo um trabalho sobre o bem viver, pesquisando sobre as boas práticas, os hábitos e costumes, o dia a dia do indígena, as ações sustentáveis que estão contidas no universo indígena, através da observação participante, utilizando a fotografia como instrumento de investigação, observar e fotografar o ambiente externo, as casas, os quintais, a escola, a igreja, pois a fotografia, além de constituir se como fonte documental é, sobretudo, um instrumento representativo e investigativo.

Estamos em contato direto com a comunidade indígena, foco de nosso estudo, realizando palestras, rodas de conversas e diálogos sobre o Bem Viver; analisando as percepções sobre o Bem Viver e as possibilidades de implantação de novas práticas. Inicialmente com alguma resistência por parte dos moradores locais, mas agora, já integrado ao ambiente indígena, podemos propor, sugerir e investigar com certa liberdade,



respeitando seus limites, pois o indígena, historicamente acostumado com traições e trapaças não mais acredita na palavra do homem branco.

5 Considerações Finais

A proposta de investigar o Bem Viver em comunidade indígena surge da necessidade de se observar se existem ainda nos dias atuais as práticas de Bem Viver oriundas dos povos ancestrais, originários, e a mudança no modo de vida que viviam no passado.

Pensar em um novo conceito ou uma nova forma de se viver em comunidade, pode ser uma alternativa sustentável, sobretudo pelo fato de estarmos todos muito vinculados e suprimidos por um sistema econômico desigual e perverso que atinge a todas as camadas sociais, em especial aos mais pobres.

O que fica evidente na pesquisa é o índio preservado, o índio vivendo em família, se alimentando da caça, da pesca, do rio do peixe, da criação de peixes no açude, quase em cativeiro, da criação de pequenos animais, da galinha no quintal, do porco no chiqueiro, da plantação de hortaliças, da extração de seu sustento da terra, da vida em natureza, e, sobretudo, da vida em harmonia com o seu próximo, da boa convivência, da receptividade com os vizinhos, da ajuda mútua, da partilha e do respeito pela vida.

O Bem Viver é uma visão ética de uma vida digna, vinculada ao contexto cujo valor fundamental é o respeito pela vida, pelo ser humano e pela natureza. O Bem Viver como essência, como cultura, como prática diária de vida partilhada, de vida em harmonia, formas de se viver e conviver em sociedade, nas diversas áreas de interações humanas, nos pilares da sustentabilidade, no ambiental social e econômico.

Os resultados esperados são demonstrar que o Bem Viver existe na comunidade indígena de mangueirinha, através da investigação do dia a dia do indígena da reserva de Mangueirinha, através de suas ações, das práticas diárias, do cotidiano indígena, da partilha, da preservação do meio ambiente, da busca pela identidade, do orgulho de ser índio e, sobretudo, de se perpetuar a espécie, vivendo com aquilo que é essencial para a vida, a família, o alimento, a espiritualidade do ser, a vida partilhada, a vida em harmonia em plena sintonia entre o homem e a natureza. Elementos fundamentais que atestam e comprovam a existência do Bem Viver.



Referências

ACOSTA, A. **O Bem Viver** – uma oportunidade de imaginar outros mundos. Editora Elefante – 2015.

COSTA, Thales Chaves, (2010) O Ator antropólogo A observação participante como ferramenta do ator para a construção do personagem - **XVI Encontro de Pesquisa e Extensão - XVI ENCOPE/UERN**, Mossoró - 14 a 16 de abril de 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUIMARÃES, Roberto P. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: VIANA, G.; SILVA, M. e DINIZ, Nilo. (orgs.). **O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MORIN E. O desafio da complexidade. In:_____. **Ciência com Consciência**. 13 ed. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2010.

NAKAGAWA, Roger Spanó. **Uma análise do constitucionalismo andino, sob a ótica da pachamama, do buen vivir e do estado plurinacional, nos textos constitucionais da Bolívia e Equador**. Universidade de Ribeirão Preto, São Paulo, 2015.

RAYNAUT, C. **Meio ambiente e desenvolvimento: construindo um novo campo do saber a partir da perspectiva interdisciplinar**. Curitiba-PR: Editora UFPR, 2004.



COLONIZAÇÃO, TERRITÓRIO E INTERCULTURALIDADE: possibilidades e/m resistência

Karla Lucia Bento¹

Lilian Blanck de Oliveira²

Palavras-Chave: (De)colonização, Des-re-territorialização, Interculturalidade, Educação Escolar Indígena, Povo La Klã Nõ/Xokleng.

1 O contexto de produção do trabalho

Discutimos neste trabalho a problemática comum a Povos Indígenas que, historicamente, lutam pelo direito à manutenção da identidade étnica em contraposição à imagem homogeneizante construída a partir da ideia de raça que nomeou os povos originários como “índios” quando da chegada, em 1492, de Cristóvão Colombo à América Latina. Passados mais de 500 anos, o que se observa no território latino-americano em relação aos diferentes Povos que resistiram aos processos coloniais e persistem na luta pela defesa da suas identidades e culturas é que as colonialidades permanecem impondo uma lógica de vida que desrespeita, desqualifica, viola os modos peculiares de cada etnia. Incluídos neste contexto social e histórico encontra-se o Povo La Klã Nõ/Xokleng cujo território de circulação e ocupação abrangia parte dos três estados do Sul do Brasil, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, e que hoje vivem na Terra Indígena Ibirama – TI, território com pouco mais de 14.000ha, localizado nos municípios de José Boiteux, Doutor Pedrinho, Victor Meireles, Ibirama e Itaiópolis, no Estado de Santa Catarina.

A partir desta problemática, trazemos a história de luta, força, resistência e persistência deste Povo, buscando identificar estratégias utilizadas diante de vários

¹ Mestre em educação, Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD, e-mail kbento@furb.br

² Doutora em Teologia, Professora no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, vinculada ao Departamento de Educação da Universidade Regional de Blumenau, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD, e-mail lilianbo@yahoo.com.br.



processos violentos de des-re-territorializações a que foram submetidos. Fundamentamos o trabalho em teorias sobre processos de colonização, construção de territorialidades e interculturalidade e trazemos a história do Povo a partir de publicações de estudiosos e de registros produzidos por eles mesmos que fazem parte de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2014 e 2018 vinculada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional - PPGDR da Universidade Regional de Blumenau – FURB e ao Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento – GPEAD. O texto apresenta dados que demonstram estratégias de resistência do Povo que envolve práticas pautadas na interculturalidade e utilizam a escola como instrumento de acesso, sistematização e (re)construção de conhecimentos que possam contribuir para fortalecer a sua identidade étnica.

2 Povo La Klã Nõ/Xokleng, processos coloniais e resistências

Contam os livros de história que Pedro Álvares Cabral chegou ao território brasileiro em 1500 e os primeiros 300 anos foram de exploração e expropriação de riquezas extraídas majoritariamente com mão de obra escrava e servil de negros e indígenas. Essa prática colonial europeia, comum em toda a América Latina, produziu novas identidades sociais a partir da ideia de raça que “[...] foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho.” (QUIJANO, 2005, p. 118). Cinco séculos de dominação produziram colonialidades do poder, do ser, do saber e do acreditar que permaneceram mesmo após os países deixarem de ser colônias europeias. (QUIJANO, 2005 e WALSH, 2009).

Especificamente no Brasil, pensar em estratégias de desenvolvimento passou a fazer parte dos planos portugueses em 1808 quando a família real foi expulsa de Portugal e fez da colônia brasileira seu lugar de morada. (THEIS; BUTZKE, 2017). Em relação à Santa Catarina, mais especificamente a região do Vale do Itajaí, a preocupação com a ocupação do território para promoção do desenvolvimento foi acelerada a partir da promulgação da Lei de Terras, de 1850. O incentivo por parte do Governo para a vinda de imigrantes europeus, principalmente alemães e italianos, para a região trouxe grandes transformações, fazendo com que o vasto território de ocupação e circulação de diferentes etnias indígenas se convertesse em propriedade privada dos colonos. A lógica de apropriação da terra e da



necessidade de desenvolvimento da região colocou os modos de ser, estar e conviver dos indígenas como empecilhos aos intentos coloniais e as opções impostas foram à integração ao sistema social do não indígena, o extermínio ou o confinamento por meio dos aldeamentos. (SANTOS, 1973).

No caso do Povo La Klã Nõ/Xokleng os conflitos com a sociedade não indígena duraram até o início do século XX quando Eduardo Hoerhann, funcionário do Serviço de Proteção ao Índio – órgão criado em 1910 pelo governo brasileiro para dirimir as situações de violência contra os indígenas por meio dos aldeamentos – conseguiu uma aproximação com aquela etnia utilizando indígenas Kaingang trazidos do Paraná para quebrar a barreira da língua. (WITTMANN, 2007). Em 22 de setembro de 1914 foi feito o contato e, desde então, foram aldeados na Terra Indígena de Ibirama/SC, onde as condições de subsistência e a ausência do Estado ou sua presença de forma negativa, desafia o Povo a manter-se em luta e resistência constantes.

Ao nos reportarmos à teoria sobre a construção das colonialidades (QUIJANO, 2005 e WALSH, 2009) e observarmos a história dos La Klã Nõ/Xokleng é possível identificá-las pelas alterações nos modos de ser, estar e conviver no mundo como a destruição dos seus meios de vida, negação da cosmologia, dos ritos e do uso do próprio idioma. Além disso, mesmo aldeados, os processos de des-re-territorializações físicas e simbólicas (HAESBAERT, 2006) não cessaram como no caso da Barragem Norte que foi construída na década de 1970 para proteger as populações que vivem na região do Vale do Itajaí, mas sem estudo de impacto ambiental ou preocupação com os danos que causaria para a comunidade indígena. Desde sua construção as cheias dentro da TII são recorrentes e obrigaram o Povo a se dividir em diferentes aldeias, gerando medo e insegurança sempre que temporadas de chuvas fortes chegam à região.

Os prejuízos econômicos, sociais e políticos causados pela construção da Barragem foram incalculáveis e acabaram levando os Laklãnõ a um empobrecimento progressivo. Com a construção da barragem e a vinda dos empregados houve um aumento significativo de casamento de não-índios com mulheres indígenas. Também com poucos recursos naturais, poucas terras agricultáveis, principalmente, por causa do relevo muito irregular e solo pedregoso, os Laklãnõ da Terra Indígena enfrentam dificuldades para tornar a área economicamente viável. (GAKRAN, 2015, p. 40).



Mesmo diante dessa relação historicamente dissimétrica (RAFFESTIN, 1993) com a sociedade não indígena, os La Klã Nõ resistem, buscando estratégias para ocupar espaços de luta para manter sua identidade étnica, rompendo com os processos coloniais a eles impostos.

La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas. (WALSH, 2009, p. 15, nota de rodapé 1).

Um dos caminhos para essa transgressão tem sido trilhado por meio da educação escolar indígena, específica, intercultural e diferenciada sob a perspectiva da interculturalidade que “[...] despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invitan a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas.” (WALSH, 2009, p. 15). A Constituição de 1988 respondeu positivamente às manifestações de movimentos indígenas mobilizados desde a década de 1970 e as comunidades indígenas passaram a ser reconhecidas como coletividade com modos de organização específicos, “[...] superando a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente [...] assegurado aos índios suas especificidades étnico-culturais, cabendo à União o dever de protegê-las, respeitá-las e promovê-las.” (BRASIL/MEC/CNE, 2012, p. 4). A partir daí, há um significativo avanço em relação à legislação, especialmente no que concerne à educação escolar indígena, sendo que:

[...] a escola indígena hoje tem-se tornado um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. (BRASIL/MEC/CNE, 2012, p. 4).

Conforme revelado pela análise documental, a escola, inicialmente utilizada para impor conhecimentos, tecnologias e uma língua alheios à realidade e cultura indígenas, passa a ser instrumento poderoso para “[...] propagação e fortalecimento dos conhecimentos, e, principalmente, de reafirmação e valorização étnica Laklãnõ-Xokleng, pois ela busca trabalhar com os sábios, sábias, anciões e anciãs de nossa comunidade os



saberes tradicionais.” A escola indígena intenta, assim, romper com ações antidialógicas da escola alienada e alienante que opera com a educação bancária, para alcançar uma educação como prática de liberdade pautada na dialogicidade para superar históricos processos de colonização. (FREIRE, 1987).

3 Caminho metodológico

O trabalho desenvolvido com o Povo La Klã Nõ/Xokleng buscou estabelecer uma relação de reciprocidade e dialogicidade entre a pesquisadora e a comunidade, mediada por uma linguagem não colonial. Desta forma, a comunidade indígena se configurou sujeito partícipe do processo já que a ciência prática e a expressão cultural das classes populares devem ser consideradas para se compreender como se estruturam e, principalmente, “[...] para procurar formas de incorporá-las às necessidades coletivas mais gerais, sem ocasionar a perda de sua identidade e seu teor específico.” (FALS BORDA, 2006, p. 47).

Nesta direção, a pesquisa teve uma abordagem metodológica qualitativa procurando ter, em relação aos fenômenos, uma visão holística “[...] que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (ANDRÉ, 2001, p. 17). Durante a pesquisa, procuramos compreender o grupo social, no caso a comunidade indígena, seus valores, crenças, motivações, sentimentos sempre de forma relacional, no seu contexto específico, ou seja, na Aldeia Bugio com foco na EIEB Vanhecu Patté.

Considerando seu caráter explicativo, este trabalho procurou identificar a relação entre fenômenos e fatores que contribuem para sua ocorrência. A explicação da razão ou porquê dos fatos ou fenômenos, possibilitou aprofundar o conhecimento sobre a realidade. (GIL, 2010). A pesquisa se constituiu “[...] politicamente uma pesquisa *participando* (sendo orientada *para* e servindo a) de projetos populares de produção e uso de saber.” (BRANDÃO, 2001, p. 251). No diálogo com a comunidade escolar, definimos que a análise seria pautada em documentos relacionados à EIEB Vanhecu Patté como projetos, planejamentos, relatos pedagógicos e depoimentos de anciões, anciãs, sábios e sábias presentes em um documentário produzido pela escola, dando a ela um caráter documental.

Para analisar o conteúdo dos registros nos pautamos na técnica de indução para construção do universo temático de análise, compreendido como um conjunto de temas



geradores em interação e que são caracterizados por expressões ou dimensões da realidade. (FREIRE, 1987). Na pesquisa completa foram analisados quatro universos temáticos, entre eles a presença da escola, tendo como temas geradores a escola como lugar de referência, a educação diferenciada, a revitalização da cultura e do idioma e a participação da comunidade escolar e em geral na escola. É este o universo temático trazido como foco nesta discussão.

4 Descobertas e achados da pesquisa sobre a presença da escola na Aldeia Bugio

A Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté foi fundada em 1980, logo depois da enchente de 1979 que obrigou o Povo a se dividir em oito aldeias dentro da TII. Algumas famílias se deslocaram para a parte mais alta e fundaram a Aldeia Bugio. Logo que chegou, a comunidade viu a necessidade de ter a própria escola, considerando a distância em relação às demais aldeias e a necessidade de as crianças estudarem. O Povo La Klã Nõ/Xokleng percebia na escola uma forma de promover a própria assunção, uma forma de “ser mais” diante da sociedade não indígena e dominante, ou seja, uma possibilidade de assumirem sua condição de seres pensantes, transformadores e criadores da realidade e que possuem uma identidade étnica e cultural. (FREIRE, 1987). Por isso, desde que a Aldeia Bugio foi fundada, a escola acompanha a trajetória da comunidade conforme afirma o Cacique Caruzo T. Patté no documentário produzido para a escola “[...] quem deu essa ideia de reiniciar a educação pra formar a Aldeia foi o meu vô, foi em 1980. Vanhecu Patté, ele que deu a primeira casa dele pra formar a escola, dali continuou.”

A escola na Aldeia Bugio tem se configurado como um lugar de referência e encontros de saberes interculturais e intergeracionais que se movimentam e se inter-relacionam para além do espaço físico da escola. Presença que, na acepção de Freire (1987), reflete sobre si mesma, se reconhece presença e age no intuito de transformar, intervir conscientemente no mundo podendo, então, promover processos de reterritorializações em consonância com os sonhos e desejos da comunidade. Conforme Haesbaert (2006, p. 92), “Enquanto a economia globalizada torna os espaços muito mais fluidos, a cultura, a identidade, muitas vezes re-situa os indivíduos em micro ou mesmo mesoespaços (regiões, nações) em torno dos quais eles se agregam na defesa de suas



especificidades histórico-sociais e geográficas.” O relato do professor Jair G. Crendo esclarece “[...] se não fosse uma escola dentro da terra indígena, nós não teríamos todo esse conhecimento que nós temos hoje para ajudar a comunidade indígena”.

Os conhecimentos gerados na escola têm impactos diretos para o território e constroem novas territorialidades, resultantes de um processo relacional e participativo, sempre em movimento a partir de “[...] uma experiência integrada do espaço”. (HAESBAERT, 2006, p. 341). A sua presença tem possibilitado conquistas, como demonstra o relato do professor indígena Jesaias V. Patté ao afirmar que “Hoje a gente se sente orgulhoso, ter bastante professores indígenas formados. Uma coisa que no passado seria bem impossível. Um grande avanço também para toda terra indígena, não só para Aldeia Bugio, mas para toda terra indígena.”

Nos registros analisados professores e professoras indígenas identificam a escola como um “patrimônio muito importante [...] a maior referência que tem na aldeia”, “um ativador da cultura”, “um marco, um símbolo”. Nesse lugar de referência, a comunidade vem atuando e, por meio dessa atuação, se apropria e dá significado ao lugar, percebendo a possibilidade de promover e realizar a educação diferenciada, intercultural, bilíngue e específica prevista em lei. Uma educação que tenha relação direta com as questões que são importantes para o Povo e que valorize, na mesma medida, todos os saberes que, de alguma forma, possam contribuir para a vida na Aldeia.

5 Considerações finais

A partir dos relatos analisados vimos que a EIEB Vanhecu Patté tem caminhado na direção de uma educação que garanta a aprendizagem intercultural. Isso se mostra evidente pela revitalização da língua e da cultura que permeia todo currículo e pela valorização de metodologias próprias que caracterizam estratégias de decolonização mediadas e impulsionadas pela escola. Essa educação intercultural e diferenciada não se limita ao seu espaço físico conforme os registros analisados. A presença da escola se expande por todo território da Aldeia Bugio e, sempre que possível, para as demais Aldeias, principalmente as que guardam memórias do início do aldeamento como a Aldeia Palmeira e Aldeia Sede. Nestas ações ampliam-se os tempos, os espaços e os lugares de atuação, dos modos de



ensinar e aprender que enlaçam o pedagógico e o decolonial em estratégias, práticas e metodologias organizadas pelo Povo como forma de resistir, transgredir e subverter a dominação. (WALSH, 2009).

Nesta organização, a história, a cultura e a língua materna são reconhecidas como pertencentes ao Povo que pode, assim, assumir-se responsável por sua (re)produção, (re)criando e (re)escrevendo a própria história considerando que, de acordo com Freire (1987) a história é feita pelos seres humanos que, na sua condição ontológica de ser mais estão em constante transformação de si e do meio onde vivem. Assim, o fortalecimento da identidade étnica interessa ao Povo ciente de que isto só é possível com a participação e o engajamento de todos e todas como condição essencial na luta pela própria assunção.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer CNE/CEB nº 13**, de 10 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, p. 18.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 42 – 62.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAKRÁN, N. **Elementos fundamentais da gramática Laktlãñō**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005, p. 117 – 142.



RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática. 1993.

SANTOS, S. C. dos. **Índios e brancos no Sul do Brasil**: a dramática experiência Xokleng. Florianópolis: Edeme, 1973.

THEIS, I. M.; BUTZKE, L. Desenvolvimento regional numa formação social semiperiférica: o caso do Brasil. Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio. Anais... Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León; RII, 2016.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad** – luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009.

WITTMANN, L. T. **O vapor e o botoque**: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.



DIREITO INSURGENTE, AUTODETERMINAÇÃO E ETNODESENVOLVIMENTO: o caso da População Indígena Laklãnõ Xokleng e a Barragem Norte (SC/BR)

Georgia Carneiro da Fontoura¹

Lilian Blanck de Oliveira²

Palabras-Clave: Povo Laklãnõ/ Xokleng, Barragem Norte, Autodeterminação, Direito Insurgente, Etnodesenvolvimento.

Introdução

A atual presença do indígena no Brasil é reflexo de constantes tentativas históricas de integração pela lógica civilizacional, das políticas de assimilação à cultura da sociedade brasileira dominante, palco para históricas realidades de exclusão, invisibilidades, mazelas políticas e sociais, espaço onde o *Outro* não tem mais lugar para ser, estar e viver.

No caso do Povo Laklãnõ/Xokleng (SC), os diferentes contextos de desterritorialização vivenciados desde o processo de colonização do Vale do Itajaí, promoveram o rompimento das relações de identidade com seu território originário. Seu modo de ser e viver defrontam-se com a imposição de novos espaços – aldeamento e construção da Barragem Norte – em regiões de territórios contestados historicamente, os quais ainda geram impactos em seus sujeitos atingidos no sentido de perda de territórios, territorialidades e direitos.

Esta comunicação visa brevemente contextualizar alguns elementos que envolvem a problemática regional dos conflitos territoriais e ambientais entorno da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ e o Povo Laklãnõ/Xokleng que tem gerado encontros, desencontros e conflitos entre indígenas e não indígenas no Vale do Itajaí por mais de quatro décadas.

¹ Mestre e Doutoranda em Desenvolvimento Regional (PPGDR/FURB), integrante do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). E-mail: gecfontoura@gmail.com.

² Pedagoga e Especialista Educação Pré Escolar e Séries Iniciais (FERJ/RS). Doutora em Teologia (EST/RS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/FURB), líder do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). E-mail: lilianbo@uol.com.br.



Sinaliza alguns desafios e (possíveis) perspectivas capazes de (pró)vocar a percepção e adoção de outros olhares, leituras e ações conjuntas, vistas a construir alternativas decoloniais ao modelo civilizatório e jurídico, na e para a construção de outros territórios e territorialidades em superação à históricos problemas regionais.

A desterritorialização do Povo Laklãnõ/Xokleng no Vale do Itajaí

O Povo Indígena Laklãnõ/Xokleng¹, detentor de uma história e cultura milenar (6 mil anos), originariamente ocupava extensões territoriais no Sul do Brasil. Atualmente aldeados na Terra Indígena (TI) Laklãnõ², após cerceamentos territoriais - Posto de Atração Indígena (1912); Terra Indígena Ibirama Lã Klãnõ (1926); Barragem Norte (1976-1992) se constitui em um organismo vivo, último grupo remanescente desta etnia no planeta.

A região da colônia Blumenau, no início do século XIX, consistia um dos poucos redutos que ainda restavam ao Povo Laklãnõ/ Xokleng. Habitantes das terras do Sul do Brasil, possuíam como suas áreas de trânsito majoritário, o litoral e planalto catarinense, ao longo do rio Itajaí-Açu. Com o início da colonização europeia sua mobilidade foi constringida a um último reduto de fuga localizado entre o litoral (Florianópolis) e o caminho das tropas (Lages/Região do Planalto Serrano).

A menção às incursões indígenas estancadas pela presença colonizadora **mostra o lugar reservado aos nativos**, designados por um termo depreciativo (bugres) - o desaparecimento. Com a intensificação dos assentamentos, os remanescentes seriam impiedosamente “caçados” pelos bugreiros, categorizados como selvagens, antítese da civilização “européia” trazida pela colonização. Os próprios colonos formularam representações dessa natureza na construção da sua identidade (cf. Seyferth, 2000b). (SEYFERTH, 2002, p. 122, grifo nosso).

Com a expansão territorial e colonização da região Sul, o Povo Laklãnõ/Xokleng vivenciou o sistemático cerceamento de seu território, “[...] por volta de 1850 as decisões que se haviam tomado na Europa, na capital do Império e nas capitais das Províncias do Sul tiraram aos Xokleng qualquer possibilidade de fuga: seu território estava cercado e pronto

¹ O Povo Laklãnõ/Xokleng constituía um dos três grandes grupos indígenas que compunham a formação étnica do Sul do Brasil antes da ocupação europeia. A estes se somam ainda os Kaingang e os Guarani (SANTOS, 1973).

² Criada em 1926, área envolve quatro municípios: José Boiteux, Victor Meirelles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis (PEREIRA, 1998).



para ser conquistado” (SANTOS, 1973, p. 60). Para garantir a liberação de terras às agências colonizadoras, uma área de reserva foi definida para os Laklãnõ/Xokleng, sendo oficialmente demarcada em 1965 e, em 1975, recebeu o nome de Ibirama. *Definindo-se o lugar do índio no Vale do Itajaí.*

Na atual região do Vale do Itajaí, as “águas” foram eixo central no processo de ocupação territorial (SIEBERT, 2000). O acesso aos rios e agricultura foram associados a primeira dinâmica socioeconômica da região e, em 1855 iniciam-se as primeiras enchentes afetando diretamente a economia local. Deste modo, pode-se afirmar que a história da região também pode ser pautada sob a ótica das enchentes.

Posteriormente, ao final do século XX, se intensificou o processo de industrialização, contexto em que a gestão hídrica passa a ser fundamental para o desenvolvimento econômico da região. No início da década de 60 em publicação há menção aos apelos às autoridades pela construção de barragens para contenção das águas (COLAÇO; KLANOVICZ, 2000). Sendo que no ano seguinte, o Departamento de Obras e Saneamento – DNOS desenvolveu o Plano de Contenção de Cheias do Vale do Itajaí, para a construção de três grandes barragens nos afluentes do rio Itajaí-Açu.

A construção da Barragem Norte na região de Ibirama, hoje município de José Boiteux, provocou profundas transformações no território habitado pelos Laklãnõ/Xokleng. Desde o início de sua construção, 1972, os impactos causados pela barragem às famílias indígenas são imensuráveis e se repetem no tempo e no espaço. Esta obra de caráter monumental trouxe novas e contundentes problemáticas para o povo Laklãnõ/Xokleng, que vive no “outro” lado da Barragem Norte, na parte de trás e abaixo do nível de sua construção.

A Barragem Norte constitui-se em uma fronteira física produtora de sistemáticos impactos ao Povo Laklãnõ/Xokleng, que impossibilitam a efetivação das políticas públicas específicas e já direcionadas a implementação neste território. As consequências desta obra perduram no tempo e no espaço intensificando condições já existentes antes de sua execução e agravando efeitos em diversos elementos essenciais a vida humana.

A problemática das cheias, desde a construção do Vale do Itajaí, gera assimetrias e iniquidades aos atingidos - “a assimetria que se produz e se intensifica nas relações que se estabelecem no interior da reserva (e também fora dela) tanto no campo econômico como



no campo político”. Entretanto, as condições sociais, territoriais e culturais a que foram submetidos não se encerram com a reparação dos danos causados pela Barragem Norte.

Em resposta a negligência do Estado, o Povo Laklãnõ/Xokleng se organizou em constantes movimentos de reivindicação de medidas reparatórias e indenizatórias pelos impactos da BN. Deste modo, a Barragem Norte se constitui enquanto *locus* de resistência do Povo Laklãnõ/Xokleng, mediadora de conflitos historicamente construídos na região do Vale do Itajaí entre esta população e a sociedade de entorno. Insere-se enquanto espaço de articulação e reivindicação que intenta a visibilidade do *status quo* dos indígenas no Vale. A organização entorno deste espaço visa o exercício do direito de resistência como meio para garantir direitos negligenciados a esta população.

Barragem Norte: encontros e desencontros entre “dois mundos”

A construção da Barragem Norte tendo como premissa o desenvolvimento da região em conformidade com as aspirações de seus promotores, contribui para a solidificação e/ou projeção de um desenvolvimento desigual, inclusive na esfera geográfica. Este processo estruturou as bases de uma cartografia de territórios, territorialidades e alteridades contestadas. As barragens e seus projetos transformam-se em fronteiras físicas, sociais e simbólicas em territórios contestados nas relações históricas entre povos indígenas e o Estado.

Constituem-se enquanto *locus* de resistência e visibilidade das populações indígenas, na qual insurgem práticas sociais e políticas que reivindicam suas necessidades essenciais enquanto seres. Para Wolkmer (2001, p. XVI) constitui-se na “multiplicidade de manifestações ou práticas normativas num mesmo espaço sócio-político, interagidas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais, materiais ou culturais”.

Estes novos direitos insurgentes que emergem da práxis social e política, são, “[...] fruto da consciência crítico-política dos grupos que sofrem em sua dor os efeitos negativos do estado-de-não-direito de uma dimensão humana que a maturidade histórica desenvolveu, mas que o direito não incluiu, contudo, como exigências que requerem institucionalidade pública”. (DUSSEL, 2015, p. 131).



Assim, as possibilidades de formação do presente e do futuro, ancorados em sua memória e identidade cultural, estão limitadas por um regime jurídico imperante que obedece às lógicas políticas e econômicas de uma sociedade capitalista contraditória a filosofia milenar indígena. (GONZALEZ, 2009).

Segundo Dussel (2015), efeito da descoberta de sua inexistência no sistema do direito vigente, o novo sujeito ativo do processo emancipatório se transforma em ator coletivo político, deixando de ser um sujeito histórico substancial fetichizado, reconstrói a memória de suas lutas, vivências e feitos esquecidos na história dos vencedores, de forma conjuntural e coletiva, sob a práxis da libertação anti-hegemônica e da transformação das instituições.

Este debate evidencial um ator institucional, que propugna por un imaginario étnico y cultural reconocido y subordinado a un sistema occidental; y otro actor –eminente social– que resiste su invisibilización y subordinación mediante recursos jurídicos, que pueden utilizarse a favor ou contra a efetividade de direitos fundamentais das comunidades, que permitam sua integridade, subsistência e dignidade. [...] El coercitivo estatal impone “legítimamente” –por medio del ordenamiento jurídico– la disciplina sobre los grupos al margen de los lineamientos hegemónicos que no consienten, activa o pasivamente (Gramsci, 1971: 12 p.). En ese sentido, la hegemonía liberal por medio de la capacidad de coerción del Estado, tiene la posibilidad de imponer legítimamente la forma bajo la cual debe administrarse justicia en los territorios indígenas, en conformidad con el respeto de derechos fundamental (GONZALEZ, 2009, p. 95).

Para Luiz Otávio Ribas (2009, p.22-23) “As práticas jurídicas insurgentes reivindicam o pluralismo jurídico, pois se direcionam à bifurcação da resistência (efetivação de conquistas por meio de garantias do Estado e da lei), assim como da construção de outra cultura jurídica por meio da desobediência e da insurgência”. Deste modo, retrata o exercício de resistência como mecanismo alternativo de promoção democrática incluyente, em vias de um pluralismo jurídico comunitário participativo real. Uma ferramenta alternativa dos povos indígenas para preservar sua diversidade étnica e cultural sobre uma sociedade forjada em processos globais homogeneizantes.



Palavras finais

A construção da Barragem Norte no Vale do Itajaí criou uma “zona de sacrifício” para a Terra Indígena Ibirama, ocasionando perdas que se alastram por mais de quatro décadas, algumas irreparáveis em relação à sobrevivência, cultura, organização social e território habitável do Povo Laklãnō/Xokleng, o constrangendo a buscar outros *espaços*, construir outros *tempos*, buscando viabilizar e constituir outros *lugares* conscientes do sacrifício lhes impingido e vivenciado cotidianamente por mais de quatro décadas.

As reivindicações pelo reconhecimento do direito à diferença e respeito à identidade cultural vêm reavaliando seu *espaço/lugar* no Estado Brasileiro, buscando sua autodeterminação e desenvolvimento étnico. Urge a efetivação da autodeterminação destes povos, seu direito a serem sujeitos coletivos, como *tempo/espaço* de debates, via para a efetivação de *lugares* dentro da estrutura nacional, em defesa de seus modos de *ser*, possam *ter* lugar como forma de afirmação identitária.

No atual Estado nacional brasileiro, que se reconhece pluriétnico urge a redefinição do *lugar* dos povos indígenas, como única *possibilidade de e para* um “desenvolvimento” de caráter pleno, justo, democrático e igualitário diante da diversidade étnica e cultural de seu povo (BANIWA, 2006). Espaços para promover políticas públicas *de/em/para* o “desenvolvimento” destes povos, reconhecendo-os como sujeito de direitos, assegurando sua soberania, cultura e modo de viver - condição primordial para garantia de sua existência.

Neste contexto, os referenciais da Interculturalidade e o Bem Viver se apresentam enquanto possibilidades teórico-metodológicas para diálogos e interações entre saberes/conhecimentos das, para e com as diversidades, questionando e desafiando a percepção e adoção de *outros* olhares/leituras via caminhos em/de abertura à viabilidade de processos decoloniais, traços a abrir e transpor fronteiras na busca da construção de outros territórios e territorialidades, (des)construindo subalternidades históricas.



Referências

COLAÇO, Thaís Luzia; KLANOVICZ, Jó. Urbanização. In: KLUG, João; DIRKSEN, Valberto (Org.). **Rio do Sul: uma história**. Rio do Sul: UFSC, 2000. p.120-151.

DUSSEL, Enrique. Direitos humanos e ética da libertação: Pretensão política de justiça e a luta pelo reconhecimento dos novos direitos. **Revista Insurgência**, ano 1, v.1, n.1, p. 121-136, jan./jun. 2015.

GONZALEZ, Diana Carrillo; RENGIFO, Nelson Santiago. **Derecho, interculturalidad y resistencia étnica**. Patarroyo - Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina (UNIJUS), 2009. 186 p.

PEREIRA, Walmir da Silva et al. **Lauda antropológico de identificação e delimitação de terra de ocupação tradicional Xokleng**: história de contato, dinâmica social e mobilidade indígena no sul do Brasil. Porto Alegre: FUNAI, 1998.

RIBAS, Luiz Otávio. **Direito insurgente e pluralismo jurídico**: assessoria jurídica de movimentos populares em Porto Alegre e no Rio de Janeiro (1960-2000). 2009. 148f. Mestrado em Filosofia e Teoria do Direito – Pós-Graduação em Direito/UFSC. Florianópolis, 2009.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e brancos no Sul do Brasil**: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Lunardelli, 1973.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, n.53, p. 117-149, março/maio 2002.

SIEBERT, Cláudia. A evolução urbana de Blumenau: a cidade se forma (1850-1938). In: THEIS, I. M; MATTEDI, M. A.; TOMIO, F. R. de L. **Nosso passado in(comum)**: contribuições para o debate sobre a história e historiografia de Blumenau. Blumenau: EDIFURB, 2000. p. 181-213.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.



ESCOLARIZAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA E EXPECTATIVAS SOCIAIS DE JOVENS KAINGANG NO SUL DO BRASIL

Valdemir Antonio de Oliveira¹

Palavras-chave: Escolarização Intercultural. Juventude Indígena. Etnia Kaingang.

1 Introdução

Num cenário em que nossa existência se encontra marcada pela tenebrosa sensação de viver nas fronteiras do presente, ou melhor, em configurações sociais transitórias, onde, segundo Bhabha (1998), figuras complexas de diferença e identidade são produzidas através do cruzamento entre espaço e tempo, as experiências de mobilização pelo respeito aos povos e culturas indígenas se tornaram parte de uma agenda pública global tecida no campo do hibridismo cultural.

Conforme Jorge Daniel Vásquez (2013), durante largo espaço de tempo, as investigações sociais sobre juventude, na América Latina, se mantiveram atreladas a categorias sistematizadas (jovens rurais e os povos indígenas, por exemplo). Os enfoques dedicados a romper com visões deterministas e essencialistas acerca da juventude indígena “evidenciam uma problemática sociocultural e política no que tange à relação entre os sentidos dos desafios culturais atuais e o normativismo enclausurado nos métodos e programas pedagógicos e educativos.” (GADEA, 2007, p. 177). Ao mesmo tempo, temas importantes e pertinentes a este campo de investigação - a juventude indígena contemporânea - permanecem não totalmente esclarecidos, a saber: a construção histórica e cultural da juventude a partir das relações de diversidade.

Em alguns casos, a juventude indígena é vista dentro da totalidade histórica, como sendo uma extensão natural do desenvolvimento biológico e social de seu povo, portanto, sem categorização específica. Outras vezes, observada como continuidade imutável do

¹ Mestre em Educação, Professor da Área de Ciências Humanas e Jurídicas na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Contato: mano_pc@yahoo.com.br.



processo de colonização, de modo que seus sonhos e anseios tornam-se invisíveis ao pesquisador. Não à toa, Carlos Gadea (2007, p. 156) aponta que:

[...] aquilo que envolve uma suposta identidade indígena também é produto histórico de uma série de constantes “ficções metafísicas”, um “constructo” que, não em poucas situações, colaborou inclusive na formação de espaços estigmatizadores de uma dinâmica cultural particular. O indígena tem se transformado, por que não, em refém de sua própria imagem, construída para uma suposta diferenciação.

De modo específico, este trabalho indaga que expectativas sociais e profissionais emergem no horizonte social desses estudantes indígenas e em que medida a escolarização pode ser entendida/apropriada por esses jovens como possível estratégia à desconstrução de subalternidades no cenário contemporâneo? Para responder essa questão, adota como espaço de análise a comunidade étnica Kaingang da Terra Indígena Xapecó, município de Ipuacu, região oeste do estado de Santa Catarina - Brasil, e, como atores de interlocução, estudantes secundaristas matriculados na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê (EIEBCV).

2 Fundamentação teórica-metodológica

Coetaneamente, o aldeamento cedeu lugar à mobilidade em direção ao urbano, o trabalho na aldeia cedeu lugar ao deslocamento aos frigoríficos e a outros trabalhos na cidade. Os jovens deslocam-se à universidade e a novos espaços de lazer. As novas tecnologias – computador, internet, celular e televisores, as redes sociais –, o sincretismo religioso acentuado pela presença de inúmeros cultos religiosos e igrejas, assim como o distanciamento dos rituais de cura e o cada vez mais presente uso da farmacologia “não índia”, denotam um tempo em que é perceptível o intercâmbio identitário, “[...] os hibridismos culturais, desterritorialidades configuradas num entre-lugar, ou se quisermos, num espaço em que a etnicidade não é um conjunto intemporal, imutável de traços culturais.” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 11).

Isso significa dizer que tradição e contemporaneidade se evidenciam como marcos intercambiáveis na vida dos jovens Kaingang.



Enquanto fonte possível de acesso aos significados que a escolarização tem assumido em seus projetos de vida e/ou em suas expectativas sociais, as narrativas produzidas por estes jovens kaingang são aqui entendidas como produções discursivas que permitem apreender a complexidade que permeia suas histórias, seus dilemas, seus conflitos, suas experiências. (RABELO, 2011). Para análise propriamente dita, optamos pela análise textual discursiva de suas narrativas, processo que compreende unitarização, categorização e produção do metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Nessa lógica, realizamos a leitura dos textos oriundos da produção textual realizada pelos estudantes indígenas da EIEB Cacique Vanhkre, fragmentando-os, decompondo-os em pequenos textos, “falas”, tomando como observação as recorrências e semelhanças. Esses fragmentos discursivos, ou recortes, foram posteriormente agrupados e organizados em unidades de significados.

Ao procurarmos apreender os significados que a escolarização tem assumido em seus projetos de vida, nos deparamos com a nítida relação entre “trabalho e futuro”. Ficou evidente que, entre a maioria dos estudantes, o acesso ao “bem estar social” e ao mercado de trabalho passam, necessariamente, pelo acesso do estudante secundarista ao ensino superior.

3 Resultados

No Oeste de Santa Catarina, a oferta de cursos superiores com a finalidade de atender a demanda das comunidades indígenas restringe-se basicamente a vagas nas áreas das licenciaturas, desconsiderando as expectativas que têm emergido da juventude dessas comunidades. Conforme é possível perceber, o Gráfico 1 coloca em tela a diversidade de cursos superiores presentes no imaginário desses estudantes.

O significativo interesse dos estudantes kaingang pela formação universitária nas mais variadas áreas do conhecimento decorre da necessidade/ demanda premente desses jovens ingressarem no mundo do trabalho. Dentre os cursos mais evidenciados na amostra se destacam os cursos de Medicina com 16 (32%) intenções, Enfermagem e Direito, com 8 (16%) e 6 (12%) respectivamente, o que perfaz 60% do percentual de intencionalidades.

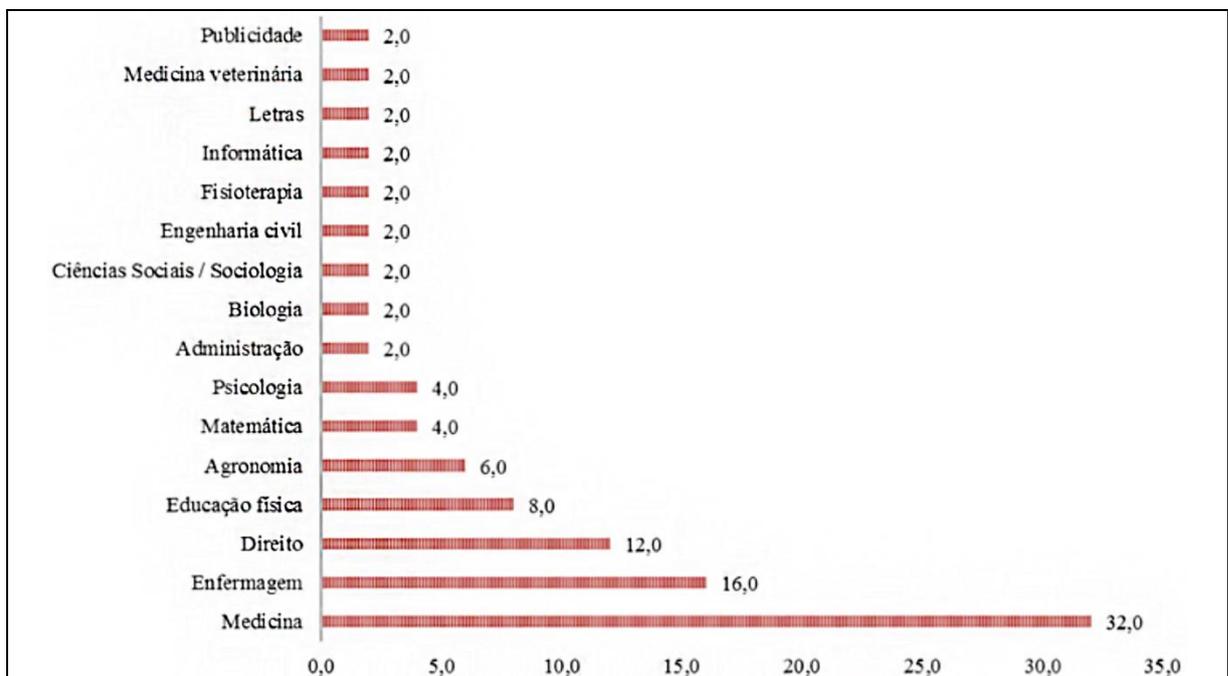
Praticamente em sua totalidade, independente da expectativa profissional, as narrativas produzidas apontam o acesso ao curso superior e a futura atividade profissional



como instrumentos capazes/viáveis de garantir um futuro digno e, portanto, capaz de contribuir para a desconstrução de estigmas sociais. Trocando em miúdos, podemos inferir que a juventude indígena compreende que o acesso à escola e à formação universitária é indispensável para superar as precárias condições de vida, os estereótipos e estigmas a que estão duramente submetidos.

Há nos textos, mesmo que de forma tímida, a sensação de pertencimento e preocupação diante dos cenários políticos que compõem o estado nacional, quer seja nas particularidades da comunidade, marcada por afirmações como “*defender direitos do meu povo*” ou ainda “*ajudar meu povo que passa por mal momento*”, quer seja de forma mais abrangente, sendo delegado para prender os ladrões que “*estão acabando com nosso país*”.

Gráfico 1. Cursos superiores pretendidos pela juventude Kaingang matriculada no Ensino Médio da EIEB Cacique Vanhkre – TI Xapecó



Fonte: Elaboração própria, a partir da amostra da pesquisa.

A partir destes excertos, nos é possível inferir que estamos diante da complexidade que cerca as relações e conceitos entre “nós” e os “outros” e que compõe o debate relacionado à educação intercultural e a forma como nos situamos em relação a esse “outro”.



Para Candau (2012, p. 29):

Nossa maneira de situarmo-nos em relação a eles tende, 'naturalmente', isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos no 'nós', todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que tem hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os 'outros' são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.

Como aponta Porto-Gonçalves (2005), é preciso o cuidado para que a celebração das diferenças de forma romantizada não acabe por construir novas formas de subalternização ou, ainda, segundo Silva (2014), não basta celebrar a identidade e as diferenças, é preciso, sobretudo, problematizá-las, observando as relações de poder que implicam em suas produções.

4 Considerações

Na esteira das narrativas dos jovens Kaingang e daquilo que delas emergiu, procuramos romper com visões essencialistas e estáticas acerca das comunidades étnicas indígenas historicamente estabelecidas na região oeste de Santa Catarina. cremos que o trabalho permitiu perceber, que a perspectiva de interculturalidade e de observação da diferença imbricada nas relações de poder, não se opõe às especificidades e particularidades originais de cada comunidade étnica. Nessa direção, nos parece que as fronteiras que dividem e fragmentam o conhecimento, as culturas e as identidades não podem ser rígidas. Antes, devem possibilitar a troca entre as diferenças que constituem a contingência humana. Para que seja possível construir um diálogo intercultural é preciso superar o reducionismo que aloca essas diferenças em perspectivas essencialistas, liberais e/ou terapêuticas.

Na senda do raciocínio de Vásquez (2013), entendemos que refletir sobre a juventude indígena também significa assumir a tarefa de desconstruir as formas de negação de contemporaneidade que poderia ocorrer através da combinação da análise do ser indígena, como atores encapsulados, congelados no passado, e o jovem indígena, como encapsulado em um futuro inexistente. Ou seja, enquanto parte de um processo marcado por escolhas e expectativas de futuro, esses jovens estudantes vivenciam a latente necessidade de



mobilizar esforços e construir estratégias viáveis no sentido de se inscreverem em um contexto que transcende os limites territoriais e culturais de sua comunidade e de seus espaços de sociabilidade.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GADEA, Carlos Alfredo. **Paisagens da pós-modernidade: cultura, política e sociabilidade na América Latina**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em Português. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF- FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Unesp, 1998.

RABELO, Amanda O. A importância da investigação da narrativa na educação. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VÁSQUEZ, Jorge Daniel. El saber sobre los otros planteamientos conceptuales para la investigación con jóvenes indígenas. **Última Década**, n. 38, p. 67-88, jul. 2013.



NA ÓTICA DO DESCONFORTO

Ediana Maria Mascarello Finatto¹

Leonel Piovezana²

Palavras-chave: Desconforto, Sensibilidade, Indígenas, Refugiados, Sem-Terra.

1 Introdução

No texto abordamos questões do dia a dia do relacionamento humano, com enfoque para “o despertar” para o outro. Alguns acontecimentos contra grupos minoritários têm chamado a atenção, não pelo ato cometido, mas pela pouca visibilidade e importância dada aos casos. Diante disso, passamos a nos questionar e questionar a atuação do outro: O que tem levado o ser humano a demonstrar tanta indiferença em relação a dor do outro? Quais dores são acolhidas e tratadas como importantes e as dores de quem não contam ou são indiferentes? Por que os pobres são muitas vezes aqueles que não encontram apoiadores na luta contra as dores?

Para averiguar como a realidade é construída estabelecemos um comparativo entre três situações envolvendo membros de diferentes grupos étnicos, mas que receberam o mesmo tratamento, da sociedade, dos meios de comunicação e dos órgãos governamentais. Diante disso, parece-nos cabível dizer que, os vínculos ausentes ao olhar que não é atingido pela indignação e que não provoca o mal estar na população, precisa ser compreendido por outra ótica, a do “desconforto”.

É possível reunir um exército de aparência e atitudes extremamente benéficas se soubermos olhar para o nosso próximo e ver nele o nosso reflexo. No entanto, o que encontramos no dia a dia da sociedade são depoimentos que inferiorizam os grupos

¹ Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó (SC), Graduada em História e Ciências da Religião pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó (SC), Graduada em Pedagogia Segunda Licenciatura pela Fael e professora efetiva da rede estadual de Santa Catarina. ediana@unochapeco.edu.br

² Doutor em Desenvolvimento Regional pela UNISC de Santa Cruz do Sul RS. Professor do PPGE da Unochapecó de Chapecó SC. leonel@unochapeco.edu.br



minoritários, principalmente os que pertenciam às três crianças atingidas pela brutalidade humana.

2 Diferentes espaços, tratamentos iguais

Trinta de dezembro de 2015, meio-dia, Imbituba (SC), estação rodoviária daquele município. Enquanto a maioria da população do nosso país preparava-se para o momento de saciar a fome e garantir a continuidade da vida, Vitor era atendido por sua mãe, ela “o alimentava quando um homem perfurou sua garganta” (El País, 04 jan. 2016). Um homem movido pelo sentimento de intolerância e porque não dizer pela fome de aniquilação dos grupos minoritários e excluídos “afagou seu rosto. E enfiou uma lâmina no seu pescoço” (El País, 04 jan. 2016), brutalmente e num golpe fatal “o faminto” rouba a vida de Vitor Pinto, o bebê índio de dois anos do povo Kaingang. O jornal G1 também relata como foi a ação do criminoso que assassinou o pequeno Vitor:

O rapaz se abaixou e fez um carinho no rosto do menino. Disse que era um menino lindo. Logo a mãe pensou que iam ganhar alguma coisa, um presente. Segundos depois ele enfiou a navalha e saiu correndo. (G1, 2016/01).

Que mal esse inocente teria feito a esse homem? Que motivos Vitor teria dado a esse ser, para que o ódio contra ele fosse tamanho e o levasse a agir no sentido de lhe tirar a vida? A reportagem utilizada como fundamentação para esse triste caso nos apresenta a seguinte reflexão: “E o Brasil não parou para chorar o assassinato de uma criança de dois anos. Os sinos não dobraram por Vitor”. (El País, 04 jan. 2016).

Sua morte sequer virou destaque na imprensa nacional. Se fosse meu filho, ou de qualquer mulher branca de classe média, assassinado nessas circunstâncias, haveria manchetes, haveria especialistas analisando a violência, haveria choro e haveria solidariedade. [...] Mas Vitor era um índio. Um bebê, mas indígena. Pequeno, mas indígena. Vítima, mas indígena. Assassinado, mas indígena. Perfurado, mas indígena. Esse “mas” é o assassino oculto. (El País, 04 jan. 2016).

No jornal G1 04/01/2016 encontramos a seguinte informação:

Vitor Pinto era de uma família de índios kaingangues (sic) e vivia com (sic) na aldeia Condá de Chapecó. Ele acompanhava o pai e a mãe, que durante o



verão, assim como muitos indígenas, vão para o litoral para vender o artesanato que garante o sustento da tribo. (G1, 2016/01).

A movimentação dos grupos indígenas pelo estado de Santa Catarina é frequente, uma vez que devido aos processos históricos instalados estes lutam diariamente para seus direitos serem reconhecidos, deste modo vender artesanato é uma alternativa de vida.

Sobre o assassino não encontramos muitas informações, mas nas leituras das reportagens no jornal G1 é possível entender que este não era indígena e sua ação provocou a morte do pequeno indígena Vitor. O que significa dizer que “Para os indígenas é muito mais brutal: o ano de 1500 ainda não terminou” (El País, 04 jan. 2016).

As fronteiras que se estabeleceram no decorrer da história da humanidade têm assumido a função de separar o indesejado do desejado. Assim, estratégias para manter o controle da entrada dos indesejados (migrantes/refugiados) são acrescentadas diariamente em aeroportos, embaixadas e portos de saída marítima de outros países. “Centenas de milhares de pessoas, às vezes milhões, são escoraçadas de seus lares, assassinadas ou forçadas a buscar a sobrevivência fora das fronteiras de seu país” (BAUMAN, 2007, p. 39).

Dois de setembro de 2015, uma criança síria foi encontrada morta. Este caso repercutiu em muitos meios de comunicação, inúmeros jornais elaboraram matérias a respeito disso, as redes sociais foram invadidas por comentários em relação ao ocorrido e a população se consternou com a situação, diferente do que aconteceu com Vitor.

O fato que queremos trazer para nossa reflexão é o do menino refugiado sírio de três anos, Alan Kurdi. Seu afogamento acordou a sensibilidade de milhões de sujeitos ao redor do mundo. Alan Kurdi havia escapado das atrocidades presentes no dia a dia da Síria, porém não escapou da morte.

Alan e sua família eram de Kobane, a cidade que ganhou notoriedade por ter sido palco de violentas batalhas entre militantes extremistas muçulmanos e forças curdas no início do ano. O pai do menino, Abdullah, fugira com mulher, Rehan, e outro filho, Galip, de 5 anos, para tentar chegar ao Canadá, onde vivem parentes da família. Isso mesmo depois de autoridades do país norte-americano terem negado um pedido de asilo. (G1, 02/09/2015, São Paulo).

Alan foi empurrado pela força das águas do Mar Mediterrâneo e parou na praia de Ali Hoca, em Bodrum na Turquia. Seu corpo estendido na praia suscitou discussões adormecidas em relação aos refugiados, sua foto ganhou manchetes no mundo inteiro e



virou símbolo do drama enfrentado por milhares de refugiados que sonham todos os dias, recomeçarem suas vidas longe da exclusão e da violência.

A foto virou um dos assuntos mais comentados no Twitter e diversos veículos da imprensa internacional o destacaram como emblemática da gravidade da situação, até mesmo com potencial para ser um divisor de águas na política europeia para os imigrantes. (G1, 03/09/2015, São Paulo).

Na inocência de sua infância ter que compreender que ele Alan Kurdi não poderia continuar em seu País, assim como outros países também não desejavam sua presença. Como diz Bauman (2007, p. 51) “Num mundo repleto de comunidades imaginadas, são os inimagináveis”. Não poderia ele entender que neste universo de 7 bilhões de seres humanos, ele não era aceito, desejado. Sua presença não agradava, e ele como todos que vivem nessa condição tornar-se-iam uma “presença líquida”, “não fixam o espaço nem prendem o tempo” (BAUMAN, 2001. p.08), por isso são sem importância para muitos países, neste caso especificamente para os países europeus. É assim que nossa sociedade tem se portado em relação a estes que não compõem o espectro social desejado pelas camadas dominantes.

Os refugiados são a própria encarnação do “lixo humano”, sem função útil a desempenhar na terra em que chegam, onde permanecerão temporariamente, e sem intenção ou esperança realista de serem assimilados e incluídos no novo corpo social. De seu atual depósito de lixo, não há volta nem estrada que leve adiante. (BAUMAN, 2007, p. 47).

Os episódios aqui relatados apresentam duas crianças mortas em situação de exclusão. A morte de Alan Kurdi sensibilizou as sociedades ocidentais chamando a atenção para a fragilidade em que se encontra a situação de refugiados. A morte de Vitor Pinto, quase ignorada, expressa a morte de um membro do povo Kaingang. O silêncio mantido pelos meios de comunicação e outros setores sociais, assim como das autoridades sobre esse assassinato demonstra o modo como a sociedade brasileira olha para a população indígena. Procurando sempre mantê-los na invisibilidade ou promovendo “um “apagamento” dos grupos indígenas, pois sua permanência implica recordar pautas incômodas para os detentores de poder e para a sociedade como um todo” (Olimpíada de História, 2016, 1ª fase, questão 9). Implica “colocar os povos indígenas na nossa história como parte



integrante e atuante, ajudando a construir também a partir da cultura indígena o rosto do povo brasileiro.” (VARGAS, 2007. p. 277).

Vinte e nove de novembro de 2017, alvorecer do dia, chegada da aurora, momento todo mágico, oferecido pela mãe natureza. Exatamente neste contexto, chega ao acampamento Marcelino Chiarello em Xanxerê/Faxinal dos Guedes/SC para realizar o despejo de mais de 180 famílias trabalhadoras um “Forte aparato policial, com tropa de choque, cavalaria e helicóptero” (MST, 2017/12/07).

Ao chegar ao local indicado, o grupo de policiais, encontra a população inserida num mundo saturado de injustiças, mas sonhadora e crente de que a justiça social um dia prevaleça. Neste contexto encontrava-se o menino Hipólito, o qual num gesto repentino tenta utilizar de sua capacidade de argumentação e de convencimento para conter a entrada dos policiais, os quais sabia ele realizariam o comando recebido.

Buscando compreender o que provoca desconforto nos seres humanos, analisamos as diferentes situações relatadas. Desse modo, ao analisar a fotografia do menino Hipólito constatamos que seu gesto demonstrava sua indignação, por isso percebe-se que havia no gesto uma intenção especial. Diante de todo contexto de desespero, Hipólito, procurou tocar, sensibilizar os invasores de sua moradia atual e num gesto repentino tentou contê-los.

Hipólito usou de sua sensibilidade humana e realizou um gesto comunicativo no intuito de expressar aquilo que estava sentindo. Porém, o que se vê na imagem que rodou nas redes sociais e outros meios de comunicação, exemplo, jornais locais, é que nenhum dos policiais insinua um gesto parecido ao menino.

Diante da cena retratada somos levados a concluir que a sensibilidade neste contexto permaneceu adormecida, não pode ser posta em prática, talvez pelo fato de que o próprio sistema mundial é excludente e tem reflexos na formação destes profissionais. Então cabe-nos refletir, por que o gesto de Hipólito não atingiu nenhuma das mentes e dos corações destes que acabavam de chegar? E o desconforto necessita de qual terreno para se fazer presente?

Diante destes questionamentos, somos levados a procurar entender quais sentimentos tomam conta das pessoas. A situação em que este grupo foi colocado neste ocorrido nos oportuniza perceber indícios de que o sofrimento do outro é o nosso sofrimento também. Portanto, ao alimentarmos a sensibilidade e a alteridade estamos contribuindo para



o surgimento do desconforto, sentimento este que nos tira da comodidade e que nos impulsiona a lutar para que todos sejam incluídos socialmente, mesmo os que são “considerados ainda como meros objetos da atividade e da discursividade humana. Não são tidos como valores intrínsecos e como portadores de direitos, por isso, caracterizados por subjetividade.” (BOFF, 2000, p.61). Hipólito agiu com a intenção de provocar a todos no sentido de lutar para “garantir a cada povo o direito de poder continuar a existir como povo, com sua cultura e idiossincrasias.” (BOFF, 2000, p.62).

Enquanto continuarmos defendendo ideias incorporadas pela visão do dominador, dos que chegaram neste continente e o destruíram estaremos continuamente isentando inúmeros grupos étnicos de uma ação comunicativa, (Habermas). Pois, partimos sempre da ação comunicativa dominadora e “não partindo de uma base mais baixa e ampla, lá onde se situam as grandes maiorias da humanidade que precisam ter garantido seu direito de ser e de se expressar, o qual não é suficientemente garantido”. (BOFF, 2000. p. 63).

Hipólito deixou claro através de sua ação comunicativa (Habermas) que a presença dos policiais ali não era bem vinda. Ele que acompanhava no dia a dia do grupo, assim como de sua família as conversas sobre o despejo, viu naquele momento o quanto ainda falta para a sociedade em geral “assegurar um horizonte de esperança e de confiança para a humanidade.” (BOFF, 2000, p.65). Hipólito olhou para a sua realidade a partir dos seus olhos, olhos de criança, criança sofrida, mas criança, criança de luta, mas mesmo assim ainda criança e tentou fazer o desconforto se ascender no grupo que executava as ordens recebidas.

3 Considerações finais

Enquanto seres humanos que se preocupam com os demais seres, mesmo diante dessa sociedade líquida, como nos aponta Bauman (2001), onde tudo tem um tempo seja ele curto ou longo, devemos procurar nos formarmos e reformularmos através de nossas reflexões, pois uma sociedade individualizada tende a desenvolver padrões e a responsabilizar pelo fracasso os próprios indivíduos.

Ao analisarmos os três casos envolvendo crianças de grupos étnicos diferentes constatamos que a sociedade tem culpabilizando esses grupos pelo fracasso social a que



estão submetidos. Isso é visível pelo fato de não terem recebido a atenção e os cuidados necessários e até mesmo serem invisibilizados. “Os refugiados, [...] desesperançados e infelizes, são um alvo claramente visível, fixo e fácil para descarregar o excedente de raiva, ainda que sejam totalmente irrelevantes para os mistérios e os temores da miséria que causaram essa raiva”. (BAUMAN, 2007, p. 54).

Percebe-se que ninguém ou poucos querem entender o que proporcionou a marginalização/exclusão desses grupos do seio social. Ao nos depararmos com pessoas de outros grupos étnicos ou sociais tendemos como escreveu Bauman (2001, p. 64) “a vomitar os outros vistos como estranhos, para impedir a interação social”.

Para uma mudança de olhar e atitudes há que se propor a construção de estratégias que oportunizem o despertar da sensibilidade, daquilo que viemos ao longo do texto tentando deixar mais claro, o despertar do desconforto. Se diante desses fatos, não fomos provocados no sentido de sentirmos o desconforto, então realmente nossa humanidade tem entrado em um estágio deprimente.

O desconforto deve nos fazer agir, e nos levar a “querer o bem, um bem verdadeiramente bom para os humanos” (BOFF, 2000, p. 51). Deve ainda contribuir para uma formação humana plena, onde a alteridade e a sensibilidade estejam constantemente nas ações que realizamos.

Portanto, o desconforto que nos moveu a essa reflexão ganha espaço maior nesse momento, justamente por não compreender, como seres humanos dotados de consciência e em condições de saber a trajetória da exclusão destes e outros sujeitos sociais, conseguem emitir posicionamentos tão agressivos e violentos em momentos de aniquilação de vidas.

A ausência do desconforto, da sensibilidade que nos remete a comoção para com o outro, é o elemento indicador de que a falta de humanidade, do bem como morada (ethos), tem atingido a consciência de uma grande parcela populacional. Precisamos recuperar os aspectos de humanidade, assim como nos propõe Boff (2000, p. 20):

[...] dever-se-á, pois fazer um pacto ético, fundado, [...] não tanto na razão ilustrada, mas no *pathos*, vale dizer, na sensibilidade humanitária e na inteligência emocional expressa pelo cuidado, pela responsabilidade social e ecológica, pela compaixão, atitudes essas capazes de comover as pessoas e de movê-las para uma nova prática histórico-social libertadora.



A adesão a esse pacto ético “*pathos*” ainda necessita de uma consciência planetária (BOFF, 2000), de uma nova sensibilidade. Caso essa sensibilidade ou desconforto como buscamos discutir não sejam construídos coletivamente, aonde quer que vá, o menino indígena morto na rodoviária de Imbituba (SC), o menino sírio encontrado na praia da Turquia e o menino do grupo sem-terra expulso do acampamento Marcelino Chiarello, assim como todos os seus, são e sempre serão nesta ótica, considerados uma “população supérflua [...] e irrelevante” (BAUMAN, 2007, p. 35). Não porque são crianças, mas porque carregam o estigma de pertencimento aos grupos inferiorizados socialmente. Parafraseando Bauman (2007) podemos dizer, são os que não se encaixam na sociedade atual, são os excluídos, vistos como atraso para os sistemas de governos, os causadores dos gastos públicos sociais, os que nada acrescentam na vida da sociedade e promovem o desequilíbrio econômico. Estes são os permanentemente marginalizados.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**; tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letraviva. 2000.

VARGAS, Roberto Lucio de. Religiosidade indígena: aproximações teóricas. IN: CAMARGO, César da Silva. [et al] (orgs). **Terra e Alteridade**: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.



**CÍRCULO DE DIÁLOGO 3 - Procesos Decoloniales de territorios
afroamericanos y afrocaribeños**



ENTRE LA RESISTENCIA Y EL OLVIDO: el caso del Criollo-limonense en la Provincia de Limón, Costa Rica

Luz Marina Vásquez Carranza¹

Palabras Clave: Lenguas Minoritarias, Criollo-limonense, Rescate, Revitalización, Cultura Afro-costarricense.

1 A manera de Introducción

“Las lenguas son vehículos de nuestras culturas, de nuestra memoria colectiva y de nuestros valores. Son un componente esencial de nuestras identidades y constituyen los elementos fundamentales de nuestra diversidad y herencia viva” (traducción propia; FISHMAN & GARCÍA, 2010; p.4).

No obstante, el Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro de Extinción (World's Languages in Danger) publicada por la UNESCO en 2010, reporta que aproximadamente la mitad de las lenguas que se hablan hoy alrededor del mundo se encuentran en peligro de extinción (3000); dichosamente, este proceso no es inevitable ni tampoco irreversible.

A pesar de que numerosos idiomas alrededor del mundo han desaparecido por diversas razones por siglos, dichosamente en años recientes algunas comunidades en diferentes países alrededor del mundo se han dado cuenta de lo importante que es rescatar sus lenguas vernáculas y han realizado propuestas para lograrlo.

2 La lengua Criolla Limonense, una lengua minoritaria debilitada

Un ejemplo de una lengua minoritaria que está debilitada se localiza en Costa Rica en la provincia de Limón ubicada a lo largo de la costa del Caribe; allí reside el mayor porcentaje de personas que se auto denominan afro-descendientes en el país¹.

¹ Profesora Asociada, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente; Directora Centro de Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (CIDICER); Resultados preliminares del proyecto B8197, 'Entre la resistencia y el olvido. Estrategias de preservación del criollo en familias afro-limonenses', Premio de Estímulo, Vicerrectoría de Investigación, inscrito en el CIDICER. Contacto: luz.vasquez@cr.ac.cr



Según Herzfeld (2016), hubo dos corrientes migratorias que conformaron la población afro de Costa Rica: 1) entre 1570 y 1870 los afro-descendientes llegaron de África (especialmente del Congo y Angola) como esclavos durante la colonia y pertenecían a grupos lingüísticos diferentes; “ninguna de las lenguas parece haberse usado como lengua franca” (p.185); 2) entre 1870 y 1948) vino principalmente de Jamaica para trabajar en la United Fruit Company; el idioma inglés actuó como lengua oficial. No existe evidencia de que estos dos grupos de migrantes tuvieran algún tipo de vínculo. Durante el segundo periodo se afianzó el criollo jamaquino dado que es derivado del inglés, el cual se consolidó entre los trabajadores de las bananeras “y dio lugar a un continuo de variación” (p. 186). A partir de 1946 cuando la United Fruit Company abandona la provincia, inicia el tercer periodo lingüístico, conocido como el periodo afro-costarricense. Aquí, “el inglés dejó de ser funcional para la comunicación. El nuevo elemento dominante era costarricense y hablaba español” (p. 187); inició además la migración de personas de la Meseta Central hacia Limón.

Herzfeld (2016) describe el continuo lingüístico como el *basilecto* (la forma más cerrada del criollo), el *mesolecto* (la forma intermedia) y finalmente el *acrolecto* (la versión más cercana al inglés estándar).

Según señalan autores como Herzfeld (1978), a partir de la Revolución de 1948 se adopta en esa provincia la nacionalidad costarricense y, por ende, el español; los padres empiezan a enviar a sus hijos a la escuela donde se enseña y habla solamente el español dadas presiones de carácter político y social. Podríamos argumentar entonces que es allí donde empieza el debilitamiento del criollo limonense.

La población afro-descendiente se caracteriza, además de su fenotipo, por una serie de prácticas socio-culturales y *por hablar el criollo limonense* (en adelante, CL), aunque solamente un porcentaje del total de personas afro-costarricenses lo habla (SPENCE, 2004). Esta población afro-descendiente generalmente habla el español (y a veces el inglés estándar) además del CL.

El CL ha sido descrito como un criollo con base inglés (English-based creole) que desciende del inglés caribeño y del criollo jamaquino y el cual, dado el contacto con la

¹ En el último Censo Nacional de Población y Vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) en Costa Rica en 2011, se indica que residen en la provincia de Limón un total de 18142 personas que se auto-identifican como negros o afrodescendientes (el 11,9% del total de 386862 habitantes de esa provincia; el 40% de la población afro-descendiente del país); la mayoría de personas afro-descendientes viven en los cantones de Limón (11,9%), Siquirres (4%) y Talamanca (4%).



lengua mayoritaria del país, el español, contiene indiscutiblemente préstamos del español tanto en su léxico, como a nivel semántico, fonológico y sintáctico (Hezfeld, 1978); además es común que se mezclen el español y el criollo (PIZARRO CHACÓN y FALLAS DOMIAN, 2014). Esta lengua minoritaria es transmitida de forma oral debido a que no cuenta con un sistema de escritura.

3 Situación actual del CL

Un estudio realizado en la Universidad Nacional (reportado en La Nación en febrero de 2016) por los lingüistas René Zúñiga y Juan Diego Quesada devela que antes del año 2000, 55000 personas hablaban criollo en Costa Rica. Un análisis de los datos más recientes publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (NEC) (2011) revela solamente el número total de personas que se auto-identifican como negros o afro-descendientes por grupo etario, no así el número de hablantes de CL.

Herzfeld (2016, p. 109) argumenta que “a pesar de las campañas educativas para homogeneizar a los hablantes, la lealtad de esta minoría hacia su etnicidad está presente hoy en muchas formas: en el uso de su lengua, en su comida, en sus juegos y deportes y en su música y canciones”.

Sin embargo, el CL se debilita de forma acelerada según varios estudios tales como Spence (2004) quien argumenta que Limón es una comunidad bilingüe en la que los individuos utilizan dos lenguas de manera alterna, pero el español es claramente dominante sobre el criollo. Aclara que, según los datos recolectados en su estudio, hay individuos dentro de la comunidad afro-limonense que logran entender el criollo, pero no necesariamente lo hablan, y hay otros que hablan el criollo, pero no en todos los contextos y lo hacen de manera limitada.

A pesar de lo poco alentador de estos datos, Spence (2004) reporta que el criollo es efectivamente la lengua preferida en la comunidad afro-limonense para aquellas actividades con raíces profundas dentro de su tradición afro. Ella advierte, no obstante, que el uso del criollo en áreas semánticas tales como la familia, reuniones sociales y eventos religiosos probablemente disminuirá a medida que las generaciones más viejas empiecen a desaparecer. Apunta que son pocos los jóvenes que se involucran en actividades



tradicionales, y la falta de oportunidades en las que el criollo puede ser utilizado se puede traducir en una adquisición imperfecta por parte de las nuevas generaciones. Es por ello que las generaciones más jóvenes se sienten más cómodas hablando el español; insiste en que, con el paso del tiempo, esto probablemente resultará en “la desaparición de la lengua ancestral” (SPENCE, 2004, p.11).

4 El Estudio

A fin de determinar la vitalidad que aún tiene la lengua criolla en familias de tres distritos de la provincia de Limón, mismos que se muestran en el Mapa 1 a arriba, se aplicó una encuesta de 35 preguntas (abiertas y cerradas) dividida en 4 secciones, a saber, I. Información general, II. Significado de la cultura afro-limonense, III. Relevancia de la lengua criolla limonense y IV. Transmisión de la LC a las generaciones jóvenes. La encuesta impresa se aplicó a un total de 45 personas, madres y padres de familia (30 mujeres y 15 hombres).

En primer lugar, la encuesta devela que todas las personas participantes se sienten orgullosas de ser afro-descendientes. Al presentarles una serie de opciones que podrían definir la cultura afro-limonense, indicando cuáles consideran como las más relevantes y cuáles como las menos relevantes se obtuvieron los resultados que se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1: Características que definen la cultura afro-limonense.						
Opciones	1	2	3	4	5	6
Vivir en familias extendidas	14	4	4	7	4	8
La música calipso	12	6	9	7	8	5
La comida tradicional limonense	27	6	4	1	2	3
Hablar la lengua criolla limonense	26	4	4	2	1	7
Tener la piel negra	9	3	1	6	4	8
Otro(s):	2	0	0	0	1	0



Como se puede observar, claramente para la mayoría de los y las participantes de las tres comunidades, la comida afro-caribeña y la LC so las características más representativas de su cultura, seguidas de vivir en familias extendidas y de la música calipso.

Se les solicitó escribir las cosas que más aman de su cultura y el 100% de los participantes indicó que están orgullosos de ser afro-limonenses y que aman sus tradiciones y su cultura. Específicamente listaron, en orden de prioridad las siguientes características que festejan de su cultura:

- | | |
|---|--|
| 1. Su comida: 26 personas | 5. Sus vestidos coloridos y sus peinados: 6 personas |
| 2. Su música y bailes: 17 personas | 6. Su color de piel: 4 personas |
| 3. Su gente (su carisma y alegría): 11 personas | 7. Sus familias (valores): 2 personas |
| 4. Su lengua criolla: 7 personas | 8. El deporte: 2 personas |

Con relación a la vitalidad de la LC; en primer lugar, se evidencia que el total de las personas participantes hablan cuando menos dos idiomas, el 100% hablan español de manera fluida, mientras que el criollo lo hablan 37 personas de manera fluida, 5 a un nivel intermedio y 3 a un nivel básico.

Cuando se pregunta si tienen una lengua dominante, es sorprendente ver que la mayoría dice que su lengua dominante es el criollo limonense, puesto que 18 personas indican que su lengua dominante es el español (40%), mientras que 26 dicen que es el criollo limonense (57,7%); 5 personas (11,11%) indican que hablan las dos lenguas al mismo nivel, por lo que no tienen una lengua dominante.

Las personas que indican que el español es su lengua dominante acotan que ello se debe a que esa es la lengua que más se usa en el lugar donde viven, la lengua que se utiliza para poder avanzar en el país y que les permite relacionarse con más personas, la lengua que se utiliza en sus trabajos y en centros educativos. Aquellas que indican que su lengua dominante es el criollo argumentan que fue la lengua que aprendieron como lengua materna y la lengua que se usa diariamente en las familias y con las personas que más se relacionan en sus comunidades.

En suma, el 100% de las personas participantes indicó sentirse orgulloso de hablar la LC por varias razones: es la lengua de sus antepasados, los define como afro-limonenses,



es diferente, es el idioma cultural de la provincia y parte de sus raíces, les facilitó el aprendizaje del idioma inglés, representa la comunidad afro-limonense, les hace recordar de dónde vienen y, en suma, representa su legado.

Los beneficios que se indican del hablar la LC son, en su mayoría, transmitir las tradiciones culturales a las nuevas generaciones y fortalecer la cultura y la identidad afro-limonense, aprender el inglés de forma más rápida, fortalecer el turismo de la región y mantener la unión en las familias.

Al consultarles qué pasaría si se pierde la lengua criolla, la mayoría respondió que se perderían las tradiciones afro-limonenses (34 personas; 75,5%), se perdería la música calipso (20 personas; 44,4%) y se debilitarían los lazos familiares (14 personas; 31%). Cinco personas opinan que no sucedería nada si se pierde la lengua criolla (el 11% del total de los participantes).

Es halagador saber que, a excepción de una de las participantes, todos expresan que debería fortalecerse la lengua criolla por razones tales como:

1. Para fortalecer y dar continuidad a la cultura e identidad afro-limonenses.
2. Porque es parte de ser limonense.
3. Porque si no lo aprenden las personas jóvenes se pierde; las nuevas generaciones lo hablan menos.
4. Porque debe rescatarse el legado ancestral.
5. Para procurar que los hijos de madres blancas aprendan el criollo, pues no lo hacen.
6. Porque, aunque se ha ido debilitando, no se debe permitir que se pierda.
7. Porque es un atractivo para el turismo.

Como una de las preguntas finales se les consultó cuál sería la mejor manera de mantener la lengua criolla. La Tabla 2 resume las respuestas.

Tabla 2: Mejor manera de mantener la LC.	
Enseñándoles el criollo en escuelas y colegios o por medio de clases privadas	12
Fomentando la lengua criolla en las familias	11
Creando grupos en las comunidades para practicar la lengua criolla	9
Actividades donde interactúen en CL jóvenes y adultos	8
Enseñando el valor de la lengua criolla como identificador de la población afro-limonense	4



Finalmente, se indagó cuántas de las personas participantes hablan criollo a sus hijos. Es muy positivo saber que la mayoría sí lo hace (75,5%), aunque el 22,22% no lo hacen por razones tales como: no le enseñaron en su familia a valorar el criollo, tienen un nivel limitado de la lengua criolla, uno de los padres solamente habla el español (por tanto, es más fácil) y los hijos no viven con él (viven con la madre). Las razones por las cuales desearían que sus hijos hablen la lengua criolla son, principalmente, que aman su cultura y se sienten orgullosos de ser afro-limonenses.

En suma, existe aún un gran aprecio por la cultura afro y por la LC, por lo que se puede argumentar que existe interés en definir iniciativas por medio de las cuales esto pueda lograrse.

Referencias

FISHMAN, J.; GARCÍA, O. (Eds). **Handbook of language and ethnicity**: Disciplinary and Regional Perspectives (Vol. 1, 2nd Edition). Oxford University Press, 2010.

HEZFELD, A. Vida o muerte del criollo Limonense. **Revista de Filología y Lingüística**, 4(2); pp. 17-24. 1978.

HOFFMANN, M. **Endangered languages, linguistics, and culture**: Researching and Reviving the Unmi Language of Lenape. Unpublished Bachelor's Thesis in Anthropology and Linguistics, Bryn Mawr College. 2009.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Recuperado en: www.inec.go.cr. 2011.

MARTÍN, R. Limón quiere su lengua criolla en las aulas y juicios. Decenas de limonenses impulsan reforma legal para rescatar el lenguaje. **La Nación**. Recuperado en: 20 febrero, 2016.

MOSELEY CH. (ed.). **Atlas of the World's Languages in Danger**. 3 Ed. Paris, UNESCO Publishing. Online: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>. 2010.

PIZARRO CAHCÓN, G.; FALLAS DOMIAN, P. The Influence of Spanish Lexicon on Limonense creole: Negative Implications. **Revista de Lenguas Modernas**, 21. 2014.

SPENCE SHARPE, M. El criollo limonense: diglosia o bilingüismo. **Revista Digital Intersedes**, v(8). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/816/877>. 2004.





O MITO DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL

Wilson Rafael Schimila¹

Mareli Eliane Graupe²

João Pablo dos Santos³

Palabras-Clave: Escravidão, Brasil, Negros, Classes Sociais.

1 Introdução

Este estudo faz uma reflexão acerca da escravidão no Brasil e aponta para uma proposição de que, sob muitas formas, a escravidão continua até os dias de hoje, na forma de preconceitos velados, estigmas, posições servis de trabalho a uma determinada classe, perpetuação da pobreza e manipulação da elite. Numa primeira impressão, pode nos parecer que a Lei Áurea, de 1888, que propunha abolir de uma vez por todas a escravidão no país, foi algo benéfico, atendendo aos direitos humanos, às exigências de uma sociedade em transição, para benefício dos negros. Na verdade, queremos problematizar e propor o fim da escravidão como um negócio de brancos, atendendo a seus próprios interesses e fazer uma analogia histórica com o que se percebe hoje na sociedade brasileira: a escravidão, com outras roupagens e formatos, persiste.

Com esta pesquisa, temos o objetivo de problematizar a escravidão no Brasil com um viés crítico, com vistas a compará-la aos modos de escravidão atuais. Para além disso, explicitaremos alguns conceitos sobre classes sociais e tipos de capitais, para enriquecer a discussão sobre a manutenção e subserviência dos novos escravos. Fizemos uso de uma

¹ Licenciado em Matemática, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), bolsista pesquisador da FAPESC, membro do grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL). E-mail: wilson.schimila@uniplaclages.edu.br.

² Doutora em Educação e Cultura. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), coordenadora do grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL). E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br.

³ Graduado em Arquitetura e Urbanismo (UNOCHAPECÓ), Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional – PROPUR (UFRGS), bolsista pesquisador da Capes/PROEX. E-mail: joapablo@unochapeco.edu.br.



pesquisa bibliográfica, principalmente a partir da obra de Jessé Souza (2017): *A Elite do Atraso*.

2 Escravidão no Brasil: algumas coisas nunca mudaram

O Brasil, após muitas décadas de escravidão, com mão de obra indígena e africana, assume, no fim do século XIX, a abolição formal da escravidão. A partir de então, o que tomava a cena nas grandes fazendas era o trabalho livre e a presença massiva de imigrantes, que viam no Brasil uma oportunidade de trabalho.

Ao longo do período escravocrata, que foi implementado no Brasil durante o período colonial e teve seu apogeu na segunda metade do século XVIII, muitos negros vieram da África de maneira forçada, além de os próprios índios servirem de mão de obra para os colonizadores europeus. “Para a reprodução da economia escravista, era fundamental a reposição da mão de obra escrava, o que era feito por meio do tráfico transatlântico de novos escravos” (OLIVEIRA, 2012, p. 46).

O escravo, no momento da abolição, viu-se jogado no mundo do trabalho, sem nenhum apoio ou respaldo da sociedade, do governo ou da elite. “[...] Libertá-lo sem ajuda equivale a uma condenação eterna” (SOUZA, 2017, p. 75). Foi isso que aconteceu no Brasil: jogaram-se os negros escravos no mercado de trabalho, em uma ordem social bastante competitiva, sem o mínimo de preparação, preocupação humanidade. E, na verdade, “a situação da ‘ralé de novos escravos’ pouco mudou desde então” (SOUZA, 2017, p. 75).

“A constatação da inevitabilidade do fim da escravidão levou à busca de alternativas para o suprimento de mão de obra na escala requerida pela monocultura de exportação” (OLIVEIRA, 2012, p. 28). Mas, na verdade, para os senhores de terra, a abolição da escravidão foi muito positiva. “A abolição foi um negócio de brancos” (QUEIROZ, 1981, p. 89). Agora não teriam mais qualquer obrigação com as pessoas que antes eram exploradas, e podiam escolher que mão-de-obra queriam: imigrantes, nacionais não escravos e ex-escravos. A concorrência com os imigrantes, que não temiam a “degradação moral do trabalho” (SOUZA, 2017, p. 75), era desleal, principalmente nas cidades. O estrangeiro era visto como uma grande esperança para o desenvolvimento brasileiro, e os senhores de terras preferiam o trabalho deles.



Para os negros recém-libertos reservava-se a base da pirâmide social. Esta configuração de classe estabeleceria a demarcação social e a modernização desigual do Brasil a partir de então.

O negro torna-se vítima da violência mais covarde. Tendo sido animalizado como 'tração muscular' em serviços pesados e estigmatizado como trabalhador manual desqualificado – que mesmo os brancos pobres evitavam –, é exigido dele agora que se torne trabalhador orgulhoso de seu trabalho. O mesmo trabalho que pouco antes era o símbolo de sua desumanidade e condição inferior. Ele foi jogado em competição feroz com o italiano, para quem o trabalho sempre havia sido motivo principal de orgulho e de autoestima. Belo início da sociedade 'competitiva' entre nós (SOUZA, 2017, p. 77).

Além disso, houve todo um cerceamento das expressões culturais dos negros, que passaram a ser percebidas como atrasadas, provincianas, fora do padrão. Com a desculpa do progresso, esse tipo de cultura foi diminuída, para dar espaço às expressões culturais europeias.

Outra herança deste tempo é a visão que muitos têm de que o negro é inimigo, ladrão, corrupto, assassino, mal caráter. “Vem daí [...] o uso sistemático da polícia como forma de intimidação, repressão e humilhação dos setores mais pobres da população. Matar preto e pobre não é crime já desde essa época” (SOUZA, 2017, p. 78). Esse tipo de preconceito perdura até os dias de hoje na sociedade brasileira, alimentado, muitas vezes, pelas classes média e pela elite.

Quanto ao trabalho, “abolida a escravidão, o decorrer do tempo revelaria quão fundas marcas imprimira à onipresença do negro em todas as atividades. Acabaria por reagir sobre o conceito de trabalho, revestindo-o de uma conotação pejorativa” (QUEIROZ, 1993, p. 79). O trabalho, antes sinal e motivo de degradação moral e humilhação, agora passa a ser algo pelo qual o negro ex-escravo tem que buscar; não raro, houve exploração do seu trabalho, perpetuando as características da escravidão.

A ralé brasileira certamente ainda é explorada pelas classes sociais dominantes. A exploração se dá para poupar o tempo das tarefas domésticas e pesadas, e utilizar esse tempo para atividades mais lucrativas. Tudo isso demonstra “uma funcionalidade da miséria clara como a luz do sol” (SOUZA, 2017, p. 80). A classe da ralé dos ex-escravos é condenada a desempenhar os mesmos papéis servis da época da escravidão. O excluído,



então, é marginalizado na sociedade, tido como perigoso, inferior e é perseguido pela polícia assim como era perseguido pelos capangas dos senhores proprietários de terras no período escravocrata.

[...] É o estereótipo do negro, facilmente reconhecível, que identifica de modo fácil o inimigo a ser abatido e explorado. O “perigo negro” usado como senha para massacrar indefesos e quilombolas durante séculos é continuado com outros meios no massacre aberto, e hoje aplaudido sem pejo, de pobres e negros em favelas e presídios (SOUZA, 2017, p. 83).

Diante disso, um engodo muito grande na sociedade é o da meritocracia simples e pura. O pertencimento a uma dada classe configura e determina, em grande medida, as chances que os indivíduos terão ao longo da vida. Portanto, a meritocracia em uma sociedade tão altamente dividida e com tantas discrepâncias sociais, econômicas e culturais, não passa de um mito.

É um erro ter uma visão sobre as classes sociais somente pelo espectro econômico, como se as diferenças comportamentais dos indivíduos fossem explicadas pelo tamanho de sua riqueza, como se todos fossem vistos de forma igual, sendo diferenciados apenas pela quantia que possui no banco. “As classes sociais só podem ser adequadamente percebidas, portanto, como um fenômeno, antes de tudo, sociocultural e não apenas econômico” (SOUZA, 2017, p. 88). Este tipo de análise permite compreender que os aspectos socioculturais determinam a continuidade do indivíduo na sua classe e perpetuam o pertencimento econômico.

São os estímulos que a criança de classe média recebe em casa para o hábito de leitura, para a imaginação, o reforço constante de sua capacidade e autoestima, que fazem com que os filhos dessa classe sejam destinados ao sucesso escolar e depois ao sucesso profissional no mercado de trabalho. Os filhos dos trabalhadores precários, sem os mesmos estímulos ao espírito e quem brincam com o carrinho de mãe do pai servente de pedreiro, aprendem a ser efetivamente, pela identificação com quem se ama, trabalhadores manuais desqualificados. A dificuldade na escola é muito maior pela falta de exemplo em casa, condenando essa classe ao fracasso escolar e mais tarde ao fracasso profissional no mercado de trabalho competitivo (SOUZA, 2017, p. 88-89).

A criança de classe média, ao chegar na escola, consegue concentrar-se nos estudos, devido ao fato de que já recebia estímulos em casa, da família. A família compra seu tempo livre e o emprega em leituras, aulas de outros idiomas, instrumentos musicais,



viagens. Já nas famílias dos marginalizados e excluídos o que se nota é o contrário. A própria criança percebe que a escola pouco interferiu na vida dos pais e se vê descrente de que a escola vá lhe proporcionar uma vida melhor. Mas, para o filho adulto de classe média, “tudo é percebido como se fosse o milagre do mérito individual” (SOUZA, 2017, p. 98).

A nossa formação enquanto seres humanos está relacionada com imitação e incorporação. Portanto, é natural que os privilégios ou as carências de cada classe social sejam reproduzidos, geração a geração. Cabe à sociedade a responsabilidade pelas classes abandonadas; no Brasil as classes não foram somente abandonadas: foram humilhadas, prejudicadas, rebaixadas e ultrajadas. Além disso, foram – e são – vítimas de toda forma de preconceitos. “O preconceito de cor, cuja função era justificar o trabalho servil do africano, vai servir agora para justificar uma sociedade de classes” (BASTIDE; FERNANDES, 1971, p. 13).

Os recursos são escassos e limitados e o acesso a eles configura a classe social. O capital econômico é o “mais visível e efetivamente o mais importante” (SOUZA, 2017, p. 90), visto que a classe dominante possui maior poder de compra e pode inclusive comprar as classes dominadas. O capital cultural refere-se à “incorporação pelo indivíduo de conhecimento útil ou de prestígio” (SOUZA, 2017, p. 91), se mostra como um capital importante e que determina as chances de sucesso de qualquer pessoa. O capital social de relações pessoais diz respeito às “relações pessoais que se criam no meio do caminho entre interesse e afetividade” (SOUZA, 2017, p. 91).

Ainda segundo o autor, “tudo o que chamamos de sucesso ou fracasso na vida depende do acesso privilegiado ou não a esses capitais” (SOUZA, 2017, p. 91). É por isso que as classes lutam para ter acesso a eles e, mais do que isso, monopolizá-los. Qualquer um dos tipos de capital representa alguma vantagem na competição pelos recursos, que são limitados; além disso, todas as classes endinheiradas e dominantes devem ter os três tipos de capitais para conseguirem reproduzir seus privilégios.

Enquanto o capital econômico está a cada dia mais concentrado, o que sobra para disputa das classes subalternas é o capital cultural. É por isso que a classe média está sempre a favor da elite, por compreender o conhecimento valorizado como algo próprio da sua classe. “Sua participação nos golpes contra as classes populares tem muito a ver,



portanto, com estratégias de reprodução de privilégios e muito pouco com moralidade e combate à corrupção” (SOUZA, 2017, p. 95).

Uma outra característica da classe média é a capacidade que esta tem da prospecção e da consciência da importância do futuro; é com base nisso que renunciamos a um prazer do agora em nome dos benefícios vindouros, o que exige disciplina e autocontrole. Na classe média existe o estímulo, desde berço, para um cálculo prático da vida, o que, com o passar do tempo, passa a ser algo automático. Este processo sequer existe para as classes abandonadas, cujas preocupações estão mais voltadas à subsistência imediata. O que existe, para estas classes, é uma eterna prisão no aqui e agora.

Todas estas considerações sobre a ralé dos novos escravos não permitem a eles construir autoestima e autoconfiança, produzindo-se um ciclo vicioso e perverso de dominação e subserviência às classes dominantes. “A formação da sociedade brasileira, desde a colonização europeia, foi excludente. No período colonial, durante séculos de dominação portuguesa, indígenas e africanos foram não só escravizados como também excluídos” (ZUCON; BRAGA, 2013, p. 38).

É este o Brasil que temos. Herdamos um pensamento de tolerar uma classe para que exerça atividades penosas, perigosas e baratas, para o conforto da classe média e dos endinheirados. “O próprio pobre acredita na sua maldição eterna” (SOUZA, 2017, p. 101). Em suma, o Brasil saiu de um regime de trabalho escravocrata para uma formalidade livre, mas não abandonou algumas características do escravismo na nova configuração. Não bastou ao negro ex-escravo lutar sempre, pois “[...] seus protestos só adquirirão eficácia quando apoiados e organizados pelo branco” (QUEIROZ, 1981, p. 89).

3 Considerações Finais

A escravidão no Brasil acabou-se oficialmente em 1888; pelo menos era o que previa a legislação. A partir das fontes bibliográficas aqui pesquisadas fica nítida a ilusão que foi o abolicionismo no país. Os negros, que até aquele momento eram escravos, foram simplesmente jogados na sociedade à própria sorte, sem apoio do governo, dos senhores de terras, da sociedade. A eles, restou a humilhação do estigma de ex-escravo. Para suprir



as necessidades básicas, concorreram injustamente com imigrantes e outros setores da sociedade em busca de trabalho e, quando conseguiam, este trabalho assemelhava-se – e muito – à escravidão. A abolição foi, portanto, do interesse dos homens brancos e da elite da época que mais ganharam do que perderam.

Os prejuízos aos ex-escravos não ficaram apenas nos séculos passados. As heranças da então sociedade opressora dos grupos minoritários são ainda realidade. Os estigmas em relação ao negro e ao pobre estão presentes até hoje, com tendência de crescimento. O acesso aos capitais é limitado à elite e à classe média, grupo que, por vezes, oprimem e exploram as classes desfavorecidas, para seu lucro pessoal ou ganho de tempo. A escravidão dos dias de hoje é uma escravidão velada, e tem uma intencionalidade: a pobreza de muitos para o enriquecimento de poucos.

Referências

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branco e Negro em São Paulo**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

OLIVEIRA, D. **História do Brasil: política e economia**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

QUEIROZ, S. R. R. **A abolição da escravidão**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Escravidão negra no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

ZUCON, O. ; BRAGA, G. G. **Introdução às culturas populares no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.



PROCESSOS DECOLONIAIS AFROAMERICANOS: a Umbanda kalugueando a universidade

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira¹

Lori Hack de Jesus²

Márcia Andréia Araújo³

Palabras-Clave: Decolonialidade, Preconceito, Religião de Matriz Africana.

1 Introdução

O presente artigo consiste em uma reflexão sobre uma experiência de diálogo entre um grupo de pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, especificamente, do Laboratório de Estudos da Diversidade da Amazônia Legal, com o Instituto Aruandê - Casa de Umbanda Mãe Maria. Pretendemos contribuir com o descortinamento de alguns elementos educativos e/ou da educação popular que de alguma maneira tem se constituído em processos pedagógicos descolonizantes.

Temos a intenção de apontar como este diálogo é de fundamental importância para a superação de preconceitos contra as religiões afrodescendentes, e também, em geral, para com os preconceitos da cultura e do povo negro afro-americano, afro-brasileiro.

A Universidade do Estado de Mato Grosso foi fundada na cidade de Cáceres-MT. É uma instituição de Ensino Superior multicampi, hoje com treze Campi, entre eles o de Juara-MT, lugar onde se situa o Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal (LEAL). A UNEMAT trabalha com políticas afirmativas, entre elas, cotas para estudantes negros e indígenas desde 2005. É a primeira Universidade da América Latina a ter cursos específicos e interculturais para professores Indígenas, desde 2001, e, mais

¹ Doutora em Educação, Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Juara, vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal (LEAL). waldineiaferreira@hotmail.com.

² Mestra em Educação, Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Juara, vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal (LEAL). lorihj@hotmail.com.

³ Especialista em Educação, Professora na Rede Pública do Estado de Mato Grosso, em Juara. Mãe Márcia da Casa de Umbanda Mãe Maria. perfilaraujo@hotmail.com.



recentemente, cotas para estudantes indígenas em todos os cursos de licenciatura e bacharelado.

Como Grupo de pesquisa temos produzido pesquisas, seminários, eventos que possibilitam discussões e estudos acerca das questões que afligem, principalmente, o diferente, o/a Outro/a dentro do espaço da Amazônia Legal, compreendendo assim, o Estado de Mato Grosso. Identificamos a necessidade da ampliação de trabalhos com populações negras, indígenas, questões ambientais, economia solidária e gênero-mulher. Nessa perspectiva esta reflexão se destina à inclusão, cada vez mais forte, acerca do/a negro/a na sociedade, mas, com foco na religiosidade, não como compreensão dela mesma, mas nas interlocuções e diálogos estabelecidos e combinados, no sentido da vivência coletiva e das aprendizagens da Universidade com a Casa de Umbanda Mãe Maria.

2 Diálogos e elementos educativos na perspectiva da educação popular: Uma mirada afro

Queremos dizer que a Educação Popular teve início fora das organizações academicistas e teve no seu histórico a finalidade de promover a transformação social. No Brasil, foram as ideias de Paulo Freire, entre as décadas de 1950 e 60, com trabalhos de Educação Popular, que firmaram esta experiência/vivência. O movimento de resistência nos fins da década de 1960 e início da década de 1970, o processo de luta e de democratização brasileira na década de 1980 e as políticas neoliberais da década de 1990 (PEREIRA e PEREIRA, 2010), bem como, a entrada no século XXI com aprofundamento das discussões sobre as diferenças de gênero, étnicas e movimentos sociais, além de se pensar na classe trabalhadora, nas inúmeras formas de exclusão, que fortaleceu e deu rumos ressignificados à transformação, não apenas fundado na relação opressão/exploração da classe trabalhadora, mas, associando outros fenômenos relacionados aos direitos à boa qualidade e ao bem viver da vida humana.

A educação popular se move dentro de uma participação popular em busca de direitos e de reconhecimento de direitos, e, mesmo tendo origem fora dos espaços escolarizados, adentrou-os, geralmente, em forma de projetos coordenados por grupos que



têm objetivos alinhados às finalidades e interesses de grupos denominados no lócus da ciência como grupos minoritários.

Dentre esses grupos minoritários, encontram-se os afro-brasileiros. Mesmo que o Brasil seja formado por 54,9% de negros¹, não há reconhecimento social como deveria ter em relação a composição desta marca cultural neste país. Assim, ser negro no Brasil, é fazer parte de uma minoria no que se refere a direitos, principalmente, se for mulher negra. É também parte de uma maioria de excluídos/as socialmente.

Não podemos negar que a forma com que negros/as são vistos/as neste país, é influência da forma com que foram violentamente trazidos/as para o Brasil, uma violência sobre outra violência. O silenciamento dos povos originários e a entrada de outros povos, que também como no Brasil estavam organizados em várias etnias e diversas línguas, portanto, várias nações. O tráfico de escravo por portugueses para este país iniciou-se ao mesmo tempo da formação Brasil-Colônia. Foram trazidos de várias partes do continente Africano, porém, a grande maioria era do grupo Banto. Conforme Silvio Romero (apud RODRIGUES, 2010, p. 26), “Eram (os negros) quase todos do grupo Banto. São gentes ainda no período do fetichismo, brutais, submissos, robustos, os mais próprios para os árduos trabalhos da nossa lavoura rudimentar”.

Incide-se a ideia de que esse grupo étnico, os Banto formam um grupo etnolinguístico, ou seja, têm línguas aparentadas, com tronco linguístico originário comum. Também trouxeram para o Brasil uma cultura de fetiche, que de acordo com Pires (2011), denota a existência de objetos vistos como dotados de poder sobrenatural.

Suas principais atividades religiosas pareciam girar em torno de pequenas figuras que talhavam, de amuletos que carregavam, de sacos ou chifres entupidos com diversos e aparentemente banais ingredientes, ou objetos naturais, como animais, árvores, montanhas ou corpos d'água extraordinários, os quais acreditavam ter força sobre a natureza e as pessoas, ser capazes de curar doenças, prever o futuro, trazer bons augúrios, fulminar inimigos, fazer prosperar os negócios, dentre outros fins mundanos (PIRES, 2011, p. 63).

Essa diferença de pensamento no aspecto da religiosidade advinda da caracterização da magia, não foi e/ou é aceito na visão cristã, europeia, foi assim que se

¹ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html> (acesso em 28.07.2018).



denominou uma manifestação religião como feitiçaria. Aliás, atitude revestida de preconceito e sem nenhum reconhecimento da diferença.

As religiões de matriz africana instauradas no Brasil são o Candomblé e a Umbanda e, de acordo Souza (2014), a última tem origem antes abolição da escravatura e com características de sincretismo religioso. Sinalizamos que as religiões de origem africana constituíram-se em religiões afro-brasileiras com algumas ressignificações. Pranti (2004) assevera que a Umbanda se fez sincrética pelos valores culturais deste país ao estabelecer um paralelismo entre os santos católicos e as divindades africanas, os orixás. De outra forma, pode-se dizer que ocorreu uma conciliação, influência de princípios outros, entre diferentes manifestações e/ou práticas religiosas, que resultaram na fusão de elementos de religiosidades, não apenas africanas e católicas, mas também, manifestações indígenas e espíritas. Lira nos diz que:

As religiões afro-brasileiras se constituem como um amplo e valioso legado ancestral, depositário de saberes e conhecimentos vindos da África, que, aqui no Brasil, foram adaptados e ressignificados diante de um contexto de violência e negação cultural das civilizações que geraram este legado. Sua presença, portanto, é fruto do tráfico de pessoas africanas trazidas para serem escravizadas no Brasil desde o século XVI até o século XIX (LIRA, 2014, p. 10).

As compreensões das manifestações religiosas de matriz africana ficaram relegadas a julgamentos, quase sempre condenatórios, resultado de um processo colonizador eurocêntrico, que invisibilizou as manifestações culturais originárias, julgando o povo indígena como pessoas sem alma, desprovidos de humanidade e recheados de pecados do corpo. Assim, também caracterizou o povo negro e a cultura negra como coisa diabólica, da maldade, feitiços, como augúrios do prenúncio das tragédias, dos castigos do corpo, da alma e do mal estar da humanidade. Tais julgamentos estiveram assentados nos escritos científicos, com uma única visão, esta atitude influenciou no afastamento da compreensão do real significado das manifestações afro-religiosas.

Nesse sentido, a permanência das religiões afro-brasileiras é compreendida como resistência, atualmente, não apenas de negros, mas das pessoas que em coletividade, entendem e manifestam suas crenças dentro do universo umbandista. São atuações descolonizantes, no exercício da aceitação do Outro, de outra cultura, de outras conceituações e crenças.



A possibilidade de aceitar o Outro pode ser realizada via pronúncia da palavra, do diálogo entre os diferentes. E este diálogo só é efetivo quando ocorre dentro de uma construção não engessada, cristalizada com conceitos e ideários de supremacia e valoração etnocêntricas. Pois, o etnocentrismo, conforme assinala Laraia (2001, p. 74), resulta também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais. Assim, o diálogo, as aproximações passam a ser instrumentos de aceitação e de reconhecimento do Outro e das diferenças.

Com a perspectiva de quebrar a dureza universitária, de empreender ações de diversidade, de se fazer Educação Popular e de nos colocarmos como partícipes desse mundo de matriz religiosa afro-brasileira, tão renegada e silenciada (às vezes por opção, outras vezes não), é que aconteceu a aproximação da Universidade com a Casa Umbanda "Mãe Maria". Não foi de forma intencional, mas, foi de interesse diante das posições epistêmicas e de crenças que temos.

Em 2011, os diálogos foram se construindo, via comunicação com o Instituto Ilê Axé – Movimento Negro de Juara-MT¹, este grupo reunia pessoas de vários lugares, entre eles a casa de Umbanda. A partir de 2011, o grupo de pesquisa LEAL, assumiu uma parceria com a Casa em muitas atividades, como nos Seminários de Educação do Vale do Arinos, nas Mostra Científica e Cultural do Vale do Arinos, nas Jornadas dos Povos do Brasil e, principalmente, nos Kalunga: Brasilidade: resistência e identidades ao ritmo do tambor. Também vivenciamos junto à Casa de Umbanda Mãe Maria, aulas com acadêmicos na disciplina 'Pressupostos Antropológicos da Educação'. Salientamos que são mais de sete anos que estamos dialogando, aprendendo e enfrentando estranhamentos por parte da universidade, da igreja católica e da sociedade. Porém, também temos a compreensão que há avanços e ressignificações de grande parte da sociedade com relação a compreensão e aceitação desta relação estabelecida.

A Casa de Umbanda "Mãe Maria" tem sua sede na chácara Aruandê, na cidade de Juara-MT e foi oficialmente fundada pela Yá Rosi D'Oxum em maio de 2008. A Yá Rosi D'Oxum é oriunda do Terreiro de Umbanda Caboclo Sete Montanhas e Cabocla Asteca na

¹ Instituto Ilê Axé criado em com participação da Universidade do Estado de Mato Grosso. O movimento foi criado por um acadêmico negro, Oséias dos Santos Belarmino, na época, orientando de graduação em Pedagogia da Professora Lori Hack de Jesus.



cidade de Rondonópolis, filha espiritual da Yá Jandira de Xangô Airá (in memorian). Yá Rosi D'Oxum, desde os doze anos de idade, começou a frequentar as reuniões mediúnicas e, aos dezoito, foi consagrada Mãe Pequena. Aos vinte e quatro anos foi consagrada Yá, mesmo assim, continuou humildemente, exercendo a função de Mãe Pequena na casa materna até o ano de 2006, depois veio a estabelecer-se no município de Juara-MT.

A casa de Umbanda Mãe Maria é uma das organizadoras do Kalunga, junto com o Instituto Aruandê, Grupo Centro Cultural Aruandê Capoeira e Universidade. Temos entendido que as práticas educativas afro-americanas têm tomado lugar especial neste evento, cume das práticas desenvolvidas em diferentes espaços, nas escolas de educação básica, universidade, projetos de extensão e pesquisa da Universidade e movimentos dentro do instituto Ilê Axé, Casa de Umbanda e Grupo de Capoeira. Isso porque os Kalungas são as sínteses de produções vivenciadas das relações raciais, das aprendizagens e aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, entre um Kalunga e Outro, que geralmente ocorre no mês de novembro, há oito anos.

Temos refletido que o Kalunga se insere na perspectiva da educação popular Freireana decolonial, porque em processo e em vivência, reúne diversos grupos, possibilitando a visibilidade das culturas, negra e indígena, mas também, porque busca a emancipação, o reconhecimento e a aceitação das religiões de matriz africana, como direito de manifestação de crença e direito cultural. Desta forma se constrói dentro de um movimento de Educação Popular, ou como diria Boa Ventura de Souza Santos, dentro de uma epistemologia do sul na esteira da Universidade do Século XXI. Portanto, sob nossas análises, compõem, uma pedagogia decolonial (WALSH, 2009).

Assim, a mirada é afro, mas é também decolonial. Apresenta-se na educação popular como experimentação de vivências e de descortinamento de elementos educativos e/ou da educação popular. Nos perguntamos em reflexão e em diálogo entre as pessoas da universidade e da Casa de Umbanda: Que elementos educativos são esses?

Na universidade o estranhamento, o impacto, a presença da casa produziu diferentes interpretações, mas também, possibilitou a realização de trabalhos conjuntos e a participação de acadêmicos/as em aula no espaço umbandista. Também se iniciou um trabalho de combate à intolerância religiosa, com leituras de textos e debates de discussão,



o que não quer dizer que as práticas de intolerância e preconceitos tenham sido exterminadas.

O desconhecimento das pessoas, por exemplo, faz com que a Casa de Umbanda enfrente os preconceitos que sofre, assim como Yá Rosi D'Oxum e como também a sua antiga yakekerê, hoje Mãe Márcia, enfrenta a discriminação, inclusive no trabalho, mesmo assim, ambas não se envergonham e auxiliam a todos que Olorum lhes envia para algum tipo de tratamento. De uma forma geral, todos os filhos de fé sofrem algum tipo de discriminação da sociedade que ainda não conhece a verdadeira missão da Umbanda, mas, pelo amor, carinho e dedicação da Mãe da casa e do grupo de médiuns, a casa vem se destacando pelos serviços prestados, filantropicamente.

O Instituto Aruandê Casa de Umbanda Mãe Maria mantém, desde sua fundação, uma postura dialógica de desmistificação do preconceito às religiões de matriz africana, tão arraigado em nossa sociedade. Romper paradigmas e ter uma postura de enfrentamento ao preconceito através do diálogo, do esclarecimento, de manter as portas do instituto abertas a todos, de ir às ruas, junto aos movimentos sociais, de estar em parceria com a educação, de mostrar a cara sem medo do preconceito, nem sempre é uma tarefa simples, pois desta forma já enfrentou algumas portas fechadas, já sofreu represálias de outros líderes religiosos, percebendo a rejeição de algumas pessoas. Entretanto, esses fatos sinalizam a gritante necessidade de mostrar a beleza da Umbanda, o quanto o sagrado é respeitado, assim como a natureza e seus elementos.

Neste contexto, a Casa foi convidada a fazer uma apresentação cultural em um dos eventos da universidade em 2011, e, a partir disso, o Instituto mantém a parceria nos eventos do grupo de pesquisa LEAL, mantendo as portas abertas para visitaçã o e entrevistas a acadêmicos e profissionais da educação, dialogando sobre a religiosidade, pois a partir deste convite, outras parcerias também se manifestaram, como várias escolas estaduais, movimento negro e outras universidades. A exemplo disso, em recente visita do presidente da Federação Nacional de Umbanda e dos Cultos Afro-Brasileiros (FENUCAB), a Casa foi citada como referência no Brasil, dada a organização e a postura de abertura e diálogo com a sociedade organizada, pois devido a tantas perseguições, muitos terreiros preferem o anonimato, enquanto que os integrantes da Casa de Juara, destemidamente,



colam o adesivo da Casa em seus automóveis, evidenciando que nada têm a temer ou esconder, pelo contrário, têm muito amor para distribuir.

Somos conhecedores que desconstruir algo culturalmente plantado com tanta veemência não é uma tarefa com resultados a curto prazo, mas toda atitude de intolerância até então, apenas impulsionou os integrantes da Casa a permanecer na causa em favor das minorias, mostrou a necessidade de esclarecimento que muitos têm e, que pela falta do mesmo, agem de modo hostil.

3 Considerações finais

A identificação de elementos educativos dentro desse processo decolonial afro-americano é feito pelo movimento que estamos denominando, metaforicamente, como *Kalugendo a Universidade*, ou seja, com mandinga-movimentos sábios e dentro da proposição dialógica, sem pressa e pela educação popular, adentramos uns nos outros e nos encharcamos dos sentimentos necessários de escuta e de compreensões, para em aprendizagem que kalungueia, que movimenta, que se faz movimento de conhecimento e de reconhecimento.

Referências

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LIRA, Lillian Conceição da Silva Pessoa de. **Elementos teopedagógicos afrocentrados para superação da violência de gênero contra as mulheres negras**: diálogo com a comunidade-terreiro Ilê À Se Yemojá Omi Olodô e “O conhecimento que alimenta a ancestralidade”. São Leopoldo: EST/PPG, 2014.

PIRES, Rogério Brittes W. Pequena história da ideia de fetiche religioso: de sua emergência a meados do século XX. **Relig. Soc.** vol. 31, n. 1, Jun. 2011.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera M. (Org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.



QUALIDADE DE VIDA E BEM VIVER: aspectos socioeconômicos e ambientais na Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida de Chumbo

Liliane Cristine Schlemer Alcantara¹

Jurema Carmo de Paula²

Palabras-Clave: Qualidade de vida, Bem Viver, Aspectos Socioeconômicos e Ambientais.

1 Introdução

A busca pela Qualidade de Vida (QV) e bem-estar demanda da implementação de ações visando melhorias para as pessoas, como melhoria nas condições socioeconômicas e ambientais. De outro lado, nos povos andinos surge o Bem Viver (BV), representando uma oportunidade para construir outro modelo alternativo ao desenvolvimento, precedendo a medição baseada somente em indicadores objetivos, e que tem como princípios uma vida justa, digna e solidária, garantindo uma série de direitos e garantias sociais, econômicas e ambientais. Baseado principalmente nos princípios da promoção de uma relação harmoniosa entre os seres humanos individual e coletivamente e com a natureza.

Em essência busca construir relações mais solidárias, diferente dos padrões pautados no canibalismo econômico entres seres humanos e a especulação financeira - associado ao Produto Interno Bruto (PIB), onde indicadores sociais e ambientais estão ausentes - aspirando construir relações de produção, trabalho, cooperação que propiciem de fato um bem-estar associado à qualidade de vida, sustentada na solidariedade.

Neste contexto, optou-se em desenvolver este trabalho na Comunidade Nossa Senhora Aparecida de Chumbo, localizada na Rodovia Adauto Leite, KM 16, distrito do município de Poconé – MT, que traz em seu contexto histórico a origem e formação de afro

¹ Doutora em Desenvolvimento Regional (PPGCA/FURB). Pós doutora em Ecosocioeconomia e Bem Viver (PPGTU/PUCPR). Professora da Faculdade de Administração (FACC/UFMT). Professora do Programa de Pós - graduação em Gestão Ambiental (PPGCA/UNEMAT). Grupo de investigação: Núcleo de ecosocioeconomia (NECos). E-mail: lilianecsa@yahoo.com.br.

² Graduada em Administração pela Faculdade de Administração (FACC/UFMT). E-mail: jurema_carmo@yahoo.com.br



descendentes quilombolas. A pesquisa é de suma importância frente aos desafios e oportunidades nas relações, dos recursos socioeconômicos e ambientais e dos fatores subjetivos relacionados a estas questões. Neste sentido, este trabalho teve como objetivo apresentar os fatores que influenciam a qualidade de vida e bem viver a partir dos aspectos socioeconômicos e ambientais da comunidade tradicional Nossa Senhora Aparecida de Chumbo.

Justifica-se este trabalho devido à grande relevância da temática, a importância e a contribuição da pesquisa para a academia e para a sociedade. Principalmente no que tange a pouca aplicabilidade da questão social, representatividade do local e importância em desenvolver trabalhos com um olhar mais social e subjetivo voltado ao desenvolvimento direcionado a outros grupos que dialogam e se identificam com a comunidade estudada.

2 Indicadores de qualidade de vida e Bem Viver

O uso de indicadores para mensuração da qualidade de vida vem sendo utilizado desde o século passado como afirma Herculano (2000, p.15): “[...] historicamente, os indicadores começaram a ser usados em escala mundial em 1947, quando se disseminou a medição do Produto Interno Bruto (GNP - "Gross Domestic Product") como indicador de progresso econômico”. As correntes que deram origem a esses indicadores tiveram início em 1985 em Helsinki, com o World Institute for Development Economics Research (WIDER), das Nações Unidas, e que em 1988 promoveu uma conferência, organizada pela filósofa Martha Nussbaum e pelo economista indiano Amartya Sen, sobre Qualidade de Vida (HERCULANO, 2000, p.5).

Indicadores de desenvolvimento são instrumentos analíticos com a intenção geralmente, de melhorar as condições da vida social, o que remete a promoção do bem-estar de uma sociedade. Indicadores como qualidade de vida utilizam-se de medições como o PIB (Produto Interno Bruto), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Amartya Sen e outros. O PIB, como um indicador Nacional, tem ainda a função de “[...] mensurar seu comportamento econômico, determinando a classificação dos países em desenvolvidos e subdesenvolvidos” (CZIMIKOSKI, 2015, p. 19).



O PIB por ser um indicador meramente econômico tem sido muito criticado quando utilizado para mensurar a qualidade de vida, vez que, leva em consideração na maioria, as transações econômicas registradas em um determinado período. Para tanto, cabe ressaltar que a qualidade de vida pode ser entendida também como “[...] um conceito que engloba, além de atos legislativos que protegem o trabalhador, o atendimento a necessidades e aspirações humanas, calcado na ideia de humanização do trabalho” (FERNANDES, 1996, p. 40). Todavia, na tentativa de mensurar a qualidade de vida, e na ineficácia do PIB como indicador para tal finalidade, a ONU cria um outro indicador. De acordo com Herculano (2000), no ano de 1990 a Organização das Nações Unidas (ONU), desenvolveu o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que compila quatro outros indicadores, como a expectativa de vida, taxa de alfabetização, anos de escolaridade e PIB/capita.

Todavia, existem algumas críticas a respeito desse indicador “[...] pois, este poderia estar mais relacionado com o crescimento e menos com o desenvolvimento que seria um conceito mais amplo considerando mudanças históricas da sociedade” (PEREIRA; TEIXEIRA; SANTOS, 2012, p. 246). Nesse sentido, como forma complementar também são utilizados os indicadores do Produto Interno Bruto (PIB) per capita e a expectativa de vida.

Tais indicadores podem não serem suficientes para medir a qualidade de vida de um país pois a QV “remete aos recursos disponíveis, à capacidade efetiva de um grupo social para satisfazer suas necessidades e à redução das vulnerabilidades sociais, econômicas, político-culturais e ambientais” (RAMBO et al, 2015, p. 75). Se tornando algo muito mais complexo e amplo do que o indicador tenta medir.

Assim, indicadores subjetivos como o Bem Viver, trazem uma nova perspectiva avaliando indicadores subjetivos e intersubjetivos como bem-estar, condições de vida justas tanto no aspecto sócio econômico como também no ambiental, compreendendo dessa maneira um sentido mais humano na mensuração de qualidade de vida (LEÓN, 2015).

León (2015), complementa seus estudos demonstrando quais as dimensões que devem ser consideradas nas construções de modelos de avaliação de Bem Viver. O quadro abaixo demonstra quais são essas dimensões.



Quadro 1 - Dimensões e domínios dos componentes do Bem Viver

Harmonia interna com as pessoas	Harmonia com a comunidade	Harmonia com a natureza
Saúde, educação, habitação, trabalho, tempo livre, harmonia com a comunidade, harmonia com a natureza, participação, liberdade, aspectos subjetivos.	Território e biodiversidade, autonomia, identidade cultural e não discriminação, interculturalidade e conhecimentos ancestrais, participação e consulta, plurinacionalidade.	Mudança climática, perda da biodiversidade, adição de fósforo, nitrogênio... a cultivos e ecossistemas, desflorestamento, emissão de aerossóis, esgotamento do ozônio estratosférico, acidificação dos oceanos, uso de água fresca, desperdício de contaminantes.

Nota: León (2015)

O Bem Viver traz uma ideia de alternativa contrária aos tradicionais conceitos de desenvolvimento, buscando incorporar novas concepções criativas, tanto no sentido das ideais como também das práticas (GUDYNAS, 2011). Para Sampaio et al (2017, p.44) Bem Viver “[...] é um estado particular de felicidade, no qual vigora padrões culturais distintos” . O Bem Viver “[...] se relaciona à melhoria da qualidade de vida das pessoas (alimentação, vestimenta e habitação, por exemplo), o que se obtém por meio da educação, das relações familiares, trabalho, hábitos e ambiente” (ALCÂNTARA; SAMPAIO, 2017, p. 234).

Walsh (2005) recorda que é necessário decolonializar¹, utilizando estratégias que vão além de uma transformação que implique deixar de ser colonializado, apontando uma construção ou criação, que busque uma transição, superação e emancipação por meio de alternativas (Alcântara; Sampaio, 2017).

A mensuração da qualidade de vida bem associados aos indicadores de Bem Viver são importantes formas de avaliar o desenvolvimento humano de um país, município, comunidade dentre outras formas de organização de espaços. Para León (2015) a avaliação do Bem Viver se torna importante porque tem como objetivo,

[...] desenvolver uma medida ou conjunto de medidas oficiais que orientem as decisões de políticas públicas, a formulação de declarações avaliativas e a monitoração e avaliação. Não é um exercício puramente técnico, exige

¹ O decolonial denota um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar “lugares” de exterioridade e construções alternativas (Walsh, 2012, p. 25).



considerar metodologias que legitimem socialmente a métrica do Bem Viver e levantem informações sobre as percepções ou valores das pessoas em relação à Bem Viver (p. 8).

Desse modo, trazendo um olhar com uma perspectiva mais sensível e que visa não somente os aspectos econômicos e sociais mas também o lado humano do indivíduo, interculturalidade, espiritualidade, comunidade, relação com a natureza, dentre outros.

3 Metodologia

Metodologicamente utilizou-se uma abordagem qualitativa de investigação com caráter descritivo, sendo exploratório em relação aos seus objetivos e desenvolvida por meio de investigação bibliográfica e documental com observação participante por meio da vivência da acadêmica na comunidade, objeto do presente estudo. A comunidade pesquisada é formada por um universo de 800 habitantes, sendo que foram selecionadas para as entrevistas 10 pessoas. A análise dos dados utilizou-se, na perspectiva do Bem Viver, das dimensões desenvolvidas por León (2015), na qual se identifica as dimensões harmonia interna, harmonia com a comunidade e harmonia com a natureza. Para análise das entrevistas semiestruturadas utilizou-se o método de análise do discurso de Foucault.

4 Resultados preliminares

A Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida de Chumbo, localizada na Rodovia Adauto Leite, KM 16, distrito do município de Poconé – MT, traz em seu contexto histórico a origem e formação de afro descendentes de quilombolas. Conforme relatos de moradores a Comunidade de Chumbo foi fundada por pessoas do meio rural que ali se instalaram, sendo homens e mulheres humildes e experientes no trabalho do campo (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT, 2016, p.5).

Aos poucos foram desenvolvendo atividades de subsistência como forma de se sustentar e fixar moradia no local. Com o passar dos anos outras pessoas foram se instalando na região, expandindo a população local. Os atuais moradores do Chumbo contam que o nome da comunidade se originou devido à grande quantidade de Chumbo encontrada no local, metal este não esperado pelos garimpeiros que ali buscavam ouro.



Inicialmente o nome da comunidade era Guanandi. A partir de entrevistas e observação direta na comunidade desenvolveu-se uma análise de indicadores de Bem Viver sob a perspectiva das dimensões de Léon.

Deste modo, na *dimensão harmonia interna com as pessoas* percebeu-se que a comunidade possui um bom relacionamento, seja no ambiente do trabalho ou no convívio social, como se percebe na fala do entrevistado 2: *“Eu gosto dos meus colegas, gosto dos meus alunos, gosto do que eu faço, a coordenadora também é uma pessoa que incentiva muito, que valoriza isso, faz com que a gente goste também do trabalho”*.

Apesar de alguns dizerem que desfrutam de poucos momentos de lazer, o atributo como tempo livre com a família foi considerado fator importante, no discurso da entrevistada 06 pode perceber isso, quando ela diz que, *“Família para mim é tudo a família é a base, sem a família eu mesmo me sinto desorientada né, assim sem apoio então pra mim a família é fundamental, família é a base de tudo é o meu porto seguro está na família primeiramente a Deus e depois a família”*.

Na *dimensão harmonia com a natureza* foram observados elementos e atributos do Bem Viver que remetem muito a origem do termo, indígena, que viviam da caça, pesca, plantio e cultivo de plantas medicinais. Todos esses fatores podem influenciar positivamente no bem-estar e qualidade de vida dos moradores. Pôde-se observar que alguns dos moradores cultivam hortas de subsistência com alimentos orgânicos, plantas medicinais, árvores frutíferas e hortaliças em geral o que denota um convívio harmonioso com a natureza.

Dessa forma percebe-se a presença do atributo harmonia com a natureza, pois além do cultivo de hortas também desenvolvem criação de animais para a subsistência o que contribui com o sentimento de felicidade por parte dos moradores. Nesta dimensão foram observados elementos e atributos do Bem Viver que remetem muito a origem do termo, indígena, que viviam da caça, pesca, plantio e cultivo de plantas medicinais. Todos esses fatores podem influenciar positivamente no bem-estar e qualidade de vida dos moradores.

Na *dimensão harmonia com a comunidade* os moradores de Nossa senhora Aparecida do Chumbo demonstraram-se ser um povo motivado, acolhedor, solidário, animado, gostar muito de se relacionar com as pessoas ao seu redor e conservadores das práticas tradicionais rurais como a conversação em rodas, sob as árvores, nas portas das



casas, do convívio com a natureza, da atenção e respeito aos mais velhos e doentes. Dessa forma compreende-se que há presença do Bem Viver e qualidade de vida nas relações que eles mantêm seja elas de trabalho, com a família, a comunidade e a própria natureza.

Muito feliz, muito feliz, não sei, porque eu me dou bem com todo mundo, comigo mesmo, com minha família, com meus amigos, com a comunidade no geral assim, por isso aqui a gente é uma comunidade assim muito unida [...] é um por todos e todos por um e é por isso que eu sou feliz de morar aqui (Entrevistada 09).

Na dimensão com a natureza percebeu-se que alguns dos moradores cultivam hortas de subsistência com alimentos orgânicos, plantas medicinais, árvores frutíferas e hortaliças em geral o que denota um convívio harmonioso com a natureza. Dessa forma percebe-se a presença do atributo harmonia com a natureza pois além do cultivo de hortas também desenvolvem criação de animais para a subsistência o que contribui com o sentimento de felicidade por parte dos moradores:

É um privilégio, [...] é um lugar onde me sinto bem sou feliz, onde não cogito a ideia de sair daqui para morar em outro lugar. Só para você ter uma ideia muitas pessoas que vem fala eu amo esse lugar, eu me apaixonei por esse lugar, então eu não sou diferente, entendeu” (Entrevistada 05).

Nesta dimensão foram observados elementos e atributos do Bem Viver que remetem muito a origem do termo, indígena, que viviam da caça, pesca, plantio e cultivo de plantas medicinais. Todos esses fatores podem influenciar positivamente no bem-estar e qualidade de vida dos moradores.

5 Considerações finais

Percebeu-se que os moradores mantêm com a comunidade, seus familiares, trabalho e natureza um convívio saudável e tranquilo e isto esteve presente em seus discursos, fatores que contribuem com o sentimento de felicidade, bem-estar e sentimento de pertencimento. Evidencia-se que aspectos socioeconômicos e ambientais levam a um Bem Viver e Qualidade de Vida nas relações de trabalho e na convivência na comunidade quilombola Nossa Senhora Aparecida de Chumbo.



Neste sentido, os aspectos subjetivos do Bem Viver oriundo dos povos e comunidades indígenas podem ser encontrados nas formas de organização dos espaços das comunidades quilombolas. Concluiu-se neste estudo os desafios e oportunidades da Comunidade de Chumbo, identificando fatores de bem-estar além da Qualidade de Vida, com atributos que levam a um Bem Viver. Espera-se que o trabalho sirva de reflexão e suscite novas pesquisas que colaborem para a melhoria e preservação dos modos de vida das comunidades tradicionais.

Referências

ALCÂNTARA, L. C. S.; SAMPAIO, C. A. C. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível?. **Desenv. Meio Ambiente**, v. 40, p.231-251, abril 2017.

CZIMIKOSKI, F. **O PIB reflete o crescimento e o desenvolvimento socioeconômico?**. Florianópolis: UFSC, 2015.

FERNANDES, E. C. **Qualidade de vida no trabalho**. Salvador, BA: casa da qualidade, 1996.

GUDYNAS, Eduardo. Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. **América Latina em Movimento - ALAI**, nº 462: 1-20; fevereiro 2011.

HERCULANO, S. C. et al. (org.). **Qualidade de vida e riscos ambientais**. Niterói: Eduff, 2000.

LEÓN, M. **Del discurso a la medición: propuesta metodológica para medir el buen vivir en Ecuador**. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Quito: 2015.

MINAYO, M.C. de S.; HARTZ Z.M. de A.; BUSS, P. M.. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.7-18, 2000.

OIT- Organização Internacional do Trabalho, org. **Projeto Consolidando e Disseminando Esforços para o Combate ao Trabalho Forçado no Brasil e no Peru**: Produto I Documento contendo o Mapeamento das propriedades rurais, residências e áreas públicas com potenciais produtivos na Comunidade do Chumbo no Distrito de Nossa Senhora do Chumbo em Poconé – MT. s/l, Abril, 2016.

PEREIRA, É. F.; TEIXEIRA, C. S.; SANTOS, A. dos. Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. **Rev. Brasileira de educação física e esporte**, v. 26, n. 2, p. 241-50, abr/jun. 2012.



RAMBO, A. G. et al. O Índice de Condições De Vida (ICV): construindo metodologias de análise e avaliação de dinâmicas territoriais do desenvolvimento rural. **Revista em Gestão, Inovação e Sustentabilidade**, v. 1, n. 1, p. 68-94, dez. 2015.

SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce; et al. Bem Viver para a próxima geração: entre subjetividade e bem comum a partir da perspectiva da ecossocioeconomia. **Saúde soc**, v. 26, n.1, p. 40-50, 2017.

WALSH. C. **Pedagogías decoloniais**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Tomo I. Série Pensamiento decolonial, 2012.



CÍRCULO DE DIÁLOGO 5 - Buen Vivir, Decolonialidad y Alternativas al Desarrollo



A CONQUISTA DAS TERRAS GUARANI PARA A VIVÊNCIA TEKOKHA/BEM VIVER

*Osmarina de Oliveira*¹

Palavras-Chave: Tekoha, Bem Viver, Guarani, Retomada.

1 Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar os processos de retomada das terras Guarani, aquelas presentes na memória histórica desse povo esbulhadas pelo processo de colonização e construção da Hidrelétrica de Itaipu Binacional, na região Oeste do estado do Paraná, Brasil, durante a segunda metade do século XX, como condição fundamental e necessária para seguir sendo Guarani. A vida Guarani, enquanto povo e cultura é definida como *Teko*, ou seja, o modo de ser, costumes, leis, formas de viver e se relacionar com o meio, em outras palavras a sua cosmologia e cosmografia. Já o lugar de viver o *Teko* é definido pela partícula locativa “*ha*”, formando assim a palavra *Tekoha*. Comumente utilizamos definições colonialistas da tradição portuguesa como “Aldeia” ou de tradição cristã como “comunidade” para referir-se ao *Tekoha*, porém queremos demonstrar que essas conceituações coloniais não podem substituir o sentido do *Tekoha*, que muito mais se aproxima da definição de “bem viver”. Portanto, recuperar as terras, seus antigos *Tekoha*, é uma forma de seguir sendo Guarani, ou seja, exercer o “bem viver”.

2 O bem viver como conceito generalizante

O conceito de Bem Viver foi originalmente emprestado do Suma Qamaña ou Sumak Kawsay (nas línguas Aymara e Quéchuá, respectivamente) e passou a ser adotado como elemento comum aos povos indígenas na América. Sua definição abarcou elementos

¹ Graduada em Geografia pela UDESC; membro do Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Colaboradora do Projeto de Memória Indígena e Reparação Pedagógica em Região de Fronteira da Unila. osmarina66@gmail.com



sociológicos e políticos como oposição ao colonialismo e as formas capitalistas de produção e relação. De acordo com Lara Bonin (2015, p.02):

O conceito de Bem Viver está na contramão de um modelo de desenvolvimento que considera a terra e a natureza apenas como insumos para a produção de mercadorias de rápido consumo e, mais rápido ainda, descarte. É para sustentar o modelo capitalista que os governos priorizam os mega investimentos, as grandes barragens, a exploração mineral, as monoculturas que degradam o ambiente e envenenam a terra, as águas e todos os seres vivos.

Enquanto o modelo capitalista tem como objetivo a concentração de bens e riquezas nas mãos de uma pequena parcela da população, demonstrando sua incapacidade de produzir o bem viver para todos os cidadãos, sustentado socialmente na perspectiva ilusória de “qualidade de vida”, os povos indígenas propõem outras formas de relação. Consumismo e fome são expressões desse desequilíbrio na distribuição dos bens da terra.

Ainda de acordo com Bonin (2015),

O bem viver propõe uma mudança e uma ruptura com o atual modelo neoliberal e neocolonizador, para um sistema onde se cultiva as relações de reciprocidade, o respeito e a valorização de todas as formas de vida. Encontrar alternativas nesse sistema opressor e construir relações solidárias são o desafio colocado para todos que acreditam em um mundo diferente. No Brasil temos o privilégio de conviver com uma imensa pluralidade cultural e ela nos possibilita também aprender cotidianamente que a beleza da vida está na diferença, na variedade, na possibilidade do novo e não na adesão, sem crítica, a um padrão monolítico, no qual não há lugar para todos.

Na pluralidade cultural também se manifestam diversas formas de conceber o bem viver. Cada povo, a sua maneira, construiu historicamente relações sociais e percepções do meio ambiente e as conceituou, de maneira a nos levar a pensar que o conceito de bem viver deve ser pensado a partir da realidade de cada sociedade ao risco de cairmos na generalidade e fazermos um colonialismo interno. Portanto, para os Guarani o *Tekoha* é a definição que expressa o bem viver.



3 O Tekoha - Bem Viver para os Guarani

O povo Guarani constitui-se como um dos povos indígenas de maior presença territorial no continente americano. São mais de 280.000 pessoas, vivendo em 1416 comunidades indígenas na Argentina, na Bolívia, no Brasil e no Paraguai (MAPA CONTINENTAL GUARANI, 2016). O bem viver para os Guarani se baseia na reciprocidade e na

prática de intercâmbio de bens – quanto mais abundante, melhor – marca a qualidade do bem viver e configura redes de relações entre as comunidades, com base no parentesco, alianças políticas e participação em festas e rituais. É uma economia solidária que. Não tem incentivo nem espaço para a acumulação. (...) Na festa guarani consome-se excedentes produzidos para este fim e são renovadas as relações de amizade e de trabalho em comum. Sem festas, a produção baixa sensivelmente. (MAPA CONTINENTAL GUARANI, 2016).

Segundo Melià (2010), o guarani se refere ao seu território como *Tekoha*, onde o *teko* é o modo de ser, o sistema, a cultura, a lei e os costumes, o *Tekoha* é o lugar e o meio em que se dão as condições de possibilidade do modo de ser guarani. Portanto, sem *Tekoha* não há *teko*. Ainda Melià, o *Tekoha* ideal é o local com mata preservada e pouco perturbado, reservado para a caça, a pesca e a coleta de mel e frutas silvestres. Associam-se também os espaços de cultivo, as roças, as terras férteis. No *Tekoha* não se pode abdicar das casas de moradias e da grande casa comunal, com um grande pátio aberto, ao redor do qual crescem alguns pés de banana, de tártago, plantas medicinais, cana dentre outras. Resumidamente são espaços com floresta, roça e aldeia, que dão a medida da boa terra guarani. Nessa concepção, a terra não pertence aos humanos, mas são os humanos que pertencem a terra. Talvez essa seja uma das grandes diferenças entre o *Tekoha* e o capitalismo.

Ocorre que o processo avassalador da colonização destruiu os *Tekoha* Guarani. Hoje a grande dificuldade enfrentada pelos Guarani é à falta de terra, conforme destaca o líder Guarani Maurício Gonçalves:

Os nossos velhos e as nossas mulheres mais antigas sempre nos diziam que antes dos brancos chegarem tínhamos o Bem Viver completo: tínhamos mata, rios, peixes, caça, frutas nativas. Isso para nós é o Nande Rekó, é o jeito de viver Guarani. Pela memória de nossos antigos, toda a costa do mar,



do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, é território Guarani, incluindo ainda Paraguai, Argentina e Bolívia. Antigamente caminhávamos pelo nosso território sem ter medo e sem ter limites. Quando o branco chegou aqui, começou a grande luta Guarani. Com a perda da terra, a perda de nosso espaço. Hoje, olhando para o povo Guarani, vemos que a maioria das terras foram tomadas. E daquelas que ainda temos posse, a maioria não foi demarcada pelo governo e, por isso, verificamos que os Guarani vivem uma situação dramática. Essa memória é importante para a nossa luta. Algumas dessas terras devem ser demarcadas porque são importantes para os nossos velhos, para o nosso Bem Viver. As poucas terras que estão demarcadas hoje são terras muito pequenas e não temos onde plantar, não temos como fazer uma casa de reza. A dificuldade é muito grande. Toda essa situação tem levado o povo Guarani a discutir seus direitos, que o governo conhece, mas não põe em prática. Muitas de nossas famílias vivem em beira de estradas, debaixo de lonas, entre a rodovia e as fazendas. Na época do calor é muito quente, e no inverno é muito frio. São impactos impostos pelos brancos e pelo desenvolvimento. O Bem Viver para os Guarani não é possível hoje devido à falta de espaço, à falta de terra. Sabemos como viver o jeito de ser Guarani. Mas para isso precisamos também recuperar a nossa terra. E o Bem Viver dos Guarani é compartilhado com todas as pessoas que vivem ao seu redor. É por isso que os Guarani podem ajudar os brancos e, ao mesmo tempo, os brancos podem ajudar os Guarani a recuperar a sua terra” Maurício da Silva Gonçalves, Rio Grande do Sul (GONÇAVES apud BONIN, 2015, p. 3).

Essa realidade exposta por Gonçalves também é vivenciada pelos Guarani no oeste do Paraná, região esta que segundo dados arqueológico (BONOMO, 2015) é o berço do povo Guarani, local do surgimento dessa cultura, língua e forma de vida. A região abrange partes do Oeste paranaense, departamento de Alto Paraná no Paraguai e província de Misiones na Argentina e daqui se espalharam para uma vasta região das terras baixas da América do Sul. No Oeste do Paraná, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vivem mais de 3.000 Guarani em 23 *Tekoha*.

Apesar de a região ser berço do povo Guarani, esse povo continua sem o seu território regularizado. Dos 23 *Tekoha*, apenas 03 (três) estão regularizados em forma de “reservas indígenas”, ou seja, não foi reconhecido o direito originário sobre as terras desse povo.

A primeira reserva é o *Tekoha Ocoy*, localizada no interior do município de São Miguel do Iguçu e compreende uma extensão de cerca de 230 hectares. Foi oficialmente demarcada pela Funai em 1982 após terem as terras tradicionais alegadas por Itaipu Binacional. É uma terra extremamente pequena para manter a população de mais de 800 pessoas, com aproximadamente 3 pessoas por hectares. Esse *Tekoha* fica exprimido entre



o agronegócio com milhares de litros de venenos utilizamos anualmente e, o lago da Hidrelétrica de Itaipu.

A segunda reserva, denominada *Tekoha Añetete*, possuiu 1.770 ha e foi adquirida pela Itaipu Binacional depois de mais de uma década de mobilização dos Guarani, que saíram do *Tekoha Ocoy*, por não ter condições de sobreviver neste local. A terceira reserva denominada de *Tekoha Itamarã* possui 220 ha, foi adquirida pela Funai. Essas duas reservas ficam situadas no município de Diamante D'este.

Nos municípios de Itaipulândia e Santa Helena os Guarani retomaram sete locais como forma de pressionar a Funai a promover a regularização de suas terras, estão sem nenhum processo de regularização fundiário iniciado por parte do órgão indigenista oficial. O Ministério Público Federal (MPF) entrou com uma ação na Justiça Federal de Foz do Iguaçu requerendo a regularização das terras indígenas.

Nos municípios de Guaíra e Terra Roxa, onde se concentra a maior parte dos *Tekoha* retomados, a Funai iniciou os estudos para regularização das terras em 2009, porém, os processos foram paralisados em 2013 a pedido da ex-ministra da Casa Civil Gleisi Hoffmann. Com o golpe de 2016, houve uma tentativa de paralização do processo, mas devido à ação que tramita na Justiça Federal de Guaíra, se garantiu a continuidade dos estudos e estipulou o prazo até dezembro de 2018 para que a Funai conclua esses estudos e sua publicação no Diário Oficial da União (DOU).

São pequenos fragmentos do território que os Guarani vem retomando aos poucos. Todas as retomadas dessas terras demonstra a necessidade dos Guarani ter um pedaço de terra para sobreviver e viver segundo os seus costumes, e uma das primeiras atitudes ao entrar neste local segundo Pedro Alves “é fazer logo a casa de reza, antes de tudo! Temos que construir a casa de reza para demonstrar aos não-índios que não estamos roubando de ninguém, que este lugar era nosso e que nós somos Guarani, que estamos voltando ao nosso Tekoa.” (ALVES, 2011).

Para o cacique Claudio Vogado do *Tekoha Mokoí Joegua* a retomada é uma forma que eles encontraram para recuperar os antigos *Tekoha*, onde viveram seus antepassados.

Nossos parentes moraram nessas terras e devido ao alagamento tiveram que sair. Nossos antepassados já moraram aqui e hoje esse é um dos poucos locais de fauna que sobrou para vivermos no nosso sistema [...] em



breve vamos começar a limpeza para plantar as sementes tradicionais, como o awati etei/milho verdadeiro (VOGADO, 2017).

Elza Romero que nasceu neste *Tekoha*,

a volta para seu antigo lugar é a concretização de um sonho, de ter uma terra para poder viver o *pende rekó*, a cultura Guarani, própria e autêntica de seus pais e avós. Deseja transmitir aos filhos, netos e sobrinhos a cultura que recebeu dos seus pais. No local onde estava morando até recentemente não dava, porque a terra era pouca para muita gente, “nem árvore existe naquele lugar (ROMERO, 2017).

Os locais retomados pelos Guarani são precários, são os exímios espaços da pouca mata que restou na região, em especial na beira do lago de Itaipu e/ou fundos de fazendas. Os desafios são inúmeros, desde falta de acesso à água potável, saneamento básico e serviços de saúde e educação, sofrem com o preconceito, as ameaças, agressões, tentativas de assassinato dentre outros. Ações judiciais exigindo despejos ou remoções se avolumam nos tribunais. Mesmo passando por todo tipo de dificuldade e violências os Guarani tem consciência que esse é o único caminho possível no cenário atual. Sabem que se não retomarem esses locais continuarão sem terra ou amontoados nas minúsculas reservas. A retomada em si já é parte do *Tekoha*, ainda que não o seja em definitivo é parte do processo de conquistá-lo. O cenário futuro almejado para as próximas gerações passa necessariamente pela reconquista das terras.

Nas retomadas, os Guarani vem buscando dar sentido ao *Tekoha*, através da construção das *opy* (casas de rezas, ou casas cerimoniais), onde podem exercer livremente sua religião, além de produzir os alimentos que dão suporte a cultura, com as sementes e mudas tradicionais. Para viver plenamente a cultura, pra que o *Tekoha* seja realmente efetivado é necessário que o governo brasileiro regularize os essas terras. Como afirmam os Guarani, regularização desses *Tekoha* beneficiará todo mundo porque vai ter mata preservada, água boa e não haverá contaminação da terra e do ar, “porque nós não vamos construir fábricas, fazer loteamentos ou barragens. A contrapartida que oferecemos para a sociedade é a preservação da natureza e o ar puro para todas as pessoas” (WERA TUPA, 2001).



Referencias

BONOMO, M., et all. **A model for the guaraní expansion in the La Plata Basin and littoral zone of southern Brazil.** Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1040618214008076?via%3Dihub>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BONIN, I. **O bem viver indígena e o futuro da humanidade.** 2015. Disponível em <https://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte_Porantim381_dez2016.pdf> Acesso em: 13 ago. 2018.

ALVES, P. Depoimento concedido a Paulo Porto Borges. In: BORGES, P. H. P. **As migrações e deslocamentos guarani e a aldeia de Ocoy.** Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/TC_MIGRACOES_DESLOCS_GUAR_ANALDEIA_OCOY.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRIGHENTTI, C. A. **Estrangeiros em sua própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais.** Florianópolis: EdUFSC; Chapecó: Argos, 2010.

BRIGHENTTI, C. A. **Práticas, saberes e memória guarani na conquista da terra.** Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/116522>.

BRIGHENTI, C. A. **Memória e história Guarani reveladas através de ação de extensão em região fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai).** Revista Guará, v. 10, p. 119-133, 2018.

BRIGHENTI, C. A.; NOTZOLD, A. L V. Práticas, saberes e memória Guarani na conquista da terra: uma experiência de conflito no litoral catarinense. **Espaço Ameríndio** (UFRGS), v. 03, p. 99-120, 2009.

CIMI. **Bem Viver – um novo caminho.** Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=FGyrSqjFWto&feature=youtu.be> Acesso em: 10 ago 2018.

CMG - CUADERNO DEL MAPA GUARANI CONTINENTAL. **Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay.** 2016. Campo Grande, MS. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0051616073a2a906ef0d6>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

CONRADI, C. C. O movimento dos Guarani de reocupação e recuperação de seus territórios no Oeste do Paraná. In: **Anais IV Congresso Internacional de História.** Maringá: UEM, 2009.

FEITOSA, S. F.; LACERDA, R. F. Bem Viver: Projeto U-tópico e De-colonial. **Interritórios. Revista de Educação**, v.1, n. 1, p. 5-23, 2015.



LADEIRA, M.I. FARIA C.S. Os Ava-guarani em yvy mbyte, centro da terra e os processos de transformação de seu território. In: SOUZA FILHO, C.F.M de.; CALEIRO, M.M. (Org.) ; BERGOLD, R. C. (Org.) ; MAMED, D. de O. (Org.) **Os Avá-guarani no oeste do Paraná: (re) existência em Tekoha Guasu Guavira.** Curitiba: Letra da Lei, 2016.

MELIÀ, Bartomeu. **La tierra sin mal de los Guaraní; economía y profecía.** Paraguay: Brasil, 1987. (mimeo.).

_____. **A história de um guarani é a história de suas palavras.** Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3258-bartomeu-melia>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

ROMERO, E. **Ava-Guarani retomam parte de antigo Tekoha.** Disponível em: <<https://cimi.org.br/2017/02/39238/>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SUESS, P. **Elementos para a busca do Bem Viver (Sumak Kawsay) para todos e sempre.** 2010. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=5166>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

VOGADO, C. **Ava-Guarani retomam parte de antigo Tekoha.** Disponível em: <<https://cimi.org.br/2017/02/39238/>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

WERA TUPA, L. **Anotações pessoais do autor.** Florianópolis-SC, 2001.



DIVERSIDADES, ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO: uma leitura em territórios latino-americanos

Simone Riske-Koch¹

Lilian Blanck de Oliveira²

Palabras-Clave: Ensino Superior, Diversidades, Território, Desenvolvimento, Bem-viver.

Introdução

O presente trabalho objetiva socializar um recorte da pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR/FURB que visa investigar em que medida e forma o Ensino Superior na Universidade Regional de Blumenau (SC/Brasil) e Universidade Nacional (Costa Rica) contribui para e na erradicação de processos sociais colonizantes em relação às diversidades, na direção da construção de territórios e territorialidades comprometidas com um desenvolvimento na perspectiva do Bem-Viver.

A diversidade cultural é uma das marcas que identifica, caracteriza, mobiliza e desafia o universo da América Latina de maneira intensa e peculiar. Tem sua gênese na multiplicidade de povos indígenas, nos processos de colonização de populações europeias (espanhóis, portugueses, alemães, italianos, poloneses, dentre outros), sendo ampliada, paulatinamente, com a vinda dos povos africanos e pelo fluxo migratório de povos do Oriente Médio e do continente Asiático. Assim, estes povos, que configuram os diferentes *rostos* latino-americanos portam em seu bojo diferentes cosmovisões, e, portanto, distintas compreensões de sociedade, ser humano, educação, cultura e desenvolvimento.

¹ Doutoranda em Desenvolvimento Regional pela FURB. Professora e Coordenadora do Curso de Ciências da Religião – FURB. Coordenadora da RELER – Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso, membro do GPEAD – Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento. Atua com formação continuada na área de Ensino Religioso. Contato: srkoch06@gmail.com

² Doutora em Teologia, área de Educação e Religião pela Escola Superior de Teologia (EST/RS). Professora e pesquisadora no Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FRUB/SC). Líder do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). Contato: lilianbo@uol.com.br



Ao longo de cinco séculos, na América Latina, a diversidade cultural foi perseguida, negada e/ou invisibilizada em nome de um processo colonizador pautado na supremacia e universalidade da cultura europeia em uma história atravessada por inúmeras violências, genocídios, epistemicídios e culturicídios. A colonialidade do conhecimento (Colonialidade do Saber) fez com que enraizados no conhecimento latino-americano, conceitos modernos e eurocêntricos, criassem na América Latina “[...] um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica” (QUIJANO, 2005, p. 15).

De cunho qualitativo esta pesquisa utiliza como metodologia a investigação bibliográfica, a fim de contextualizar alguns conceitos essenciais para a pesquisa em andamento e que passaremos a socializar.

Referencial teórico

O caráter monocultural do Ocidente, expresso na existência de algumas tradições culturais dominantes e culturas dominadas, silenciadas e invisibilizadas – quando não forçadas a desaparecer, impregnou culturas e práticas sociais. Entre elas, podemos citar a educação, principalmente a de forma escolarizada, em seus diferentes níveis e modalidades, homogeneizantes e colonizadores, na medida em que anunciavam e acolhiam uma única forma de saber, deslegitimando uma variedade de outras possibilidades (MÉNDEZ, 2009).

No tocante a educação superior, até o começo do século XIX, para os filhos da elite brasileira era ministrado na Universidade de Coimbra, depois destes terem cursado o colegial com os jesuítas, aqui no Brasil. Ao contrário do processo vivenciado pelas colônias pertencentes à Espanha, que tão logo tiveram a fundação de universidades em seus territórios, Portugal detinha o monopólio da formação superior, tornando absolutamente interdito ministrar “ensino superior” nas colônias. O Brasil, esteve fora do processo universitário quando o tema principal do debate, nesse século, era “a nova universidade, devotada à pesquisa e à ciência” (TEIXEIRA, 1989, p. 98).

No Brasil, a universidade se institucionaliza apenas no século XX, embora tenha havido escolas e faculdades profissionais isoladas que a precederam desde 1808, quando o Príncipe Regente, com a transferência da Corte para o Brasil, criou o primeiro curso de



cirurgia, anatomia e obstetrícia, a pedido do cirurgião-mor do Reino, José Correa Picanço (TEIXEIRA, 1989, p. 67).

O termo “universidade”, originalmente, não indicava um centro de estudos, mas uma associação corporativa (REALE, 1990). Santos (2006, p. 188) destaca que “os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços”. De acordo com Bloom (1988) a universidade tal como hoje a conhecemos é um produto do projeto iluminista e este é um projeto elitista, um projeto que implica a liberdade “para os raros homens teóricos se ocuparem da investigação racional no pequeno número de disciplinas que tratam os primeiros princípios de todas as coisas” (BLOOM, 1988, 256).

Em uma sociedade em que o domínio do conhecimento técnico-científico era *chave* para ascensão social, a dualidade deste sistema reproduzia os processos de exclusão e desigualdades existentes na esfera pública. A formação superior atrelada ao modelo econômico capitalista se fez partícipe dos processos colonizadores e excludentes de grandes contingentes humanos, tanto por sua estruturação interna, pela sua forma de avaliar, qualificar e desqualificar, quanto pelas políticas e critérios de valoração de elementos simbólicos-culturais de determinados grupos sociais criando e mantendo territórios e respectivas territorialidades, um fenômeno desigualmente distribuído entre sujeitos e grupos sociais havendo,

[...] lado a lado, ganhadores e perdedores, controladores e controlados, territorializados que desterritorializam por uma reterritorialização sob seu comando e desterritorializados em busca de outra reterritorialização, de resistência e, portanto, distinta daquela imposta pelos seus desterritorializadores (HAESBAERT, 2006, p. 259).

Neste contexto, a formação superior na América Latina contribuiu com uma lógica hegemônica de crescimento econômico, progresso inexorável e ilimitado, provocando a fragilização dos modos de ser, saber e desenvolver dos povos tradicionais por exemplo, produzindo contextos de exclusões e desigualdades. Processos formadores pautados em pensamentos contra hegemônicos, decolonizadores e libertadores como o de José Martí, Simão Bolívar, Florestan Fernandes e Paulo Freire, entre outros teóricos latino-americanos, se constituíram em exceções.

Práticas e sabedorias milenares de povos originários, como os princípios para um Bem Viver tem alimentado as mais diferentes culturas latino americanas nos processos de



resistência aos embates colonizantes no decorrer dos séculos. Bem Viver é “el espacio comunitario, en donde existe reciprocidad, convivencia con la naturaleza, responsabilidad social, consenso, es decir el Buen Vivir” (MACAS, 2010, p. 14)). O termo Bem Viver apresenta *alternativas ao desenvolvimento* baseadas nas tradições indígenas, segundo Reis e Oliveira (2015, p. 116):

Um desenvolvimento que promova o *bem estar* individual e coletivo, que disponibilize qualidade de vida, que permita o protagonismo, enfim, que potencialize a igualdade de oportunidades para cada ser humano a partir de sua cultura, conhecimentos, relações, saberes e necessidades.

As autoras destacam a necessidade da adoção de uma perspectiva de caráter intercultural ao desenvolvimento, que disponibiliza aos seus agentes outras visões e percepções, outras experiências ricas de vivência, plenas de saberes e comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e capaz de promover uma distribuição igualitária de oportunidades para todos.

Un *Vivir Bien* e sun desenvolvimiento, un despliegue, un desarrollo *otro*, que estotalmente antagónico con el Desarrollo cuyo sentido es comprender y manejar la economía como acumulación para el mercado, lo que implica romper las relaciones entre los seres humanos y con los otros seres de la casa, destruir a los habitantes de la casa y acabar con la propia casa (CÁCERES, 2012).

A Colonialidade do Poder, padrão de poder mundialmente hegemônico está em seu momento de mais profunda crise, desde sua constituição. As resistências de mais de quinhentos anos, das vítimas do poder hegemônico se acentuam na atualidade sendo respondidos com violentas repressões. Estas não ocorrem mais somente dentro das fronteiras de seus países, mas através e por cima delas, desenvolvendo uma tendência à re-colonização global (QUIJANO, 2013).

A resistência tende a desenvolver-se como um modo de produção de um novo sentido da existência social, da vida mesma, precisamente porque a vasta população implicada percebe, com intensidade crescente, que o que está em jogo agora não é só sua pobreza, como sua eterna experiência, senão, nada menos que sua própria sobrevivência (QUIJANO, 2013, p. 53).

Neste sentido, “El Buen Vivir no es, entonces, un desarrollo alternativo, sino que se presenta como una alternativa a todas esas posturas” (GUDYNAS; ACOSTA 2011).



Conceito inspirador e mobilizador, capaz de fundar projetos em uma nova ordem social, econômica, política e planetária, no sentido de vivenciar em integralidade, em todos os contextos sociais e culturais as diversidades, enquanto um direito inalienável do ser humano, via ao livre exercício da diferença. No tocante a educação, isto requer um espaço formador em propostas que contribuam com este exercício em vivências solidárias, autônomas e superadoras.

Com isto se qualificam os territórios, modificando as territorialidades de seus sujeitos. Compreende-se territorialidade a partir de Raffestin (1988, p. 265) “Conjunto de relações estabelecidas pelo homem enquanto pertencente a uma sociedade, com a exterioridade e a alteridade através do auxílio de mediadores ou instrumentos”. Isto por sua vez incide nas relações que se efetivam nestes contextos, nos projetos que se organizam, nas construções que elaboram coletivamente, trazendo uma outra proposta de “desenvolvimento” a estes e nestes contextos. Não um desenvolvimento a partir da produção dos sujeitos de muitos para alguns e/ou para alguém (colonialidade do poder). Esta compreensão de desenvolvimento se efetiva a partir de diversas dimensões como ética, social, cultural, ecológica e territorial formando um processo global (SACHS, 1997), que resulta das vivências dos diferentes de forma comunitária, em relacionalidade, correspondência, complementaridade e reciprocidade (WALSH, 2009) para com todos de forma igual/equitativa.

Uma educação/formação excludente contribui no amálgama para uma sociedade e um desenvolvimento excludente, opressor e sectário – piramidal, e requer a abertura de vias à espaços na formação para e com as diversidades, caminho que desafia outras vivências - alteritárias, paritárias, comunitárias e horizontais. Neste ensejo, aUNiversidade deixa de ter/ser uma verdade, para ter/ser uma INTERversidade - interação com vistas à superação entre e para com os diferentes, à exemplo do Equador¹. Construir coletiva e dialeticamente *possibilidades* históricas de mudança considerando a diversidade cultural, os saberes locais e outras formas de desenvolvimento² são desafios às sociedades latino-americanas da contemporaneidade nos mais diferentes espaços e contextos. Entre eles destacamos o ensino superior, enquanto espaço e lugar de transmissão e produção de conhecimentos,

¹ Escuela de Educación Cultura Andina que transformou-se em Intervesidad Abya Yala de América.

² O conceito de “desenvolvimento” se encontra em transição: de uma abordagem associada à ideia de crescimento econômico e conquista de materiais para uma que o represente como “processo e estado intangível, subjetivo e intersubjetivo, [...] associado mais com atitudes e menos com conquistas materiais” (SIEDENBERG, 2006, p. 69).



cujos territórios e territorialidades inferem diretamente na construção do tecido social de forma a reproduzir o *status quo* vigente e/ou contribuir em processos de emancipação para os sujeitos envolvidos em distintas perspectivas de desenvolvimento.

Considerações provisórias

A realização desta pesquisa fundamenta-se em questões complementares teóricas e práticas. As teóricas atravessam as diferenças, os diferentes que compõe as diversidades, e, estabelecerá relação com o contexto da educação superior, que muitas vezes é permeado por processos sociais colonizantes. As questões práticas por analisar duas realidades da educação superior em dois países da América Latina, Brasil (FURB) e Costa Rica (UNA).

Louro (1997, p. 47) afirma que “a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência”, logo, tudo o que não é tomado como referência, ou seja, que não está no centro, está nas margens e é excluído. Porque quem é detentor da referência também o é do poder. De acordo com Louro (1997, p.43), é “no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, que são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades”. Todavia, destaca que “serão sempre as condições históricas específicas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos processos de submetimento dos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 53).

O desafio se constitui em dar *tempo/espaco/lugar* a outras *epistemes*, que possam gerar e sustentar propostas alternativas de desenvolvimento e educação, que integrem a diversidade de culturas em suas múltiplas possibilidades e conhecimentos. Articulado diálogos que rompam conceitos cristalizados e práticas homogeneizadoras, que permitam ensaiar a superação do pensamento que legitima a exclusão e a desigualdade.

Segundo Walsh (2009, p. 186):

Além de políticas públicas e propostas curriculares é preciso considerar como a instituição educativa contribuiu e tem contribuído para a colonização das mentes, para as noções de singularidade, objetividade e neutralidade da ciência, do conhecimento, e da epistemologia e de que umas pessoas são mais aptas a pensar que outras.



Nas últimas décadas tem ocorrido um significativo aumento de grupos e movimentos que, de forma organizada e articulada, vêm buscando reconhecimento de suas identidades, emancipação e superação das condições marginais em que se encontram. Tais grupos enfrentam e questionam processos de exclusão e desigualdades a que foram submetidos historicamente, através da criação, incorporação e difusão de outras bases epistemológicas, e encontram na interculturalidade, enquanto um paradigma emergente, a possibilidade de gestação de outras formas de relacionamento entre grupos socioculturais diferentes, abrindo perspectivas para novas concepções e práticas educacionais.

Entre elas destacamos a Universidade Nacional de Costa Rica (UNA) que tem construído um projeto educativo, científico, cultural e social integral, inclusivo e, sobretudo a serviço da sociedade costarriquenha. Reconhecida como universidade em 1973, pauta-se em áreas estratégicas do conhecimento como: Ambiente, territorio y sustentabilidad; Desarrollo científico, tecnológico e innovación; Educación y desarrollo integral; Humanismo, arte y cultura; Producción eco-eficiente, agropecuaria y de recursos naturales; Salud ecosistémica y calidad de vida; Tecnologías de la información y comunicación; Sociedad y desarrollo humano (UNA, 2016). A FURB através do GPEAD/PPGDR e Curso de Ciências da Religião mantém uma relação de parceria e intercâmbio com a UNA.

Nesta direção, a Universidade Regional de Blumenau – FURB, fundada em 1964 e reconhecida como universidade em 1964, tem buscado fomentar processos formadores que contemplem e incluam as diversidades, suas epistemes e demandas sociais na pauta de seus trabalhos. Recentemente instituiu a Política de Desenvolvimento de Ações Permanentes e Articuladas de Temas Transversais - PATT, em 2014. A PATT tem como princípios: dos Direitos Humanos; das relações Ético-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; da Educação Ambiental; de Gêneros, diversidade e interculturalidade; Respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade, pluriétnicidade e interculturalidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (FURB, 2014).



Referências

BLOOM, Allan. **A cultura inculta**. Lisboa: Europa-América, 1988.

CÁCERES, Milton. Entre el desarrollo y el buen vivir: el espejo roto y El llamado. In: **Anales de la Reunión Anual Etnología**, n. 24. La Paz, 23 mayo, 2012.

FURB, Universidade Regional de Blumenau. **Resolução No. 053** - Política de Desenvolvimento de Ações Permanentes e Articuladas de Temas Transversais – PATT, de 13 de outubro de 2014.

GUDYNAS, Eduardo; ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir o la disolución de la idea del progreso. In: ROJAS, Mariano (coord.). **La medición del progreso y del bienestar: propuesta desde América Latina**. México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC, México, 2011.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MÉNDEZ, José Mário Méndez. **Educação intercultural e justiça cultural**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Coleção Sur Sur, CLACSO, Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 227-278.

SIEDENBERG, D. R. **Dicionário de desenvolvimento regional**. Rio Grande do Sul: Edunisc, 2006.

REIS, Raquel Maria P. O. dos, OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Decolonizar o desenvolvimento!?: reflexões para gestar outras formas de ser, viver e desenvolver. In: CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (orgs.). **Territórios e desenvolvimentos contestados: diálogos, resistências e alternativas**. Blumenau: Edifurb, 2015. p. 107-124.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação, Fundação Getúlio Vargas, 1989.



UNA, Universidade Nacional da Costa Rica. **Áreas estratégicas de Conocimiento.** Disponível em <http://www.una.ac.cr/index.php/acerda-de/estrategia-institucional/2012-09-10-20-52-09>. Acesso em 20 de julho de 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/ Ediciones Abya-Yala, 2009.



EL 'DIÁLOGO COSMOVISIVO' EN LOS DISCURSOS DE TRANSICIÓN CIVILIZATORIA EN AMÉRICA LATINA: avances de una investigación

Daniel Duhart S.¹

Palabras-Clave: Transiciones, Post-desarrollo, Cosmovisivo, Espiritualidad, Ciencia.

1 Introducción

Frente a nuestro interés en la búsqueda de alternativas a los paradigmas de desarrollo contemporáneos ante las crisis de sustentabilidad ambiental y social prevalentes, observamos una variedad de discursos y prácticas en emergencia relevantes de estudiar cómo contribución a este proceso de aprendizaje. En particular, nos llaman la atención los discursos de *transición civilizatoria y societal*, o de *época*, que se han extendido en América Latina durante los últimos quince años, pero cuyas raíces se pueden trazar en las últimas décadas del siglo XX.

De acuerdo con Arturo Escobar, estos discursos de 'transición' o de 'transformación', con conexiones estrechas con los discursos críticos del norte global, son prominentes en campos del conocimiento como la ecología, la cultura, la religión y la espiritualidad, la ciencia alternativa (complejidad), la energía renovable y la alimentación, tecnología digital, etc. (ESCOBAR, 2015, p. 452), emergiendo de una variedad de sitios, tales como los movimientos sociales, las ONG's, intelectuales alternativos y círculos académicos críticos, pero que también han aparecido en otros ámbitos institucionales, tales como algunos organismos internacionales (SACHS, 2017, p. 2), constituciones políticas y agencias de gobierno (RAMÍREZ, 2017).

Para Escobar, en el norte global los discursos de transición se han expresado en conceptos como el decrecimiento, una variedad de iniciativas de transición (Transition Town Initiative, Great Transition Initiative, Enlivement, Great Turning, Great Work, Age of Separation, etc.) , debates sobre el antropoceno, diálogos interreligiosos, la proyección de

¹ Programa Doctorado Sociología Universidad Alberto Hurtado.



tendencias o escenarios futuros, etc., visualizando el movimiento hacia una realidad post-material, de post-crecimiento, post-humana, post-capitalista o post-económica (ESCOBAR, 2015, p. 453), mientras que en América Latina se expresarían más bien en términos de la transición hacia una era del post-desarrollo (uno de los términos principales utilizados), post/no-capitalista, post/de-colonial, no-liberal, biocéntrica, y post-extractivista, una era descrita también con adjetivos tales como de la 'solidaridad', del 'Buen Vivir' (Vanhulst y Beling, 2013), del 'comunalismo', del 'cuidado', 'de la sustentabilidad', de una 'nueva civilización' o de un nuevo paradigma social.

Dentro de este proceso, observamos en varios de estos discursos la emergencia de un contenido *cosmovisivo*, espiritual y religioso, articulado con nociones de cambio civilizatorio, lo que nos llama la atención frente a décadas anteriores, cuando la religión y lo espiritual fueron articulados de manera más bien pasiva, negativa o paternalista con relación al proceso de cambio social, y en general siempre en tensión con la ciencia moderna y la 'racionalidad' (definida principalmente de manera instrumental).

Deseamos analizar más de cerca este contenido espiritual novedoso, los grados y las maneras en que es acoplado y articulado con un contenido material en pos del cambio civilizatorio, y cómo es conectado a un rol de 'enabler' o posibilitador para una transformación de base ontológica (BLASER, 2009).

Pensamos también que el analizar este contenido espiritual emergente en estos discursos de crisis y transición civilizatoria nos podría proveer de enfoques para intentar superar la dicotomía modernidad-tradición (y posmodernidad, como resultado sin salida) en que se ve entrampada en América Latina la discusión sobre la construcción del orden social deseado, por lo que su análisis nos permitiría ampliar el campo de posibilidades y alternativas, ayudando a distinguir determinados aspectos de los aportes intelectuales que contribuyen al cambio civilizatorio de otros que reflejan más bien un estado de perplejidad o confusión, diferenciando así las tendencias hacia el esencialismo, el localismo, la homogeneidad o el falso universalismo, o la mera retórica.

En este sentido, 'filtrar' y ubicar los contenidos de cada uno de estos diferentes discursos, en el marco de los procesos de transición hacia una civilización de la interdependencia, conectando las maneras en que los diferentes tipos y contenidos religioso-espirituales presentes son articulados con otros campos del saber, y sus



interrelaciones, posibilitando o trazando determinados tránsitos, será uno de los principales aportes de esta investigación, intentando ir más allá de los análisis dicotómicos o reduccionistas.

En esta doble conexión, sostenemos la siguiente *tesis*: la emergencia de ciertos tipos de espiritualidad, acoplados a ciertos tipos de conocimiento material y posiciones en el campo discursivo, podrían ser disparadores o posibilitadores de movimientos civilizatorios relevantes para un proceso de transición, facilitando el proceso de aprendizaje para la emergencia de un paradigma de la interdependencia, transitando desde las etapas previas (pero necesarias) de dependencia y autonomía, o de infancia y adolescencia, de vínculo y emancipación, de tradición y modernidad, en el proceso de civilización de la humanidad.

En este marco, la modernidad se ubicaría más bien como una etapa de ruptura similar a la autonomía que surge en los periodos de la adolescencia (con combinaciones de lucidez y confusión), pero no como la culminación de un proceso, como suele entenderse, ayudando a superar la dicotomía tradición-modernidad en que se entrampan los discursos críticos del desarrollo Latinoamericano (donde la posmodernidad aparece como una crítica o rechazo a la modernidad, pero sin indicar un claro 'después', tendiendo a revertir hacia la tradición o la mera crítica). Esto abriría el espacio para nuevas articulaciones que conecten imaginarios de corte civilizatorio, interrelacionando campos discursivos transformativos con contenido espiritual en emergencia.

Finalmente las preguntas existenciales sobre el futuro de la humanidad ante la crisis del materialismo moderno, y la misma capacidad del ser humano de crear un orden más armonioso social y medioambientalmente, traen a colación la dimensión espiritual y las preguntas sobre la existencia humana, la llamada 'demanda de certidumbre' que atraviesa la crisis de la modernidad y del desarrollo.

En sentido, para este paradigma civilizatorio emergente de la interdependencia, o del reconocimiento, uno de sus rasgos centrales sería justamente una articulación más 'madura' entre espiritualidad/religión con la ciencia y otras formas de conocimiento material, por lo que identificar las experiencias y prácticas en que se estaría dando esta conexión novedosa entre lo espiritual y lo material ayudaría a avanzar nuestro entendimiento acerca de los roles que se estarían *enactando* en estos entornos sociales y discursivos, en cuanto 'figuraciones' creativas (ELÍAS, 1989) de un proceso de transformación emergente.



Finalmente surge la pregunta por la relación entre espiritualidad y agencia, en cuanto factor disparador de procesos de transformación más integrales, conectando con mayor facilidad las dimensiones individuales o personales del cambio con las dimensiones sociales o colectivas (DUHART, 2006).

Este estudio se basa en un enfoque dual: por un lado el análisis del discurso de intelectuales representativos de este campo de los discursos de transición societales y del post-desarrollo Latinoamericanos, mapeando el contenido espiritual/religioso novedoso bajo un esquema de transición civilizatoria, aprovechando tanto el trabajo realizado por otros autores así como generando nuevos enfoques; por otro lado, la ilustración práctica de nuevos tipos de espiritualidad acoplados a diferentes formas de conocimiento material, por medio de un estudio de caso ubicado en un territorio Latinoamericano representativo de la tradición desarrollista (Norte del Cauca, Colombia), y sus crisis asociadas, a modo de ejemplo empírico de un proceso de aprendizaje colectivo en la transición hacia una civilización de la interdependencia.

2 Objetivos y metodología

De este modo, concluimos este resumen presentando nuestra pregunta de investigación general, así como las preguntas y objetivos específicos que se derivan de ésta: *¿De qué manera un contenido espiritual o religioso puede ser disparador o posibilitador de procesos de aprendizaje para movimientos de transición civilizatoria?*

Preguntas específicas:

- a. ¿Cuál es la estructura temática de los discursos de transición civilizatoria en América Latina?
- b. ¿Cuáles son las principales formas de representación de un contenido espiritual/religioso en estos discursos?
- c. ¿De qué maneras es articulado creativamente este contenido espiritual con otras formas de conocimiento, en cuanto posibilitador de movimientos en un continuo de cambio civilizatorio, ayudando a superar la dicotomía tradición-modernidad?



- d. ¿Qué tipo de roles y prácticas emergen y se enactan desde estas articulaciones creativas entre un contenido espiritual y uno material, posibilitando aprendizajes para una transformación civilizatoria de base ontológica?

Objetivos específicos:

- a. Describir y analizar la estructura temática y de significados contenida en los discursos de transición civilizatoria en América Latina.
- b. Identificar y construir una tipología sobre las formas de representación del contenido espiritual/religioso en los discursos de transición civilizatoria en América Latina, y las maneras en que es articulado con relación al cambio civilizatoria en las estructuras narrativas identificadas.
- c. Mapear las articulaciones entre los tipos de contenido espiritual y otras formas de conocimiento material en un continuo de transición civilizatoria, identificando las posiciones que posibilitan u obstaculizan movimientos.
- d. Construir una tipología (modelo) de roles y prácticas posibilitadoras *enactadas* por agentes sociales en el contexto de procesos de acción y promoción de experiencias de aprendizaje social para una transición civilizatoria, centradas en la articulación de contenido espiritual/religioso y material.

Como el ángulo de observación sería a partir de los discursos del desarrollo en América Latina, en su mayoría críticos y de carácter sociopolítico, el énfasis será puesto por un lado en los **discursos intelectuales**, bajo un enfoque eminentemente hermenéutico, relevando y describiendo a su vez algunas de sus estructuras de argumentación crítica y política (FAIRCLOUGH, 2012), lo que nos permitirá realizar una primera descripción y estructuración, identificando sus diferentes narrativas.

Este análisis de discursos intelectuales se complementará con un **estudio de caso** en una organización de desarrollo, y el impacto de sus programas sociales, donde pueda contraponerse el contenido religioso-espiritual relevado y clasificado en el plano intelectual con la emergencia de 'modus-vivendi' (ARCHER, 2012) y prácticas sociales concretas. El énfasis del estudio de caso será en el proceso de traducción de los imaginarios con contenido espiritual en 'hechos institucionales' (SEARLE, 1995) o 'modos de vida' alternativos (proceso de cristalización social), observando las maneras creativas en que este



contenido espiritual podría estar reflejando roles alternativos de la religión en el proceso de construcción del orden social deseado, respondiendo a la dimensión crítica y propositiva de esta investigación.

En base a estos elementos, se ha seleccionado a la organización Fundación para la Aplicación y Enseñanza de la Ciencia (FUNDAEC), con base en la región del Norte del Cauca, Colombia (www.fundaec.org). Esta organización, creada en 1974, cumple con todos los requisitos señalados, al ser una organización que ha reflejado un importante nivel de innovación a lo largo del tiempo (siendo reconocido en el año 2004 por parte del Club de Budapest uno de sus principales programas como un proyecto educativo radicalmente innovador) y que presenta además de manera explícita un contenido religioso y espiritual en sus programas.

Además, está ubicado en una zona clásica de intervención del desarrollo, el Valle del Cauca, una zona semi-rural con grandes plantaciones de azúcar, con una población principalmente afro-descendiente, vinculados a un gran centro urbano (ciudad de Cali) alrededor del cual se encuentran una serie de poblados semiurbanos medianos y pequeños, y una realidad histórica de migración y exclusión. Justamente en esta zona se realizaron algunas de las primeras 'misiones' y procesos de intervenciones del Banco Mundial (International Bank for Reconstruction and Development, 1955) a comienzos de los años cincuenta, relevados por Arturo Escobar en su clásico estudio sobre la invención del 'tercer mundo' (ESCOBAR, 1995).

En este sentido, se podría decir que esta organización de desarrollo está ubicada en una zona de alguna manera 'típica' de América Latina, en cuanto tipo ideal, representando una realidad común de lo denominado discursiva y políticamente como 'subdesarrollo' (aunque con importantes matices) de esta región (un gran centro urbano rodeado de un 'hinterland' semi-urbano o semi-rural). El mismo Escobar señala al Valle del Cauca como una región 'desarrollo frustrado y un 'locus' ideal donde promover e investigar procesos de transición civilizatoria de base local (ESCOBAR, 2016). Pero por sobre todo, nos interesa esta organización por el contenido cosmovisivo explícito en sus programas en la exploración de 'otro' desarrollo (WANDERLEY, 2011), el impacto prolongado que ha tenido en un número importante de comunidades de la zona, y el alto grado de experimentación que



caracteriza el método perseguido (abarcando como diría Sousa Santos, una gran variedad de 'zonas de contacto' entre áreas de conocimiento).

Bajo nuestro enfoque interpretativo y crítico de la investigación, esta organización podría ser considerado un caso de 'buena práctica' que nos interesa entonces observar con mayor detención para relevar algunos de sus elementos, similar a los casos que Sousa Santos (SANTOS Y AVRITZER, 2004) o Arturo Escobar (2000) exploran en sus estudios en búsqueda de experiencias relevantes para la construcción de *semánticas emancipadoras*, en búsqueda de *nuevas gramáticas sociales*.

Bibliografía

ARCHER, Margaret. **The Reflexive Imperative in Late Modernity**. Cambridge University Press, 2012.

BLASER, Mario(2009) 'Political Ontology', **Cultural Studies**, 23: 5, 873 — 896.

DUHART S.,Daniel. Exclusión, poder y relaciones sociales. **Revista MAD**, Universidad de Chile: Santiago, 2006.

ELIAS, Norbert. **El proceso de la civilización**, FCE: México, 1989.

ESCOBAR, Arturo. **Encountering development. The making and unmaking of the third world**. New Jersey, USA: Princeton University Press, 1995.

ESCOBAR, Arturo. De la naturaleza del lugar y el lugar de la naturaleza: ¿globalización o postdesarrollo?. In: LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2000.

ESCOBAR, Arturo. Degrowth, postdevelopment, and transitions: a preliminary conversation. **Sustain Sci**, 10:451–462, 2015.

ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y diseño**. La realización de lo comunal. Editorial Universidad del Cauca: Popayán, 2016.

FAIRCLOUGH, Isabela and Fairclough, Norman. **Political discourse analysis: a method for advanced students**, England, Routledge., 2012.

INTERNATIONAL Bank for Reconstruction and Development. **Tenth annual report 1954-1955**. International Bank for Reconstruction and Development: Washington D.C., 1995.



RAMÍREZ, René. **La gran transición, en busca de nuevos sentidos comunes**. CIESPAL: Quito., 2017.

SACHS, Wolfgang: "The Sustainable Development Goals and Laudato si': varieties of Post-Development? -2, **Third World Quarterly**, 2017.

SANTOS, Boaventura S.; AVRITZER, Leonardo. Introducción. Para ampliar el canon democrático. In: SANTOS, Boaventura S. (Coord). **Democratizar la democracia**. Los caminos de la democracia participativa. FCE: México, 2004.

SEARLE, John. **The Construction of Social Reality**. Simon and Schuster: New York, 1995.

VANHULST, Julien; BELING, Adrián. El Buen vivir: una utopía latinoamericana en el campo discursivo global de la sustentabilidad. **Polis 36**, Sociedad Civil y democracia en América Latina: desafíos de participación y representación, 2013.

WANDERLEY, F. (Coord.) **El desarrollo en cuestión**. Reflexiones desde América Latina. La Paz: CIDES-UMSA y Oxfam., 2011.



ESCOLA GUARANI COMO DESAFIO AO BEM VIVER

Clovis Antonio Brighenti¹

Palavras chaves: Educação, Bem viver, Estados Nacionais.

1 Introdução

A presente proposta deseja apontar elementos e analisar o contexto da escola para o povo Guarani, identificando as assimetrias entre a educação escolar e as práticas sócio-culturais do referido povo. Partimos do pressuposto que a escola é o principal instrumento de dominação epistêmica e que sem transformações profundas na sua concepção a vivência do bem viver no seio desse povo fica comprometido. O referido artigo terá como elemento central a análise dos Estados Nacionais e suas práticas de imposição do conceito de Estado Nação como negação das culturas. A Nação Guarani, que há milhares de anos ocupa uma vasta região da bacia platina e litoral atlântico, teve seu território ocupado pelas potências ibéricas e posteriormente, no século XIX, pelos Estados Nacionais. Além dos contextos de violações culturais, físicas e territoriais, esse povo foi considerado transitório e sobre ele foi imposto o colonialismo epistêmico, de modo que na contemporaneidade as fronteiras nacionais atuam como “Muros de Berlin” levando-os a historicidades diferentes. Desse modo, nossa proposição será de analisar esse contexto a luz dos fundamentos teóricos da decolonialidade e perceber como a escola atua no sentido de negar os conhecimentos próprios do povo e de introduzir conceitos das sociedades ocidentais. Também analisaremos as ações Guarani na difícil tarefa de desconstruir a escola e dar-lhe novo sentido.

2 A colonialidade no universo escolar

Para as sociedades ocidentais, especialmente as de matriz cultural européia, a educação escolar ganhou sentido na modernidade, especialmente a partir do século XIX

¹ Professor do magistério superior na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. clovisbrighenti@hotmail.com



quando as ciências ocuparam lugar central na formação das novas mentalidades. Se até esse período a religião, em especial o catolicismo, ocupava lugar central na formação das pessoas e, por conseguinte nas definições das normas de conduta dos indivíduos, com o advento do iluminismo a ciência se encarrega de formar as novas mentalidades. Essa nova fase da modernidade criou o conceito de Estado Nação como um novo sujeito que iria modelar as relações sociais estabelecidas e que cumpriria a função de eliminar as diferenças entre as diversas nacionalidades para impor um único modelo de civilidade. De acordo com o antropólogo inglês David Maybury-Lewis (1983) o estado-nação como o conhecemos hoje “como o veículo de uma única nacionalidade” é recente na história da humanidade, tendo surgido em fins do século XVIII. Segundo esse autor:

Foram as idéias subjacentes à revolução francesa e a sua influência política que levaram à convicção de que o estado-nação era a forma racional, progressiva e desejável de organização da humanidade (Kamenka, 1973, Kohn, 1946:574, Cobban, 1969:58). As pessoas não mais seriam súditos de um governante, mas cidadãos de um Estado. (MAYBURY-LEWIS,1983, p.104).

Ainda, de acordo com esse autor, a sobrevivência de grupos étnicos só era aceita se coincidisse com o Estado, os demais eram eliminados, ou seja, não havia possibilidade para a pluralidade, qualquer diferença era sumamente suprimida.

Os novos estados latino-americanos, criados no início do século XIX, adotaram o ideário francês de Nação e, de maneira muito mais enfática buscaram abolir os povos nativos da América incorporando-os nas novas nacionalidades.

Esta tendência tem uma longa história nas Américas, onde durante séculos tanto liberais como conservadores esperam e estimulam o desaparecimento das culturas indígenas. Os primeiros libertadores, imbuídos que estavam dos ideais da França revolucionária, tinham a esperança de que os índios com o indivíduos pudessem tomar-se cidadãos sólidos e burgueses das democracias mestiças das novas Américas. (MAYBURY-LEWIS,1983, p.104).

Nesse novo cenário as escolas ganharam relevância, porque serão elas as responsáveis para impor a nova mentalidade através do doutrinamento aos povos indígenas. Toda instituição possui relevância para a sociedade que a criou, com a escola não é diferente, ela faz todo sentido a cosmologia ocidental, de ser o mecanismo central de transmitir conhecimentos e formar novas gerações encarregadas de formular proposições



para o “progresso” e o “desenvolvimento”. Para as sociedades que não comungam dessa cosmologia, a escola se torna um mecanismo encarregado de impor um novo padrão de dominação, definido por Aníbal Quijano (2005) como colonialismo. Para esse sociólogo peruano a escola sugere para mudar a forma de produzir conhecimento:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 9).

Nos países colonizados por europeus continua a ocorrer ainda hoje a “Colonialidade do Poder”, mantida pelo aparelho estatal. Para Quijano, existe uma diferença entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo refere-se à situação de dominação política, econômica e territorial de uma determinada nação sobre outra de diferente território, a exemplo da colonização do Brasil por Portugal, das várias colônias espanholas na América Latina, das colônias inglesas na África etc. Enquanto isso, a colonialidade, nas palavras do próprio Quijano (2009, p. 73):

É um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social.

Por isso, mesmo depois de haver a independência política, a colonialidade pode continuar a ocorrer. Mesmo depois dos povos terem conquistado os seus direitos o preconceito continua a ocorrer, mesmo depois de a lei ter determinado a inclusão da temática indígena nos currículos escolares segue a resistência, ou pior, é abordado de maneira superficial, sem regulamentação, sem obrigatoriedade, que não provoca rompimento com a colonialidade.



Conforme dito acima, a escola é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. A violência praticada pelo colonialismo contra os saberes dos povos “conquistados”, chegando a expropriá-los de suas formas próprias de pensar a vida, do seu jeito de existir no mundo, foi denominada por Sousa Santos e Meneses como “epistemicídio”.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

O epistemicídio é resultado daquilo que Sousa Santos e Meneses definem como “soberania epistêmica” pela qual o poder colonial suprimiu saberes locais, desvalorizou e hierarquizou tantos outros, levando a eliminação da multiplicidade de perspectivas.

A conceituação dicotômica entre o saber tradicional e o saber científico opera no sentido de aprofundar o “epistemicídio”, na tentativa de fazer crer que saberes de determinados grupos são inferiores e não merecem espaço na academia. Esse pressuposto está ancorado numa forma de discriminação racial, operando a partir do pressuposto de que o pertencimento a um determinado grupo social é critério suficiente para determinar sua inferioridade. Essa discriminação está vinculada ao pensamento colonial, e sua superação “não pode ser abolida pela independência nacional, mas apenas por meio de uma inclusão que tenha suficiente sensibilidade para a origem cultural das diferenças individuais e culturais específicas”. (HABERMAS, 2002, p.166).

A superação passa primeiramente pela consciência e compreensão da dominação colonial, de seus mecanismos de operação e do quanto nossas ações estão submersas desse mecanismo de poder. Por outro lado, as teorias do pensamento decolonial tem significado aporte para auxiliar nas reflexões de superação da dicotomia da negação dos saberes das sociedades indígenas.



El pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento ocurrió en la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía. (...) En este sentido, el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el post estructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial. (MIGNOLO, 2007, p.27).

Os elementos acima expostos revelam o quão desafiadora é a abordagem da temática indígena na escola. Está para além de compreender e aceitar o outro, implica em mudanças que incorporem a perspectiva da interculturalidade, de uma possibilidade concreta da troca de saberes de maneira crítica e respeitosa definida como “interculturalidade crítica”. Nas palavras de Catherine Walsh (2003, p. 41),

Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

A sala de aula é lugar privilegiado para estabelecer o diálogo dos saberes, porque é o espaço em que a ciência se materializa e toma a dimensão social. A inclusão dos saberes indígenas significa mais do que apresentar a diversidade cultural, mas dialogar a partir da multiplicidade de conhecimentos, suas sabedorias e cosmovisões e estabelecer a interlocução com os conhecimentos ocidentais.



3 Construindo uma nova escola

A escola é uma realidade no contexto Guarani. No momento não conhecemos nenhuma proposta desse povo que repudie sua existência e presença nas comunidades, embora até a década de 1990 diversas comunidades não desejam essa instituição em suas vidas, conforme destacamos em outro artigo (BRIGHENTI, CHAMORRO, 2012). Ocorre que atualmente essa instituição está presente no cotidiano desse povo, seja por necessidade de conhecer alguns elementos do cientificismo ocidental, seja por necessidade de acessar outros espaços de educação como a Universidade buscando ascensão econômica e social, seja para buscar uma “profissão” e atuar na defesa da comunidade, seja por força da lei¹, seja por questões econômicas imediatas como ter acesso a salários e alimentos para as crianças, enfim, há diversas razões para que a escola seja tolerada pelas comunidades Guarani. Porém, mais do que nunca os Guarani estão desenvolvendo processos pedagógicos e políticos buscando transformar a escola ou adaptá-la ao *teko* (genericamente ao modo de ser Guarani).

As propostas formuladas pelos Guarani para um novo processo de ensino/educação *kuaa Mbo'e* (conhecer e ensinar)² estão ancoradas numa nova equação que passa necessariamente por uma ação integrada, da vida da comunidade com os espaços de *kuaa Mbo'e*, quais sejam a escola, a *Opy* (casa de rezas), o pátio, a família e o cotidiano. Passa também pelo questionando ao processo competitivo que valoriza alguns conhecimentos em detrimentos de outros, que coloca criança contra criança, bem como processos econômicos que valorizam o *heta* (vingança) ao *Japoi* (reciprocidade)³, os Guarani estão buscando demonstrar que é possível fazer da escola um espaço para a vida, um espaço integrado que auxilie a viverem a dimensão cosmológica Guarani e não o mundo ocidental.

Para sua efetivação, os Guarani terão que superar alguns desafios, como a dimensão da territorialidade, da mobilidade pelas visitas e migrações e, pela religiosidade. As fronteiras, sobretudo as internacionais, impõe aos Guarani perspectivas distintas. Ao se

¹ A escola é uma obrigação mais do que um direito e a ala estão vinculados programas sociais aferidos pela presença das crianças na escola, como “bolsa família”.

² Definição e tradução dada pela escola homônima localizada em Diamante D’oeste (PR): Disponível em: <http://www.dtteeikuaambo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>. Acesso em: 11 de agosto de 2018.

³ Sobre esse tema ver mais em Melià, 2011.



relacionarem com um dos Estados vão sendo forçados a moldarem-se aos ditames destes, portanto a educação escolar Guarani na Argentina e muito diferente da do Brasil que é distinta da do Paraguai, o que prova a criação de concepções de mundos diferentes no mesmo povo. As fronteiras nacionais são severas barreiras de continuidade da mobilidade, de sentirem-se como povo.

A dimensão religiosa está intimamente relacionada ao *Tekoha*, que por seu turno relaciona-se com os espaços ocupados e suas condições de sobrevivência. Melià (1987) observou com competência que sem *Tekoha* não há *Teko*, ou seja, sem um lugar apropriado não há cultura, modo de ser. *Tekoha* pode ser traduzido como o lugar de viver a cultura, mas não pode ser qualquer lugar. Ele deve apresentar singularidades, como terras agricultáveis, mata com espécies para uso doméstico, medicinal e contemplativo, além de animais, água corrente, pátio e casas de moradia e de reza. Nessa definição, original de *Tekoha*, não existe a escola. O *Tekoha* relaciona-se com o *Yvy Marae'ý*, definido literalmente como a Terra Sem Mal. Atualmente, das 1.416 comunidades Guarani (CMG, 2016) a maioria não tem as características que se aproximam de um *Tekoha* e, portanto, a vivência da dimensão religiosa passa distante daquela almejada pelo povo.

Como bem explica Mircea Eliade, os mitos se adaptam, se recriam e tomam novos significados, assim a escola está sendo ressignificada e aos poucos vem sendo incorporada no universo sócio-cultural Guarani. O desafio é saber o quanto conseguirão transformar essa instituição do colonialismo num espaço Guarani, dando a ela outra utilidade e nova mentalidade. A urgência em equacionar o acesso as terras e transformá-las em *Tekoha*, de superar a dimensão da territorialidade rompida pelas fronteiras nacionais, é a urgência e a possibilidade de transformar a escola em escola guarani, porque no contexto contemporâneo as escolas ainda são “fábricas de fazer brancos” (FREIRE, 2013). Apesar da existência de legislação nacional e internacional que garantem o direito de fazer uma escola específica e diferenciada, na prática as leis são reduzidas pelos gestores aplicando somente o mais cômodo e genérico, tanto por desconhecer a cosmologia Guarani como pela falta de vontade política para colocar em prática. Esse desvirtuamento da legislação distancia ainda mais a proposta Guarani das práticas escolares cotidianas.



Para o povo Guarani o “bem viver” é fundamentalmente o *Tekoha*, que implica na dimensão ampla da vida, na conjugação de espaços e formas, na relação entre cosmologia e cotidiano e na eliminação de todas as formas de colonialismo.

Referências

BRIGHENTI, C. A.; CHAMORRO, G. Territorialidade e educação escolar indígena: desafios da experiência guarani em Santa Catarina. In: LANGER, P. P; CHAMORRO, G. (Org.). **Missões, militância indigenista e protagonismo indígena**. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2012, p. 246-260.

CMG - CUADERNO DEL MAPA GUARANI CONTINENTAL. **Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay**. 2016. Campo Grande, MS. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0051616073a2a906ef0d6>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BESSA FREIRE, J. R. **Desaprendendo na escola**. Disponível em: <http://www.taquiprati.com.br/cronica/1059-desaprendendo-na-escola>. Acesso em 12 de agosto de 2018.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Loyola: São Paulo, 2002.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (Org). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MELIÀ, B. **La tierra sin mal de los Guaraní**. Economía y Profecía. Asunción, 1987. mimeo.

MELIÀ, Bartomeu. **Mundo Guarani**. Asunción: BID; Ministerio de hacienda. 2011.

MAYBURY-LEWIS. D. Vivendo Leviatã: grupos étnicos e o Estado. **Anuário antropológico**. UNB, Brasília, 1983. p.103-118.

QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>. Acessado em 15 de julho de 2015.

_____.Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.



SOUSA SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, C. (Ed.). **Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región Andina**. Quito: Abya Yala, 2003.



LA AUTOPSIA VERBAL PARA ESTUDIAR LA CHIKUNGUNYA EN LOCALIDADES RURALES DE TECPAN DE GALEANA, GUERRERO, MÉXICO

Sánchez-Adame Oscar¹

Zetina-Hernández Hugo Israel²

López-Silva Saúl³

Bedolla-Solano Ramón⁴

Castillo- Elías Benjamín⁵

Bulfrano Pérez Elizalde⁶

Palabras clave: Autopsia Verbal, Defunción, Chikungunya, Incidencia.

1 Introducción

La autopsia verbal es una herramienta de recolección de información que busca a través de una entrevista recabar datos sobre los signos y síntomas del último padecimiento para establecer la causa de la muerte.

La fiebre por Chikungunya es una enfermedad febril emergente en nuestro país ya que es originaria del continente africano. Debido a la globalización de nuestros tiempos (migración) es como ha podido afectar a gran parte de nuestro país y del continente americano. “A nivel mundial a partir del 2004, se reportaron brotes extensos en África, las islas del Océano Índico, la región del Pacífico, incluyendo Australia y Asia (India, Indonesia, Myanmar, Maldivas, Sri Lanka y Tailandia). En el 2007 el virus y la enfermedad se dispersaron hasta Italia, posteriormente se dispersó a Francia”.

De acuerdo a la OPS al cierre del 2015 en la Región de las Américas se han notificado un total de 635,955 casos sospechosos de Fiebre Chikungunya (CHIK), 30,356

¹ Docente-investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero, México.

² Tesista que obtuvo el título de Médico cirujano de la Facultad de Medicina, UAGro

³ Docente-investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero, México.

⁴ Docente-investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero, México.

⁵ Docente-investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero, México.

⁶ Docente-investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero, México.



casos confirmados y 82 defunciones. Se tienen 23 países y territorios con transmisión autóctona. En México el primer aviso epidemiológico por parte de la OPS se da en junio del año 2014, poniendo en aviso a nuestro país. En la semana 45 del 2014 se reportan los primeros 25 casos de CHIKV de los cuales 11 son importados y 14 autóctonos. Los casos se presentaron en los estados Chiapas, Oaxaca, Guerrero Sonora y Sinaloa. A mediados del año pasado se empezaron a presentar casos autóctonos de esta enfermedad debido a que las condiciones climáticas geográficas y sociales son las adecuadas para la propagación y desarrollo de la enfermedad. El propósito del estudio fue caracterizar la mortalidad por Chikungunya en el municipio de Tecpan de Galeana mediante la utilización de autopsias verbales. Así mismo, estudiar las actitudes y la percepción colectiva de la enfermedad. Esperando comprender las características clínicas y epidemiológicas de las defunciones de fiebre por Chikungunya.

1.1 Planteamiento del problema

En México desde finales del 2014 y hasta la fecha se han presentado casos autóctonos en los estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Sinaloa y Sonora.

De acuerdo al SINAVE en Guerrero los primeros casos confirmados de EVCHIK ocurrieron en la semana epidemiológica 52 del 2014 del 21 al 27 de diciembre. Se trató de 11 casos, 7 del sexo masculino y 4 del sexo femenino. Al cierre de 2014, el total en México sumó 155 casos confirmados 72 del sexo masculino y 83 femeninos, de los cuales el 7.1 eran los casos de Guerrero.

El Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica, informa que en Guerrero hubo un número acumulado de casos de Enfermedad por Virus Chikungunya al finalizar el año 2015 de 1673, que representan el 14.5% de todos los casos que se suscitaron en el país.

Así pues, considerando el brote y la gravedad de la enfermedad por virus del Chikungunya que afectó a nuestro país y principalmente a nuestro estado de Guerrero, y ante el elevado número de casos sospechosos y muy pocos casos confirmados por falta de recursos en la región Costa Grande específicamente en el municipio de Tecpan de Galeana, surgió la necesidad de realizar este estudio.



1.2 Justificación

En las regiones donde la cobertura del registro civil y estadística son incompletos hay incertidumbre en la autenticidad de la mayoría de los indicadores epidemiológicos básicos.

En estas regiones la mayoría de las muertes se producen fuera de los hospitales y no se registran. Es por eso que a nivel mundial en las poblaciones más pobres menos de un tercio de las muertes son asignadas a una causa con el mínimo de información. En estas poblaciones la autopsia verbal puede ser una herramienta ampliamente utilizada para evaluar la causa de muerte y estimar la tasa y distribución de la muerte por causa específica (14). Este proyecto es importante, ya que se utilizó una herramienta de trabajo poco utilizada pero validada en otras latitudes y escenarios, lo que nos permitirá el entendimiento del brote de Chikungunya. Permitirá organizar la recopilación de datos sobre defunciones mal definidas. Poder obtener estadísticas más completas sobre la mortalidad y la severidad de los casos. Aun no se cuenta con una herramienta alterna confiable para poder caracterizar las defunciones y estandarizar los criterios para su estudio epidemiológico, cuando se carece de recursos para las pruebas confirmatorias.

La enfermedad causada por el virus del CHIKUNGUNYA es una de las enfermedades que más ha afectado a nuestra comunidad ya que gran parte de los pobladores padecieron esta enfermedad y por consecuencia tuvo una repercusión muy importante tanto como económica, social y en la salud de los pobladores esta última hasta la fecha se han hecho sentir ya que una gran cantidad de pacientes que padecieron la enfermedad todavía los aquejan los dolores de articulaciones y esto aunado al abandono de las autoridades en el brote ya que no se realizó ninguna actividad para la prevención de la enfermedad y las medidas para la erradicación fueron precarias y estas se llevaron a cabo no por iniciativa de las autoridades si no que fue la respuesta al reclamo social de los pobladores principalmente de San Luis la Loma y San Luis San Pedro.

1.3 Objetivo General

Estudiar la utilidad de la autopsia verbal como herramienta de trabajo para caracterizar la mortalidad por Chikungunya en el municipio de Técpán de Galeana.



1.4 Objetivos Específicos

1. Identificar la utilidad de la autopsia verbal como herramienta alternativa para comprender la mortalidad por virus de Chikungunya.
2. Identificar las características clínicas y epidemiológicas de los casos fatales relacionados a EVCHIK
3. Obtener una mejor aproximación sobre las causas y mecanismos fisiopatológicos que originaron la muerte analizada.

2 Material y Metodos

Se realizó una investigación de corte cualitativo puesto que se obtuvo información a través de una entrevista a profundidad (AUTOPSIA VERBAL) para la cual se adaptó una guía de entrevista utilizada por el Centro de Atención y Diagnóstico de Enfermedades Infecciosas INFOVIDAS de Colombia. Ajustándola a nuestros objetivos. Se realizó una búsqueda de casos de defunción en las localidades rurales de la Costa Grande como Santa Rosa, Papanoa, Puerto Vicente Guerrero, Rancho Alegre del Llano, el Trapiche, San Luis de la loma y San Luis San Pedro a cuyos familiares se les realizó una entrevista a profundidad previo consentimiento informado. El grupo de estudio estuvo conformado por 17 personas entre hombres y mujeres del municipio de Técpan de Galeana. Que fallecieron entre los meses de Marzo y Junio del 2015 cuyo fallecimiento se relacionó con la EVCHIK. La muestra utilizada fue no probabilística de juicio ya que los individuos entrevistados fueron familiares de los fallecidos La información se procesó en una base de datos de Excel, se realizó análisis del discurso para interpretar las entrevistas. Se elaboraron gráficos y tablas para el análisis de la información. Se hizo una revisión de los criterios diagnósticos y terapéuticos publicados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la OPS y la Dirección General de Epidemiología en México.

3 Resultados



De las 17 personas que fueron objeto de nuestro estudio, donde encontramos que más del 50% de los entrevistados eran hijos de los fallecidos. De las personas entrevistadas el 71% eran mujeres, un 53% de los entrevistados tenían como parentesco el ser hijos de las personas fallecidas, el 6% eran esposo/a, el 12% eran madre/padre, el 12% eran hermano, el 12% eran sobrinos, y un 6% Otros (cuñado). El 35% tenían una edad de menos de 50 años, el 35% de 50-60 años, el 12% de 60-70 años, el 6% de 70-80 años, el 12% más de 80 años. En cuanto a la ocupación de los entrevistados el 23% era campesino, el 47% ama de casa, el 12% empleado y un 18% Otro (pescador, herrero, jubilado). Encontramos que la enfermedad afecta de igual manera a hombres como a mujeres y más del 50% de los casos fueron personas mayores de 80 años.

En relación a los antecedentes personales patológicos el 41% tuvo HAS, el 12% E.V.C, 23% Tabaquismo, 23% Obesidad, 23% D.M, 12% Enfermedad renal. 6% algún tipo de Cáncer, 6% Dislipidemia, 6% Enfermedad cardiaca, y 6% EPOC lo que sugiere reconocer la importancia de las comorbilidades y el riesgo de morir. En referencia al mes de fallecimiento de los casos estudiados en el mes de febrero hubo 2 casos que corresponde al 12 %, en el marzo 4 casos (23.5%), en abril 6 casos (35.3%) en mayo 4 casos (23.5%) y en junio 1 caso (6%) pudiéndose determinar que el pico de la enfermedad ocurrió en el mes de abril. Además. Se encontró que en el mes de marzo, abril, y mayo ocurrieron 4 defunciones correspondiendo a un (23.5%) de los casos. En Junio se contabilizaron 2 casos (12%) y julio 3 casos (17.6%). Con respecto al tiempo de evolución de la enfermedad. El 59% de los casos tardaron entre 1-10 días enfermos, con un 12% tenemos a los que tardaron entre 11-20 días y a los de 21-30 días. El 18% tardó más de un mes enfermo.

De acuerdo a los resultados el 18% de los enfermos tardó en recibir atención entre 1-2 días, el 35% tardó entre 3-4 días, 18 de 5-6 días y el 29% no recibió atención médica. La institución o lugar de primer contacto donde se atendieron los enfermos, fue en el Centro de salud un 12%, con médico privado un 53%, en el ISSSTE un 6%, no recibieron atención el 29%. El lugar donde ocurrió la defunción fue: en el domicilio (70%) 12 personas, en un Hospital gubernamental (18%) 3 personas, en una clínica privada (6%) 1 persona lo mismo que Durante el traslado (6%) 1 persona. Se preguntó si se pagó por la atención médica y Sí se pagó en un (47%) 8 personas, No pagó un (52%) 9 personas.



Tomando en cuenta el tiempo de inicio como el tiempo de resolución de los casos así como la sintomatología obtenida encontramos que 14 de los 17 casos se relacionan a la EVCHIK. Debido a una larga evolución de casi 2 meses y que sintomatológicamente no concuerdan con la EVCHIK se descartaron 3 casos. Para finalizar, se encontró desconocimiento en cuanto a la sintomatología, el riesgo, las complicaciones y en general a todo lo referente a la EVCHIK, así mismo se supo que todos los participantes en el estudio refirieron que no se realizó ninguna actividad para prevenir el brote de Chikungunya.

4. Discusión

En el presente estudio se identificaron 14 defunciones en ocho localidades del municipio de Técpan de Galeana, Gro., que de acuerdo criterios clínicos y otros datos sociodemográficos y ambientales estuvieron relacionadas a la EVCHIK. Esto refleja un contraste a las cifras oficiales ya que, según datos de la OPS en el 2015, en Centro América se reportaron, 10 defunciones atribuibles a la EVCHIK, 5 de ellas en el país vecino de Guatemala, 2 en la Guyana Francesa, 1 en Honduras, 1 en Nicaragua y 1 en Puerto Rico. Con la misma disparidad encontramos que en Sudamérica en el país de Ecuador se reportaron 2 casos y en Colombia que fue donde se implementó un estudio para determinar las muertes atribuibles a la EVCHIK se reportaron 70 fallecidos. En México en el 2015 solo se reportaron 4 defunciones por Chikungunya, (SINAVE, 2015).

Los estados afectados fueron Michoacán, Oaxaca, Sonora y Veracruz todos con un caso reportado, curiosamente siendo Guerrero uno de los estados donde más casos hubo no se reportó ninguna defunción, esto puede atribuirse al escaso trabajo por parte de las autoridades sanitarias y que no se implementaron adecuadamente los lineamientos para el reporte epidemiológico. En este estudio como el realizado por Fredy Lizarazo en Colombia se utilizaron la autopsia verbal para recabar los datos, los resultados muestran que en nuestro estudio encontramos 14 defunciones relacionadas a EVCHIK y por el contrario F. Lizarazo reportó 68 defunciones descartándose 3 casos en Guerrero contra 8 del estudio de Lizarazo. Otra investigación realizada en México sobre C.A de mama por González J.J, en baja california, se encontró que se realizaron 81 autopsias verbales, el rango de edad media fué de 53 ± 15 el 31% tenían antecedentes de sobrepeso y el estudio permitió identificar



otras características de la enfermedad. Mientras que en nuestro estudio encontramos que de las 17 autopsias verbales que se realizaron el promedio de edad fue de 75.5 años, el 23% tenían sobrepeso u obesidad y además de otras comorbilidades. El instrumento desarrollado un número selecto de muertes relacionadas a EVCHIK. Es importante señalar que debido a las escasas notificaciones de los casos, se hizo muy difícil la elaboración de dicho estudio lo que motivó el uso de la autopsia verbal. En otro estudio realizado en (Colombia por Fredy Lizarazo) utilizaron historia clínica, ficha de notificación, certificado de defunción, resultados de pruebas diagnósticas específicas y la autopsia verbal las cuales estuvieron a cargo de las oficinas de vigilancia de salud públicas municipales, el trabajo interinstitucional permitió tener un estudio epidemiológico completo. En contraste la negativa de nuestras autoridades de reconocer y por el contrario esconder los alcances de la enfermedad cobra una gran importancia el uso de instrumentos alternativos.

Referencias

AVISO epidemiológico de virus de Chikungunya en América. CONAVE/3/2014/Chikungunya/12, junio 2014.

AVISO epidemiológico de virus de Chikungunya en México/ SINAVE/13/06/2015.

BOTERO, Daniela Salas; BOCANEGRA, Diana. **Protocolo de vigilancia en salud pública CHIKUNGUYA.** Instituto Nacional de Salud. Ministerio de Salud de Colombia. Pag. 22 años 2016.

ENFERMEDAD por virus de Chikungunya. Subsecretaria de prevención y promoción a la salud. SSA, p. 2, 2014.

GUÍA de bolsillo para el manejo del virus del Chikungunya. Instituto guatemalteco de seguridad social/subgerencias de prestaciones en salud/departamento de medicina preventiva sección epidemiología. José F. Ortiz A. Dr.Msc. Epidemiólogo,p. 9.

INSTITUTO de Salud Pública Ministerio de Salud de Chile. **Boletín virus chikungunya.** Subdepartamento de vigilancia y laboratorio. (Boletín de laboratorio y vigilancia) sep., p. 3 2014.

NÚMEROS de casos de CHIKUNGUYA reportados en países o territorios de las américas 2015 OPS/OMS 2015. Casos reportados por Centros Nacionales de Enlace del RSI a OPS/OMS o a partir de los websites de los Estados Miembros o informados públicamente por autoridades nacionales (OPS/OMSS).



OSP. Organización Panamericana de la Salud. **Preparación y respuesta ante la eventual introducción del virus Chikungunya en las Américas.** centers for disease control and prevention (CDC). Washington, DC.: OPS, 2011.

PLAN nacional de respuesta frente a la introducción del virus CHINKUNGUYA en Colombia, Instituto Nacional de Salud. Ministerio de Salud y Prevención Social, p. 14-15, 2014.

PROBABILIDAD de causa de la muerte mediante la asignación de las autopsias verbales. McCormick TH, Li ZR. Epub 2016, oct, 2018.

PROTOCOLO manejo y control de la CHIKUNGUNYA. Departamento de salud Estado Libre y Asociado de Puerto Rico. MS. Jomil M. Torres Aponte, Tyler M. Sharo PhD, p. 4, 2014.

SINAVE/DGE/SS. **Sistema de vigilancia epidemiológica de CHIK** publicado 26/02/2016.

SOLEMAN, Nadia, CHANDRAMOHAN, Daniel; SHIBUYA, Kenji. Autopsias verbales: prácticas y retos. **Boletín de la organización mundial de la salud.** (<http://www.who.int/bulletin/volumes/84/3/soleman0306abstract/es/>).



O BEM VIVER E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIOAMBIENTAL DOS POVOS INDÍGENAS DE CHAPECÓ-SC

Maria Aparecida Lucca Caovilla¹

Taís Wengenovicz²

Palabras-Clave: Decolonialidade, Povos Indígenas, *Bem Viver*, Interculturalidade, Desenvolvimento.

1 Introdução

Desde o final do século XV, com a chegada dos europeus, diversos grupamentos multiétnicos, como os povos indígenas, permanecem às margens da estrutura político-social adotada na América Latina. A imposição de uma única epistemologia, excludente e hegemônica, foi uma forma adotada pelos colonizadores para promover um processo de aculturação e encobrir a verdadeira identidade e cultura dos povos autóctones. Como destaca Eduardo Galeano (2010, p. 18), desde o “descobrimento” dos países latino-americanos “tudo”, ou seja, a terra, o que dela provém, os homens e sua força de trabalho e seu potencial de consumo, “se [...] transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder”.

Essa dominação, entretanto, se deu de diferentes formas em cada região e país, tendo os colonizadores lançado mão das mais diversas estratégias para silenciar os povos originários, promover o enriquecimento das metrópoles e consolidar um modelo de desenvolvimento entendido exclusivamente como crescimento econômico. Mesmo após a

¹ Doutora em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC), na área de concentração: Direito, Política e Sociedade. Docente do curso de graduação em Direito e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Cidadania, certificado pelo CNPq. Email: caovilla@unochapeco.edu.br.

² Acadêmica do curso de graduação em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Membro do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Cidadania. Email: w.tais@outlook.com.



independência dos países latino-americanos a colonialidade do ser, do saber e do poder persiste.

No Brasil, atualmente, por exemplo, estima-se que a população indígena seja de aproximadamente um milhão de indígenas de pelo menos 250 (duzentas e cinquenta) etnias ocupando cerca de 13,8% (treze vírgula oito por cento) do território nacional, que tem enfrentado situações de extrema pobreza, violência, injustiça social, discriminação e marginalização e não tem representatividade do Congresso Nacional. (PEDUZZI, 2018).

Esse contexto também pode ser verificado no município de Chapecó, localizado na região oeste do estado brasileiro de Santa Catarina, onde os indígenas são 7,9% (sete vírgula nove por cento) da população (IBGE, 2010) e, em sua maioria, vivem em situação de pobreza e vulnerabilidade. Uma das principais atividades que garante a renda dessas pessoas é o comércio de produtos culturais por elas confeccionados.

O presente trabalho constitui resultado parcial de um projeto de pesquisa que tem o objetivo de compreender e analisar como as famílias indígenas desenvolvem o comércio de artesanato na cidade de Chapecó, qual o tipo de economia que é gerada a partir dessas práticas, como organizam o processo de comercialização e se existe uma rede que move a produção desses produtos culturais, capaz de promover outro tipo de desenvolvimento e uma sustentabilidade para o *Bem Viver*.

Tal projeto estrutura-se em duas fases: pesquisa bibliográfica e documental sobre o processo de colonização da região oeste do Estado de Santa Catarina, em especial do Município de Chapecó, a colonialidade do ser, do saber e do poder no contexto latino-americano, o conceito de *Bem Viver*, sua origem, sujeitos-atores e práticas para sua concretização enquanto novo paradigma; e, posteriormente, pesquisa de campo com os povos indígenas que vivem em Chapecó para analisar o comércio de seus produtos culturais e se tal atividade contribui para a promoção justiça cultural, política e social, aptas a romper com a dependência econômica e criar condições de decidir seu próprio destino, fortalecendo suas identidades e valores.

Nesse sentido, este artigo, utilizando-se do método dedutivo e da pesquisa bibliográfica, apresenta um breve relato histórico sobre os povos indígenas que vivem em Chapecó e a colonização da região, traçando um paralelo entre o processo de consolidação



da colonialidade ali e no contexto latino-americano em geral, especialmente na Bolívia e no Equador, cujas recentes constituições reconheceram e positivaram a ideia do *Bem Viver*.

2 Colonização e colonialidade na região oeste de Santa Catarina

A compreensão sobre o contexto cultural e socioambiental em que os povos indígenas na região de Chapecó estão inseridos atualmente depende de uma prévia análise do processo de colonização da região, das origens da população e do modelo de desenvolvimento que ali se consolidou.

Segundo Brighenti (2013, p. 01) não é adequado falar de indígenas de Santa Catarina, e sim de indígenas em Santa Catarina, isso por que os povos habitaram, não só áreas desse estado, mas estiveram presentes do interior de São Paulo ao Rio Grande do Sul. O Oeste Catarinense, aqui em foco, teve a ocupação de duas tribos: os Guarani e os Kaingang. O autor (2013, p. 14) destaca que “diferentemente da população Guarani que teve contato com os não indígenas desde o início do século XVI, os Kaingang conseguiram impedir a ocupação dos não indígenas em seu território até a primeira década do século XIX [...]”.

Esses dois povos, como relata Werlang (2006, p. 13), ocupavam um área, no Oeste Catarinense, que esteve sob disputa em vários momentos da história. Portugal e Espanha, Argentina e Brasil, e, mais tarde, os estados do Paraná e de Santa Catarina protagonizaram esse litígio. Quando, em 1916, finalmente ocorreu a divisão da área contestada, começou a luta entre indígenas, originários da região, caboclos, fazendeiros e empresas colonizadoras.

A partir de 1917, as empresas colonizadoras começaram, efetivamente, a comercializar lotes de terra do antigo Chapecó, fazendo com que os locais antes habitados por indígenas passassem a ser cultivados por “colonos das diferentes etnias e regiões do Rio Grande do Sul, entre eles ítalo-brasileiros, teuto-brasileiros e teuto-russos”. (WERLANG. 2006, p. 14).

Segundo Vicenzi (2008, p. 148), os preços eram estabelecidos pela colonizadora baseando-se no índice de procura dos lotes. O processo colonizador, como disse a historiadora, “ensejou alta lucratividade [...] e garantiu terras aos colonos ítalo-rio-



grandenses através da compra, na qual estes deram continuidade ao trabalho e a vida que conheceram no Rio Grande do Sul”. A autora relata ainda que:

Os colonos desmatavam os lotes, construíam as moradias, as capelas, as igrejas, as escolas, abriam ou conservavam os caminhos, enquanto iniciavam e prosseguiram o plantio dos produtos agrícolas, através da utilização de ferramentas manuais simples, como serrotes, machados, enxadas etc. A exploração da madeira foi outra atividade essencial da região.

O isolamento e a falta de recursos iniciais foram mitigados a medida que novos proprietários se estabeleciam nas linhas. Conforme as possibilidades e as necessidades, as pequenas propriedades agrícolas vendiam a produção excedente, modificando as condições materiais e econômicas dos lotes rurais. (VICENZI, 2008, p. 149)

Para concretizar o plano das colonizadoras e do estado catarinense de desenvolver a região os caboclos e os indígenas foram “expulsos sistematicamente” (VICENZI, 2008, p. 148). Com os colonos a população aumentou muito levando a divisão da região em vários municípios compostos de pequenas propriedades agrícolas.

No município de Chapecó não foi diferente, os povos indígenas foram expulsos e áreas antes por eles ocupadas foram vendidas pelas empresas colonizadoras, com o aval do Estado, a migrantes vindos, principalmente, do Rio Grande do Sul. Tais áreas somente foram recuperadas posteriormente em longas disputas judiciais pela demarcação das Terras Indígenas e muita luta pela desapropriação dos colonos que as ocupavam. A área onde se situa a aldeia de Toldo Chimbangué, ocupada pelo povo Kaingang, por exemplo, somente foi demarcada em 1984 e desapropriada em 1985, após muitos anos de conflito envolvendo a mobilização dos indígenas com apoio de diversas entidades da sociedade civil e da Igreja Católica, através do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). (SILVA, 2006).

Nesse período houve desenvolvimento da atividade comercial e industrial e a consolidação da pequena propriedade agrícola fez surgir ali algumas das maiores agroindústrias da América Latina. De lá para cá, a história é marcada por avanços e retrocessos. Não se pode olvidar que houve grande progresso econômico, tecnológico e estrutural, que implicaram, entretanto, em graves impactos socioambientais: a área antes ocupada pelos povos indígenas já havia sofrido grandes modificações em razão das atividades de produção agrícola desenvolvidas pelos colonos, além da profunda mudança no modo de vida e subsistência a que foram submetidos. Atualmente, uma das principais



fontes de renda das pessoas indígenas em Chapecó é o comércio, pelas ruas da própria de cidade e no litoral catarinense, de produtos culturais confeccionados nas aldeias.

O experienciado pelos indígenas em Chapecó e em toda região oeste de Santa Catarina se ajusta ao que tem ocorrido por toda a América Latina. Esses povos sofrem as consequências da injustiça histórica, isto é, da colonização, da despossessão das suas terras, territórios e recursos, da opressão e discriminação, assim como da falta de controle dos seus próprios modos de vida. Foram sistematicamente excluídos, colocados à margem da história e da própria existência. Os Estados coloniais e modernos, no afã do crescimento econômico, sonegaram-lhes amplamente os seus direitos sob o manto da proposta do desenvolvimento. Como resultado disto, os povos indígenas, se converteram nos grupos mais empobrecidos do Brasil. Neste sentido, entre as grandes causas de hoje, está erigir os pilares para uma nova civilização, a fim de superar as desigualdades, devolver a dignidade a todas as pessoas e libertar os que encontram-se oprimidos.

3 A colonialidade no contexto latino-americano: desenvolvimentismo x a cultura do Bem Viver

A busca indiscriminada por um desenvolvimento, entendido exclusivamente como crescimento econômico, tem tido impactos socioambientais muito graves, pois desconsidera a degradação ambiental, possivelmente irreversível, e o extermínio da cultura e de diversos povos que compõem a identidade latino-americana.

Esse modelo desenvolvimentista que se consolidou na América Latina, ao logo da história, é apontado, tradicionalmente, como padrão, é marcado pela colonialidade e é socioambientalmente insustentável para todos, mas entre as principais vítimas desse processo estão os povos indígenas.

Tal situação tem se demonstrado cada vez menos factível. Será necessário, então, ouvir as vozes dos povos indígenas, para não só promover, mas também respeitar seus direitos, suas culturas, suas formas de conhecimento e organização. Esse assunto torna-se, ainda mais forte com a ascensão do movimento de tendência teórico-crítica do constitucionalismo latino-americano, uma proposta que se contrapõe à matriz teórica eurocêntrica, sustentando-se na possibilidade de uma nova reflexão jurídica, cultural e



social, voltada justamente ao debate sobre a alteridade, incluindo temas como: diversidade, processos de exclusão social, consolidação da cidadania e de uma outra sociedade voltada para as pessoas e comunidades em seus espaços sociais, culturais e ambiente natural, com respeito às suas identidades, personalidades e opções de vida.

Coadunando-se a este novo arranjo constitucional, no cenário latino-americano, mais especificamente no Equador e na Bolívia, surge a voz forte dos povos indígenas, que assumem a função de agentes transformadores, reivindicando seus direitos e promovendo mudanças institucionais pautadas nos ideais do *Bem Viver*. Neste marco, promovem a superação do modelo de Estado-Nação e avançam na consolidação do Estado plurinacional.

O *Bem Viver* se constitui em uma nova forma de pensar e agir pautada em valores tais como solidariedade, democracia e justiça, sem estabelecer qualquer relação de dominação entre homens e entre eles e a natureza.

Segundo Gudynas (2011) a corrente de reflexão mais importante que surgiu recentemente na América Latina foi o *Bem Viver*, que

[...] se distingue dos discursos que celebram o crescimento econômico ou o consumo material como indicadores de bem-estar. Também não louva a obsessão com a rentabilidade e o consumo. Suas referências à qualidade de vida passam por outros caminhos. Incluem tanto as pessoas como a Natureza. O Bem-Viver abre as portas a outras formas de falar, escrever ou pensar nosso mundo. (GUDYNAS, 2011, p. 2).

Com esta proposta emancipatória, os povos indígenas não são mais considerados sob o manto da tutela estatal, são definidos como sujeitos políticos, povos com direitos a autodeterminação e autonomia nos seus valores, crenças e tradições. No lugar do monismo jurídico abre-se espaço para a inclusão constitucional das manifestações das comunidades indígenas em suas diferenças, realidades e práticas sociais, legitimando sua participação nas instituições estatais e no sistema de justiça comunitária.

Os povos originários foram obrigados a submeterem-se a um modelo de desenvolvimento incompatível com as vivências de suas comunidades, sofrendo uma aculturação pelos países colonizadores. Porém, mesmo submetidos a agressões e violações em seus direitos, os povos indígenas têm demonstrado capacidade de resistência,



aptas em promover mudanças significativas nos processos legislativos na América Latina. (CAOVILLA, 2016, p. 157).

O ativismo desses povos indígenas vem contribuindo para novos arranjos no campo constitucional, capazes de demover a dependência das teorias constitucionais eurocêntricas, encorajando e impulsionando a criação de um constitucionalismo emancipador, pois abre espaço para a participação dos cidadãos, em busca da construção de uma identidade legítima latino-americana, propondo o rompimento com o colonialismo constitucional, fortalecendo a epistemologia do Sul, dialogando com sabedorias múltiplas, respeitando a diversidade e os direitos coletivos e pensando alternativas ao desenvolvimento.

Milhares de iniciativas populares estão brotando “desde baixo”, entre elas, as práticas do *Bem Viver*, próprias dos povos indígenas dos Andes, que nos apresenta elementos fundamentais para uma nova civilização, pois estabelece uma convivência comunitária intercultural e sem assimetrias de poder:

[...] vem dos povos originários uma proposta que poderá ser inspiradora de uma nova civilização focada no equilíbrio e na centralidade da vida. O ideal que propõem é o *bem-viver* (*sumak kausay* ou *suma qamaña*). O ‘bem viver’ não é o nosso ‘viver melhor’ ou ‘qualidade de vida’ que, para se realizar, muitos têm que viver pior e ter uma má qualidade de vida. O *bem viver* andino visa uma ética da suficiência para toda a comunidade e não apenas para o indivíduo. Pressupõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido na grande comunidade terrenal que inclui, além do ser humano, o ar, a água, os solos, as montanhas, as árvores e os animais, o Sol, a Lua e as estrelas; é buscar um caminho do equilíbrio e estar em profunda comunhão com a *Pacha* (a energia universal) que se concentra na *Pachamama* (Terra), com as energias, com universo e com Deus. (BOFF, 2013, p. 61-62).

Neste horizonte, os povos indígenas dos Andes, vêm reconstituindo seu poder político, jurídico e econômico, e fundamentalmente, delineando novas formas viáveis e solidárias para uma sociedade crescentemente democrática, para que o ideal de um mundo melhor possa começar a partir da América Latina.

4 Conclusão

À comunidade terrestre o futuro reserva, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Diante da iminência de um colapso socioambiental, é urgente



reconhecer que todos os povos da Terra, em sua magnífica diversidade de culturas e formas, tem um destino comum. Deve-se somar forças para gerar uma sociedade global sustentável baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e na cultura da paz com o reconhecimento da diversidade de culturas.

Nesse sentido, no caso em tela, valorizar o papel das etnias indígenas na história do município de Chapecó, e em todo Brasil, garantir a sua dignidade e possibilitar sua participação política e social, a exemplo do que se tem feito na Bolívia e no Equador, com a constitucionalização do *Bem Viver*, é um movimento que precisa se realizar urgentemente.

Nesse contexto, o *Bem Viver* está inspirando novos valores e diferentes posicionamentos em busca de outra cultura para a vida, com respeito e reciprocidade, apontando para a concepção de alternativas ao modelo de desenvolvimento atual, que se concentra exclusivamente no crescimento econômico, que põe em risco a continuidade da vida na Terra. O que se almeja é uma transformação desde as raízes do sistema, com a consolidação de relações humanas plenas e interculturalidade.

Referências

BRIGHENTI, Antonio Clovis. **Povos indígenas em Santa Catarina**. 2013. Disponível em: <<http://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

BOFF, Leonardo. **Constitucionalismo ecológico na América Latina**. 2013. Disponível em: <<http://leonardoboff.wordpress.com>>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **Descolonizar o direito na América Latina: o modelo do pluralismo e a cultura do bem viver**. Chapecó: Argos, 2016.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: L&PM Pocket, 2010.

GUDYNAS, Eduardo. Bem-Viver: Germinando alternativas ao desenvolvimento. **América Latina em Movimento-ALAI**, v. 462, n. 1-20, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. 2010.

PEDUZZI, Pedro. **Um milhão de indígenas brasileiros buscam alternativas para sobreviver**. Agência Brasil. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-04/um-milhao-de-indigenas-brasileiros-buscam-alternativas-para-sobreviver>>. Acesso em 26 de junho de 2018.



SILVA, Marcos Antônio. **Memórias que lutam por identidade:** a demarcação da Terra Indígena Toldo Chimbangue (SC) – 1970 – 1986. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89374>>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

VICENZI, Renilda. **Mito e história na colonização do oeste catarinense.** Chapecó, SC: Argos, 2008.

WERLANG, Alceu. **A colonização do Oeste Catarinense.** Chapecó, SC: Argos, 2002.

_____. **Disputas e ocupação do espaço no Oeste Catarinense.** Chapecó, SC: Argos, 2006.



RECONOCIMIENTO AUTOMÁTICO PARA EL TRATAMIENTO DE INFORMACIÓN EN EL CULTIVO, UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO AGRÍCOLA

Juan José Bedolla Solano¹

Eleazar Pacheco Salazar²

Silvestre Bedolla Solano³

Dagoberto Urzúa Osorio⁴

Palabras-Clave: Agricultura, Desarrollo Sustentable, Drones, Modernización, Sistema Automatizado.

1 Introducción

La sociedad ha buscado diversas alternativas de subsistencias que repercutan en mejores condiciones de vida apoyándose de recursos y procesos que les permita facilitar los trabajos o tareas que se emprenden en cada una de las actividades. Actualmente, las actividades emprendidas por la sociedad se han apoyado en su mayoría por las TIC, ya que se encuentran direccionadas a la productividad y generación de economías.

El Plan de Desarrollo del Gobierno Federal (2012-2018) Instrumenta un programa nacional que promueva buenas prácticas de manejo del territorio para frenar la degradación y erosión del suelo, fortalecer la gobernanza, impulsar el manejo forestal comunitario sustentable y evitar la tala ilegal, incendios y plagas, en beneficio de todos los mexicanos, en particular de las comunidades indígenas.

¹ Doctorado en Desarrollo Regional, es Profesor Investigador del Instituto Tecnológico de Acapulco/Tecnológico Nacional de México, Grupo de trabajo: Tecnología y sustentabilidad; email: jjosebedolla@hotmail.com. y jjosebedolla@it-acapulco.edu.mx.

² Maestra en Ciencias Computacionales, es Profesora del Instituto Tecnológico de Acapulco/Tecnológico Nacional de México; Grupo de trabajo: Tecnología y sustentabilidad; email: abi_pa65@hotmail.com

³ Maestro en Ciencias de la Familia, es Profesor del Instituto Tecnológico de Acapulco/Tecnológico Nacional de México; Grupo de trabajo: Tecnología y sustentabilidad; email: bedollass@yahoo.com.mx.

⁴ Maestro en Ciencias Computacionales, es Profesor del Instituto Tecnológico de Acapulco/Tecnológico Nacional de México; Grupo de trabajo: Tecnología y sustentabilidad; email: durzua79@gmail.com.



Con la modernización y las TIC se han desarrollado sistemas automatizados con resultados óptimos para todos los sectores como el económico, social y ambiental. Tal es el caso del sector agrícola en el que se buscan resolver situaciones de producción y del cultivo de las plantas, emprendiendo sistemas de desarrollo tecnológico como es el caso del reconocimiento automatizado para el tratamiento de información de los sembradíos.

2 Problemática identificada

La sociedad y el medio ambiente han sufrido evoluciones significativas con beneficios y modernizaciones importantes, pero se perciben también consecuencias de deterioro ambiental, al no atender las dimensiones del desarrollo sustentable. Se perciben diversos problemas ambientales que afectan a la sociedad, como la contaminación del suelo, agua, aire, y otros factores que están impactando en el calentamiento global.

El programa Estatal Forestal de Guerrero 2009-2030 busca integrar en un documento de política pública las ideas, experiencias, análisis y propuestas para lograr que el Sector Forestal de Guerrero se convierta en una palanca de desarrollo y que se diseñe el accionar mirando a largo plazo la búsqueda de mejorar las condiciones de la gente, disminuir la pobreza, menor desigualdad, más oportunidades, mejores condiciones de salud y educación y lograr mejor integración a un país de grandes riquezas, es una tarea que todo gobierno debe perseguir y poner en juego todos los elementos que le permitan lograrlo.

Existen pocos estudios relacionados con el reconocimiento automático de características de las plantas mediante la imagen captada con el dron para evitar los riesgos por plagas, insectos, suelo, riego y/o afectaciones por otros factores. Y aunque la modernización es un tema de impacto, no se dirigen del todo estas tecnologías al sector campesino de las comunidades a sabiendas que el campo es una de las principales alternativa de desarrollo para una región o comarca.

La modernización como un proceso de cambio genera impactos relevantes en cualquiera de las dimensiones del desarrollo sustentable. El sistema de reconocimiento automático en el cultivo apoyado de los drones y que se propone al sector agrario podría alcanzar impactos de desarrollo productivo al ser implementados en una región o comarca lo que conllevará al crecimiento de la producción y la economía del sector agrícola.



3 Fundamentación teórica

En México, existen programas de desarrollo que promueven la Educación Ambiental, sin embargo no se ha logrado concientizar a la población de la afectación a nuestro planeta.

Actualmente se tienen acciones implementadas y se difunde la información a través de las telecomunicaciones para el desarrollo tecnológico de sistemas automatizados. Uno de los desarrollos tecnológicos en los últimos tiempos, son los llamados drones utilizados en diversas áreas como la seguridad, aplicaciones de reconocimiento automático, estudios geográficos o territoriales, el sector ambiental y la agricultura.

La colección de datos, normalmente denominada base de datos (BD), contiene información relevante para una empresa. El objetivo principal de un SGBD es proporcionar una forma de almacenar y recuperar la información de una base de datos de manera que sea tanto *práctica* como *eficiente* (SILBERSCHATZ, KORTH, 2002).

Existen diversos trabajos automatizados relacionados con el cultivo de las plantas, con enfoque a promover acciones y alternativas para el desarrollo agrícola.

Uno de los trabajos que realiza el análisis de las experiencias y los principales problemas de un proyecto de desarrollo regional, que propuso establecer los lineamientos de la modernización en la agricultura es “El proceso de producción agrícola del Plan Chontalpa, Tabasco, Méx, 1988”. Su concepción fue buscar alternativas a la crisis agrícola, la ampliación de la frontera agrícola y la colonización y explotación de los recursos naturales del sureste. La evolución de los cultivos está relacionado a la existencia de la agroindustria estatal (ingenios) y privada, y la agroindustria de los productores (FLORES, 1990).

El trabajo Automatización de sistema de riego para el cultivo de flores tipo exportación, constituye una de las principales actividades que permite el incremento de las exportaciones en el país, sin embargo los avances tecnológicos en este sector son muy reducidos, lo que ha conllevado a una vinculación lenta de la automatización a los procesos que hacen parte de esta área (AGUDELO; CASTELLANOS y MEDINA, 2005).

Otro de los trabajos, es “Monitorización de Cultivos Utilizando Drones, considera que la Agricultura Mexicana actual está llena de necesidades de actualización de diversa índole. Con la Tecnología Dron se pretende hacer reconocimientos de espacios agrícolas para reconocimiento de plagas y para sistemas de rociado. La electrónica, y la informática son



ciencias que se combinan para conformar la tecnología dron que corresponde al mundo globalizado actual (NÚÑEZ, FIGUEROA y DE JESÚS ANTONIO, 2015).

Con la gestión de los sistemas de información automatizados que generen educación ambiental y por ende conocimiento a través de la aplicación; se contribuye con el mejoramiento de calidad de vida de las personas generando impactos de desarrollo sustentable positivos para la región (BEDOLLA, 2015).

El trabajo Reconocimiento automático para el tratamiento de información en el cultivo, propone un sistema de desarrollo dirigido al sector agrícola con el que se puedan identificar de manera oportuna los riesgos de las plantas por posibles plagas, tipo de suelos, afectaciones por insectos, tratamientos inadecuados por el riego, entre otros riesgos que limiten su desarrollo. Se lleva a cabo una comparación de las características de las imágenes que se captan con el dron y los patrones de los objetos almacenados en la Base de Datos aplicando algoritmos de procesamiento de imágenes y con base en el resultado implementar acciones que remedien esas afectaciones y/o errores en el cultivo.

4 Metodología

El enfoque metodológico contempló una investigación mixta porque considera mediciones cuantificables de objetos capturados con el dron y comparaciones de las características de las imágenes almacenadas en el Sistema de Base de Datos, e investigación cualitativa, debido a las opiniones resultado de entrevistas aplicadas a conocedores de la automatización, profesionales ambientales, agricultores y personas comunes cuestionados. La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural interpretando fenómenos acorde con las personas implicadas. (BLASCO y PÉREZ, 2007).

En este estudio, se realizó un trabajo de campo en el que observaron e identificaron las características de algunas plantas como el limón, el mango y la palmera de coco cultivadas en la región de la Costa Chica del Estado de Guerrero. Se tomaron fotografías de las plantas con desarrollo favorable y con alguna problemática que afectaba su desarrollo productivo como plagas, riesgos por insectos y/o cualquier anomalía que pudiera afectar el progreso favorable. Estas imágenes fueron clasificadas para su almacenamiento en una BD con la finalidad de contar con imágenes que servirían para llevar a cabo la comparación con



las que se tomaran con el dron. En el proceso de identificación se revisan las características de las plantas; determinando resultados que informaban una posible anomalía y poder atender oportunamente el problema presentado en algún sembradío.

Para el trabajo de campo, se desarrolló un instrumento de entrevista, la cual fue aplicada a informantes clave como conocedores de sistemas de reconocimiento automatizado, a profesionales de las ciencias ambientales, a los agricultores, y personas comunes que participaron en eventos académicos de instituciones educativas y gobierno local; y en los que se presentó la propuesta para el desarrollo en sector de la agricultura.

El sistema de reconocimiento realiza una serie de actividades que comienza con el control de vuelo del dron, el cual es dirigido al sembradío para tomar las fotografías de las plantas, estas fotografías se envían a la BD que contiene imágenes del mismo tipo de plantas para llevar a cabo el proceso de comparación de las características. Si se encuentran características similares y de patrones de riesgo informará a través del sistema dicho resultado. Con ello se podrán tomar decisiones oportunas que evite el riesgo de desarrollo y producción del cultivo en una determina comunidad.

5 Resultados

Los resultados obtenidos con el sistema de reconocimiento automático, son favorables, ya que el proyecto de reconocimiento automático para el tratamiento de información en el cultivo, permitió llevar a cabo la comparación de las imágenes que fueron captadas con el dron y de acuerdo con las características de los objetos almacenados en la Base de Datos, se obtuvo como resultado un rango de identificación del 71 al 83%. Las imágenes almacenadas en la BD fueron algunas de las plantas endémicas y de mayor producción del Puerto de Acapulco y de la Costa Chica del estado de Guerrero, México; entre las que se mencionan, se tienen la palmera de coco, el árbol de mango y limón agrio.

En la Figura 1, se señalan imágenes que fueron almacenadas en el sistema de Base de Datos; y en las que se identifican la forma de la planta, el color, el contorno, la densidad, el riesgo entre otras características consideradas para realizar la comparación. Las imágenes almacenadas en la BD; fueron consultadas electrónicamente y comparadas con las imágenes captadas por el dron mediante algoritmos de procesamiento y selección de

características. Los resultados de las comparaciones de estas imágenes generaron un reconocimiento favorable de identificación comprendido entre el 71% y el 83%.

Figura 1. Imágenes almacenadas en la Base de Datos para el procesamiento y clasificación de características, mediante el sistema de reconocimiento automático.



Fuente: Plantas endémicas de Acapulco y la Costa Chica del Estado de Guerrero, México, Análisis de campo y pruebas de sistema, 2018. Elaboración propia.

En la Figura 2, se llevó a cabo una comparación de una imagen de una planta con riesgos por plaga y/o tipo de suelo, demostrando a través del sistema el reconocimiento automático patrones con el riesgo de plaga (gusano amarillo) con un 71% identificación.

Figura 2. Comprobación de patrones de una imagen de planta con riesgo por plagas a través del sistema de reconocimiento



Fuente: Planta endémica de Acapulco, Gro, México con riesgos por plaga (gusano amarillo), 2018. Elaboración propia.

6 Conclusiones

El desarrollo de sistemas automatizados, dirigidos al sector agrícola, incrementará las posibilidades de producción y desarrollo de las plantas, al atender oportunamente los riesgos de los sembradíos ocasionados por las plagas y otros peligros al cultivo.



Considerando que el trabajo se encuentra en la fase de pruebas, los resultados obtenidos son favorables, ya que la comparación mediante el sistema de reconocimiento de las imágenes en el cultivo generó un porcentaje de identificación aceptable del 71% al 83%.

Con relación a la entrevista de opinión aplicada a los informantes clave, comentaron que la propuesta para los agricultores y el gobierno, permitirá disminuir los riesgos de los cultivos e iniciar acciones y estrategias oportunas que ayuden a corregir los problemas o deterioros de la producción, y que la vinculación de tecnologías con el sector agrícola requiere de trabajos emergentes interdisciplinarios y se vea incrementada la producción agrícola y económica con impactos de desarrollo sustentable.

Referencias

AGUDELO, R.; CASTELLANOS, D.; MEDINA, M. **Automatización de Sistema de Riesgo para el cultivo de flores tipo exportación**. 2005. Tesis (Trabajo de Grado para título de licenciatura). Facultad de Ingeniería Electrónica, Bogotá D.C. Colombia.

BEDOLLA, J.J. Sistema de Gestión de Programas de Educación Ambiental, una aplicación para el desarrollo comunitario. In: **Pasado, presente y futuro de las regiones en México y su estudio**. Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional, A.C. México, 2015.

BLASCO, M. J., PÉREZ, T.J.A. **Metodologías de investigación en la ciencias de la actividad física y el deporte: Ampliando horizontes**. 2007. Obtenido de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco>. Acceso: mayo de 2018.

FLORES, A. **La modernización de la agricultura en el trópico húmedo mexicano: veinte años de experiencia en la Chontalpa, Tabasco**. México, 1990. Disponible en: <https://chapingo.mx/revistas/revistas/articulos/doc/rqa-1736.pdf>. Acceso: junio de 2018.

NÚÑEZ RIVERA, O., FIGUEROA ALVARADO, T., DE JESÚS ANTONIO, A. **Monitorización de cultivos utilizando drones**. Lagunas, El Barrio de la Soledad, Oaxaca: Centro Educativo Cruz Azul, A.C., 2015.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018. Gobierno de la República. Igualdad de oportunidades para un México próspero. <http://pnd.gob.mx>. (Consultado: 03/04/2018).

PROGRAMA DE DESARROLLO DEL GOBIERNO FEDERAL (2012-2018). **México Rumbo a la Sustentabilidad: 40 Propuestas para la Administración Federal**. 2012. Obtenido de <https://www.greenpeace.org/mexico/Global/mexico/report/2012/3/MexicohaciaaSustentabilidad.pdf>.



SEMARNAT. **Programa estatal forestal de guerrero 2009-2030**. Consejo Forestal Estatal de Guerrero. México, Diciembre 2008. p. 6 y 7. Disponible en: <http://www.conafor.gob.mx:8080/documentos/docs/12/180Programa%20Estrat%C3%A9gico%20Forestal%20del%20Estado%20de%20Guerrero.pdf>. Acceso en: 27 abr. 2018.

SILBERSCHATZ, A., & KORTH, H. **Fundamentos de Bases de Datos**. 4 Ed. Madrid: McGRAW-HILL, 2002.



CÍRCULO DE DIÁLOGO 6 - Ecosocioeconomía: Buen Vivir con la Naturaleza



COMUNIDADES RURAIS E BEM VIVER: estudo de múltiplos fatores que geram resiliência em uma comunidade formada por agricultores familiares

Andrei Stock¹

Valmor Schiochet²

Patricia Parizotto³

Carlos Alberto Cioce Sampaio⁴

Thuyse Gerber Adami Bertold⁵

Palavras-chave: Resiliência, Políticas Públicas, Turismo de Base Comunitária, Potencial Associativo.

1 Introdução

A resiliência comunitária, capacidade sustentada de uma comunidade para suportar e superar as adversidades de todos os tipos, tem se tornado uma questão política fundamental, no entanto, não existe muita clareza com relação à qual é o processo a ser percorrido pela comunidade para se tornar resiliente, ou seja, quais as ferramentas para ela se recuperar rapidamente das adversidades (CHANDRA, et al, 2011).

A agricultura familiar é caracterizada por sua produção ser orientada para a satisfação do bem-estar da família, antes mesmo do interesse de obtenção de maior lucratividade. Isso ocorre por não haver separação entre gestão e trabalho, estando ambos sob a responsabilidade do produtor e sua família (ALTAFIN, 2005).

¹ Administrador, Mestre e Doutorando em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau - FURB, Grupo de Pesquisas em Economia Solidária, Trabalho e Desenvolvimento Regional. Contato: andreistock@hotmail.com

² Doutor em Sociologia, Professor do PPGDR/FURB. Contato: valmorschiochet@gmail.com

³ Fisioterapeuta, Mestre em Fisioterapia- UDESC, SENAC SC, Grupo de pesquisa do Laboratório de Postura e Equilíbrio (LAPEQ - UDESC). Contato: patricia.ptto@gmail.com

⁴ Administrador/PUCSP, Mestre e Doutor em Planejamento e Gestão Organizacional para o Desenvolvimento Sustentável/UFSC, Professor do PPGDR/FURB. Contato: carlos.cioce@gmail.com

⁵ Nutricionista, Pós-graduada em Nutrição Clínica, Funcional e Fitoterapia, Pós-Graduada em Oncologia e Hematologia, SENAC SC. Contato: thuysegerber@gmail.com



O objetivo deste estudo é analisar aspectos que fortalecem a resiliência de comunidades rurais dentro de uma lógica de práticas da Ecosocioeconomia e do bem viver. Terá como objeto de estudo a comunidade rural formada por agricultores familiares em Fundos Aurora, Aurora, SC. A pesquisa realizada foi do tipo bibliográfica e documental. Teve um caráter exploratório, buscando tornar o tema resiliência na agricultura familiar mais e claro, assim como a contextualização sobre o território estudado, com uma abordagem quantitativa dos montantes observados, e qualitativa em relação às consequências observadas em relação aos valores levantados na pesquisa.

O artigo está, para fins metodológicos, dividido em três capítulos. Após esta introdução, o segundo capítulo faz um apanhado geral fundamentando o comunitarismo e resiliência. O terceiro capítulo traz o estudo de múltiplos fatores que geram resiliência em uma comunidade rural, com o estudo sobre a comunidade rural de Fundos Aurora, Aurora, SC. Por fim, as considerações finais onde são apresentadas as conclusões gerais do estudo e as referências da pesquisa.

2 Ecosocioeconomia: comunitarismo, bem viver e resiliência

A ecosocioeconomia trata das experimentações e complexidades do cotidiano que possibilitam pensar uma “outra” economia, na tentativa de superar as contradições inerentes à mudança paradigmática que se deseja (ou na velocidade que se deseja) quando se pensa nas limitações do utilitarismo economicista (alicerçado na máxima: privatizam-se lucros de curto prazo e socializam-se prejuízos socioambientais de médio e de longo prazo). (SAMPAIO, 2009). Verifica-se uma forte ligação da ecosocioeconomia com o comunitarismo, sendo este um conceito político moral e social que surge em oposição ao individualismo. A ideologia comunitarista não é contrária ao liberalismo, mas centra seus interesses nas comunidades e na sociedade e não no indivíduo. O comunitarismo acredita ser base das soluções para um mundo melhor, trazendo análises sobre as questões de nosso tempo, principalmente com relação à questão ambiental e ao desenvolvimento sustentável. No liberalismo, devido ao individualismo defendido pelo sistema liberal, tais questões são relegadas a um segundo plano enquanto prevalecem em primeiro plano questões basicamente economicistas (ETZIONI, 2003).



A filosofia do Bem Viver (ACOSTA, 2016) critica a ideia de desenvolvimento pautado no estilo de vida dominante, portanto, de encontro aos princípios da justiça sócio ecológica e contra ao crescimento material sem fim – um caminho voltado para o “progresso” e tomado enquanto objetivo universal, substituindo-o pela implantação de uma filosofia que busque uma harmonia entre o homem e a natureza e entre os próprios homens. Como sustenta Acosta (2016), “Não se pode mais sustentar o discurso do desenvolvimento, que, com suas raízes coloniais, justifica visões excludentes. Requeremos um discurso contra-hegemônico que subverta o discurso dominante e suas correspondentes práticas de dominação”. (ACOSTA, 2016, p.34). A filosofia do Bem Viver possibilita pensar em lugares onde os homens vivam em harmonia uns com os outros e com a natureza, de modo que, tê-la como norte em um processo que busque a reconfiguração das relações entre o campo e a cidade. Objetiva-se a construção de lugares que sejam capazes de se manterem acolhendo pessoas que costumam viver em situações vulneráveis. Assim, traz a discussão do Bem Viver para os diferentes cenários vigentes no mundo atual, na busca por um modelo adequado as diferentes escalas territoriais.

A resiliência comunitária surge como a capacidade sustentada de uma comunidade para suportar e superar as adversidades de todos os tipos, tem se tornado uma questão política fundamental, no entanto, não existe muita clareza com relação à qual é o processo a ser percorrido pela comunidade para se tornar resiliente, ou seja, quais as ferramentas para ela se recuperar rapidamente das adversidades. A expansão do conceito de resiliência do nível familiar para o nível da comunidade tem apresentado dificuldades, pois esse desenvolvimento tem ocorrido bem recentemente e apresenta uma tendência de se ver a resiliência comunitária como somente o fato da comunidade estar promovendo a resiliência das famílias e dos indivíduos que a compõem. Existem princípios fundamentais para a construção da resiliência, tais como a manutenção da diversidade e a redundância, o manejo da conectividade, o manejo das variáveis lentas e retroalimentações, o fomento ao pensamento relativo e aos sistemas adaptativos complexos (SACs), o incentivo a aprendizagem, a ampliação da participação e a promoção de uma governança policêntrica. (BIGGS, et al, 2012)

É preciso ter em conta que resiliência comunitária implica o contínuo desenvolvimento da capacidade da comunidade para compreender suas vulnerabilidades e



melhorar os conhecimentos, habilidades e atitudes tanto para a prevenção como superação das dificuldades. É essencial a comunidade obter a participação ativa dos seus membros no planejamento das atividades, desenvolver redes sociais, incluindo um senso de pertencimento e envolvimento e integração com a vizinhança. A educação na comunidade é um processo contínuo em que a comunidade adquire conhecimento sobre os papéis, responsabilidades e expectativas para a preparação individual, bem como as maneiras como os indivíduos podem trabalhar em conjunto com outros membros da comunidade para responder e se recuperar de situações que coloquem em risco.

3 Estudo de múltiplos fatores que geram resiliência em uma comunidade rural: a Comunidade Rural de Fundos Aurora, Aurora/SC

O município brasileiro de Aurora está localizado no estado de Santa Catarina, na mesorregião do Vale do Itajaí, possui atualmente 5552 moradores, IDH-M de 0,733 (alto), com 206,947 KM quadrados (IBGE, 2010). Teve sua colonização diretamente ligada à de Rio do Sul. A partir de 1910, imigrantes alemães (principalmente luteranos) partiram de núcleos que habitavam em Blumenau, Pomerode e Aquidaban (Apiúna). Em 6 de junho de 1964 foi emancipado de Rio do Sul. A comunidade de Fundos Aurora tem suas origens documentadas na década de 20. Chamada de Alto Lauterbach, contava com serraria e fábrica de óleo de sassafrás, sua primeira escola foi construída em 1926, os professores lecionavam em língua alemã, e seus salários eram pagos pelo governo da Alemanha (ADAMI; ROSA, 2008). Se a década de 40 foi complicada para a comunidade pela segunda grande guerra e o forte vínculo com a Alemanha, a década de 50 foi de grande desenvolvimento econômico com a instalação de olaria, feclaria e engenho de açúcar.

Com relação a questão religiosa, o Luteranismo, é muito forte na comunidade com a existência da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, mantendo-se inclusive a festa da colheita própria da comunidade. A festa é uma celebração pelo resultado da produção de alimentos realizada pelos agricultores da comunidade, realizada sempre em abril, consiste na realização de um culto de agradecimento as dádivas recebidas, pela colheita farta, é ao mesmo tempo uma congratulação entre os moradores.



Os membros da comunidade mantem rico acervo fotográfico de sua história. A intimidade com a imagem em movimento e sua utilização como forma de transmissão de conhecimentos continua sendo um recurso utilizado pelos descendentes de imigrantes na comunidade.

A economia do município permanece com 62% de seu valor agregado voltado ao setor agropecuário, sendo a produção de cebola a principal atividade, possui 733 propriedades de agricultura familiar e 93 de não familiar (IBGE, 2006). Os principais programas federais aplicados ao município de Aurora são provenientes do Programa Nacional de fortalecimento da Agricultura Familiar, PRONAF com R\$ 12.952.746,69 aplicados, e do Programa Nacional de Alimentação Escolar, PNAE com R\$ 45.416,00

A localidade de Fundos Aurora é muito bem organizada associativamente e tem grande potencial para o fornecimento de produtos agroecológicos no âmbito do PNAE, e no âmbito do Pronaf, diversos são os agricultores que utilizam de seus recursos. O Pronaf representa o que de melhor foi feito para diminuir o êxodo rural, possibilitando aos agricultores reorganizar-se produtivamente através das linhas de crédito investimento, e através das linhas de custeio possibilitou não só com que os agricultores elaborem financeiramente suas lavouras.

O êxodo rural, principalmente na década de 80 e 90, alimentou outros fatores que retroalimentaram este processo, culminando com a não valorização cultural dos agricultores. Dentre estes pontos está a questão educacional. Com a ida de parte dos habitantes do campo para as cidades e a diminuição do crescimento populacional (diminuição do número de filhos), passou-se a realizar a eliminação gradativa das escolas isoladas localizadas nas comunidades rurais mantidas pelos municípios, alegando-se falta de alunos ou custo excessivo por conta dos professores e estruturas, com a nucleação em grupos escolares nos centros das cidades se enfraqueceu o elo do jovem com o campo. A composição etária da população rural está claramente envelhecendo com os filhos de agricultores não permanecem no campo. Com relação a distribuição por áreas urbanas e rurais, podemos verificar claramente um contraponto na relação moradores da Área Rural X Urbana. Para um município que possui 65,22% de população Rural, frente a 34,78% de população urbana, vemos claramente o resultado da política de nucleação das chamadas escolas isoladas em escolas localizadas em centros urbanos onde 82% dos alunos estudam nestas.



A comunidade de Fundos Aurora, diferentemente de outras comunidades, ainda possui uma escola local de ensino até o 5º ano do ensino fundamental. Busca sua manutenção, hoje com 48 alunos da mesma maneira que as Comunidades de Santo Antônio (com 14 alunos), São Martinho ((com 48 alunos), Nova Itália (com 81 alunos), Chapadão Nova Itália (com 6 alunos) e Ribeirão Strey (com 38 alunos). (AURORA, 2018).

O município de Aurora conta com 7 propriedades no projeto Acolhida na Colônia, sendo que 4 estão localizadas na localidade de Fundos Aurora (ACOLHIDA, 2018). Além destas, outras iniciativas de turismo de base comunitária estão na localidade. Tais iniciativas possibilitam a melhoria de renda para as famílias também colaboram em outros aspectos relativos à qualidade de vida dos agricultores, dentre eles a melhoria de questões ambientais das propriedades e o aumento da autoestima dos agricultores, fruto do reconhecimento social da comunidade e dos turistas. A alimentação tradicional também teve uma ressignificação, a produção de doces, compotas, cucas, queijos, embutidos e defumados não mais serve apenas para consumo próprio das famílias, passou a ter significado social, de troca e aprendizado com as pessoas que visitam as propriedades. O ambiente natural é preservado na localidade, belas cachoeiras de águas límpidas são encontradas e servem de atração aos turistas. O cicloturismo também é especialmente desenvolvido na localidade, podendo ter uma ampliação futura considerável. Projetos voltados à educação de crianças e adultos por meio da observação do ambiente e do compartilhamento de conhecimentos dos agricultores familiares são desenvolvidos com grande foco sobre a preservação. Em todas as propriedades existe essa consciência, pelo respeito pelos conhecimentos tradicionais e a busca da transmissão destes para as futuras gerações.

4 Considerações finais

O objetivo deste estudo foi analisar aspectos que fortalecem a resiliência de comunidades rurais dentro de uma lógica de práticas da Ecosocioeconomia e do bem viver, em especial na comunidade rural composta por agricultores familiares em Fundos Aurora, Aurora, SC. Após a análise, verificou-se que a constituição e manutenção de resiliência na comunidade não é apenas fruto de uma iniciativa, prática ou ação isolada, mas de um



conjunto destas. O município de Aurora e a comunidade de Fundos Aurora tem um passado ligado a colonização alemã, onde os aspectos culturais são preservados principalmente sob o ponto de vista educacional, religioso, culinário e artístico.

Várias políticas públicas influenciam diretamente na manutenção da agricultura familiar no território estudado, dentre os programas estabelecidos por estas o PRONAF é, conforme MDA (2012), o que possui maior abrangência, principalmente pelos valores aplicados (R\$ 12.951.746,69). O PNAE, de acordo com FNDE (2014), embora com valores muito menores (R\$45.416,00), traz novas possibilidades para a comunidade de Fundos Aurora, já melhor adaptada para a produção agroecológica. O programa estimula uma reestruturação produtiva, e com a garantia de compra pública ajuda a manter o nível de remuneração e reduz a dependência dos produtores rurais em relação aos intermediários.

Os esforços em manter sua unidade escolar são muito importantes. Demonstram que a comunidade de Fundos Aurora tem uma ligação muito forte entre seus membros, esta ligação não permite ao poder público municipal fechar a escola existente desde o início da colonização, sendo um contraponto a uma governança pública economicista, fundada na lógica de corte de custos, atualmente alardeada como a mais eficiente e eficaz, mas que levada ao extremo aniquila as culturas locais e a liberdade de um povo.

A comunidade tem seu principal diferencial das demais comunidades do município pela existência de uma experiência de ecossocioeconomia baseada no turismo de base comunitária, inicialmente através do projeto Acolhida na Colônia, mas que se expandiu por outros empreendimentos que formam uma rede. Tal iniciativa não apenas estimula a manutenção da cultura preservada desde o início da colonização, como também prega uma elevação dos valores morais e a valorização social dos agricultores, compartilhando seu modo de vida, patrimônio cultural e natural, mantendo suas atividades econômicas, oferecendo produtos e serviços de qualidade, valorizando e respeitando o ambiente e proporcionando uma experiência de bem viver aos diversos envolvidos.

Referências

ACOLHIDA NA COLÔNIA. 2018. Disponível em: <<http://www.acolhida.com.br/>>. Acessos entre 15 de julho e 14 de agosto de 2018.



ACOSTA, A. **O bem viver, uma oportunidade para mudar outros mundos**. Elefante Editora, 2016.

ALTAFIN, I. **Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar**. Brasília, Embrapa, 2005, p 18.

ADAMI, S; ROSA, T. **Lauterbach Aurora de nossa história**. Itajaí: S&T Editores, 2008.

AURORA. 2018. Disponível em: <www.aurora.sc.gov.br/> Acesso em 02 de agosto de 2018.

BIGGS, R; et al. Towards principles for enhancing the resilience of ecosystem services. **Annual - Review of Environment and Resources**. v.37, 2012, p.421-448.

CHANDRA, A. et al. **Building Community Resilience to Disasters A Way Forward to Enhance National Health Security**, Randy Corporation, 2011.

ETZIONI, A. Communitarianism. IN: CHRISTENSEN, K.; LEVINSON, D. **Encyclopedia of community: from the village to the virtual world**, v.1, A-D. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 224-228, 2003.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Brasília, FNDE, 2014. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-consultas/repasses-financeiros> acesso em 28 de julho de 2018.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2006**. Brasília, IBGE, 2006. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/>, acesso em 28 de julho de 2018.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasília, IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm> acesso em 28 de julho de 2018.

MDA. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Anuário Estatístico de crédito Rural**. PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. 5.2.5 – Estado e Município – Atividade e Finalidade PRONAF. Brasília: SDT/MDA, 2012.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx> acesso em 30 de julho de 2018.

SAMPAIO, C. A. C. **Gestão que privilegia uma outra economia: ecossocioeconomia das organizações**. Blumenau: EDIFURB, 2009.



ECOSSOCIOECONOMIA E BEM VIVER: um diálogo possível

Carlos Alberto Cioce Sampaio¹

Liliane Cristine Schlemer Alcântara²

Isabel Jurema Grimm³

Benjamín Castillo Elías⁴

Palabras-Clave: Desenvolvimento, Alteridades, Ecosocioeconomia, Bem Viver.

1 Introdução

Para Kapp (1950), a ecosocioeconomia oferece um cenário coerente e fundamental para entender as estratégias e práticas relacionadas com o desenvolvimento econômico duradouro, compatível com o meio ambiente físico e com as necessidades sociais. Ou seja, é preciso entender a ecosocioeconomia como uma concepção pragmática, associada às experiências territoriais contemporâneas, que podem ser caracterizadas como sustentáveis.

De acordo com Sampaio (2015) a ecosocioeconomia é constituída como um campo de conhecimento recente e interdisciplinar e, é utilizada para denominar e demonstrar experiências em curso que evidenciam que é possível operacionalizar ou colocar em prática outra gestão e que resulte um outro desenvolvimento., distanciada da predominância da lógica mercantil, como que a vida pudesse ser reduzida a mero cálculo econômico. E neste

¹ Doutorado em Engenharia de Produção (UFSC). Professor da Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: carlos_cioce@gmail.com

² Doutora em Desenvolvimento Regional (PPGDR/FURB) e Pós Doutora em Ecosocioeconomia e Bem Viver (PPGTU/PUCPR). Professora da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC/UFMT) e do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais (PPGCA/UNEMAT). E-mail: lilianecsa@yahoo.com.br.

³ Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Governança e Sustentabilidade do Instituto Superior em Administração e Economia (ISAE). E-mail: isabelgrimm@gmail.com.

⁴ Doctor en Ciencias Ambientales (UCDR/UAGro/México). Professor da Universidad Autónoma de Guerrero – UAGro/México. E-mail: bcastilloe@gmail.com.



ponto as experiências pesquisadas se aproximam da prática, de uma outra gestão voltada ao desenvolvimento, sob um viés sustentável.

Da mesma forma, o Bem Viver como uma filosofia de vida, pode ser entendido de acordo com Gudynas e Acosta (2012) como uma forma de questionamento ao atual modelo de desenvolvimento, entendendo-o como uma reconstrução e crítica da base conceitual, das práticas, das instituições e dos discursos do desenvolvimento. Para os autores o Bem Viver emerge das sociedades historicamente marginalizadas, e se projeta como plataforma para questionar, discutir alternativas, assim como, buscar respostas concretas para os problemas que o desenvolvimentismo convencional não consegue solucionar.

O Bem Viver, assim como a dimensão ecossocioeconômica privilegia dimensões que valorizam a preservação das tradições e dos modos de vida desconectados ao consumo; as relações sociais mais solidárias; a geração de trabalho e renda sob a perspectiva de modos de produção e de distribuição mais associativistas; o revigoramento dos significados de virtude humana e do próprio Estado, distanciado do racionalismo utilitarista e, utilização adequada dos recursos naturais e das habilidades humanas locais (SAMPAIO, 2005, ALCANTARA e GRIMM, 2017). Portanto, observa-se uma aproximação entre os dois conceitos que, embora em fase embrionária de debate, sinalizam uma oportunidade de pensar outros modos de viver e ser.

Diante disso, neste artigo busca-se refletir sobre as bases teóricas e conceituais da ecossocioeconomia e do Bem Viver como princípios filosóficos para se pensar um outro desenvolvimento, desconectado do modelo convencional de produção e consumo economicista. De outra maneira, pensar o Bem Viver remete a valorização de outras formas de vida capazes de recuperarem, como expõe Gudynas e Acosta (2012) posturas chaves ancoradas nos conhecimentos e saberes próprios de povos indígenas.

2 Metodologia

Metodologicamente caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e bibliográfica com revisão narrativa e estudo da arte. Neste sentido, desenvolveu-se um ensaio com análise da literatura, buscando em autores como Kapp (1950), Sampaio (2005, 2010), Sachs (2007), Grimm et al. (2018) os conceitos e fundamentos da ecossocioeconomia e, em Miller (1987),



Suess (2010), Acosta (2010), Gudynas, Acosta (2012), Unceta (2013), Alcântara *et. al* (2017), os princípios do Bem Viver. Finalmente relacionaram-se os temas para compreender suas aproximações e desafios frente a atual conjectura socioeconômica e ambiental global.

3 Discussões Teóricas

3.1 A Ecosocioeconomia

De acordo com Grimm, et al (2018), a ecosocioeconomia é um tema emergente e têm como base a publicação da obra *The social costs of private enterprise* (Os custos sociais da empresa privada) de Karl William Kapp (1950), que tratou sobre os custos socioambientais, ou externalidades das empresas, fazendo uma crítica à “lógica de privatizar lucros de curto prazo e socializar custos socioambientais de médio e longo prazo”(p.47). Inaugurando outro caminho epistemológico e convicto da usual dicotomia indivíduo-sociedade e meio ambiente-economia das ciências econômicas, Kapp (1950) faz uma análise de múltiplas fontes dos custos sociais, induzidas pelo funcionamento da economia capitalista e a ação empresarial. Faz ainda uma crítica à economia de mercado, arquitetada como um “sistema de custos não pagos” e causadora de enormes custos sociais, destacando as causas da degradação do meio ambiente físico e social, com particular atenção para o problema do subdesenvolvimento.

No Brasil, as pesquisas sobre ecosocioeconomia têm suas contribuições nas obras “Rumo à ecosocioeconomia: teoria e prática do desenvolvimento” (SACHS, 2007), e “Gestão que privilegia uma outra economia: Ecosocioeconomia das organizações” (SAMPAIO, 2010).

A ecosocioeconomia pressupõe o estabelecimento de diálogos com a teoria e a realidade vivida no dia a dia, onde práticas reconhecidas em dado território são difundidas e passam a constituir-se em tecnologias apropriadas, capazes de demonstrarem experiências que evidenciam ser possível operacionalizar ou colocar em prática outra gestão que resulte no desenvolvimento sustentável, tal como sugerem Smith e Max-Neef (2011).

Transposta para o campo das organizações Sampaio (2010), esclarece que as dinâmicas societárias podem ser originadas por meio de organizações públicas, privadas ou



do terceiro setor. Mas, segue o autor, quando se estruturam em arranjos sociopolíticos e ou socioprodutivos com fins socioambientais, isto é, são coordenadas por meio de governança e possuem senso de pertencimento¹ (interorganizacional), utilizam de conhecimentos locais ou de tecnologias apropriadas (extrarracional) e impactam no território de modo sustentável (extraorganizacional), reúnem assim elementos para que se caracterizem como ecossocioeconomias.

Ecossocioeconomias podem ser entendidas também como alternativas, ainda que esta esteja mais correlacionada a movimentos de resistência ao sistema capitalista, de acordo com a concepção de Boaventura de Souza Santos (2005). Não implica dizer que as ecossocioeconomias não se constituam também como contramovimento a este desenvolvimento desigual e não sustentável. Elas possuem, todavia, visão paradigmática, com racionalidade própria, no sentido de superar um conjunto de valores decadentes, muitas vezes hegemônicos, no entanto, são mais pragmáticas, como Sachs (2007) já se referia da necessidade de se construir uma enciclopédia do cotidiano, de maneira a estabelecer uma transitoriedade entre o decadente e o novo paradigma, conhecido como Bem Viver.

Por outro lado, quanto maior a capacidade de realização e de retroalimentação dessas ecossocioeconomias, maior são as possibilidades de superarem o status de meramente se constituírem como iniciativas louváveis, denominadas boas práticas. Essas por sua vez estão sujeitas a serem frequentemente descontinuadas na ocasião que são criadas por meio de voluntarismo espontâneo, não sistêmico, os quais fragmentam a problemática que se deseja resolver, resultando em reducionismo contextual.

3.2 O Bem Viver

Considerando-se que as necessidades humanas vão além do consumo de bens e serviços, o questionamento que se coloca é o quanto a necessidade de “ter” supera a necessidade do “ser” (MAX NEEF, 2011) e pode gerar queda na qualidade de vida das pessoas e conseqüentemente no Bem Viver. De acordo com Miller (1987) não tão somente

¹ Pertencimento ou o sentimento de pertença é a crença subjetiva de parâmetro intersubjetivo, isto é, que associa indivíduos em torno de um território (PUTNAM, 1996).



o Bem Viver, mas a própria felicidade e a dignidade humana são vistas como dependentes do desejo de consumo, como se a propriedade de um conjunto de bens pudesse garantir a autonomia econômica, ajudando a constituir as pessoas e as subjetividades em nossas sociedades de consumo. Pois ora, suprir as necessidades fundamentais exigem de acordo com Oliveira, et al (2017, p. 21) um novo modelo societário que garanta, “[...] a participação política dos cidadãos na definição dos assuntos coletivos e das políticas que atendam às demandas individuais, bem como estratégias de desenvolvimento que respeitem as esferas social e ambiental”.

O Bem Viver na sociedade contemporânea se depara, de acordo com Suess (2010) com alguns desafios, pois, o sistema capitalista não consegue produzir felicidade para todos, onde consumo e fome são expressões da desigualdade na distribuição dos bens, e onde crescimento econômico, expansão e aceleração se tornaram conceitos apoiados por tecnologias e inovações a serviço da substituição de trabalhadores.

Portanto, o Bem Viver, pode ser considerado como uma filosofia de vida, que se opõe ao modelo de desenvolvimento que considera a natureza como um recurso, um insumo e o ser humano como consumidor de uma falsa felicidade. Assim, ações que visam a tomada de consciência e a participação cidadã na decisão de qual desenvolvimento a comunidade quer para seu território, perpassa na escolha de como querem viver ou como querem Bem Viver.

De acordo com Unceta (2013), o Bem Viver revela ainda uma outra maneira de entender e organizar a vida, sendo considerada como uma referência para a ação política, que surgida no mundo andino e que ganha seguidores na América Latina e nos círculos acadêmicos (p.200). Todavia, Acosta (2010) salienta que o Bem Viver, apesar da referência ao mundo indígena, se sustenta também em outros princípios filosóficos e cita referências aristotélicas, marxistas, ecológicas, feministas, cooperativistas e humanistas. Para Suess (2010), o Bem Viver evidencia por um lado, memória pré-colonial e tradicional do mundo andino e, por outro lado, protesto e luta contra os excessos do modelo de desenvolvimento capitalista globalizado. Para o autor a definição do Bem Viver deve reconhecer suas complexidades, sua trajetória não linear e historicamente construída, que passa por constante ressignificação e deve ainda compreender “a satisfação das necessidades, o alcance de uma qualidade de vida e morte dignas, a convivência social e ecológica em



harmonia”, pressupondo também “tempo livre para o lazer, e que as liberdades, oportunidades e capacidades reais dos indivíduos sejam ampliados” (p.1).

Considerando-se que o modelo de desenvolvimento adotado por grande parcela da população mundial, ignora todos aqueles que possuem maneiras distintas de viver, e o sistema gera desigualdades e racismo ambiental¹, os princípios do Bem Viver nos leva a cultivar relações de reciprocidade, respeito e valorização de todas as formas de vida, com um olhar mais atento para as alteridades.

4 Resultados: pensando a Ecosocioeconomia e o Bem Viver

Da mesma maneira que a economia de mercado possui seus limites como alternativa de modos de organização da vida, portanto, não atendendo a todas as visões de mundo, as experiências em ecosocioeconomias em curso não indicam resultados diferentes. Neste sentido, a tese defendida é que formas híbridas e sociodiversas podem conviver juntas, ainda que nem sempre o diálogo pareça fácil, que é próprio da natureza da alteridade, mas que se crê que possa ser construído a partir de atores sociais, que por meio de diálogos que reconheçam nas argumentações da antítese, típico do método dialético, como legítimas para alcançar a tese do Bem Viver.

Embora se reconheça o debate clássico latino americano sobre Bem Viver que trata sobre decolonialidade, próximo do tema das alternativas, Bem Viver refere-se aqui a partir das ecosocioeconomias, no qual o relativiza na relação dialética entre subjetividade e bem comum e entre homem-natureza. O Bem Viver, assim, mais do que uma condição material, socioeducacional, psicossocial e de saúde², é um estado particular de felicidade, onde vigoram padrões culturais distintos. Não se nega abstrair a lógica econômica, na qual o sujeito calcula consequências individuais, mas que releve territorialmente o bem comum, e

¹ O conceito de Racismo Ambiental institucionaliza a aplicação desigual da legislação; explora a saúde humana para obter benefícios; impõe a exigência da prova às “vítimas” em lugar de às empresas poluentes; legitima a exposição humana a produtos químicos nocivos, agrotóxicos e substâncias perigosas; favorece o desenvolvimento de tecnologias “perigosas”; explora a vulnerabilidade das comunidades que são privadas de seus direitos econômicos e políticos; subvenciona a destruição ecológica; cria uma indústria especializada na avaliação de riscos ambientais; atrasa as ações de eliminação de resíduos e não desenvolve processos precatórios contra a poluição como estratégia principal e predominante (BULLAR, 2005).

² A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades (WHO, 2018).



que não seja ela hegemônica ou mesmo determinante nos processos de produção e reprodução humana, na qual resulta o sujeito esvaziado (SAMPAIO, et al., 2017).

Destaca-se que a concepção do Bem Viver pode ser constituída por mais dimensões que a clássica tríade social, econômica e ecológica. Admite-se que estas possam ser abrangentes para nuclear outras perspectivas adjacentes como os aspectos políticos, institucionais, espaciais, administrativos, históricos e outros, inclusive, aspectos muitas vezes considerados não científicos, como espiritualidade e afeto, nos quais estes se encontram respectivamente na relação intradimensional do social e/ou interdimensional do socioecológico, por onde perpassam a subjetividade e intersubjetividade humana (ALCÂNTARA e SAMPAIO, 2018).

De toda maneira, os resultados levam a refletir de forma modesta de que a crise econômica, social, ambiental e cultural pela qual passa a sociedade contemporânea é anúncio da necessidade de reflexão sobre a tradicional forma de desenvolvimento adotada que cala as alteridades e reproduz a hegemonia do coexistir.

5 Considerações

Compreender o Bem Viver, pode ser como imaginar outros mundos possíveis, que se apresenta como uma alternativa aos modos de vida centrados no “ter”. Como se consumir fosse sinônimo de felicidade. Mas, compreender que o Bem Viver exige outra economia, sustentada nos princípios de solidariedade e reciprocidade, responsabilidade, integralidade, cooperação e do respeito às alteridades.

A partir da concepção da ecossocioeconomia, pela sua essência pragmática, se saberá o que é o desenvolvimento sustentável e quando este realmente exista. E pelos textos analisados observou-se que há correlação entre ação instrumental e substantiva, no entanto, não reduzida à esfera da economia, da utilidade mercantil, mas a esfera da vida, do Bem Viver, estes compreendidos em escala intergeracional.

Compreende-se que para atingir o que propõe a ecossocioeconomia e o Bem Viver será preciso uma grande transformação, não apenas nos mecanismos produtivos, mas nos padrões de consumo, obtendo melhores resultados em termos de se viver melhor, onde não



sobressaia a lógica econômica e que a sociedade não se baseie na ampliação permanente do consumo em função da acumulação do capital.

Referências

ALCÂNTARA, L. C. S.; SAMPAIO, C. A. C. **Indicadores de bem viver**: desafios para uma ética socioambiental. Cuiabá e Curitiba: UFMT e UFPR, 2018, prelo.

ALCANTARA, L.C.S.; GRIMM, I.J. A Ecosocioeconomia e o Bem Viver na perspectiva do Urbano. **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**, v. 03, n. 2, mai-ago., p. 121-144, 2017.

ACOSTA, A. **El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo**. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. Quito: PolicyPaper, 2010.

BULLAR, R. Ética e racismo ambiental. **Revista Eco 21**, ano XV, n. 98, jan./2005.

GUDYNAS, E.; ACOSTA, A. **A renovação da crítica ao desenvolvimento e o Bem Viver como alternativa**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/507956-a-renovacao-da-critica-ao-desenvolvimento-e-o-bem-viver-como-alternativa>. Acesso em: 21 de julho de 2018.

GRIMM, I.J.; SAMPAIO, C.A.C.; PROCOPUICK, M. Encadeamento ecosocioeconômico e gestão urbana: um estudo das feiras livres na cidade de Curitiba (PR). **Novos Cadernos NAEA** v. 21, n. 1, p. 35-56, jan-abr 2018.

KAPP, K.W. **Social costs of private enterprise**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1950.

MAX-NEEF, M. **Human scale development**: conception, application and further reflections. New York, London: The Apex Press, 1991.

OLIVEIRA, J. G. B.; SILVA, J.M.M.; BOHN, L.; SAMPAIO, C. A.C. **Cyklistforbundet**: da ecosocioeconomia à convivencialidade. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, v. 41, p. 19-39, agosto 2017.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. **Informe sobre desarrollo humano 2016**. New York: PNUD, 2016.

SACHS, I. **Rumo à ecosocioeconomia**: teoria e prática do desenvolvimento. Organização e Tradução de Paulo H. F. VIEIRA. São Paulo: Cortez, 2007.



SAMPAIO, C. A. C.; PARKS, C.; MANTOVANELLI JR, O.; QUINLAN, R.; ALCÂNTARA, L. Good living for the next generation: between subjectivity and common good from the perspective of eco-socio-economy. **Saúde e Sociedade**, v. 26, n. 1, jan/mar, p. 40-50, 2017.

SAMPAIO, C. A. C. (Org.). **Gestão que privilegia uma outra economia**. Blumenau: EDIFURB, 2010.

SANTOS, B. de S. **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SUESS, P. **Elementos para a busca do Bem Viver** (Sumak Kawsay) para todos e sempre. 2010. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=5166>. Acesso em 23 de julho de 2008.

UNCETA, S. K. Decrecimiento y Buen Vivir ¿Paradigmas convergentes? Debates sobre el postdesarrollo en Europa y América Latina. **Revista de Economía Mundial**, n. 35, p. 197-216, 2013.



IMPACTO AMBIENTAL SOBRE LA FAUNA SILVESTRE POR DESARROLLOS TURÍSTICOS EN ACAPULCO, GUERRERO, MÉXICO

Benjamín Castillo Elías¹

Herlinda Gervacio Jiménez²

Ramón Bedolla Solano³

Palabras-Clave: Puerto Marqués, Biodiversidad, Punta Diamante, Parque El Veladero.

1 Introducción

Al desarrollarse la actividad turística en el Estado de Guerrero, particularmente en el Puerto de Acapulco en la zona de Punta Diamante, donde se encuentran diferentes especies de fauna y flora silvestres característicos de la selva baja caducifolia, ocasionando impactos ambientales negativos debido a que frecuentemente son eliminadas de manera irracional, sin embargo el desarrollo puede realizarse en armonía con el medio ambiente que se encuentra anexo a las zonas donde se llevan a cabo las construcciones para contribuir con la conservación de estas especies de vida silvestre.

El conocimiento detallado del número y tipo de especies de flora y fauna presentes en un área geográfica determinada es fundamental en diversos aspectos de la conservación biológica, con el objeto de poder diseñar políticas de estudio, uso y protección de los recursos bióticos en México.

La fauna silvestre constituye un recurso natural que forma parte del patrimonio nacional, siendo afectada por la reducción drástica de su hábitat (SEMARNAT, 2010). El

¹ Doctor en Ciencias Ambientales, Profesor-investigador de la Escuela Superior de Medicina Veterinaria y Zootecnia No. 3 Campus Costa Grande de la Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico CA-UAGRO-185-Educación y Sustentabilidad, e-mail: bcastiloe@hotmail.com

² Doctora en Ciencias Ambientales, Profesora-investigadora de la Escuela Preparatoria No. 2 de la Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico CA-UAGRO-185-Educación y Sustentabilidad, e-mail: lindagj09@hotmail.com

³ Doctor en Desarrollo Regional, Profesor-investigador de la Escuela Superior de Sociología de la Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico CA-UAGRO-185-Educación y Sustentabilidad, e-mail: rabedsol@hotmail.com



Estado de Guerrero ocupa el 4° lugar en biodiversidad de especies de vertebrados terrestres y endémicos, teniendo un promedio de 450 especies (ARAUJO, 2014). Para la región de Acapulco se han registrado 199 especies de vertebrados terrestres distribuidas en 74 familias y 165 géneros (SÁNCHEZ Y LÓPEZ-FORMENT, 1988).

2 Planteamiento del problema

Los proyectos turísticos establecidos en la zona de Punta Diamante del Puerto de Acapulco, han ocasionado afectación directa sobre las poblaciones de fauna silvestre del lugar, eliminadas de manera irracional y en algunos casos desplazadas hacia otros sitios. Lo anterior como consecuencia de un impacto ambiental negativo derivado de las actividades de cambio de uso de suelo.

3 Justificación

En la región de Acapulco, todavía se mantienen especies de fauna y flora de interés ecológico; por lo anterior, es necesario contar con inventarios faunísticos como respuesta a la demanda de información sobre la naturaleza y el uso de la biodiversidad, para diseñar políticas de estudio, uso y protección de los recursos bióticos en México.

4 Objetivo

Identificar las especies de fauna silvestre de vertebrados (Mamíferos, Aves y Reptiles) en una zona impactada por desarrollos turísticos, determinando su importancia, su distribución y los estatus de conservación de acuerdo a la NOM-059-SEMARNAT-2010 (SEMARNAT, 2010).

5 Metodología

Área de estudio

Se encuentra entre la parte colindante con la laguna Negra de Puerto Marqués y con la playa del Revolcadero, hacia el extremo Este, en la entrada denominado punta Diamante (Figura 1), donde se detectaron sitios de preparación y áreas desmontadas para construcción de infraestructura hotelera y habitacional (Figura 2). El tipo de clima predominante en el área de estudio es cálido subhúmedo con lluvias en verano, de menor humedad A(w0), con una temperatura promedio anual superior a los 20°C, registrándose en el 26.67% del territorio municipal, la flora presente en el área de estudio pertenece a la denominada selva baja caducifolia, misma que se caracteriza por presentar asociaciones vegetales de zonas cálido-húmedas (RZEDOWSKI, 2006).

Figura 1. Vista aérea del área de estudio



Figura 2. Sitios de preparación y áreas desmontadas para construcción



Parte experimental

Se realizó un inventario de fauna silvestre por un periodo de octubre a diciembre de 2017, mediante la aplicación de: técnicas y métodos directos colocando cámaras trampa (Figura 3), trampas tipo “live catch” (Figura 4) y redes ornitológicas para aves y quirópteros (Figura 5), estaciones odoríferas, visuales y auditiva y se realizaron recorridos para identificación visual directa; y métodos indirectos mediante la recolección y detección de excretas, madrigueras y huellas (ARANDA, 2000; MORENO, 2001; MORA DE PINTO, 2003; BAUTISTA *et al.*, 2004; VILLARREAL *et al.*, 2006) ver Figuras 6, 7 y 8.

Figuras 3, 4 y 5. Métodos y técnicas directos de capturas



Figuras 6, 7 y 8. Métodos y técnicas indirectos de capturas



6 Resultados

Diversidad faunística



En esta área se registraron: 9 especies de mamíferos, 5 especies de reptiles y 34 especies de aves, de las cuales sólo cuatro especies están enlistadas en la NOM-059-SEMARNAT-2010 (Tablas I, II y III).

Tabla I. Listado de Mamíferos

Nombre Común	Nombre científico	NOM-059
Ardilla gris	<i>Sciurus aureogaster</i>	-
Mapache	<i>Procyon lotor</i>	-
Tejón	<i>Nasua narica</i>	-
Armadillo	<i>Dasyus novencimtus</i>	-
Tlacuache	<i>Didelphis virginiana</i>	-
Murciélago frugívoro	<i>Artibeus jamaicensis</i>	-
Murciélago lengua larga	<i>Glossophaga soricina</i>	-
Zorra gris	<i>Urocyon cinereoargenteus</i>	-
Gato doméstico feral *	<i>Felis silvestris catus</i>	-

Tabla II. Listado de Reptiles

Nombre común	Nombre científico	NOM-059
Boa	<i>Boa constrictor</i> *	A
Iguana negra	<i>Ctenosaura pectinata</i> *	A
Dragoncito	<i>Anolis nebulosus</i>	-
Cuija de tierra	<i>Cnemidophorus guttatus</i>	-
Cuija de árbol	<i>Urosaurus bicarinatus</i>	-

Tabla III. Listado de Aves

Nombre común	Nombre científico	NOM-059
Chachalaca	<i>Ortalis vetula</i>	-
Chicurro	<i>Crotophaga sulcirostris</i>	-
Urraca	<i>Calocitta formosa</i>	-
Luis bienteveo	<i>Pitangus sulphuratus</i>	-
Tirano gritón	<i>Tyrannus melancholicus</i>	-
Luisito	<i>Myarchus tuberculifer</i>	-
Pájaro carpintero	<i>Melanerpes chrysogenys</i>	-
Zopilote	<i>Cathartes aura</i>	-
Cotorra montañesa	<i>Amazona finschi</i> *	A
Perico atolero	<i>Aratinga canicularis</i> *	Pr
Paloma suelera	<i>Leptotila verreauxi</i>	-
Cucuca	<i>Columbina passerina</i>	-
Cucuchita	<i>Columbina inca</i>	-



IV SEMINARIO INTERNACIONAL

CULTURAS, DESARROLLOS y EDUCACIONES (SICDES)

MIGRACIONES, INTERCULTURALIDAD Y BUEN VIVIR: Diálogos y Resistencias

Primavera	<i>Icterus pectoralis</i>	-
Bolsero	<i>Icterus galbula</i>	-
Calandria	<i>Icterus pustulatus</i>	-
Casique	<i>Caccicus melanicteris</i>	-
<i>Categorías de acuerdo a su estado de conservación:</i>		
Zanate	<i>Quisacalus mexicanus</i>	-
Robin	<i>Turdus rufopalliatu</i>	-
Verdín	<i>Vireo olivaceus</i>	-
Troglodita ventribarrado	<i>Thyrothorus pleurostictus</i>	-
Rey de los chicurros	<i>Piaya cayana</i>	-
Viuda	<i>Trogon citroleus</i>	-
Tapacamino	<i>Caprimulgus</i>	-
Pelicano	<i>Pelecanus occidentalis</i>	-
Pato buzo	<i>Phalacrocorax olivaceus</i>	-
Zopilote	<i>Coragyps atratus</i>	-
Tecolotito	<i>Glaucidium gnoma</i>	-
Golondrina	<i>Streptoprocne sonaris</i>	-
Chuparrosa	<i>Amazilia rutila</i>	-
Turco	<i>Momotus mexicanus</i>	-
Martín pescador grande	<i>Ceryle alcyon</i>	-
Martín pescador chico	<i>Chloroceryle amazona</i>	-
Matraquita	<i>Troglodytes aedon</i>	-

E= probablemente extinta en el medio silvestre.

P= en peligro de extinción.

A= amenazadas.

Pr= sujetas a protección especial.

7 Conclusiones

El presente estudio demostró que la zona impactada por actividades antropogénicas por la construcción de desarrollos urbano-turísticos han venido modificando el uso de suelo propio de una selva baja caducifolia a uno de uso urbano, lo que ha provocado la afectación de la calidad de vida de algunas especies siendo obligadas a desaparecer del lugar y/o a desplazarse para buscar nuevas zonas de refugio que les ofrece la laguna Negra de Puerto Marqués y hacia la península de Punta Diamante que no tiene salida. Siendo necesario una mayor aplicación de las políticas ambientales de protección y conservación de la vida silvestre y la implementación de programas de educación ambiental para la sustentabilidad.



Referencias

ARANDA, M. **Huellas y otros rastros de los mamíferos grandes y medianos de México**. Instituto de Ecología A.C. Xalapa, México, 2000.

ARAUJO, V. J. E. **Biodiversidad del Estado de Guerrero**. Ed. Anaya, México. 439 p. 2014.

BAUTISTA, Z. F., H. Delfín G., J. L. Palacio P. y M. C. Delgado C. **Técnicas de muestreo para manejadores de recursos naturales**. Universidad Nacional Autónoma de México - Universidad Autónoma de Yucatán-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-Instituto Nacional de Ecología. UNAM-UAY-CONACYT-INE (editores). México, D.F., 2004.

MORA DE PINTO, E. M. 2003. Algunas consideraciones sobre muestreo. **Revista Geográfica Venezolana**, vol. 41 (1):30-46, 2003.

MORENO, C. E. 2001. **Métodos para medir la biodiversidad**. M&T-Manuales y Tesis SEA, vol.1. Zaragoza, 84 p.

RZEDOWSKI, J. **La vegetación de México**. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (editor). México, D.F., 2006.

SÁNCHEZ, O. y W. López-Forment. **Anfibios y reptiles de la región de Acapulco, Guerrero, México**. An. Inst. Biol. UNAM 58 Ser. Zool. (2):735-750. 1988.

SEMARNAT. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. **Norma Oficial Mexicana NOM-59-SEMARNAT-2010**, que determina las especies y subespecies de flora y fauna silvestres terrestres y acuáticas en peligro de extinción, amenazadas, raras y las sujetas a protección especial, y que establece especificaciones para su protección. *Diario oficial de la Federación*. México. 2010.

VILLARREAL H., M. Álvarez, S. Córdoba, F. Escobar, G. Fagua, F. Gast, H. Mendoza, M. Ospina y A.M. Umaña. Inventarios de biodiversidad. In: **Manual de métodos para el desarrollo de inventarios de biodiversidad** segunda edición, Programa de Inventarios de Biodiversidad. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. Bogotá, Colombia, 2006.



JUSTIÇA SÓCIO ECOLÓGICA E O BEM VIVER: os benefícios e o acesso aos agroecológicos na Região do Alto Vale do Itajaí/SC, Brasil

Andrei Stock¹

Patricia Parizotto²

Thuyse Gerber Adami Bertoldi³

Palavras-Chave: Bem Viver, Justiça Sócio Ecológica, Agroecologia, Benefícios para a Vida.

1 Introdução

Muito se fala em desenvolvimento sustentável nos dias atuais principalmente pela a emergência de uma crise planetária associada ao modo de produção capitalista atual, contudo este conceito parte de um parâmetro economicista que precisa ser superado. Tanto a filosofia do bem viver quanto ao que convencionamos chamar de justiça sócio-ecológica coloca-se como contraponto ao modelo capitalista, que sobrepõe o crescimento econômico em detrimento dos seres e da própria natureza.

Não são poucas as evidências de que a visão economicista está nos empurrando ao abismo. Necessitamos novas formas de produzir, novas formas de viver, como a filosofia do bem viver e os parâmetros da justiça sócio ecológica. A agroecologia é uma noção ainda polêmica, revestida de diversos significados. Utilizaremos neste artigo a definição de Sevilla Guzmán (2006) onde a agroecologia é o manejo ecológico dos recursos naturais através de formas coletivas de ação social que apresentem alternativas ao atual modelo de manejo industrial dos recursos naturais, através de propostas, buscando um desenvolvimento

¹ Administrador, Mestre e Doutorando em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau - FURB, Grupo de Pesquisas em Economia Solidária, Trabalho e Desenvolvimento Regional, andreistock@hotmail.com

² Fisioterapeuta, Mestre em Fisioterapia, SENAC SC, Grupo de pesquisa do Laboratório de Postura e Equilíbrio (LAPEQ - UDESC), patricia.ptto@gmail.com

³ Nutricionista, Pós-graduada em Nutrição Clínica, Funcional e Fitoterapia, Pós-Graduada em Oncologia e Hematologia, SENAC SC, thuysegerber@gmail.com



participativo das áreas de produção e circulação alternativa de seus produtos, tentando estabelecer formas de produção e consumo que contribuam para resolver a crise ecológica e social e, portanto, para enfrentar o sistema econômico vigente. Temos aqui uma caracterização ampla da agroecologia, propondo sua atuação desde o especificamente técnico, passando pelo econômico, o social e o político. A importância dos alimentos, da segurança alimentar para o bem viver dos povos é inequívoca, e o modo de produção agroecológico corrobora tanto para estes fins como também está de acordo com os preceitos da justiça sócio-ecológica e com a filosofia do bem viver.

O principal objetivo deste artigo será abordar os benefícios e o acesso das pessoas aos produtos agroecológicos na região do Alto Vale do Itajaí, SC, Brasil. Sua metodologia utiliza pesquisa tanto quantitativa como qualitativa, com aplicação de questionários semiestruturados a uma amostra de 69 moradores, consumidores de produtos da agricultura familiar e residentes no território rural do Alto Vale do Itajaí.

O artigo está dividido em cinco diferentes capítulos, além desta introdução e das considerações finais, possui em seu segundo capítulo uma crítica ao desenvolvimento sustentável com a apresentação de argumentos relacionados a justiça sócio-ecológica e a filosofia do bem viver. No terceiro capítulo aborda a agroecologia e a importância dos alimentos para a saúde. Por fim no quarto capítulo traz os resultados da pesquisa com o acesso aos agroecológicos na região do Alto Vale do Itajaí, SC, Brasil.

2 Crítica ao desenvolvimento sustentável: os argumentos da justiça sócio-ecológica e a filosofia do bem viver

O conceito do desenvolvimento sustentável surgiu em 1987 e está associado à publicação do Relatório Nosso Futuro em Comum, mais conhecido como Relatório Brundtland. O desenvolvimento sustentável enfatiza a satisfação das necessidades da geração atual sem desconsiderar as gerações futuras (CMMAD, 1988). Sachs (1993) propõe cinco categorias (indissociáveis) bastante úteis para a compreensão dos desafios que se impõem à temática do desenvolvimento sustentável, quais sejam as dimensões de sustentabilidade social, espacial, cultural, econômica e ecológica. Se busca ampliar a ótica econômica atual, contudo, o desenvolvimento sustentável parte de um parâmetro



economicista de conservação dos recursos naturais para usos futuros (intergeracional) quando em verdade encontramos problemas com relação as desigualdades entre a prestação de serviços ambientais já em uma mesma geração (intrageneracional), privilegia o bem-estar humano sobre os demais seres, portanto mantém um cunho antropocentrista (STOCK, 2016).

Em contrapartida, o que convencionamos aqui chamar Justiça Sócio-Ecológica, envolve uma nova visão de mundo contrária ao utilitarismo atual. Prega que o respeito e a dignidade devem ser estendidos não apenas às pessoas, mas a todos os organismos. Conta com quatro dimensões: temporal, territorial, social e ecológica (adaptado de KOPNINA, 2014).

A dimensão temporal é comumente concebida como justiça entre as gerações presentes e futuras dos seres humanos. Implica no equilíbrio das oportunidades e condições que possibilitem uma vida digna a todas as pessoas, numa mesma geração (equidade intrageneracional) e entre gerações (equidade intergeracional), independente da nacionalidade, etnia, credo, gênero, filiação política, condição física, social, econômica ou cultural (ZUINDEAU, 2007). A dimensão territorial da Justiça Sócio-Ecológica refere-se à exposição desigual dos países desenvolvidos e em desenvolvimento a riscos e benefícios ambientais, tais como as consequências das alterações climáticas. Podemos verificar estas desigualdades a partir da maneira como os países do Norte, desenvolvidos, se relacionam como os países do Sul, subdesenvolvidos ou em desenvolvimento (STOCK, 2015).

A dimensão social refere-se à distribuição desigual dos encargos ambientais, tais como atividades perigosas e poluentes, para os grupos vulneráveis, como as minorias étnicas, agricultores familiares ou demais populações segregadas e vulneráveis (KOPNINA, 2014). A dimensão ecológica diz respeito a espécies e indivíduos não humanos. Envolve o chamado igualitarismo biosférico, refere-se à equidade entre espécies humanas e não-humanas e da valorização dos seres de outras espécies independente do seu valor instrumental para os seres humanos (BAXTER, 2005). A necessidade urgente de preservar nosso planeta passa por quebras de paradigmas, adoção de políticas que utilizem verdadeiramente o poder e a gestão para o bem comum. A filosofia do Bem Viver (ACOSTA, 2016) critica a ideia de desenvolvimento pautado no estilo de vida dominante, portanto, de encontro aos princípios da justiça sócio ecológica e contra ao crescimento material sem fim



– um caminho voltado para o “progresso” e tomado enquanto objetivo universal, substituindo-o pela implantação de uma filosofia que busque uma harmonia entre o homem e a natureza e entre os próprios homens. Como sustenta Acosta (2016), “Não se pode mais sustentar o discurso do desenvolvimento, que, com suas raízes coloniais, justifica visões excludentes. Requeremos um discurso contra-hegemônico que subverta o discurso dominante e suas correspondentes práticas de dominação”. (ACOSTA, 2016, p.34).

A filosofia do Bem Viver possibilita pensar em lugares onde os homens vivam em harmonia uns com os outros e com a natureza, de modo que, tê-la como norte em um processo que busque a reconfiguração das relações entre o campo e a cidade. Objetiva-se a construção de lugares que sejam capazes de se manterem acolhendo pessoas que costumam viver em situações vulneráveis. Assim, traz a discussão do Bem Viver para os diferentes cenários vigentes no mundo atual, na busca por um modelo adequado as diferentes escalas territoriais.

3 A Agroecologia e a importância dos alimentos para a saúde e o bem viver

Um dos objetivos da agroecologia, para Sevilla Guzmán (2006), é a busca da equidade. Para tal tem que ultrapassar o nível da produção e interferir também nos processos circulação, transformando os mecanismos de exploração social, evitando, assim, os problemas que a inconstância do “valor de troca” gera na sociedade. Nessa perspectiva a agroecologia se utiliza de experiências produtivas da agricultura ecológica – camponesa ou moderna – para elaborar propostas de ação social coletiva que denunciem a lógica predatória do modelo produtivo agroindustrial hegemônico.

Dentro de uma lógica associada ao bem viver, as alterações relacionadas ao cuidado com a saúde e bem-estar estão refletindo a percepção e funcionalidade dos produtos alimentícios, bem como em sua regulamentação e correlação entre dieta e saúde (HASLER, 2000; RAUD, 2008). Estudos evidenciaram que os alimentos funcionais, que incluem alimentos provenientes da agricultura familiar, e em especial os agroecológicos, apresentam benefícios a saúde, como uma possibilidade de medicina preventiva a diversas doenças, também relacionadas ao envelhecimento (HASLER, 2000; GOETZKE, NITZKO e SPILLER, 2014).



Hábitos de vida saudáveis em conjunto com uma nutrição apropriada influenciam no bem-estar (ALTGELD et al., 2006), com isso optar por uma boa alimentação visando benefícios a saúde incentiva os consumidores a se preocuparem mais com suas preferências alimentares (BACHL, 2007; PECH-LOPATTA, 2007; CHRVSCHOU, 2010).

O valor nutricional de um alimento é um fator significativo quando o objetivo está correlatado a saúde. Conseqüentemente na avaliação desta especificação em alimentos agroecológicos em comparação aos demais, alguns itens relevantes devem ser considerados devido a afetarem diretamente no valor nutricional, como o tempo da produção, tipos de sistemas utilizados, solo, luz solar, temperatura, chuva, armazenamento e transporte do produto (SOUSA et al., 2012).

O resultado de estudos comparativos, entre alimentos agroecológicos e alimentos convencionais, encontraram uma quantidade elevada de nutrientes como ferro, magnésio, vitamina C e compostos fenólicos nos alimentos agroecológicos (DAROLT, 2003; SOUSA et al., 2012). Pesquisas também revelam que alimentos orgânicos e agroecológicos são mais saborosos que os convencionais e sua durabilidade é mais elevada decorrente da adubação (SOUSA et al., 2012).

É necessário enfatizar que alimentos livres de agrotóxicos, saudáveis e com procedência diferenciada são características importantes para o consumo, o que expressa o cuidado dos consumidores com a saúde, bem-estar, preservação ambiental, preocupação social, consciência ambiental, entre outros (FIGUEIRÓ et al., 2012). Desse modo os resultados destacam a "viabilidade de ampliação da oferta de produtos agroecológicos e, em especial, indicam a necessidade de ampliar a comunicação dentro deste mercado, em crescimento, mas ainda limitado a um nicho" (FIGUEIRÓ et al., 2012).

4 O acesso aos agroecológicos na região do Alto Vale do Itajaí, SC, Brasil

O território rural do Alto Vale do Itajaí é constituído, de 32 municípios, compreendendo uma população de 299.647 habitantes, sendo 112.989 habitantes na área rural (IBGE, 2010), possui um IDH-M (Índice de desenvolvimento humano dos municípios) de 0,727, alto (PNUD, 2010). Trata-se de um território rural, reconhecido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário brasileiro (MDA). Seu recorte compreende os municípios da



microrregião do Alto Vale do Itajaí com a adição de mais quatro municípios: Leoberto Leal e Alfredo Wagner, que pertencem geograficamente a região da grande Florianópolis. Apiúna e Ascurra que pertencem ao médio Vale do Itajaí. Para fins de amostra neste levantamento, foram consultadas 69 pessoas residentes em 13 municípios do território rural, sendo 41 homens (59,24%) e 28 mulheres (40,56%). Deste total 70% são casados e realizam costumeiramente as compras de alimentos para suas famílias.

Do total pesquisado, 50 pessoas (72,46%) consomem sempre, ou quase sempre produtos oriundos da agricultura familiar com motivações variadas tais como a proximidade dos produtores (15 citações), valorização da atividade agrícola (30 citações) e principalmente, os aspectos relacionados a saúde no consumo dos produtos (45 citações) sendo que 74% dos entrevistados preferem os produtos agroecológicos os associando diretamente a não utilização de agrotóxicos.

O conceito em si de produto agroecológico não é conhecido por aproximadamente 66,67% do público pesquisado embora o mesmo percentual do público tenha conhecimento e interesse em se aprofundar mais a respeito do modo de produção de seus alimentos. Uma saída com bastante apelo, inclusive do ponto de vista mercadológico, para atender esse interesse é pela iniciativa de turismo agroecológico, algo ainda incipiente, mas com um modelo interessante de circuitos sendo desenvolvido na região com base no projeto acolhida na colônia.

No universo pesquisado aproximadamente 70% das pessoas considera a oferta dos agroecológicos inadequada, em especial o acesso direto aos produtos. Fator que pode auxiliar em muito a comercialização de produtos agroecológicos é a realização de feiras, embora estas sejam realizadas na cidade de Rio do Sul com cronograma e apoiadores definidos, grande maioria (78,28%) do público pesquisado afirma faltar divulgação, com 58% desconhecendo totalmente a realização das feiras de produtos, tanto agroecológicos como de demais produtos da agricultura familiar, estes recorrem em sua maioria a atravessadores e supermercados para comprar tais produtos.

Para que este acesso seja facilitado e adequando ao perfil observado da população a construção de soluções coletivas de comercialização utilizando tecnologias da informação, sejam sites, aplicativos ou uso de redes sociais pode e deve ser utilizada pelos agricultores, sendo uma das principais saídas apontadas por esta pesquisa para o escoamento da



produção dos agricultores e a melhoria de suas respectivas condições. Fato interessante é que do público pesquisado, boa parte (53%) compreende que as técnicas utilizadas na produção dos agroecológicos fazem com que seus custos sejam maiores, e estariam dispostos a pagar um valor maior do que os da agricultura convencional por estes, a motivação está novamente no fator saúde e na preocupação cada vez mais crescente da população com uma vida mais saudável.

5 Considerações finais

O principal objetivo deste artigo foi abordar os benefícios e o acesso das pessoas aos produtos agroecológicos na região do Alto Vale do Itajaí, SC, Brasil. Sua metodologia utiliza a pesquisa tanto quantitativa como qualitativa, com aplicação de questionários semiestruturados. Os principais resultados deste estudo demonstram uma série de benefícios à saúde das pessoas, assim como dos demais seres vivos por meio do modo de produção agroecológico, assim como o estudo aplicado demonstra uma maior consciência das pessoas sobre a necessidade de mudarem seus hábitos de consumo, embora em sua grande maioria desconheçam o conceito de agroecologia a apoiam, como uma alternativa ao modelo de produção convencional.

Referências

ACOSTA, A. **O bem viver, uma oportunidade para mudar outros mundos**. São Paulo: Elefante Editora, 2016.

ALTGELD, T., GEENE, R., GLAESKE, G., KOLIP, P., ROSENBROCK, R., TROJAN, A. **Praevention und Gesundheitsfoerderung**. Ein Programm für eine bessere Sozial- und Gesundheitspolitik [Prevention and health promotion. A program for improved health and social policy]. Bonn: Bonner Universitaetsdruckerei, 2006.

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1988.

BAXTER, B. **A Theory of Ecological Justice**. New York: Routledge, 2005.

BACHL, T. Wellness trend benefits markets. In BVE (Ed.), **Consumers' choice**. Berlin: BVE, 2007. p. 9–12.



CHRYSOCHOU, P. **Food health branding**. The role of marketing mix elements and public discourse. *Journal of Marketing Communications*, 2010, p. 69–85.

DAROLT, M. R. Comparação da Qualidade do Alimento Orgânico com o Convencional In: STRIGHETA, P.C; MUNIZ, J. N. **Alimentos Orgânicos: Produção, Tecnologia e Certificação**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa - UFV, 2003, p. 289-312.

FIGUEIRÓ, P. S., BATISTELLA-JUNIOR, Z., SILVA, V. D., SALDANHA, C., & SLONGO, L. A. **Motivações e valores determinantes para o consumo de alimentos orgânicos**. Anais do Encontro Nacional da Anpad, Rio de Janeiro, 2012, Brasil, 36.

GOETZKE, B., NITZKO, S., SPILLER, A. **Consumption of organic and functional food. A matter of well-being and health?**. *Appetite*, 2014, 77, 96-105.

HASLER, C. M. **The Changing Face of Functional Foods**. *Journal of the American College of Nutrition*. Detroit, 2000. v. 19, n. 5, p. 499S-506S.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2006**, Brasília 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasília 2010.

JATOBA, S. U. da S. et al. Ecologismo, ambientalismo e ecologia política: diferentes visões de sustentabilidade e do território. **Soc. Estado [online]**. 2009, vol.24, n.1, pp 47-87.

KOPNINA, H. Environmental justice and biospheric egalitarianism: reflecting on normative – philosophical view of human-nature relationship. **Earth Perspectives 2014**.

PECH-LOPATTA, D. **“Wellfood”**. Healthy pleasures. In: BVE (Ed.), *Consumers’ Choice ’07* (pp. 23–34). Berlin: BVE, 2007.

RAUD, C. **Os alimentos funcionais: a nova fronteira da indústria alimentar análise das estratégias da Danone e da Nestlé no mercado brasileiro de iogurtes**. *Revista de Sociologia e Política*. 2008. P. 85-100.

SACHS, I **Estratégias de transição para o século XXI, desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

SEVILLA GUZMÁN, E. Agroecología y agricultura ecológica: hacia una "re" construcción de la soberanía alimentaria. **Agroecología**, v. 1, n. 1, pp. 07-18, 2006.

SOUSA, A. A., AZEVEDO.E., LIMA, E.E., SILVA, A.P.F. Alimentos orgânicos e saúde humana: estudos sobre as controvérsias. **Revista Panam Salud Publica**, 31, 2012.



STOCK, A. **Organização associativa da agricultura familiar no Território Rural do Alto Vale do Itajaí.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, dezembro de 2016.

STOCK, A. FLORIT,L, SCHIOCHET, V. MARTINS, LHS. **Dimensões da justiça sócio-ecológica:** o acolhida na Colônia na Regional Ituporanga. SEDRES Seminário de Desenvolvimento Regional, Estado e Sociedade. Blumenau, 2015.

ZUINDEAU, B. Territorial Equity and Sustainable Development. In: **Environmental Values** 16 (2007): 253-268, The White Horse Press.



**CÍRCULO DE DIÁLOGO 7 - Buen Vivir, Saberes Diversos y
Formación de Educadores**



ALTERIDADE E INTERCULTURALIDADE: uma reflexão a partir dos dizeres das educadoras dos anos iniciais da educação básica

Ketlin Braatz¹

Palabras-Clave: Alteridade, Interculturalidade, Educação Escolar, Anos Iniciais, Ensino Fundamental.

1 Introdução

A educação escolar exige que pensemos continuamente sobre qual é o papel da educação e por que e o que precisamos ensinar às crianças, jovens e adultos, bem como o que e em que contexto eles querem aprender. Cada vez mais os ambientes escolares estão repletos de diferentes identidades, culturas, visões de mundo, escolhas, estruturas familiares, entre outros diferentes aspectos. Nesse sentido, precisamos avançar nos processos educacionais, dialogando, ouvindo, conhecendo, pesquisando, explorando, experimentando e vivenciando coletivamente, de modo que a educação esteja preparada para lidar com as diferenças nos ambientes escolares.

Com base nesse contexto, o presente artigo dialoga com os temas Interculturalidade e Alteridade, os quais compreendemos serem pilares para a educação, uma vez que ambos os conceitos discutem relações de ética, de respeito com o Outro e de diálogo entre as diferentes culturas existentes nos ambientes de formação. Assim, o objetivo do presente artigo é promover reflexões sobre a relação entre interculturalidade e alteridade e sua importância no ambiente escolar.

Como método da pesquisa, foi realizado um estudo teórico sobre os dois temas e uma pesquisa exploratória em uma escola de ensino fundamental a partir de entrevistas com educadoras dos anos iniciais. Para tratar sobre Alteridade fundamenta-se, sobretudo em Emmanuel Lévinas (2004) e para abordar sobre Interculturalidade os principais autores

¹ Pedagoga, Universidade Regional de Blumenau, kbraatz26@gmail.com.



são Fleuri (2002, 2003) e Vieira (2001). A concepção de Educação é baseada no pensamento de Freire (2014). Justifica-se a pesquisa, uma vez que percebemos que, via de regra, as discussões sobre esses temas são separadas, porém compreende-se que ambas assentam-se sobre conceitos que se entrelaçam e se complementam.

2. Fundamentação Teórica

No contexto escolar estamos lidando com diversos indivíduos que são de jeitos, personalidades, condições sociais, saberes, famílias, com histórias de vidas diferentes. A Alteridade apresenta-se como um conceito fundamental para que possamos reconhecer, acolher, respeitar e conviver com cada indivíduo, sem julgamentos e sem preconceitos. Segundo Abbagnano (2007, p. 35), Alteridade significa: “Ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro”. Mas para além do dicionário de filosofia, buscamos nos fundamentar em Emmanuel Lévinas que foi o criador da primeira filosofia da ética da Alteridade. Costa (2000, p. 25) destaca:

Entender a “ética da alteridade” para o pensamento de Emmanuel Lévinas é entender que para o mesmo a ética se apresenta como a primeira forma de filosofia, sendo as demais apenas ramos desta. Para Lévinas, a ética se apresenta diretamente quando eu estou face-a-face com o Outro indivíduo.

Para Lévinas, somente a partir do rosto do Outro é que temos a sensibilidade pelo Outro, pois todos somos diferentes uns dos outros. Assim, a Alteridade tem como foco o Outro, em suas diferenças com o diferente.

É sempre a partir do rosto, da responsabilidade por outrem, que aparece a justiça, que comporta julgamento e comparação daquilo que, em princípio, é incomparável, pois cada ser é único; todo outrem é único. Nesta necessidade de se ocupar com a justiça aparece a ideia de equidade, sobre a qual está fundada a ideia de objetividade. Há, em certo momento, necessidade de uma pesagem, de comparação, de pensamento, e a filosofia seria, nesse sentido, a aparição da sabedoria a partir do âmago desta caridade inicial; ela seria - e não brinco com as palavras - a sabedoria desta caridade, sabedoria do amor. (LEVINAS, 2004, p. 143)

Emmanuel Lévinas foi um filósofo judeu lituano, nascido em Kaunas, em 1906. Faleceu em 1995, um pouco depois de completar 89 anos. Até a adolescência morou na Lituânia, num breve tempo residiu na Rússia e, posteriormente, foi para a França, onde



adotou a nacionalidade francesa e permaneceu até o final de sua vida. Durante a Segunda Guerra Mundial foi convocado para servir no exército francês, na condição de oficial, como intérprete das línguas alemã e russa. Foi mantido vários anos prisioneiro oficial de guerra, na Alemanha, num cativo para judeus (COSTA, 2013, p. 22).

A Alteridade implica em compreender o Outro em sua essência, sem julgamentos e preconceitos. Se tivermos a atitude de olhar para o outro e fazermos um diálogo franco sobre o mundo, estamos plantando a semente do respeito que é uma das regras para viver em sociedade. Entender o Outro em seu contexto sociocultural é um dos elementos basilares da Interculturalidade. Como cita Fleuri (2003, p.17),

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social.

A Interculturalidade é o respeito e a convivência entre as diferentes culturas, buscando a igualdade, não apenas um suportar, mas sim conhecer e perceber as diferentes culturas. Assim, percebemos que Interculturalidade e Alteridade são exercícios de respeito e diálogo com todos os grupos sociais e culturais. Essa relação conceitual reforça o papel educacional da Escola como agente formador de uma educação intercultural e com Alteridade. Vieira (2001) destaca que:

[...]o conceito de formação intercultural ainda está em construção. Um contato superficial com o tema pode sugerir que a intercultura busca harmonizar a convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, na medida em que uma cultura tolere a outra. Mas não se pretende desenvolver tolerância. Tolerar significa suportar, agüentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas - e respeitadas - as identidades culturais. A intercultura não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem



existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações (VIEIRA, 2001, p. 118).

A escola deve ser um espaço no qual se aprende a conviver com pessoas que não fazem parte do mesmo núcleo de convivência, ou seja, pessoas que vem de outros contextos sociais, culturas que podem ser parecidos ou diferentes dos quais estamos habituados. Logo, parece ser coerente que o ambiente escolar seja um local onde se deva ter o olhar para o Outro em relações de Alteridade, uma vez que é um espaço de muitas diferenças, ou seja, criando assim a consciência que é deste modo que se constitui uma sociedade mais humana. Assim, é importante que no ambiente escolar esteja presente esse olhar sensível para com o Outro, uma vez que o espaço escolar é um lugar de relações e interações permanentes.

3 Metodologia

De modo a compreender e refletir sobre a relação entre Alteridade e Interculturalidade no ambiente escolar, conduzimos uma pesquisa de caráter qualitativo com três educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas localizadas, em Santa Catarina, Brasil. As educadoras foram selecionadas por acessibilidade sendo o critério utilizado a atuação nos anos iniciais. As educadoras selecionadas para a pesquisa eram todas formadas em Pedagogia, sendo duas com pós-graduação em nível de especialização. As idades são de 29, 44 e 47 anos. O tempo de atuação é de 7, 4 e 20 anos na educação.

A geração dos dados foi feita com base em entrevistas semiestruturadas, “focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 1990, p. 154).

Na análise, procurou-se identificar o conhecimento das educadoras acerca dos conceitos Alteridade e Interculturalidade, bem como práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula em questões como cultura, gênero, diversidade, crenças e costumes.



4. Análises

As primeiras questões trataram da compreensão das educadoras sobre os conceitos de Alteridade e Interculturalidade. Em relação à Alteridade as respostas foram:

E1 - "Não conheço".

E2 - "Alteridade, do que eu tenho ouvido falar, alteridade é sobre o conhecimento das coisas, né. Do alterismo conhecimento dos saberes".

E3 - "Nunca ouvi falar nesse nome, na verdade".

Com base nos dizeres das educadoras, pode-se perceber que as mesmas não possuem domínio sobre o conceito de Alteridade, porém, isso não significa que elas não tenham práticas alteritárias em sala de aula. Em princípio, conhecer o conceito muitas vezes não parece ser tão essencial, mas para que aconteça um ciclo de reflexão crítica indissociável entre teoria e prática, é importante ter o conhecimento e a compreensão sobre seus fundamentos e aplicações, não apenas em função do termo aparecer em vários documentos da educação, mas também pela sua importância para a formação social e humana dos indivíduos que estão sob a responsabilidade do educador em um ambiente escolar. Como diz Freire (2014, p. 40):

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima. "O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática".

Como educadoras, ter esta reflexão crítica sobre o Outro, proposta pela Alteridade, é fundamental, pois desta forma se consegue perceber muitas coisas que deixamos passar em branco, para as quais muitas vezes não se tem um olhar sensível e atento. Como diz Lévinas (2004, p. 194)

Mas este em-face do rosto na sua expressão – na sua mortalidade – me convoca, me suplica, me reclama: como se a morte invisível que o rosto de outrem enfrenta – pura alteridade, separada, de algum modo, de todo o conjunto – fosse "meu negócio". Como se, ignorada de outrem que já, na nudez de seu rosto, concerne, ela "me dissesse respeito" ("me regardait") antes de sua confrontação comigo, antes de ser a morte que me desfigura a mim-mesmo.



Em seguida as educadoras foram questionadas sobre seu conhecimento acerca do tema Interculturalidade:

E1 - "São todas as culturas. É como posso te explicar, onde não existe gênero, nem raça, nem cor e todos devem se respeitar entre si, e aceitar o que o outro escolheu para si, através da sua cultura".

E2 - "Intercultural é entender a cultura dentro da cidade, dentro do bairro, entender o que cada um vive ali".

E3 - "Várias culturas".

A partir das falas foi possível perceber que as educadoras também não possuem compreensão sobre o conceito de Interculturalidade, deixando evidente durante os momentos da entrevista expressões de dúvidas a respeito do que responder e como responder. Todas as educadoras relatam que a interculturalidade vem de várias culturas, sem preconceito e com respeito. Mas para compreender as culturas e a interculturalidade, precisa-se entender o que é a educação intercultural. Fleuri (2002, p. 11) considera que:

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas.

Assim, a educação intercultural é um exercício diário que visa conhecer, perceber, e olhar o outro também como protagonista, dialogando com as diversas realidades presentes no contexto escolar, de modo a possibilitar um processo de formação para a vida.

Por fim, questionou-se as educadoras sobre suas práticas em sala de aulas que envolvessem questões sobre cultura, gênero, diversidade, crenças e costumes. As respostas foram:

E1 - Sim, tentar fazer com que todos participe, sem machucar, sem prejudicar ninguém através da sua cultura, respeitando, trazendo diversidades de culturas, trazendo a cultura do outro pra ta conhecendo melhor, sem julgar e escutar, prestar atenção e tirar as dúvidas, porque as vezes eu julgo a cultura do outro mas eu não conheço, como o outro julga a minha cultura, a minha crença sem conhecer, ver o que o Outro tem na sua cultura apresentar a minha, para depois ver se estou certo ou errado.

E2- Sim, trabalho todas, o que for possível em cada área eu trabalho, é geografia eu aproveito, se é português eu também aproveito pra incluir, pra



trazer o que eles têm de saber, né, da cultura deles, se não são daqui também isso ali é especificado.

E3 - *Assim, eu sempre toco no assunto e falo com eles, para eles respeitarem as diferenças, que nós todos, somos diferentes, todos são tratados da mesma forma, todos tem direitos e deveres, mas a sala é heterogenia e temos que saber respeitar, eles sabem disso, tem que respeitar a cultura do coleguinha, a crença, né, a cor da pele, a origem, a maneira de falar, de se vestir, nós não temos problemas na sala de aula.*

As falas das educadoras sobre desenvolver diferentes maneiras de trabalhar com as diversidades dentro da sala de aula, nos mostra que elas conseguem perceber a importância de trabalhar com as diferenças, porém, para que ocorra um trabalho significativo, a prática tem que dialogar com a teoria.

Considerações Finais

O espaço escolar é composto por uma diversidade de indivíduos de várias idades, rostos, cores, etnias e classes sociais. Sendo assim, desenvolver práticas interculturais ainda é um desafio para a escola, levando em conta que em seu percurso formativo muitas vezes os profissionais da educação não discutem ou não tem contato com tais questões.

A interculturalidade deve ser vista como um processo real da vida, a favor da convivência entre as diversidades. Contudo, para que haja uma troca de experiências, conhecimentos e aprendizagens, é necessário o conhecimento e a reflexão sobre as culturas presentes no ambiente escolar. Nesse *lugar* é importante que as culturas se relacionem, pois a identidade cultural de cada pessoa se constrói e se estabelece principalmente por meio das interações, em um processo contínuo e inacabado.

Desse modo, é preciso que o ambiente escolar se aproxime das singularidades, desejos e culturas das crianças e adolescentes presentes em seus espaços. Para que isso aconteça, é necessário deixar de lado as práticas tradicionais e conservadoras que vem sendo reproduzidas durante anos pela escola e dar espaço para reflexões críticas e práticas de respeito e valorização do Outro, levando em conta que as diferenças existentes são formas de enriquecimento cultural do ser humano.



Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COSTA, José André. **Levinas: uma introdução**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____, **Ética e Política em Levinas: alteridade, responsabilidade e justiça**. Passo Fundo: IFIBE, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

_____. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, n. 15, p. 16 – 47, mai. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127.



APRENDER A APRENDER: relatos de experiências de práticas educativas em Porto Nacional, Tocantins/Brasil

Ariel Elias do Nascimento¹

Juliana Ricarte Ferraro²

Palabras-Clave: Práticas Educativas, Democracia, Porto Nacional/TO.

1 Introdução

Este texto nasce da necessidade de se refletir sobre as práticas educativas (PE) na educação formal que tenham com princípio serem libertadoras. Quando se coloca PE no plural, estabelecesse que haja, não apenas uma, mas uma quantidade razoável de práticas, as quais são discutidas, trabalhadas, ensinadas, ao longo de um processo formativo. Neste sentido, é necessário, então, que se estabeleça quais seriam estas práticas do educar para libertar, do educar para reconstruir a Democracia.

Ao longo do texto, serão cotejados os seguintes argumentos: existe PE libertadora? Em que momento da educação escolar esta PE aparece? Há interesses do Estado em promover uma PE libertadora?

Pensar este tema nos leva a alguns teóricos os quais nos subsidiarão nesta discussão. Assim, autores como Paulo Freire (1987, 1994, 2005), Edgar Morin (2007) e Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010a, 2010b, 2011) proporcionarão um diálogo sobre

¹ Doutorando em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal do Mato Grosso, UFMT. Professor do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional. Membro dos Grupos de Pesquisas Núcleo de Estudos Urbanos e das Cidades – NEUCIDADES e do Observatório de Políticas Territoriais e Educacionais – OPTE. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: culturalismo, identidades, globalismo, espaços de memória e práticas educativas.. E-mail: ariel@uft.edu.br

² Professora do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional. Membro do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação. Membro do Programa de Pós-Graduação do curso de Gestão de Políticas Públicas – GESPOL. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: história do livro e da leitura, história e ensino, patrimônio e arquivo. E-mail: juferraro@uft.edu.br



as PE libertadoras. Lembramos que este texto é um ensaio *de e para* uma pequena reflexão sobre as PE libertadoras e de como conduzimos a mesma no nosso cotidiano educacional. Partindo do tripé da pesquisa, da extensão e do ensino, e pensando, enfim, o quanto um professor, ontem, hoje e amanhã, é e se torna um educador pesquisador, refletimos quanto à necessidade de se buscar exemplos práticos para vermos como ocorre esta PE libertadora.

2 Procedimentos Metodológicos

A metodologia a ser usada para sustentar a premissa inicial será a pesquisa-ação, onde os problemas são apresentados e busca-se, através das PE, perceber se é possível romper com o pensamento hegemônico existente na cultura capitalista.

Para isso, partiremos das críticas feitas por Boaventura de Sousa Santos (2010b e 2011) sobre a crise epistemológica proveniente do capitalismo colonizador para entender a necessidade de se repensar a relação Norte-Sul; somente assim, será possível construir uma base crítica Sul-Sul, a qual terá por base o repensar das PE não apenas no âmbito da escola, mas também da sociedade.

Isto nos conduz a uma leitura crítica de Paulo Freire (1994), onde argumenta que somente através de uma educação crítica é que é possível romper com as amarras invisíveis do pensamento hegemônico que nos cercam, impondo regras de conduta no sentido de se manter a estrutura dominante.

Por fim, dialogaremos com Edgar Morin (2007), onde estabelece alguns axiomas os quais devem ser repensados para que uma educação do futuro seja possível.

Levando-nos novamente a Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010a, 2010b e 2011), onde argumenta que somente será possível pensar em uma epistemologia Sul-Sul se as práticas sociais mudarem. Repensar as práticas, então, é o objeto metodológico deste texto: parte-se do real, do existente, para que seja repensado, reconstruído, refeito, rompendo com o alicerce anteriormente aceito de um conhecimento livresco.



3 Desenvolvimento

O século XVI foi de transformações para a Europa. Havia, já naquele período histórico, denominado de Moderno, uma transformação em curso. A presença árabe na Península Ibérica promoveu uma troca de conhecimentos que serviram para a conquista ultramarina, encabeçada por Portugal e Espanha, seguida pela Inglaterra, Holanda, França. A bússola, a vela e o astrolábio romperam conhecimentos, desbravaram mares, colonizaram. (FAUSTO, 2009)

A colonização atinge todo o mundo conhecido, as Américas, África, Ásia. As fronteiras se ampliam, ampliando também a visão etnocêntrica do europeu sobre o mundo, bem como o domínio econômico com base nos pactos econômicos estabelecidos pelas metrópoles colonizadoras, como exemplo o pacto colonial no Brasil. (FAUSTO, 2009).

Esta visão etnocêntrica, associado a estes acordos econômicos, promoveu, em todo o mundo colonizado, seja América, África ou Ásia, uma subvalorização de sua identidade e cultura. Durante cerca de trezentos anos, as identidades locais, as culturas locais, os princípios de entendimento e construção identitárias, destas áreas de colonização, foram estigmatizadas, massacradas, destruídas; prevalecia o pensamento hegemônico de uma cultura europeia, a qual assegurava as formas de controle das áreas colonizadas, impossibilitando seu pensar livre e sua livre economia.

Isto assegurou três princípios: 1) a Europa é a única que tem o direito de colonizar e impor suas ideias e valores sobre o mundo; 2) uma crise de valores culturais em todo o mundo colonizado; 3) todos os conceitos que circulam nas áreas colonizadas são provenientes de uma cultura hegemônica, ou seja, do Norte, isto significa que estes conceitos não representam as necessidades locais destas áreas colonizadas, uma vez que significam tão somente a base de um pensamento dominante presente na construção identitária dos países colonizados.

Ora, esta assertiva não é nova. Muito menos podemos dizer que foi diferente. Contudo, o rastro que deixou na configuração mental dos países colonizados foi devastador. A partir do século XIX, quando uma parte das colônias começam a lutar por um processo de independência, pode-se dizer estas lutas foram parte de uma fórmula-conceito, ainda embrionária, que, nestas colônias, não fazia muito sentido: liberdade.



Liberdade para uma sociedade do Antigo Regime, liberdade para os filósofos iluministas, liberdade para os comerciantes terrestres e marítimos, liberdade para os donos das fábricas... a estes, a liberdade fazia sentido; mas para as colônias, era uma palavra sem significado claro, uma vez que foi e talvez ainda seja, um conceito que representava os interesses do capitalismo hegemônico existente na época. Não é à toa que as revoluções liberais ocorreram na Europa ao longo do século XIX.

Mas a questão aqui é falar de PE. Furtamo-nos ao exemplo da liberdade para mostrar como um conceito pode ou não significar, ou ter força para mudar, desde que seus princípios tenham sido gestados nas classes ora interessadas.

Em recentes publicações, o pesquisador Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010a) vem abordando esta temática, onde salienta que este sistema capitalista, promovido por esta lógica imperialista e colonizadora, destruiu as capacidades reflexivas das colônias, pois impôs, sobre elas, uma outra perspectiva ou lógica de mundo, impondo e propondo outros olhares, outras soluções, minimizando ou mesmo ignorando os saberes locais. Ou seja, este sistema capitalista ora existente, destruiu as bases culturais dos países periféricos a este sistema.

Neste sentido, propõe este pesquisador, que é necessário repensar esta lógica epistemológica. Ora, segundo este autor, a situação de colônia ainda existe e somente através de uma quebra de paradigmas, ou, um rompimento epistemológico completo, é que será possível pensar em outros entendimentos dos mesmos conceitos. Assim, repensar a Democracia (Democracia de Alta Intensidade) e repensar a Liberdade (em seu pleno entendimento), são caminhos a serem seguidos para que ocorra definitivamente o rompimento do laço que não nos deixa ser outra coisa senão colônias. (SANTOS, 2010, 2016).

Como isto é possível? Através de uma epistemologia Sul-Sul, onde é levado em consideração as realidades destes países periféricos, os quais foram e ainda são colonizados pelo pensamento europeu.

Posto isto, começamos o diálogo com Paulo Freire e as PE libertadoras. Paulo Freire, no conjunto de sua obra (1987, 1994, 2005), aborda de forma sistemática, a necessidade de práticas onde sejam concebidos pensamentos críticos para que o homem consiga se desvencilhar dos grilhões que asseguram a manutenção de sua realidade, ou



seja, segundo este educador, a educação serve como a porta de entrada para uma conscientização sobre as realidades vividas, de forma a promover ações de libertação através de práticas críticas de se pensar o real, a realidade experienciada.

Assim, Paulo Freire (1987, 1994, 2005) concebe, para além de uma educação do oprimido, uma educação para a liberdade. Para isso, ele estabelece como parâmetro a necessidade de se construir mecanismos primários de se perceber a realidade vivida, para, a partir destes mecanismos, avançar no entendimento crítico da realidade, levando o interlocutor a perceber, por si só, a criticidade de uma realidade construída na relação econômica capitalista.

Segundo Freire (1994), o ato de libertação acontece a partir do momento que os homens tomam consciência da realidade vivida e iniciam um processo de criticidade. Isto não significa que sua realidade irá se transformar imediatamente, mas as ações realizadas ocorrerão mediante um processo de crítica antecipada à ação. Assim, aos poucos, esta crítica imaterial, tornando-se crítica real, através de uma ação crítica, tende a abrir novas oportunidades reflexivas.

Com esta percepção, citamos o teórico Edgar Morin (2007), onde ele apresenta os caminhos pelos quais a educação deve evitar, no intuito de se consolidar uma visão do homem no mundo, levando em consideração suas realidades, experiências, conhecimentos, culturas.

Isto significa, no entendimento de Morin (2007), que a educação que se abre neste século XXI, terá de se apoiar não em um conhecimento formal, numa educação formal, consolidada nas práticas dentro de paredes no universo de uma escola. Pelo contrário, a educação deve ser plena no entendimento de que as relações humanas concebidas e construídas no espaço público são necessárias para tornarmo-nos cidadãos críticos frente à complexidade que se apresenta na contemporaneidade.

Para tanto, é preciso romper com os preconceitos dos erros e da ilusão, pensar criticamente e pertinentemente, saber de nosso lugar na dinâmica do mundo contemporâneo e saber que temos uma identidade que é individual, ou seja, pensar no EU e no OUTRO como identidades múltiplas que devem respeito mútuo, há uma necessidade de se enfrentar as incertezas, uma vez que as certezas já não estão mais asseguradas pela



própria dinâmica conceitual, além de se pensar que a relação existente no mundo, entre o EU e o OUTRO, está embasada na compreensão e na ética.

Esta preleção teórica foi necessária para mostrar que pensar em PE libertadoras é possível. O que nos falta agora é comprovar se esta teoria é aplicável, onde pode ser aplicada, ou como ser aplicada.

Neste processo é que usaremos a metodologia pesquisa-ação, uma vez que partiremos de uma realidade existente e construiremos, em conjunto com o público envolvido, medidas capazes de transformar a educação, ou criar PE transformadoras, criando mecanismos onde o público consiga, aos poucos, conceber ações críticas que transformem sua realidade.

Exemplo um: na sala de aula

O PIBID tem se mostrado, como PE do curso de História da UFT-Campus Porto Nacional, um manancial de ações que promovem o pensamento crítico no universo dos alunos da Escola Pedro Ludovico Teixeira, escola onde ocorre esta ação.

Pedro Ludovico Teixeira é uma escola periférica, atendendo uma população que vive em área de risco, em contato direto com drogas, prostituição e criminalidade. Contudo, os alunos que participam do projeto PIBID, entram em contato com dinâmicas e práticas educativas que vão muito além dos livros didáticos, levando-os a realizar ações que transformam criticamente o universo que as cercam. Um exemplo foi o projeto de se construir a identidade local. Este projeto envolveu não apenas os alunos do PIBID, mas todos os alunos do colégio. Cada aluno ficou responsável em trazer e montar sua árvore genealógica, pensar a história que levou cada família a se fixar no bairro, pensar na história da escola, montar maquetes, e repensar nas individualidades e identidades como princípio de pertencimento e princípio de liberdade. Trabalhou-se, enfim, com um enraizamento historicamente construído, ampliando a participação da família na escola e, conseqüentemente, a criticidade dos alunos.



Exemplo dois: fora da sala de aula

Outro exemplo foi à ação de se preservar o patrimônio escolar das depredações que comumente recriavam o espaço. Assim, após visitas em museus e no entorno da comunidade local para se pensar criticamente o patrimônio, a escola passou por uma pintura onde a própria comunidade foi chamada para a realização desta pintura. O grafite foi escolhido como a arte a ser feita. Desde então, a escola passou a ser entendida como parte do processo histórico e cultural da comunidade, preservando sua identidade como escola que pertence a uma localidade, comunidade.

Exemplo três: fora da escola

As ações de criticidade recriando os espaços começam a ser pensadas, criando estratégias institucionais. Recentemente, a UFT-Campus de Porto Nacional tem feito ações onde traz para a Universidade a comunidade externa através de ações extensionistas. Estas ações visam, no geral, a construção de uma perspectiva de se continuar os estudos para os alunos pertencentes às áreas periféricas da cidade. Assim, a universidade, e o curso de História, tem trazido para dentro do campus, alunos de diferentes escolas, mostrando seus laboratórios, pesquisas, salas de aula, ampliando não apenas a visibilidade da universidade na cidade, mas acima de tudo, mostrando uma possibilidade de ensino de qualidade e gratuito aos alunos carentes da cidade.

4 Considerações Finais

Começamos o texto propondo pensar em PE libertadoras. Apresentamos argumentos teóricos que corroboram com a premissa inicial e concluímos com três práticas transformadoras.

Para concluir, é necessário que se reflita sobre o seguinte argumento, proposto inicialmente: o processo transformador da educação parte do Estado? Qual o interesse do Estado na educação?



Sobre estas perguntas, é preciso que se construa a seguinte ideia: quanto maior a transformação promovida pela educação, menos ela entra na lógica das políticas públicas do Estado. Não é à toa o constante ataque que o Estado vem promovendo sobre a educação, retirando do currículo disciplinas importantes que consolidam a base reflexiva *dos* e *nos* alunos. Não é à toa o crescimento da ideia da Escola Sem Partido. Estas teses só mostram e demonstram que a educação é importante para a prática de ações reflexivas.

Isto posto, e percebendo que ao Estado não interessa investir na ampliação dos serviços e da qualidade educacional, compete a outros setores sociais em promoverem esta reflexão e mudança. Retornamos a Boaventura de Sousa Santos, quando este apresenta, em sua tese, a necessidade da sociedade se organizar em conselhos e associações, na busca pela autonomia do processo reflexivo, bem como na melhora da participação política na sociedade.

Concluimos, assim, ampliando a reflexão inicialmente levantada, expondo que as PE libertadoras são possíveis, estão ao nosso alcance e depende de nós colocá-las em prática. Contudo, há entraves conceituais neste processo, uma vez que ainda se encontram professores que propagam a ideia de que a criticidade só é possível através do conhecimento dos conceitos clássicos aprendidos dentro das salas de aula.

Tais professores acabam barrando, enfim, em suas próprias práticas, a impossibilidade de se pensar uma sociedade mais crítica e consciente.

No entanto, não vamos deixar que as dificuldades apresentadas sejam nosso entrave para melhorar as PE libertadoras. Assim como Boaventura (2007, 2010a, 2010b e 2011), Morin (2007) e Freire (1987, 1994, 2005), vamos aprimorando nossa ação reflexiva para além dos muros da universidade e da própria escola de ensino básico, percebamos o espaço como possibilidade de se recriar políticas e de se ensinar política e o princípio de liberdade.

Referências

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.) **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.



DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSEAL E ESCOLAR: interculturalidade na experiência de uso social da memória nos museus

Valdemar de Assis Lima¹

Elison Antonio Paim²

Palavras-Chave: Educação, Decolonialidade, Experiências, Memórias, Interculturalidade crítica.

Introdução

A presente investigação se dá a título de alçar reflexões sobre as formas como os museus lidam com a necessidade dos professores de história do ensino fundamental ao trabalharem os conteúdos relacionados à história e cultura africana, afro-brasileira, suscitando elementos para uma compreensão sobre esse perfil específico de público: o que é a experiência de visita escolar aos museus; que relações são estabelecidas entre o projeto político pedagógico dos museus e os professores que ministram a disciplina de história no ensino fundamental; que rupturas e permanências são aferíveis no espaço museal, no diálogo com as memórias afrodescendentes e outras memórias violentadas e como os significados produzidos por esses professores contribuem ou não para o fortalecimento das identidades numa perspectiva de inserção e emancipação social.

Esse trabalho em desenvolvimento está inserido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC, no curso de

¹ Graduado em Museologia pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Assistente do Curso de Graduação em Museologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação. E-mail: poesiadomar@gmail.com.

² Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Professor Adjunto e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; Líder do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Rastros, membro do Grupo de Pesquisa Kairós; E-mail: elison0406@gmail.com



Doutorado e se apropria, fundamentalmente, de elementos do pensamento do filósofo Walter Benjamin, presentes, sobretudo, no debate sobre o conceito de experiência e o diálogo entre narração e rememoração, bem como as propostas decoloniais de intervenção social defendidas pela educadora Catherine Walsh, tais como as pedagogias decoloniais, o pensamento fronteiro e a Interculturalidade crítica, que suscitam discussões alusivas ao campo da educação museal, à educação escolar, aos museus - com ênfase no discurso expositivo (narrativa expográfica) - e às narrativas dos públicos escolares que visitam os museus: suas impressões das situações de visita; a questão do uso social da memória e as interpretações e apropriações que tanto estudantes, como professores de história do ensino fundamental fazem (ou podem fazer), a partir dos sistemas de representação.

No que se refere à função educacional dos museus, os muitos encontros nacionais e internacionais reunindo profissionais do campo museal subsidiaram uma maior compreensão da educação como uma, senão a principal, das funções sociais do museu. Podemos destacar, por exemplo, o emblemático encontro realizado em Santiago (Chile) em 31 de maio de 1972, no qual os participantes, dentre os quais, trabalhadores em educação,¹ debateram e produziram novos entendimentos sobre os processos de musealização relacionados ao desenvolvimento das comunidades. Na ocasião, a plenária entendeu a necessidade de todos os museus constituírem um espaço específico para o serviço educativo o qual ofereceria instalações adequadas e meios para atuação intra e extramuros dos museus.

A Mesa Redonda de Santiago do Chile ratifica a função educacional do museu e reafirma no pensamento contemporâneo em educação museal a necessidade de os museus atuarem pedagogicamente no debate sobre a valorização do caráter social do bem cultural à cima do seu valor de mercadoria. Os museus foram exortados a incentivar as escolas a formarem coleções e montar exposições com objetos do patrimônio cultural local, além de estabelecidos programas museais de formação para professores de diferentes níveis de ensino (primário, secundário, técnico e universitário). Igualmente, os serviços educacionais prestados pelos museus deveriam ser integrados às respectivas políticas nacionais de

¹ O educador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire, que em 2005 recebeu o título de Patrono da Educação Brasileira, foi convidado a presidir a Mesa Redonda, entretanto o Brasil vivia em regime ditatorial e a participação deste foi vetada pelo então delegado do Brasil na Unesco.



ensino; recomendou-se-lhes a disponibilização de material pedagógico a ser utilizados nos projetos educacionais.

A obrigatoriedade da inserção da história e cultura de povos originários no ensino brasileiro, com a criação da Lei 10.639 de 2003 - posteriormente substituída pela Lei 11.645 de 2008 - também reverbera nos museus enquanto espaços de experiências educacionais que dialogam com as escolas. A partir dessa interação dialogal temos a necessidade da ampliação do próprio conceito de museu, uma vez que uma educação museal antirracista perpassa a democratização de acesso ao museu por parte desses grupos que historicamente tiveram seu acesso negado. Como afirma o museólogo Mario Chagas

O museu está passando por um processo de democratização, de ressignificação e de apropriação cultural. Já não se trata apenas de democratizar o acesso aos museus instituídos, mas sim de democratizar o próprio museu compreendido como tecnologia, como ferramenta de trabalho, como dispositivo estratégico para uma relação nova, criativa e participativa com o passado, o presente e o futuro. (CHAGAS, 2011, p. 5)

Como assinala Chagas (2011), não “apenas” a acessibilidade ao museu, mas a própria ideia de museu precisa ser democratizada e, nessa perspectiva, dois grandes desafios estão postos à educação museal: por um lado desconstruir mentalidades colonizadas – para que mais pessoas possam - para além dos grupos historicamente privilegiados com acesso e permanência nos museus - afluir aos museus e, por sua vez, atuar na construção de uma concepção decolonial de museu – visitar outras musealidades sem desprezar aquelas que já existem.

As memórias impregnam os processos museais e a educação museal estimula as narrativas das experiências de vida a partir das quais as memórias são acionadas (rememoração). Destarte, a memória acionada, *per sí*, é um insumo fundamental para a educação museal e pensando na estrutura pedagógica da educação museal, entendemos ser possível estabelecer uma ponte semântica entre rememoração e educação para a vida ou, como arrazoá Paim:

Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Na rememoração amplia-se a possibilidade de vida. Pensar as memórias por um viés benjaminiano implica ruptura com o que está instalado e vem sendo praticado. Apresenta-se numa perspectiva de negar essa estrutura; propõe que se pense a história a partir das ruínas e não de forma determinista;



assim, o trabalho com memórias passa a ser pensado como um imenso campo de possibilidades. (PAIM, 2009, p. 317)

As memórias são acessadas a partir das narrativas, fundamentais para o fortalecimento das identidades, construídas e reconstruídas a partir da vida social em sua diversidade de conjunturas. Segundo Benjamin (2011), essa construção de relações entre os sujeitos históricos (experiência) que se articula a partir da memória coletiva é tolhida pelo sistema capitalista que colonializa autonomias e apregoa a desqualificação dos sujeitos, consolida um pensamento hegemônico baseado em valores de mercado e consumo, que coisifica pessoas, apaga memórias, homogeneiza diversidades socioculturais. A partir da iconologia do narrador, Benjamin nos revela que essa modernidade capitalista suprime a experiência e inviabiliza a vida coletiva uma vez que fomenta o individualismo, o narcisismo, as práticas de exclusão - sejam elas de caráter espaço-temporal, sejam de caráter interpessoal -, obstaculizando nossa capacidade de conscientização sobre nós mesmo e sobre os outros.

É essa a mesma lógica que consubstancia uma epistemologia colonizadora, comprometida com a morte de outras memórias, de saberes originários, de outras mundividências, de fazeres diferentes daqueles estabelecida pelo poder hegemônico ou, como observa o educador Elison Antonio Paim (2016, p. 142)

Todos os sistemas de pensamento e de ação dos povos colonizados foram destruídos, em nome do que os colonizadores oriundos do velho continente denominaram civilização. Constituíram sistemas políticos, jurídicos, ideológicos, religiosos e culturais que justificaram todas as atrocidades cometidas e impregnaram de inúmeros desqualificativos tudo o que era próprio dos povos originários, muitos deles milenares que passaram a ser nominados como bárbaros, incivilizados, pagãos, incultos, ou outros tantos adjetivos de cunho depreciativos.

Tanto as escolas quanto os museus são lugares de produção de conhecimentos relevantes para a expansão da vida em sociedade e o histórico movimento de aproximação destas agências tem suscitado debates sobre a correlação entre a função educacional dos museus e a função educacional das escolas. Nessa relação dialógica entre a educação museal e a educação escolar é recorrente a ênfase dada ao aspecto pedagógico do uso social dos bens musealizados e os vários enfoques dados à educação nos museus apontam para o papel pedagógico da mediação e a problematização da relação entre aprendizagem



e desenvolvimento. Sobre esse aspecto, o psicólogo Lev Vygotsky afirma que ambos os conceitos (aprendizagem e desenvolvimento) dialogam, mas são diferentes entre si: “[...] a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações” (VYGOTSKY, 2010, p. 303).

Para Vygotsky todo aprendizado é mediado: toda experiência humana com o mundo se dá a partir de instrumentos técnicos e da linguagem, constituída de conceitos consolidados respectivamente na cultura das pessoas. A teoria sociointeracionista se fundamenta na relação social, segundo a qual a formação do ser humano se daria na/pela vivência social, numa experiência pessoalmente significativa, isto é, a interação estabelecida entre as pessoas e determinados lugares, a relação dialógica sujeitos/sociedades na qual as gentes modificam os ambientes e os ambientes modificam as gentes.

Porquanto espaços relacionais, os museus podem oportunizar uma experiência pessoalmente significativa, a partir de uma educação museal que preconize o respeito às diferenças entre os sujeitos, que entenda a cultura numa perspectiva que os possibilite enxergar cosmovisões outras, subjetividades, epistemologias outras, apagadas pelo pensamento usa-eurocentrado. Esse pensamento se consubstancia na Interculturalidade crítica que, por seu turno,

[...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

Similarmente, a partir de um pensamento crítico sobre as funções sócias da educação, as escolas se veem instigadas a desenvolver uma prática pedagógica crítica e de enfrentamento das desigualdades sociais no âmbito educacional. Uma prática pedagógica contraposta àquela pautada na “igualdade formal” que “[...] serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 53). Destarte, Walsh (2013) nos apresenta



uma possibilidade de educação insurgente que abre “brechas e fissuras decoloniais”; uma epistemologia contra hegemônica, antirracista, como forma de resistência e enfrentamento a esse estado de coisas pautado na lógica do capital. Um projeto político que, nos seus termos, se contrapõe a estrutura colonial-racial, debatendo novos modelos de sociedades a serem construídos, apontando para a transformação de estruturas, conjunturas e dispositivos de poder que sustentam a desigualdade, a racialização, a subalternização e a inferiorização de seres, de saberes, de lógicas e de racionalidades de vida.

Há um perverso sistema de coisas, estruturado no capitalismo, que lança cada vez mais pessoas em situação de vulnerabilidade social, é um sistema ancorado em um regramento social e político fundamentado na econometria, ou seja, a utilização de valores econômicos como paradigma para lidar com questões sociais. O capitalismo infunde nas sociedades um modo de vida individualista, egocêntrico, que incita ódios e desqualifica pessoas, sujeita subjetividades, oprime, promove violências sistêmicas tais como o racismo - ou, racismos, no plural, dadas as diferentes formas e natureza de sua expressão - que não é uma invenção do capitalismo, mas que, peremptoriamente, por ele é utilizado, com muita propriedade, como uma ferramenta estratégica em uma sociedade que estabelece as relações de poder a partir do racismo.

Em tempos nos quais a tirania capitalista tem desferido golpes contundentes contra as liberdades e os direitos historicamente conquistados pelos povos, eis um grande desafio para os museus e as escolas: a construção daquilo que Walsh chama de um “pensamento outro”: outro modo de pensar com vistas a fomentar não “[...] simplemente la descolonización, sino la decolonialidad”.(WALSH, 2005, p.16) Esse movimento insurgente, por seu turno, demanda a proposição de um projeto político de educação decolonial em prol da construção de condições dignas de ser e viver a partir de um sentido de pedagogia decolonial que mova os sujeitos, isto é, “[...] um sentido prático e concreto em favor das lutas de descolonização, libertação e humanização” (WALSH, 2013, p. 42).

Há conquistas a serem celebradas como, por exemplo, a construção de uma Política Nacional de Educação Museal, no Brasil tendo como aporte jurídico o Estatuto de Museus e analisando a conjuntura e o desenvolvimento histórico da educação museal no país, que apresenta as diretrizes e estratégias para a elaboração de uma política de educação para os museus do sob a gerência do Instituto Brasileiro de Museus, mas que serviriam de



referência para os demais museus brasileiros, fomentando o compartilhamento de experiências e reflexões acerca de temas considerados prioritários para o desenvolvimento da educação no país.

Não obstante, ainda há muito a ser feito contra esse pensamento colonizador que sufoca sonhos, aprisiona almas, silencia esperanças, urge insurgirmo-nos na construção de estratégias decoloniais que garantam o direito de expressão dos diferentes saberes e fazeres que dão cores, sons, formas, cheiros, sabores à fruição das memórias e que oportunizam às pessoas estabelecerem pontes afetivas entre passado, presente e futuro na reinvenção da vida a cada dia.

Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011, p.114-119. (Obras escolhidas; 1).

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs). **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.39-64.

BRASIL. **Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009.** Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Brasília: MinC/Ibram, 2009.

CHAGAS, Mario de Souza. Museus, memórias e movimentos sociais. **Cadernos de Sociomuseologia** – Questões Interdisciplinares na Museologia, Lisboa, ULHT, n.41, 2011, p.5–15.

PAIM, Elison Antônio. Para Além das Leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre Textos e Contextos: caminhos do ensino de História.** Curitiba, PR: CRV, 2016, p.142.

PAIM, Elison Antônio. Espaços de memória e educação: interfaces construídas pelo CEOM. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 22, n. 31, 2009.



VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 241 – 394, p. 241-394.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 19–53.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.



DECOLONIZANDO TEMPOS, ESPAÇOS E MEMÓRIAS: experiências educativas em patrimônio cultural e relações étnicorraciais

Elison Antonio Paim¹

Palavras-Chave: Educação, Decolonialidade, Relações Étnicorraciais, Memórias, Experiências, Patrimônios Culturais.

Introdução

Esta comunicação expõe uma pesquisa em andamento que se propõem investigar os diferentes saberes, fazeres e experiências amalgamadas na produção do conhecimento escolar identificando como as memórias, os patrimônios, o estudo da história e culturas indígenas e afrobrasileiras são agenciados nas das práticas docentes para a produção dos saberes escolares em diferentes tempos e espaços.

A proposta de pesquisa está integrada as ações e proposições do grupo de pesquisa Patrimônio Memória e Educação (PAMEDUC) que, desde sua constituição em 2010, em sua linha de pesquisa *Patrimônio cultural, história local e educação*, investiga as interfaces entre história local/regional, patrimônio e memória de forma articulada com a formação inicial e continuada de professores e com o desenvolvimento de projetos de extensão.

Considerando-se que muitas das cidades onde residem e atuam os pesquisadores deste projeto são territórios com vasto patrimônio cultural, tanto em suas dimensões materiais (casarios e vilas coloniais, igrejas, monumentos, praças, pontes, arte rupestre, terreiros, armações baleeiras, fortalezas...), quanto nas dimensões imateriais (rezas, festas de origem africana, indígenas, benzeduras, alimentação...). Evidenciam-se, assim, imensas possibilidades de trabalhos focados nas questões da memória, patrimônio e história e

¹ Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Professor Adjunto e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; Líder do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Rastros, membro do Grupo de Pesquisa Kairós; E-mail: elison0406@gmail.com



culturas indígenas e afrobrasileiras tanto em espaços escolares quanto nas ruas, praças, museus, arquivos, centros de documentação.

As questões da Educação Patrimonial estão em constituição concomitante com a afirmação do Ensino de História como campo de pesquisa. Nos encontros nacionais e internacionais dos Pesquisadores do Ensino de História, Perspectivas do ensino de História, Encontros nacionais e regionais da Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), Encontro Nacional de Museologia, Encontros da Sociedade Brasileira de Arqueologia (SAB), Congressos Nacionais de Pesquisadores Negros - COPENE, dentre outros tem sido uma constante os Grupos de Trabalho, Simpósios Temáticos, Mesas redondas e conferências abordando temáticas como: História Local, Patrimônio, Memória, Lugares de Memória, Relações Étnicorraciais, Experiências de atividades educativas em espaços escolares e não escolares. Todos esses eventos têm relacionado diretamente as atividades educativas relativas aos patrimônios sendo denominada com algumas variações de Educação Patrimonial, Educação Museal, Educação das Sensibilidades.

Considerando esse contexto, nossos questionamentos procuram responder como as memórias, patrimônios culturais, história e cultura indígenas e afrobrasileiras estão presentes nas salas de aulas?

No conjunto de autores que trabalham com decolonialidade (ANTONACCI, 2015; CANDAU, 2009; GROSGOUEL, 2009; GOMES, 2009; MARIN, 2013; MALDONADO-TORRES, 2009; OLIVEIRA, 2013; QUIJANO, 2009; SILVA, 2013; SANTOS, 2009; WALSH, 2013) distinguem-se algumas variações ao defenderem que:

A decolonização necessita buscar a desconstrução das metanarrativas sobre a modernização, racionalização e progresso procurando restaurar as vozes, as experiências, as identidades, as histórias dos subalternos e a importância das comunidades periféricas, as memórias coletivas, articular o sensível e o conceitual. Portanto, busca-se desfazer a cultura do silêncio e as contradições opressor-oprimido rearticulando-as para superação das marcas profundas da colonialidade inscrita na memória social dos povos colonizados;

A decolonização do pensamento atua como um semeador que semeia ideias e premissas prenes de indignação e esperança num mundo no qual a vida seja a fonte, centro e fim da cultura de cuidado com o outro;



A decolonização rompe com a invisibilidade dos ditos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas parando de tratá-los como crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos. Dessa forma, rompe com dicotomização que coloca de um lado a ciência, a filosofia e a teologia e, de outro, como menores e desqualificados, todos os conhecimentos que não seguem a racionalidade e cientificidade;

A decolonização pauta-se numa epistemologia que abrange todos os saberes estabelecendo as condições da sua produção e validação sem hierarquização. Portanto, nenhum saber poderá ser desqualificado, embora considerando diferenças entre eles incluindo-os num repertório alargado de 'ciências' ou saberes científicos;

A decolonização define-se por pensamentos de fronteira como resposta crítica aos fundamentalismos. Uma perspectiva epistêmica decolonial exige um pensamento mais amplo que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); uma perspectiva decolonial universal teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre os diversos projetos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal; decolonizar os conhecimentos exigem levar a sério as perspectivas/cosmologias/visões de pensadores a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados;

A decolonização acontece num contexto de luta contra uma monocultura do saber, não apenas no campo teórico, mas na prática constante dos processos de investigação;

A decolonização considera que muitos dos problemas com que hoje se debate o mundo decorrem não só do desperdício da experiência que o ocidente impôs ao mundo pela força, mas também do desperdício da experiência que impôs a si mesmo para sustentar a imposição dos outros;

A decolonização enfatiza que as possibilidades e os limites de compreensão e ação de cada saber só podem ser conhecidas na medida em que cada saber se propuser a uma comparação com outros saberes. Nessa comparação acontece uma ecologia de saberes como uma opção epistemológico/política que levará à integração entre o saber científico e os saberes dos camponeses, dos indígenas ou dos afrodescendentes, transformando-se em experiências transformadoras que conduzem à construção de um projeto de educação popular em que o conhecimento acadêmico e a ciência participem em pé de igualdade;



A epistemologia decolonial e a lógica da decolonialidade existem desde a imposição da colonização e escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos sujeitados à violência estrutural pensada, assumida e realizada como projeto de posicionamento político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus.

Sobre memória, destacamos algumas trilhas do filósofo alemão Walter Benjamin. Para o autor, ao rememorar reconstruímos, buscamos nossas impressões mais remotas - matinais - sobre o vivido por nós ou por aqueles que nos antecederam. Este processo é acionado por dimensões conscientes e inconscientes despertadas no presente de quem rememora. O filósofo preocupa-se com a forma como ocorrem as narrativas, porque o papel do narrador, como elemento unificador das comunidades, perdeu-se. A fonte das narrativas deve ser “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa, a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais, contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Memórias são plenas de conhecimentos e de sensibilidades, relacionam-se com o vivido. É também esquecimento e apaziguamento com o passado. A (re)memória é sempre relacionada com o presente, já que é um entrecruzamento de tempos, espaços, vozes; não é uma autobiografia no sentido clássico. É uma memória que não é só racional, é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Na rememoração, amplia-se a possibilidade de vida.

Entendemos que nosso desafio, enquanto educadores, historiadores, educadores patrimoniais e trabalhadores nos espaços de guarda de memórias e patrimônios, de modo geral, é imenso. Para minimamente darmos conta da tarefa de despertar as crianças e jovens para as questões da memória e patrimônio como forma de constituição de identidades nosso papel deve ser o de mediadores do processo. Como mediadores o professor e a professora têm “o privilégio de mediar às relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento [...] As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva” (FONSECA, 2003, p.164).

Na educação, sobretudo, a educação das relações étnico-raciais, apesar de vislumbrarmos alguns avanços no trato com as diferenças, com as diversidades e com



princípios epistemológicos diferentes do europeizado. Nossos currículos, nossos planos de ensino, nossas aulas compartimentadas ainda privilegiam um tipo de aluno/a, um tipo de enquadramento curricular que, embora tentemos fugir, muitas vezes, nos faz sentirmos pressionados por essa matriz colonial eurocêntrica autoritária. Quantos conhecimentos ainda passam ao largo das nossas universidades, dos cursos de formação, da mídia impressa e falada, dos livros didáticos sobre as epistemes dos indígenas, dos quilombolas, dos afro-brasileiros? Quantos conhecimentos ainda, precisaremos adquirir para nos decolonizarmos efetivamente dessa matriz europeia?

Com as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, bem como as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, para o ensino de história e culturas indígenas e afro-brasileiras, têm que, obrigatoriamente, ser incorporadas às nossas práticas pedagógicas. Dessa forma, acreditamos dar um passo a mais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira vinculadas à educação para as relações étnico-raciais, numa proposta de educação que se encaminhe para a promoção de uma sociedade mais justa, menos desigual, solidificando assim os encaminhamentos propostos nos documentos oficiais.

É importante destacar que todo esse aparato legal favoreceu a criação de diversos programas de formação de professores indígenas, inicialmente em nível médio, sob a gestão dos estados e logo em seguida em nível superior, sob a gestão de universidades estaduais e federais. Elencamos alguns desses projetos: os Projetos Inovadores em Educação Indígena, implementados no ano de 2004 e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), implementado no ano de 2005. Ambos são frutos do Ministério da Educação (MEC), junto à Secretaria da Educação Superior (SESu) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Através desses novos processos de formação de professores indígenas, podemos observar a apropriação da escola como elemento fundamental na tomada de consciência e autonomia desses povos, que querem conduzir autonomamente seus processos de aprendizagem, o currículo e o calendário de suas escolas, suas terras e sua saúde, deixando de uma vez por todas a opressão e a tutela exercida pelo Estado brasileiro durante mais de cinco séculos.



Ao longo dos séculos, os povos indígenas sofrem diferentes formas de subalternização, como o genocídio, epistemicídios e perda de elementos indígenas, se reconfigurando ao longo da história como forma de (re)existência. É necessário destacar que ao afirmarmos que os conhecimentos e as práticas culturais indígenas devem ocupar um lugar no processo de patrimonialização não estamos colaborando com a ideia de estes devam ser reproduzidos nas suas formas originais como uma espécie de repetição alienada do passado. Devemos compreender a construção dos conhecimentos e da cultura como movimentos complexos e dinâmicos e, conseqüentemente, mutáveis.

Trabalharemos concomitantemente em diferentes frentes para a coleta das informações documentos e entrevistas. Uma delas será com os documentos e Políticas Públicas de Educação que expressem orientações para o trabalho com as questões das memórias, dos patrimônios e o estudo das histórias e culturas indígenas e afrobrasileiras; as Propostas curriculares para as Redes Públicas Estaduais e municipais de Ensino; as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos das Secretarias Municipais de Educação; os Projetos Pedagógicos das Escolas; os Planos de Ensino dos Professores. Entrevistaremos professores das escolas, especialmente aquelas em que desenvolvemos estágios e Pibid.

As narrativas serão coletadas, por meio de entrevistas semiestruturadas, no intuito de conhecer as práticas pedagógicas dos docentes, em especial aquelas relacionadas com as temáticas memórias, patrimônios e o estudo das histórias e cultura indígenas e afrobrasileiras. Para tanto, será construído um roteiro, composto de questões-chave, com a finalidade de estimular narrativas, possibilitando que os professores exponham o que entenderem como necessário e pertinente para cada abordagem proposta pela pesquisa. As narrativas serão gravadas, transcritas e textualizadas. Posteriormente, faremos a categorização e análise no dialogo com outras fontes, com o referencial teórico e as produções já existentes e, finalmente, a produção dos relatórios de pesquisa e organização de publicações. Todas as informações serão coletadas e tratadas numa perspectiva qualitativa conforme os procedimentos específicos para cada tipo de fonte.

As narrativas não serão quantificadas, uma vez que, partimos do princípio que memórias são únicas e, portanto, cada depoente terá sua forma única de lembrar. Entretanto, como não pode ser coletado um número infinito de narrativas, pretende-se



coletar o suficiente para possibilitar a realização de cruzamentos, comparações, análises para a tessitura dos textos. Apesar da primazia da perspectiva qualitativa, não se pretende desprezar a realização de estudos quantitativos a partir de dados mais objetivos relativos ao contexto de produção e aos dados de identificação das propostas.

Este estudo como apresentado é um projeto ampliado constituído por diversos subprojetos em desenvolvimento. Dentre estes subprojetos destacamos alguns desenvolvidos ou em desenvolvimento como Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação – TCC, dissertações de mestrado e teses de doutorado e relatórios de pós-doutorado. Dentre estes destaco: 1-licenciatura intercultural indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC: contribuições na formação de professores e para a educação escolar do povo Guarani da Terra Indígena M'biguaçu (Jéssica Lícia da Assumpção); 2-Religiosidades no Livro Didático: um olhar sobre obras selecionadas no PNLD 2015 (Guilherme Braunsperger de Lima Vieira); 3-A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História: memórias e experiências de docentes da educação básica (Odair de Souza); 4- Antes que o tempo passe tudo a raso: tambores matriarcais do Grupo de Carimbó Sereia do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará (Sil-Lena Ribeiro Calderaro Oliveira); 5-Narrativas femininas Guajajara e Akrãtikatêjê no ensino superior (Tatiana de Oliveira Santana); 6- Educação em Direitos Humanos e Formação Docente no Estado de Santa Catarina: um estudo sobre seus impactos político-pedagógicos (José Rodrigo Barth Adams); 7- Andarilhagens das Práticas de Resistências Negra na Escola, no Evento "Poder Escolar" em Pelotas-RS (Josiane Beloni de Paula); 8-Relações Étnico-Raciais e Ambiente Escolar: Implicações da Lei 11.645/08 na Formação de Professores/as de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Santa Catarina (Patrícia Magalhães Pinheiro); 9-O processo de patrimonialização das fortalezas de Anhatomirim, Ratonés e Ponta Grossa (1989 – 1991) (Pedro Mülbersted Pereira); 10-Práticas de resistência, ruptura e descolamento da vivência para a experiência na voz das serventes escolares (Maria Cecília Paladini Piazza); 11-Os museus sob o olhar dos Professores de História do Ensino Fundamental em Florianópolis: identidades e experiências educacionais no espaço museal (Valdemar de Assis Lima); 12- Memórias, trajetórias e experiências educativas de indígenas no ensino superior na Região Oeste de Santa Catarina (Ana Karina Brocco); 13-O Ensino de História e os passados sensíveis: formas de expressão e narrativas (Nilton Mullet Pereira).



Referências

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119. (Obras Escolhidas, v. 1).

CANAU, Vera Maria. (Orgs.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra - Portugal: Almedina, 2009, p. 419-441.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra - Portugal: Almedina, 2009, p. 383-417.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e decolonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra - Portugal: Almedina, 2009, p. 337-382.

MARÍN, Pilar Cuevas. Memoria colectiva: Hacia un proyecto descolonial. In: WALSH, Catherine (Org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 69-103.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (Org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 273-303.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra-Portugal: Almedina, 2009, p. 74-117.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra-Portugal: Almedina, 2009, p. 446-486.

SILVA, José De Souza. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: El paradigma del “buen vivir”/ “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo” In: WALSH, Catherine (Org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes**



de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 469-507.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-68.



EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E OS PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR INDÍGENA

Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi¹

Palavras-Chave: Educação Matemática Crítica; Formação do Professor; Indígenas.

1 Introdução

O presente trabalho discute elementos que fundamentam os processos educativos na formação inicial de professores Kaingang no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências da Natureza², ofertado pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, em Chapecó, SC, Brasil. Tal debate é proposto na região de inquérito da Educação Matemática.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena é uma solicitação da Secretaria da Educação do estado de Santa Catarina, diante da falta de professores indígenas para atuar nas escolas das comunidades. Tem a duração de cinco anos, nos primeiros quatro semestres, os acadêmicos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena têm formação generalista, e, nos últimos três anos tem formação específica, no caso, na área de Matemática e Ciências da Natureza. Frente o desenvolvimento das disciplinas, o parecer 14/99 indica que a capacitação do professor indígena requer a participação de profissionais “com formação, experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da educação indígena”, levando em consideração o ambiente que está inserido e os processos inerentes.

¹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso Indígena Intercultural da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Professores. E-mail: lucib@unochapeco.edu.br.

² A Licenciatura Intercultural Indígena é ofertada pela Unochapecó em quatro modalidades: Matemática e Ciências da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; Ciências Sociais; e Pedagogia. Para as turmas ingressantes em 2009, as aulas foram realizadas na Terra Indígena Xaçecó, localizada em Ipuçu-SC, Brasil. A partir de 2014, na Terra Indígena Toldo Chimbanguê, no município de Chapecó-SC, Brasil.



A universidade, ao propor a formação de professores indígenas, preocupa-se em trabalhar a partir dos aspectos enunciados e “interage de modo propositivo e participativo na formação desse novo agente de produção e reprodução cultural denominado professor indígena” (UNOCHAPECÓ, 2009, p.1), reconhecendo as minorias étnicas e propiciando que a partir desse processo formativo, o indígena se aproprie, se “empodere” de um conhecimento “diferente das suas tradições” para interferir na comunidade que o cerca.

Mesmo com os fundamentos contemporâneos presentes, o Kaingang possui um estilo diferenciado de viver, com concepções e crenças diferentes. Como evidenciado por Nötzold (2004, p. 3) “os Kaingang mantêm traços culturais muito fortes, que os diferencia da sociedade envolvente, principalmente referente à concepção de mundo, relação com a natureza, tratamento dispensado às crianças e nas atividades de seu cotidiano”.

Ao mesmo tempo em que o indígena é reconhecido como um sujeito da comunidade Kaingang, também é um cidadão brasileiro, com direitos e deveres para com a sociedade nacional. E nessa “dupla identidade”, o indígena vive numa posição de fronteira, onde as crenças e tradições culturais Kaingang estão lado a lado aos elementos trazidos pela contemporaneidade, como as tecnologias e a os processos de globalização.

Os Kaingang seguem lutando pela valorização de sua tradição e de seus saberes, em diálogo com as culturas de entorno. Como apontado por Bernardi, Caldeira e Duarte (2013, p. 182): “observamos que há o desejo de ser indígena, demarcando a fronteira étnica e identitária. Na posição de fronteira, o diálogo com contemporaneidade não significa que o indígena abdicou de sua origem ou de suas tradições e modos de vida próprios”.

Por estarem nessa posição de fronteira, e, de certa forma, ainda serem “submissos” em alguns processos, é necessário pensar em uma Educação Matemática que esteja voltada para a produção de significados, de forma que os professores indígenas possam trabalhar, para além da matemática escolar definida como conteúdo em nossas escolas, no desenvolvimento de uma matemática implícita na e da comunidade Kaingang, reconhecendo e compreendendo o pensamento matemático de seu povo. Ressaltamos a importância de trabalhar a matemática em uma perspectiva diferente, que tenha como objetivo mais do que a realização de exercícios, a disciplinarização dos estudantes como no processo tradicional de aprender, mas que possibilite aos alunos refletirem sobre o meio que



os cerca, entendendo os processos de ordem social e política, ou seja, uma matemática como ferramenta sociopolítica.

2 Educação Matemática Crítica: um caminho para pensar os processos educativos

Em se tratando da Matemática, temos como pressuposto o fato de que todas as culturas humanas produzem conhecimento matemático, e, com essa âncora, buscamos tratar das diversidades e conflitos culturais, questionando o papel social da matemática. Nessa perspectiva, propomos pensar os processos educativos de Matemática desenvolvidos nos Cursos de formação de professores indígenas e, conseqüentemente, na Escola Indígena, elegendo como aporte teórico a Educação Matemática Crítica – EMC, que discute o papel sociopolítico da matemática. Propomos pensar a Educação Matemática Indígena com o propósito de potencializar o acadêmico à luz do cenário de sua cultura, uma educação matemática para o *empowerment*¹ (desenvolver a potencialidade criativa do sujeito), uma importante preocupação da EMC.

Acreditamos que para o acadêmico Kaingang é necessária a posse de dois tipos de conhecimento – *matemática tradicional* do seu povo e *matemática escolar* – para que possa analisar as relações de poder envolvidas no uso desses conhecimentos na busca de alternativas para solucionar conflitos ou crises emergentes. Para ressaltar esse potencial, tratamos da *matemacia*, que se refere à habilidade de lidar com noções matemáticas, de aplicar tais noções em diferentes contextos e de refletir sobre o resultado de tais aplicações, de forma que o estudante consiga fortalecer-se politicamente, tornando-se consciente das possibilidades de utilização e das relações de poder envolvidas no uso do conhecimento matemático, na busca de alternativas para solucionar um problema.

Os estudos apontam que estruturar uma prática para oportunizar o desenvolvimento da *matemacia* não possui uma prescrição. Skovsmose (2008) se restringe a ilustrar o significado da *matemacia* apontando como noções de confiabilidade e de responsabilidade podem ser tratadas no âmbito da educação matemática. A primeira noção alerta para o fato

¹ Em virtude da riqueza de significados da palavra *empowerment* (dar poder a; ativar a potencialidade criativa; desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; dinamizar a potencialidade do sujeito), em Skovsmose (2001), os tradutores optaram por utilizar a palavra no original e em itálico. Skovsmose também utiliza o termo assim, quando apresenta seus trabalhos em português.



das descrições matemáticas conferirem uma inquestionável confiabilidade a qualquer informação; a questão da responsabilidade trata das ações que são realizadas a partir dos dados em que confiamos. Para o autor, a *matemacia* é vista como uma competência similar à *literacia*¹ caracterizada por Paulo Freire. Não se refere apenas à habilidade matemática, mas à habilidade de lidar com noções matemáticas, de aplicar tais noções em diferentes contextos e de refletir sobre o resultado de tais aplicações.

Biotto (2008) apresenta duas dimensões para a *matemacia*: técnica e sociopolítica. A dimensão técnica da *matemacia* envolve a habilidade de lidar com noções matemáticas e a dimensão sociopolítica envolve a aplicação e reflexão sobre tais aplicações, avaliando o uso que se faz da matemática. Caso a aplicação da matemática não seja acompanhada de uma reflexão sobre suas implicações, então esta pode ser entendida associada a uma dimensão exclusivamente técnica.

Há necessidade de formar professores com habilidades reflexivas, no caso, os professores Kaingang no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências da Natureza com uma formação além dos conteúdos matemáticos, tratando de desafios presentes na sociedade como a desigualdade; (falta de) justiça social; (falta de) autonomia, a insegurança, a fome, entre outras questões sociopolíticas, evidenciando principalmente àquelas voltadas à comunidade Kaingang que estão inseridos.

Diante disso, a importância do papel reflexivo na formação dos professores Kaingang, tratando a matemática como uma ciência de amplo poder social, ao invés de algo pronto e acabado. Mostrando a capacidade que a matemática possui para servir e melhorar os diversos espaços e relações dentro da comunidade indígena, é claro, se for tratada de forma a propiciar esse tipo de desenvolvimento.

3 Pensando em matemática, confiabilidade e neutralidade: a ideologia da certeza

Na construção histórica das relações estabelecidas entre o povo Kaingang e a sociedade não-indígena, é possível identificar inúmeras situações e problemas que ilustram as consequências da confiabilidade e da responsabilidade na produção e utilização de

¹ Para Freire (2005), conhecemos para: i) *entender o mundo* (palavra e mundo); ii) para *averiguar* (certo ou errado, busca da verdade e não apenas trocar ideias); iii) para *interpretar e transformar* o mundo. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo.



dados, podemos citar no processo de demarcação de terras, na proteção ambiental e territorial, nos dados veiculados pelo governo acerca de investimentos na educação e na saúde indígenas, na administração de recursos destinados a eles, no cotidiano de negociações com diferentes empresas, órgãos ou personagens políticos e na prestação de serviços. Tais processos servem de alerta para a inquestionável confiabilidade das descrições matemáticas e para as ações desencadeadas a partir dos dados em que confiamos.

Assim, destacamos a necessidade da reflexão sobre os critérios utilizados na construção dos conceitos matemáticos, percebendo que os resultados matemáticos não são neutros - dependem de seus processos de produção e é imperativo analisar as relações de poder envolvidas no uso dos conceitos na busca de alternativas para solucionar um problema. Novamente, as questões de confiabilidade e de responsabilidade como meios de articular preocupações com *empowerment* e com vistas em uma educação matemática com uma dimensão crítica.

Concordamos com Skovsmose (2008) que a educação matemática pode significar tanto *empowerment* quanto *disempowerment*, pois não há no seu bojo uma clara linha mestra mediante a qual seja possível garantir os efeitos de sua aplicação, muito pelo contrário, a educação matemática pode degenerar em versões ditatoriais e dar guarida a aspectos problemáticos de qualquer ordem social. Porém, também pode contribuir para a criação de uma cidadania crítica e reforçar ideais democráticos, pois seu papel sociopolítico não é determinístico ou preestabelecido. Para Skovsmose "há na educação matemática oportunidades para desempenhar tanto o papel de mocinho e quanto o de bandido" (2008, p.105).

Entendemos, portanto, que existem sim dificuldades para estabelecer esse debate, e ainda, que essas dificuldades também são potencializadas em função do pensamento hegemônico acerca da universalidade da matemática. Borba e Skovsmose (2001) reforçam essa ideia, ao afirmar que o conhecimento matemático dado como pronto e incontestável, tem predominado em muitas de nossas escolas, pelo fato de existir o que eles chamam de ideologia da certeza matemática. Os autores argumentam que:

A ideologia da certeza como uma estrutura de interpretação geral e fundamental para um número crescente de questões que transformam a



matemática em uma linguagem de poder. Essa visão da matemática – como um sistema perfeito, como pura, como uma ferramenta infalível se bem usada – contribui para o controle político. (BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p.129).

Então, não estamos tratando de uma problemática restrita à educação escolar indígena, porém, especialmente com os acadêmicos de nosso Curso, observamos a invisibilidade atribuída à matemática tradicional Kaingang e da prática docente e formação do professor centrada na matemática escolar, tendo dificuldades em perceber um outro significado para as proposições matemáticas. Nesse âmbito, as tensões identificadas ocorrem na prática docente ancorada na ideologia da certeza e na pouca compreensão da natureza da matemática, da cultura matemática e da tradição.

Essas tensões são preconizadas pelo fato dos professores olharem a cultura matemática kaingang através da matemática escolar e por não se sentirem confiantes de que historicamente puderam resolver seus problemas utilizando um pensamento matemático próprio. Essa análise remete para o risco de personificação do coletivo, gerado pela imagem de uma matemática única, que pode ter implicações negativas no sentido de estimular a imobilidade, o sentimento de impotência e a falta de iniciativa dos sujeitos.

A inquestionável confiabilidade da ideologia da certeza não oportuniza aos professores a reflexão sobre o resultado das aplicações das noções matemáticas, no sentido de promover sua participação crítica na sociedade, discutindo questões políticas, ambientais e econômicas; também não conseguem propor essa reflexão aos seus estudantes, de forma que estes aproximam-se da dimensão técnica da *matemacia*, mas não da dimensão sociopolítica, crucial para essa competência.

Para questionar a confiabilidade da ideologia da certeza, concluímos que se faz necessário reconhecer a natureza crítica da matemática, bem como oportunizar a produção de práticas culturais emancipadoras e mobilizadoras de cultura matemática, perpassando pela necessidade da reflexão sobre os critérios utilizados na construção dos conceitos matemáticos, percebendo que os resultados matemáticos não são neutros - dependem de seus processos de produção; ainda, trazer para a sala de aula um cenário de discussão alicerçado nas contingências que valorizem a relatividade, os pontos de partida provisórios, os diferentes pontos de vista e a incerteza. É possível vislumbrar para a educação



matemática um papel sociopolítico que sirva para potencializar os acadêmicos, que promova o seu *empowerment*.

4 Algumas Considerações

Ao longo do texto abordamos elementos que fundamentam os processos educativos para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências da Natureza, na região de inquérito da Educação Matemática. Queremos ressaltar que esse é o debate que permeia nosso cotidiano, porém, não é uma resposta definitiva às demandas dos professores indígenas em formação, mas uma caminho que tem se mostrado importante para nosso movimento acadêmico.

Os Kaingang mostram-se conscientes no sentido de “ver a si mesmos” como sujeitos afetados pelos processos políticos, mas não se veem como possíveis participantes nesse processo. Propiciar o *empowerment* de seus estudantes pode abrir caminhos e marcar um novo tempo para esse povo, onde a escola, um dos principais instrumentos usados historicamente para descaracterizar a sua cultura, possa vir a ser um instrumental decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos de vida. Portanto, ao oportunizar o desenvolvimento da dimensão técnica e da dimensão sociopolítica da *matemacia* - ampliar a compreensão da matemática e de sua aplicação, bem como proporcionar discussões e reflexões sobre seu uso - é dada a condição para que o indígena, conhecedor dos problemas que afligem seu povo e consciente da importância da sua participação na comunidade, consiga posicionar-se criticamente e atuar nos processos políticos pelos quais são continuamente afetados.

Sobre desafiar a ideologia da certeza, entendemos que perpassa por uma intervenção do professor universitário que promova um diálogo de qualidade nessa relação intercultural, de forma a refletir continuamente sobre as relações de poder presentes, para que não haja sobreposição de um saber a outro, e que compreenda o papel social da matemática. Referimo-nos a reconhecer a natureza crítica da matemática, da Educação Matemática.

Por fim, as Universidades, principalmente àquelas que promovem Cursos Interculturais, espaços de reafirmação das identidades e da construção permanente da



autonomia e das alteridades, onde emergem as relações de poder e resistência dos povos indígenas, precisam constituir-se, efetivamente, em espaços de transformação. Chamamos a atenção para o desafio a elas colocado, como principais instituições formadoras de professores, em oportunizar processos formativos que mobilizem os professores indígenas a tornarem-se os principais protagonistas de seu desenvolvimento profissional e do processo educacional em sua comunidade, processo esse em diálogo com a cultura, os saberes e a tradição de cada povo, de cada grupo social.

Referências

BERNARDI, Luci S; CALDEIRA, Ademir D.; DUARTE, Claudia G. Posição de fronteira e produção de significados na educação matemática indígena. **Reflexão e Ação**, v.21, Especial, 2013.

BIOTTO FILHO, Denival. **O desenvolvimento da matemacia no trabalho com projetos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Campus Rio Claro. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: 2008.

BORBA, Marcelo; SKOVSMOSE, Ole. A ideologia da certeza em matemática. In: SKOVSMOSE, Ole. **A educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NÖTZOLD, Ana Lucia V. **O ciclo de vida kaingáng**. Florianópolis: UFSC, 2004.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

_____. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

UNOCHAPECÓ. **Projeto Político Pedagógico de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas Kaingang**. Chapecó/SC, 2009



EXPONENCIALIZAÇÃO DA SOCIEDADE 4.0: uma questão premente para a formação de professores

Walter Antonio Bazzo¹

Palavras-Chave: Formação de professores; Saberes exponenciais; Sociedade 4.0.

1 Introdução

Tudo acontece de forma exponencial na sociedade 4.0. A educação, no entanto, continua embalada por seus processos ditados ainda pela sociedade analógica. E aqui não falamos de metodologia – sempre decorrente das questões epistemológicas no processo educacional – e sim de conhecimento do mundo contemporâneo que, pela sua dinamicidade, muda a cada hora do dia. Precisamos tratar sobre isso hoje, e com urgência, porque não tratamos ontem. Os objetivos deste seminário nos convidam a isso. Eles – os objetivos – não serão alcançados se a leitura de uma civilização presente não for feita com reflexão e, acima de tudo, com realismo. Estaremos sendo inocentes úteis, se assim não procedermos nos processos educacionais, num mundo que acelera cada vez mais na direção da desigualdade. Senão vejamos o que dizem os objetivos primordiais desse encontro entre vários especialistas nas mais diferentes áreas da educação:

Gerar espaços de diálogo e intercâmbio sobre o desafio emergente de reconhecimento das identidades culturais e promoção da dignidade humana, especialmente dos imigrantes, buscando a construção de alternativas epistemológicas, territoriais e educativas que subsidiem a promoção de outras lógicas de desenvolvimento, mais justo, colaborativo e solidário. (IV SICDES, 2018).

Indubitavelmente, tais questões são imperiosas para devolver o sentido humano das mais diferentes sociedades do planeta Terra. No entanto, lá no norte, as coisas acontecem

¹ Doutor em Educação. Professor de Engenharia Mecânica e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGECT – da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenador do Núcleo Estudos e Pesquisas em Educação Tecnológica – NEPET – Correio eletrônico: walter.bazzo@ufsc.br.



de outra forma. A inteligência artificial, a internet das coisas, a nanotecnologia e a usurpação dos empregos seguem em ritmo vertiginoso. Devemos tentar acompanhar isso? Pensamos que não! Mas, pensar é uma coisa e entender todo esse processo é outra.

Fornecer o diálogo social de conhecimentos e práticas à luz dos paradigmas da boa vida e multiculturalismo, a fim de subsidiar alternativas de desenvolvimento para as sociedades da América Latina e do Caribe. (IV SICDES, 2018).

Parece que neste mundo absolutamente globalizado – dentro dos interesses do poder hegemônico – é difícil vislumbrar possibilidades de alteração nessas relações sem saber o que ocorre no dito mundo desenvolvido. Os tempos de Don Quixote parecem ter passado. Estamos enfrentando fatos cada vez mais inexoráveis. Óbvio que não podemos perder de vista as teorias que nos permitem analisar e propor alternativas para um mundo que se conduz cada vez mais para o distanciamento entre estes pontos propostos neste segundo objetivo com as questões que determinam os rumos da sociedade de consumo. Mas o real está presente.

Socializar experiências acadêmico-pedagógicas de perspectiva intercultural, que contribuam para o reconhecimento da diversidade de conhecimentos nos processos educativos e socioculturais desenvolvidos nos territórios contestados. (IV SICDES, 2018).

É para isso que chamamos a atenção da necessidade, na formação de professores, do entendimento da cultura que movimenta o poder econômico e político no mundo “desenvolvido”. Repetimos, esse conhecimento não é para alcançar o mesmo patamar, mas sim encontrar alternativas para um mundo que não se desencaminhe ainda mais na avidez do consumo e da ilusão da felicidade baseada no ter e no aparecer ser (BAZZO; PEREIRA; BAZZO, 2017).

Reunir iniciativas latino-americanas que promovam experiências de recepção e inserção de imigrantes na perspectiva da interculturalidade e da boa vida. (IV SICDES, 2018).

Nesta questão talvez a exponencialização da sociedade 4.0 enfrente seu principal problema. A sociedade hegemônica já está agindo de forma asséptica – simplesmente isola “os intrusos” através de muros físicos ou políticos discriminatórios. Quais as iniciativas reunir para tratar disso entre povos que são dependentes economicamente? Questões fulcrais



com as quais os professores terão que lidar nesse contexto tão desconhecido para todos nós abaixo do Equador. Estamos fazendo isso nos nossos tão concorridos programas de pós-graduação e formação de educadores?

Discutir os processos sócio religiosos, com vistas à promoção de pedagogias que estimulem o diálogo na diversidade religiosa na América Latina e no Caribe. (IV SICDES, 2018).

Até que ponto a tecnologia não ganha o patamar de uma nova religião? O homem e a máquina a disputar seus papéis inexoráveis na civilização futura. Para discutirmos a fábrica sem gente, a divinização da imortalidade humana através dos chips e novos e sofisticados equipamentos decorrentes da nanotecnologia precisamos incursionar na civilização 4.0, ou pelo menos no seu entendimento (BAZZO, 2016). A diversidade religiosa na América Latina e no Caribe seguramente dependerão dos novos aportes da civilização que já começaram a se configurar ontem e nós ainda não os tratamos com a devida atenção dentro dos centros educacionais.

Fortalecer o papel de acadêmicos, professores, pesquisadores, líderes de movimentos sociais e populações indígenas e afro-americanas, com vistas à descolonização do ser, do saber, do poder e da vida nos territórios da América Latina e do Caribe. (IV SICDES, 2018).

Fortalecer os sujeitos significa fortalecer a educação? Ela anda tão 'acanhada' perante à pomposidade da academia, das publicações, dos eventos e de tantas outras questões. A educação precisa, com urgência urgentíssima – nos perdoem a redundância proposital –, colocar esses problemas para os estudantes. Não podemos, por uma questão de comodismo ou desconhecimento, penalizar gerações, que nem sequer nasceram, com um mundo quase inviável que estaremos lhes legando.

O destaque, neste artigo, dos objetivos do presente Seminário foi feito de propósito para aguçar ainda mais sua importância nas discussões e reflexões que nele serão desenvolvidos. A provocação com a exponencialização da sociedade 4.0 é apenas para alertar que esta variável contemporânea é absolutamente indispensável para qualquer modificação e atualização nos sistemas de ensino em qualquer território do globo terrestre. Não é mais uma questão de politicamente correto e sim uma questão de sobrevivência humana.



2 O problema estabelecido dentro de um projeto amplo de pesquisa

A questão relacionada ao estabelecimento de uma nova equação civilizatória, analisando as variáveis contemporâneas, vem sendo objeto de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Tecnológica – NEPET¹ – sediado na Engenharia Mecânica da UFSC desde sua fundação em 1997. Vários temas vêm sendo desenvolvidos nas mais diferentes frentes de atuação buscando o aprimoramento da Educação Tecnológica. A dinâmica das variáveis contemporâneas, que hoje exigem da educação uma efetiva interdisciplinaridade nos conduziu, também, a congregar professores, pesquisadores e alunos de todas as cepas da Universidade.

Especificamente sobre o tema da exponencialização da sociedade 4.0 (DIAMANDIS & KOTLER, 2012), nos preocupamos em traduzir várias obras contemporâneas para uma linguagem que possa ser levada para dentro da escola. Neste posicionamento sempre estamos alertando que a nossa educação está se tornando obsoleta frente aos desafios cotidianos. Ela precisa ser mais “desobediente” (BAZZO, 2016), mais reflexiva e mais centrada em temas atuais. Sem perder de vista a fundamentação teórica rigorosa para tal ação, o Nepet, através de grupos de estudos distribuídos entre seus componentes, e de leituras direcionadas a uma bibliografia rigorosamente selecionada no tema, tem estabelecido farto material didático para, através de algumas disciplinas na UFSC, disseminar essas ideias de uma nova Equação Civilizatória para o entendimento das variáveis contemporâneas. Tal atividade tem chamado a atenção de vários estudantes para escolher seus trabalhos de final de curso – na engenharia – e de dissertações de mestrado e teses de doutorado no PPGECT. Apenas a título de curiosidade, falando em teses de doutorado, já foram mais de 20 a partir da fundação do NEPET.

Nossa fundamentação teórica se baseia em autores contemporâneos, de diferentes linhas de pensamentos, que nos propiciam reflexões sobre os temas levantados pelos componentes do grupo nas suas lidas diárias com estudantes e professores em buscar responder as inquietantes questões que moldam a civilização 4.0 (SCHWAB, 2016; 2018). Indubitavelmente a leitura é nosso instrumento de pesquisa. Este estudo constante nos possibilita trazer questões relevantes para o aprimoramento intelectual de nossos

¹ www.nepet.ufsc.br



estudantes em temas que, costumeiramente, eles tomam contato superficial pela TV ou redes sociais.

Um livro bem antigo – a sua importância não está na data, mas sim nas ideias –, de título bastante instigante – *Contestação: nova fórmula de Ensino* (POSTMAN & WEINGARTNER, 1971) –, justifica essa atual preocupação em estabelecer este tipo de pesquisa para abastecer a equação civilizatória e ajudar os jovens a entender com um pouco mais de profundidade o volume de controle onde eles habitam:

Para realizar a renovação, precisamos entender o que a impede. Quando falamos de revitalizar uma sociedade, somos propensos a dar ênfase exclusiva à descoberta de novas ideias. Mas, usualmente, não há escassez de novas ideias: o problema é conseguir que as ouçam. E isso significa ter que romper a rigidez crustácea e a obstinada complacência do *status quo*. A massa de costumes, convenções e normas “respeitáveis” exerce um efeito tão opressivo sobre os espíritos imaginativos, que os novos progressos se originam num campo, frequentemente, fora da área da prática respeitável. (POSTMAN e WEINGARTNER, p. 32, 1971).

A pesquisa educacional, em nosso entender, tem que abarcar esta preocupação primeira de suprir os estudantes do costume do inquérito, da percepção, da reflexão e, acima de tudo, trabalhar com questões que sejam relevantes para eles na contemporaneidade em que vivem. Elas não podem apenas, como acontece costumeiramente, ficar restritas aos círculos herméticos das equipes de *experts* com suas convenções e normas “respeitáveis” – como ressaltam os autores na citação acima – adormecidas nas prateleiras das obras concluídas. A dinamicidade da civilização 4.0, muito mais que querer, exige que elas sejam disponibilizadas para a formação dos estudantes de todas as idades.

3 A sociedade exponencial 4.0 como mote de reflexão nas pesquisas do NEPET

Durante as definições e escolhas sobre qual assunto relevante a pesquisar para produzir temas referenciais na produção de material didático para os estudantes entenderem a equação civilizatória, muitas questões aparecem como prioritárias. Todas são levadas em consideração, porém pela limitação de tempo, no estabelecimento de estratégias, algumas ganham destaque por se configurarem numa variável mais relevante



no tempo 'x' da equação civilizatória. Foi o caso aqui do que chamamos de exponencialização da sociedade 4.0.

Nesse mecanismo de procura através da leitura de inúmeros textos, as questões aparecem. Os desafios de traduzir e trazer isso para as discussões em sala de aula percorrem as mais diferentes e criativas estratégias. “Não é de admirar que estejamos cansados” foi uma provocação feita nos meandros do livro “Abundância”. Os autores, provocativos que são, nos desafiam para questões bastante relevantes para reflexões com estudantes de todas as áreas de conhecimento:

Nos últimos 150 mil anos, o Homo sapiens evoluiu em um mundo que era “local e linear”, mas o ambiente atual é “global e exponencial”. No ambiente local de nossos ancestrais, quase tudo que lhes acontecia em 24 horas ocorria num raio de um dia de caminhada. Em seu ambiente linear, a mudança era lentíssima – a vida de uma geração para a próxima era efetivamente igual – e as mudanças que chegavam a ocorrer seguiam uma progressão linear. Para dar uma ideia da diferença, se eu dou 30 passos lineares (de um metro) a partir da porta da minha casa em Santa Monica, vou parar 30 metros adiante. Porém se eu dou 30 passos exponenciais (um, dois, quatro, oito, dezesseis, trinta e dois, e assim por diante), vou parar um bilhão de metros adiante, ou seja, darei 26 voltas ao mundo). O atual mundo global e exponencial é bem diferente daquele que nosso cérebro evoluiu para entender. (DIAMANDIS e KOTLER, 2012, p. 51).

Depois de várias discussões e incursões em nossas inúmeras pesquisas paralelas tentando desvendar essas novas variáveis contemporâneas, sentimos que, principalmente na educação, seguimos interpretando o mundo global com um sistema desenvolvido para paisagens locais. Certo? Errado? Ainda não sabemos. Mas precisamos saber. Dessa interrogação enorme partimos para outros questionamentos da equação civilizatória que nos move por entre vários autores que solidificam nossas leituras em termos de Inteligência Artificial, Internet das Coisas, Impressora 3D, etc. (SCHWAB, 2016, 2018), (KELLY, 2012, 2017), (HARARI, 2015, 2016), (CASTI, 2011), gerando novos e intermináveis questionamentos.

Como observar os impactos da chamada revolução 4.0 dentro desta civilização “turbinada” do nosso tempo, especialmente no chamado mundo do trabalho? Quando iniciamos os estudos sobre o que denominamos de “nova equação civilizatória” imaginávamos – por desconhecimento ou por trabalharmos mais centrados na educação tecnológica e movidos pelo dogma que evolução humana era sinônimo de evolução



tecnológica – que a grande transformação tecnológica seria capaz de melhorar as condições de trabalho. E o que nos assusta, ao investigarmos a questão, é que o inverso é o que está valendo. A exponencialização 4.0 está conduzindo a jornadas ainda mais exaustivas e o uso da tecnologia para aumentar a produção com o fim direto de aumentar lucros, acaba restringindo o acesso ao emprego a quem é menos preparado para esse mundo.

Paramos por aqui para justificar a relevância absoluta de pesquisas nesse campo exponencial de problemas e soluções para a sociedade 4.0. É urgente o suprimento de textos, materiais diversos e desafios para que os jovens se preparem para os inúmeros e profundos desafios que fatalmente chegarão antes que estejamos preparados para isso.

4 Conclusões

A ética, a economia, a preservação do meio ambiente, a economia de matéria-prima, a igualdade social, o desemprego e um sem número de outras variáveis são levadas a cabo neste complexo procurar de resultados de aprimoramento da sociedade contemporânea que, em última instância, é o que realmente interessa. Não precisamos dizer o quanto polêmico é semelhante desafio de contestar os paradigmas dominantes. Para que, para quem e por quê são as perguntas diretoras desse processo complexo que a cada dia vão deixando nossas estratégias educacionais mais obsoletas e vão dando respostas a essa Sociedade hoje chamada de 4.0. Portanto, os objetivos desse texto procuraram em seus princípios, como destacado no início, contribuir para a reflexão da formação de educadores no contexto dessa sociedade, buscando ampliar o debate acerca dos procedimentos e questionamentos para alcançar uma formação humana capaz de responder às mais variadas e complexas demandas, traduzidas por diferentes (novas) equações.

O entendimento da “nova equação” civilizatória nos obriga, a todo momento, a conhecer de que forma as variáveis dinâmicas de um processo de evolução tecnológica nos levam a repensar os valores humanos e a vida como um todo. As respostas precisam ser preventivas, para não cairmos na tentação de esperarmos para dar soluções corretivas apenas quando, talvez, o processo já seja irreversível. Nós seguimos pensando que, neste século, o que vai determinar a inteligência e a contribuição de um indivíduo para o processo civilizatório não vai ser o fato de ele saber as respostas, mas sim a capacidade de fazer as



perguntas pertinentes sobre as variáveis que determinarão os rumos da sociedade contemporânea. Nesse processo, nós nos encontramos na qualidade de educadores, porque conscientes acerca do caráter exponencial da sociedade 4.0, em estado permanente de alerta, estudiosos e zelosos das pessoas humanas, reunindo esforços para contribuir com o seu pleno desenvolvimento.

Referências

BAZZO, W.A. Ponto de Ruptura Civilizatória: A Pertinência de uma Educação “Desobediente”. **Revista Ibero americana de Ciencia, Tecnología y Sociedad**, v. 11, n. 33, p. 73-91, set/2016.

_____. **De técnico e de humano: questões contemporâneas**, 2 Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

BAZZO, W.A.; PEREIRA, L.T.V.; BAZZO, J.L.S. **Conversando sobre educação tecnológica**. 2 Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

CASTI, J. **O colapso de tudo: os eventos que podem destruir a civilização a qualquer momento**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

DIAMANDIS, P.H.; KOTLER, S. **Abundância: o futuro é melhor do que você imagina**. São Paulo: HSM Editora, 2012.

HARARI, Y.N. **Sapiens: uma breve história da Humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

_____. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

IV SICDES. **Objetivos**. 2018. Disponível em: <http://gpead.org/sicdes2018/objetivos.html>. Acesso em: jul, 2018.

KELLY, K. **Para onde nos leva a tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

_____. **Inevitável: as 12 forças tecnológicas que mudarão nosso mundo**. São Paulo: HSM, 2017.

POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C. **Contestação: nova fórmula de Ensino**. São Paulo: Expressão e Cultura, 1971.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

_____. **Aplicando a quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2018.



LAS FORTIFICACIONES DE ANHATOMIRIM, RATONES Y PONTA GROSSA EN SANTA CATARINA, BRASIL: cultura y barbarie

Pedro Mülbersted Pereira¹

Elison Antonio Paim²

Palabras-Clave: Educación, Fortificaciones, Historia, Memoria, Patrimonio.

1 Introducción

Las fortificaciones de Santa Cruz de Anhatomirim, Santo Antônio de Ratonés y São José da Ponta Grossa fueron construidas en el siglo XVIII que, asomadas a otras decenas de fortificaciones, componían el sistema defensivo de la Isla de Santa Catarina – sur de Brasil, en lo contexto de las disputas coloniales entre Portugal y España. Este sistema fue readecuado durante el siglo XIX, en el contexto de creación del Estado nacional brasileño, y las fortificaciones asumieron nuevas funciones o fueron desactivadas – las tres mencionadas llegaron al siglo XX en precario estado de conservación. En 1938, estas fortificaciones fueron tombadas como patrimonio histórico brasileño por el *Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (SPHAN, actualmente Iphan). En 1970, empezaron los trabajos de restauración de la Fortaleza de Anhatomirim; en 1979, la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) asumió la tutela de esta fortificación mediante un convenio

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE – UFSC); mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016), bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). É vinculado ao Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PAMEDUC-UFSC) e ao Grupo de Pesquisas Rastros da Universidade São Francisco (USF-SP). Contato: pedro.mulbersted@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996), graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1986). Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lotado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação. Vice-coordenador do Mestrado Profissional em Ensino de História de junho de 2014 a junho de 2016. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Vice-líder do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC -UFSC), vice-líder do Grupo de Pesquisas Rastros (USF), membro do Grupo de Pesquisas Kairós (Unicamp). Contato: elison0406@gmail.com



asignado conjuntamente por la universidad, el Iphan e la Marina de Brasil; posteriormente, UFSC asumió también las fortalezas de Ratonés y Ponta Grossa. A partir de 1989, fue desarrollado el Proyecto *Fortalezas da Ilha de Santa Catarina: 250 Anos de História Brasileira*, coordinado por la Pro-Reitoría de Cultura e Extensão de UFSC. El objetivo central de este proyecto era concluir el restauro de las tres fortificaciones.

Nuestra investigación intenta analizar el proceso de patrimonialización de las fortificaciones catarinenses tuteladas por UFSC, comprendido en tres movimientos: los discursos, el restauro, y los usos. Establecemos una relación entre el proceso de patrimonialización de las fortalezas catarinenses e las configuraciones del campo del patrimonio en Brasil. Identificamos los discursos sobre las fortalezas en las memorias de algunos agentes vinculados a las instituciones participantes de este proceso y las disputas de poder inscritas en las disputas de memoria sobre las fortificaciones. Analizamos el restauro de estas construcciones, identificando los criterios adoptados por los arquitectos responsables por las obras de restauración durante 1970 y 1992 como elementos constitutivos de la patrimonialidad de esos bienes. Analizamos los usos propuestos para estos monumentos, intentando destacar la línea tenue que hay entre el uso de lo patrimonio e el consumo de lo patrimonio, además de la tensión entre valores culturales y valores económicos – usos que articulan, sobremanera, turismo y prácticas educativas diversas.

2 Fundamentación Teórica

El campo del patrimonial es marcado por disputas – disputas de poder, de memoria, de representación, y otras (CHUVA, 2009; DELGADO, 2008; FONSECA, 2009). Tales disputas implican en crear, por una mano, valorización, y, por otra mano, olvidos y los silenciados – pues, conforme Walter Benjamin (2012), cultura y barbarie no son dimensiones opuestas, sino que articulan-se íntimamente, como es el caso de las fortalezas de Anhatomirim, Ratonés e Ponta Grossa (PEREIRA, 2016).

Chuva (2009) infiere que hay una selección de cuáles historias serían materializadas en los monumentos elegidos como representantes de la memoria histórica de la nación en esta primera fase de actuación del SPHAN (1938 - 1970); todavía no es toda la historia de la nación, ni tampoco todas las historias sobre tales fortalezas, sino un recorte. Esta narrativa



suporta el sentido de el proceso de patrimonialización analizado, pero al mismo tiempo genera exclusiones y olvidos. Estas consideraciones están de acuerdo con las reflexiones de Benjamin (2012, p. 243), para quién “articular históricamente el pasado no significa conocerlo 'tal como el de fato fue'. Significa apropiarse de un recuerdo, como se relampeja en el momento de peligro”. El momento de peligro puede ser interpretado, en la historia de estas fortificaciones, como el arruinamiento y el “redescubrimiento de las fortificaciones catarinenses por el Iphan” en la década de 1970 (TONERA, 2005).

Benjamin (2012) es crítico una dada concepción de Historia que se pone a servicio de los vencedores, cuya narrativa enaltece las victorias de estos en el pasado y, así, consagran las contradicciones del presente; pero él nos hace percibir que hay diferentes pasados: un pasado presente y un pasado ausente. El primer “está presente por derecho propio (es el pasado de los vencedores)”; el segundo es “el pasado de los vencidos, de lo que malogró, de lo que no llegó a ser”, y, por esto mismo, “no llega hasta nosotros, sino que nos asalta violentamente” (MATE, 2011, p. 92, 121-122).

Así, Benjamin nos provoca a pensar una nueva escritura de la Historia, para allá de la recitación de hechos, fechas, nombres, con sus causas y efectos racionalmente dispuestos como en una línea de montaje. Hay expedientes que la Historia da por cerrados; todavía es posible acceder a ellos mediante las memorias, y, en nuestra reflexión, son particularmente preciosas las memorias y experiencias de los vencidos – los sujetos subalternos. Estas memorias y experiencias son transmitidas por estos sujetos atraés de la narración. Para Benjamin, la transmisión de la experiencia se da en un contexto común al narrador y al oyente, comunidad destruida por la modernidad capitalista; el mismo articula el concepto de experiencia a partir de su doble dimensión: experiencia colectiva (*Erfahrung*) y experiencia vivida (*Erleben*). Por lo tanto, en la teoría benjaminiana, la experiencia no puede ser reducida a una dimensión romántica o nostálgica.¹

Así, se parte de la concepción de que la memoria es construcción subjetiva, forjada a partir de la experiencia vivida y colectiva de estos sujetos, articulada en sus narrativas a partir del lugar social de cada uno de estos sujetos, lo que, en su entrecruzamiento, se

¹ De modo similar, según E. P. Thompson (1981, p. 189), la experiencia “es generada en la vida material, estructurada en términos de clases”, y, por lo tanto, los sujetos experimentan su propia experiencia “como sentimiento y tratan con esos sentimientos en la cultura, como normas, obligaciones familiares y de parentesco, y reciprocidades, como valores o (a través de formas más elaboradas) en el arte o en las convicciones religiosas”, y también en el “ámbito del pensamiento y sus procedimientos”.



configuran como memorias en disputa, que es el resultado de las relaciones de poder experimentadas por estos sujetos durante el proceso de patrimonialización de las fortalezas catarinenses.

Tenemos convicción de que estas relaciones de poder y tales contradicciones históricas presentes en el patrimonio, como elementos de la cultura, están sometidos a una matriz de poder colonial; así es posible identificar la colonialidad del poder, del saber y del ser (CASTRO-GÓMEZ y GROSGOUEL, 2007; MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2009) cuando las analizamos. Esta convicción nos lleva a abrir algunos de estos expedientes, cuestionando: ¿quiénes son los autores responsables de escribir la Historia que sirvió de base para la patrimonialidad de estos bienes culturales? ¿De qué lugar social escriben? ¿Quiénes son los sujetos que estos autores identifican como sujetos históricos, y quiénes son los sujetos que no reciben este reconocimiento? ¿Cuáles experiencias se reconocen como historias y cuales no tienen lo mismo reconocimiento? ¿Cuántas historias aún están sepultadas bajo las ruinas restauradas de estas fortalezas?

El campo del patrimonio ha pasado por diversas transformaciones, especialmente en las últimas décadas, y así también los campos de la Historia y de la Educación también sufrieron significativos cambios. Estas transformaciones nos sitúan ante desafíos teórico-metodológicos en la relación entre Educación y Patrimonio, y, por consiguiente, en la relación entre enseñanza de la historia y las cuestiones de memoria, ciudad y patrimonio (DELGADO, 2008; FONSECA, 2009; PEREIRA, ORIÁ, 2012).

La cultura se convierte en un punto de encuentro entre la memoria y la historia. Esta relación ha sido explorada en una diversidad de prácticas educativas que, además de presentar una narrativa homogénea y uniforme, han presentado la pluralidad de memorias, experiencias y saberes de los diferentes grupos que componen y sociedad brasileña; así, se han explorado diferentes posibilidades de educar en tiempos y espacios que se entrecruzan en calles, escuelas, museos, archivos, monumentos históricos, y otros (ZAMBONI, GALZERANI, PACIEVITCH, 2015; PAIM, GUIMARÃES, 2012, 2017).

El reconocimiento de la pluralidad cultural nos permite, también, identificar que los otros valores, sentidos y significados que las poblaciones que viven en el entorno de estos bienes culturales les atribuyen, valores estos diferentes de aquellos ya consagrados; sin embargo, estos otros valores se disminuyen como historietas, leyendas o supersticiones por



una dada historiografía catarinense tradicional y hegemónica (PEREIRA, 2016). Así, aún que el proceso de patrimonialización de las fortalezas catarinenses sea marcado por exclusiones y olvidos, es posible establecer una experiencia con el pasado donde estas memorias otras no sean sólo curiosidades paralelas a la historia hegemónica sino reminiscencias con poder de cambiar nuestro presente.

3 Metodología

Esta es una investigación histórica sobre el patrimonio, orientada a la Educación. Intentamos responder a los objetivos de esta investigación entrecruzando las fuentes históricas seleccionadas y analizando-las a partir del referencial teórico adoptado: ponemos en diálogos los presupuestos de la Historia con otras áreas de conocimiento como la Sociología, la Museología, la Arquitectura y la Filosofía con fines de analizar el proceso de patrimonialización de las fortalezas catarinenses. Adoptamos como recorte temporal el período de ejecución del Proyecto *Fortalezas da Ilha de Santa Catarina: 250 Anos de História Brasileira* (1989 – 1992).

Haciendo uso del salto del tigre propuesto por Benjamin (2012), comprendiendo que presente y pasado son puntos interactivos, y no puntos dispuestos en una recta, ordenados cronológicamente; nos desplazamos por esta historia comprendiendo que ésta está formada por tiempos de ahora (*Jetztzeit*), y no como una sucesión de hechos y acontecimientos que nos llevan a una conclusión cerrada, pero sí que es una historia abierta.

Seleccionamos como fuentes históricas documentos escritos recogidos en los archivos de Iphan y de UFSC, y narrativas orales concedidas a los investigadores mediante entrevistas. Las fuentes escritas son documentos oficiales como comunicados internos, informes de obras, laudos técnicos, memoriales descriptivos, correspondencias oficiales y extra oficiales producidos por estas instituciones; seleccionamos también periódicos, folletos, *folders* y tarjetas postales del período entre 1980 y 1992. Las fuentes orales son entrevistas con algunos de los arquitectos, técnicos, profesores y rectores participantes de esto proceso ya presentes en el CD-Rom *Fortalezas Multimídia* (TONERA, 2001), y también habitantes de las comunidades establecidas en el entorno de las fortificaciones, estudiantes, profesores de las escuelas públicas de la región metropolitana de Florianópolis, que tiene



por objetivo identificar las experiencias de enseñanza que están siendo desarrolladas por estos docentes, en asociación o no con la universidad, y, también, a partir de la propuesta decolonial, señalar otras posibilidades de interacción con estos bienes culturales (WALSH, 2013).

4 Resultados Preliminares

Esta investigación da continuidad a la investigación desarrollada a nivel de maestría en esta misma institución, intitulada O proceso de patrimonialização da Fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim: discursos, restauro, usos (1970 - 1992). En esta investigación, concluimos que los usos propuestos por UFSC para las fortalezas catarinenses buscan articular la preservación del patrimonio histórico con la investigación, enseñanza y extensión en esta universidad con el turismo cultural. Esta articulación nos permite explorar la dimensión educativa del patrimonio histórico, lo que buscamos analizar en esta nueva etapa de investigación.

La propuesta de uso de las fortalezas para fines didácticos y de Turismo Educativo estaba presente desde los primeros contactos entre Iphan y UFSC, lo que consta como uno de los objetivos del Convenio de 1979. Tal propuesta es moldeada de acuerdo con los conceptos Patrimonio, Turismo, Educación e Historia que estaban en boga en aquél período. Intentamos ahora identificar la continuidad de tales propuestas en los usos actuales para estas fortalezas.

La restauración de la Fortaleza de Anhatomirim, en las décadas de 1970 y 1980 fue posible debido a la asociación establecida entre Iphan, UFSC y Marina de Brasil; la asociación entre las instituciones fue fundamental para garantizar la restauración plena de esta fortificación. En esta etapa de la investigación, intentamos identificar cómo esta asociación se articula para la patrimonialización de las fortalezas de Ratones y Ponta Grossa, en la década de 1990, para consolidar la presencia de la UFSC en este proceso.

El proceso de patrimonialización de las fortalezas catarinenses es marcado por exclusiones, olvidos y silenciamientos. Identificaremos las otras memorias de los sujetos subalternos, con sus valores, saberes, prácticas, sentidos y significados leídos y conferidos a estos bienes culturales a fin de garantizar el reconocimiento de la pluralidad cultural.



Con eso, puntuamos que el tema de las fortalezas catarinenses es una discusión relevante y actual - en el sentido benjaminiano de que se es posible concebir un nuevo porvenir.

5 Consideraciones Finales

Revisar el tema de las fortalezas catarinenses es un ejercicio de explorar los sentidos: ver lo que hasta entonces no fue visto; escuchar lo que hasta entonces no fue oído; abrirse a las cuestiones sensibles o a las cuestiones socialmente vivas. Estamos lidiando con un patrimonio material que también posee una dimensión inmaterial – son piedras que comportan recuerdos, conectadas por continuidades y también arruinadas con rupturas. Las diferentes perspectivas del campo de la historia, del campo del Patrimonio, del campo de la Educación y de otras áreas del conocimiento afines nos permiten dialogar con diferentes sujetos a partir de otras fuentes, con otros presupuestos epistemológicos. Avanzar en la investigación no significa apenas acumular datos y sistematizarlos en una narrativa textual, pero articular saberes producidos dentro e más allá de las fronteras académicas, explorando otras posibilidades de aprendizaje en la relación de investigación, enseñanza y extensión.

Bibliografía

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8 ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v.1)

CASTRO-GÓMEZ, Santiago, GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CHAGAS, Mario. Memória e poder: dois movimentos. **Cadernos de Museologia**, Lisboa, v. 19, n. 19, p. 43 – 81, 2002.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. **Os arquitetos da memória**: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.



DELGADO, Andréa Ferreira. Configurações do campo do patrimônio no Brasil. in: BARRETO, Euder et al (Orgs.). **Patrimônio Cultural & Educação Patrimonial**. Goiânia: Secretaria de Educação, 2008.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. [Colección Razón Política].

PAIM, E.; GUIMARÃES, M. F. (Orgs). **História, memória e patrimônio**: possibilidades educativas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. **RESGATE**, v. 20, n. 23, 2012, p. 161-171.

PEREIRA, Pedro Mülbersted. **O processo de patrimonialização de fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim**: discursos, restauro, usos (1970-1992). 1 v. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1227-D.pdf>>

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 74-117.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONERA, Roberto. **Fortalezas multimídia**: Anhatomirim e mais centenas de fortificações no Brasil e no mundo. Florianópolis: UFSC, FAPEU, 2001. [CD-ROM].

TONERA, Roberto. O Sistema Defensivo da Ilha de Santa Catarina – Brasil: Criação, Abandono e Recuperação. **Seminário Regional de Cidades Fortificadas**, I, 2005, Montevideo. Atas Virtuais, p. 2. Disponível em: <<http://tinyurl.com/beaoldg>>. Acesso em: nov. 2012.

WALSH, Catherine (Org.) **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZAMBONI, E., GALZERANI, M.C.B.; PACIEVITCH, C. (Orgs). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Editora Alínea, 2015.



O IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA ESTÉTICA E NA IMAGEM CORPORAL DE UNIVERSITÁRIAS(OS) NEGRAS E NEGROS

Sebastião C. S. Carvalho¹

Palabras-Chave: Ações Afirmativas, Estética Negra, Cultura Corporal, Educação Física.

1 Introdução

Há 17 (dezesete) anos atuando como professor na Universidade do Estado da Bahia – UNEB tenho percebido mudanças consideráveis na estética corporal de alunos e alunas negras desta instituição. Em decorrência da política de cotas raciais adotadas desde 2002, o número de estudantes negros e negras é bem maior que em anos anteriores. Sendo a Bahia um estado de população predominantemente negra, ainda é pequeno o número de estudantes frequentando o ensino superior. Nesse quadro, tenho observado que aqueles e aquelas que estão ingressando na universidade, depois de algum tempo, passam a assumir a sua negritude, rompendo com os padrões de beleza eurocêntricos impostos e cultivados pela sociedade brasileira ao longo do tempo.

Nos últimos anos temos visto surgir e ganhar força o que se convencionou chamar de Geração Tombamento². Embora localizado em uma parcela da juventude negra urbana, e com acesso às tecnologias, este movimento está diretamente associado à um movimento de politização da estética. Partindo principalmente dos jovens, os cabelos, as roupas, as maquiagens, os adereços, parecem mandar um recado. É como se fosse a revelação de um código de empoderamento. Uma espécie de autoafirmação misturada com auto reconhecimento e fortalecimento da autoestima negra. O tema que este estudo aborda,

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais – DINTER/ convênio UNEB-UFMG, **Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Afirmativas. Email: tiaocarvalho72@gmail.com

² É o nome dado aos jovens com forte discurso e visão cultural, em sua maioria negros da periferia, que tem encontrado na música e na estética uma forma de colocar a sua posição política para rodar.



busca relacionar o racismo brasileiro e suas implicações dentro do processo educacional nas universidades brasileiras com as novas dinâmicas associadas à politização da estética negra. Tem um foco no impacto das Ações Afirmativas na estética e imagem corporal de negros e negras e como isso tem refletido e influenciado em sua cultura corporal. O estudo é relevante tendo em vista que a integração do negro no ensino superior carrega marcas do racismo e pela luta do povo negro para ter acesso à educação e pela busca de uma sociedade igualitária e justa (GOMES, 2003).

A intenção é fazer um estudo reflexivo sobre os processos de ingresso de alunos e alunas negras no Campus XII Guanambi, cidade de aproximadamente 90 mil habitantes, situada no Alto Sertão Baiano, distante cerca de 700 Km (setecentos quilômetros) da capital. Refletir sobre as tensões, sobre a negação, a descoberta e redescoberta desses estudantes, buscando uma aproximação da dimensão das trajetórias dessas pessoas e de uma possível interferência dessas políticas afirmativas no desvelar dos corpos em questão. No referido Campus, encontramos estudantes oriundos de diversas cidades circunvizinhas além daqueles do próprio município. Nos últimos anos criaram um coletivo de Crespos e Crespas, movimento este responsável por intervenções e performances artístico-culturais, debates sobre políticas públicas de acesso e permanência, além de fazerem parte da base que ocupou a universidade no enfrentamento ao Impeachment/golpe de 2016.

A autoafirmação de estudantes negros e negras, cotistas ou não, pode revelar o que está além das políticas afirmativas dentro da universidade. As manifestações através da estética corporal destes estudantes pode revelar algo além do que os olhos podem ver. A permanência num lugar que por décadas foi dito que não era seu. Os olhares de censura que são lançados ao circularem nos corredores. As perguntas desconfiadas sobre sua origem. O racismo disfarçado de elogio para aplaudir o êxito. Esse elogio algumas vezes vem como um prêmio, uma frase iniciada com “apesar”, ou mesmo tentando negar a cor da pele do estudante alegando que ele não é negro, ou que não seja “tão negro assim”. É recorrente o uso desse artifício na tentativa de negar ou mascarar o racismo que ainda permeia as relações acadêmicas. Quando se trata de cotistas, essa ênfase pode aparecer num tom ainda mais alto, estabelecendo formas de superação e reforço da meritocracia.

Nesse sentido, este estudo enfoca a questão da imagem corporal de negros e negras e sua relação com as políticas de ações afirmativas. Como afirma Gomes, 2017-p75,



“a partir do advento das ações afirmativas configurou-se um novo perfil de juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista”.

2 Fundamentação teórica

2.1 Finalidade social das ações afirmativas

As ações afirmativas consistem em uma política dirigida a grupos que foram por muito tempo excluídos da oportunidade de chegar onde os demais grupos conseguiram. Vale destacar que as ações afirmativas não são recentes no Brasil, podendo ser vista no âmbito interno desde meados da década de 1930 se configurando, de acordo com Moehlecke (2002), como um fator carregado de sentidos, podendo se apresentar como ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação.

Sobre as configurações das ações afirmativas no decorrer do tempo, Gomes (2001, p. 39) afirma que aquilo que de início era um mero encorajamento, tornou-se um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que buscam o combate à discriminação racial, de gênero e de origem, além de corrigir os efeitos presentes das discriminações cometidas no passado.

2.2 Raça e identidade

A identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas no momento em que se discute o contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e a reafirmação das identidades pessoais e culturais. Segundo Stuart Hall (2001, p. 7), isso vem acontecendo porque “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades”.



Portanto, esta crise faz parte de um processo amplo de mudanças que está deslocando as estruturas de processos centrais da sociedade e abalando os quadros de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável para o convívio em sociedade (HALL, 2001).

Na sociedade pós-moderna muito se tem falado sobre esse novo sujeito: sujeito pós-moderno, angustiado e fragmentado sobre sua identidade e sobre a crise dessa identidade em construção.

Stuart Hall (2006) argumenta que a questão da identidade e da globalização não apenas caracterizam o mundo atual, como estão atreladas umas as outras. Identidade está relacionada ao processo de mudança conhecido como globalização e seu impacto sobre a identidade cultural. É o caráter de mudança na modernidade tardia, marcada por sociedades de modificação constante, rápida e permanente e por conflitos sociais e ambiguidades.

Ainda são escassos os estudos sobre a formação da identidade negra nas universidades brasileiras, isso certamente ocorre devido ao fato do número de professores e estudantes negros e negras ser ainda pequeno.

2.3 Imagem corporal

Em linhas gerais, pode-se dizer que a imagem corporal é a auto percepção do indivíduo sobre seu próprio corpo. É modo pelo qual o corpo se apresenta para o próprio indivíduo, isto é, a representação mental que a pessoa tem de seu próprio corpo, se configurando como uma construção multifatorial, envolvendo fatores como a percepção, o afeto e componentes cognitivos. Para Garafini e Santos, 2013 ,o negro como todas as outras raças deve aceitar seu corpo, com as especificidades que a própria raça lhe incute: a cor negra, o cabelo duro, o nariz chato, olhos escuros. O corpo possui história, memória e identidade.

A moda e as tendências do mercado costumam ditar modelos e impor conceitos estéticos. Isso é feito, na maioria das vezes de forma homogeneizante, desconsiderando cor de pele, cabelos, peso, estatura... O enfrentamento a essas regras pode ser chamado de DESCOLONIZAÇÃO ESTÉTICA. Os jovens negros têm criado a sua própria moda a partir de suas lutas e conquistas. Essa “moda” é utilizada como ponto de resistência pelos



movimentos negros ao longo do tempo. As cores das roupas, as próprias roupas, os cabelos, os turbantes, a maquiagem, até a forma de andar.

Santos e Santos nos lembra que “a forma de arranjar os cabelos, as referências às culturas africanas ancestrais, as cores e formas das roupas foram e são utilizadas para chamar a atenção quanto às desigualdades de raça e de gênero e positivar a cultura de matriz africana. As autoras chamam a atenção para o fato do cabelo no estilo *black power* e o pente de madeira terem sido tão importantes para o movimento negro dos anos 1960 que acabaram sendo seus símbolos de identificação. Em nosso cotidiano, observamos que os *dreadlocks*, adotados pela religião rastafári, também estão sendo ressignificados como símbolo de resistência da cultura negra. *Hoje, com o incentivo da transição capilar, é possível ver uma maior quantidade de pessoas negras utilizando seus cabelos sem química e adornados com tranças e turbantes* (SANTOS e SANTOS, 2018, p. 68).

No que se refere ao rompimento com os conceitos da estética colonizadora, a Geração Tombamento tem nos cabelos um dos principais marcadores de identidade. Assumir o crespo, as tranças, os coloridos e os turbantes, remetem à África e a toda a ancestralidade do povo negro brasileiro.

Mattos relaciona a esse fenômeno a noção de “estética afrodiáspórica”, que, segundo a autora, é o movimento em que homens, mulheres, homossexuais, transexuais, gays e também as crianças negras adotam variações para os seus corpos e cabelos criando e recriando penteados de matriz africana, usando e abusando do tamanho dos fios, formas e cores, assumindo sua corporeidade nesse contexto de mudanças sociais, lutas históricas e hibridismo estético. (MATTOS, 2015, p. 38).

É preciso afirmar, pois, que após a implantação das políticas afirmativas, tem se configurado outro perfil da juventude e do jovem universitário negro. Além de percebermos o crescimento do número de jovens universitários negros, percebemos também uma mudança em seu padrão estético, mudando a direção dos padrões de beleza instituídos assim como dos modelos de corpos que circulam nos corredores das universidades. Gomes (2017, p.75) revela que *o olhar dos jovens negros de hoje é muito mais forte e afirmativo do que o olhar da geração que o antecedeu. Encaram o outro, discutem, posicionam-se.*



3 Objetivos

3.1 Objetivo Geral

Compreender o processo de ingresso de estudantes negros e negras no Campus XII da UNEB via Ações Afirmativas e os possíveis impactos em suas percepções estéticas e em suas imagens corporais.

3.2 Objetivos Específicos

Compreender os processos de construção e reconstrução da imagem corporal e estética de estudantes negros e negras nas universidades, influenciados pelas Ações Afirmativas;

Compreender como e quando houve a ruptura entre o modelo de corporeidade do colonizador para a corporeidade emancipada e autônoma;

Identificar as concepções de estética e imagem corporal dos alunos e alunas que ingressam no ensino superior.

4 Metodologia

A metodologia a ser tratada no referido trabalho faz uso da pesquisa tipo qualitativa, investigativa exploratória, onde a pesquisa etnográfica ocorrerá por meio da colheita de narrativas de histórias de vida, através de entrevistas/escutas, tendo a descrição e transcrição das mesmas como técnicas para produção e consequente análise de dados. A (auto)biografia também será utilizada considerando a relação do pesquisador com tema, assim como rodas de conversas com os participantes da pesquisa.

Fazenda (2000, p. 58) afirma que:

[...] no que se refere à pesquisa qualitativa pode-se dizer que os dados são coletados através da descrição feita pelos sujeitos [...]. Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização.



Traçaremos “Mapas Corporais” dos participantes, em uma analogia a técnica de “Mapas Mentais” de Kozel. Neste caso trataremos as mudanças corporais como “lugares” na memória dos participantes. Estes mapas serão traçados a partir das relações das imagens corporais com as mudanças e dos impactos das mesmas nas vidas dos alunos. Assim como os mapas mentais são constituídos por imagens que as pessoas têm de lugares conhecidos ou não, os mapas corporais seriam imagens dos corpos que estas pessoas viveram (tiveram) ou não. Poderemos chamar de corpos vividos ou corpos sonhados. Esta estratégia irá buscar caminhos para explicar, como, onde, por que e movidos por quais circunstâncias esses corpos aparecem e desaparecem, são criados ou apagados, são vividos ou sonhados.

Os(as) participantes da pesquisa, um total de 10 (dez), serão estimulados a trazer imagens suas – fotos, vídeos, desenhos – para ilustrar determinados momentos/estágios de suas trajetórias. Estas imagens serão aportes para a construção dos mapas corporais.

A escutas acontecerão em uma sala do Campus XII – Guanambi, que será devidamente preparada para isso. Além de gravador de voz, utilizaremos registros de imagens através de fotografias e vídeos das seções de escuta. A princípio não haverá um controle de tempo das falas. Não há também uma estimativa de quantas vezes cada participante será ouvido. Essas idiossincrasias serão ao máximo respeitadas.

A (auto) biografia também fará parte deste estudo, considerando a trajetória do pesquisador e as relações dessa trajetória com as Ações e atitudes Afirmativas tanto durante a formação enquanto estudante universitário, até em sua atuação enquanto professor negro de uma universidade baiana, que tem seu corpo docente majoritariamente formado por não negros.

O grupo de estudantes participantes do estudo deverá encontrar-se periodicamente, em rodas de conversa, que serão uma possibilidade de instrumento de produção de dados para a pesquisa Narrativa, considerando que este tipo de abordagem investigativa ajuda a compreender o sentido que o grupo social oferece ao fenômeno estudado. (MOURA e LIMA, 2014).

O trabalho encontra-se na fase de estudos preliminares, onde o pesquisador está buscando formar o seu grupo de colaboradores/participantes. As rodas de conversa estão



previstas para terem início no mês de setembro de 2018 e as Entrevistas Narrativas a partir de março de 2019. O prazo para a conclusão do trabalho é março de 2021.

Referências

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**, EDUFBA, Salvador, 2008.

FAZENDA, Ivani (org.) **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade** – São Paulo. Cortez, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: O legado da “raça branca”** (Vol. I.). São Paulo: Cia Editora Nacional, 1965.

FREITAS, Williem Silva de. **Educação brasileira e o racismo contra os negros no sistema educacional: o que muda com a lei 10.639/03 na escola?** VI Colóquio Internacional. São Cristóvão.Sergipe. Brasil, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, p. 167-182, jan./Jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GARAFINI, Fabiana, SANTOS, Gabriela Cornelli dos. Identidade, autoestima e imagem corporal: Menina Bonita do Laço de Fita e “As Máscaras de Dandara”. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. **Novos estud. – CEBRAP**, n. 81, jul. 2008.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In. _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós – modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MATTOS, Ivanilde Guedes. Estética afrodiaspórica e o empoderamento crespo. **Pontos de Interrogação**, v. 5, n. 2, pp. 37-53, jul./dez. 2015.

MOEHLECKE, S. **Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates**. In: Programa A Cor da Bahia. A Educação e os afro-brasileiros. Salvador: UFBA; Ford Foundation; Novos Toques, 2000, p.167-181.



MOURA, Adriana Ferro, LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, R. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção**. 1992. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1992.

SANTOS, Ana Paula Medeiros Teixeira, SANTOS, Marinês Ribeiro. Geração Tombamento e Afrofuturismo: a moda como estratégia de resistência às violências de gênero e de raça no Brasil. **Revista Dobras em Nuvens**, vol. 11, n. 23, mai. 2018.



PIBID COMO PRÁTICA FORMADORA DOCENTE NA UFT PORTO NACIONAL, TOCANTINS, BRASIL

Juliana Ricarte Ferraro¹

Ariel Elias do Nascimento²

Palabras-Clave: PIBID, Formação Docente, Oficinas Pedagógicas.

1 Introdução

Esta apresentação consiste em dialogar e divulgar a experiência da Universidade Federal do Tocantins (UFT) junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de licenciatura em História, localizado no campus de Porto Nacional (TO), que vem participando ativamente desde 2010, e também, refletir quais seus impactos na formação docente dos graduados, na comunidade escolar e na própria universidade.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa junto ao Ministério da Educação (MEC), com distribuição e gerenciamento de bolsas pela CAPES, que, desde 2009, tem como objetivo “proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (CAPES, s/d)

O PIBID tem como objetivos, segundo a CAPES (s/d):

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;

¹ Professora do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional. Membro do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação. Membro do Programa de Pós-Graduação do curso de Gestão de Políticas Públicas – GESPOL. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: história do livro e da leitura, história e ensino, patrimônio e arquivo. Email: juferraro@uft.edu.br

² Doutorando em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal do Mato Grosso, UFMT Professor do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional. Membro dos Grupos de Pesquisas Núcleo de Estudos Urbanos e das Cidades – NEUCIDADES e do Observatório de Políticas Territoriais e Educacionais – OPTE. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: culturalismo, identidades, globalismo, espaços de memória e práticas educativas.. Email. ariel@uft.edu.br



- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Partindo destes objetivos do programa o Projeto PIBID História, campus Porto Nacional (TO), objetiva subsidiar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação inicial de docentes de História.

2 Problema e Fundamentação teórica

No estágio atual do ensino brasileiro, o currículo escolar deve pautar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996 e 2017), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) como norteadores do processo educativo. Estes regulamentam as normas da educação e dão ênfase ao ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades, a interdisciplinaridade, a contextualização e a realização de projetos de ensino e aprendizagem.

Visando uma formação integral do indivíduo nos aspectos (vida em sociedade, atividade produtiva e experiência), os PCN do Ensino Médio e Fundamental propõem uma reforma curricular que incorpore como diretrizes gerais e orientadoras as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (PCN, 1997, p. 29). Desta maneira, uma organização curricular que responda a esse desafio requer um ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Segundo Perrenoud (1999, p. 12), a escola procura seu caminho entre duas visões do currículo:



[...] uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências; a outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa.

Considerando tais visões, propõe-se, neste projeto, atividades que levem ao desenvolvimento de competências e habilidades para todos os envolvidos (bolsistas, supervisores e coordenadores de área), e para os alunos e professores das escolas de educação básica conveniadas.

Para atender esse desafio, segundo os PCN do Ensino Médio (1999), a organização curricular dos conteúdos deve ser em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber.

O que é confirmado por Perrenoud (1999, p. 15):

[...] para desenvolver competências é preciso trabalhar por resolução de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los, o que pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a localidade.

Nessa perspectiva, o trabalho escolar ganha sentido porque modifica a relação dos alunos com múltiplos saberes e favorece uma pedagogia diferenciada, que propomos, na nossa universidade e campus, através da interdisciplinaridade, contextualização e projetos de ensino e aprendizagem, com a integração dos bolsistas do curso de História do Campus de Porto Nacional e outras áreas do conhecimento. A proposta deste projeto inclui o desenvolvimento de atividades para os níveis de ensino fundamental e médio, pois, dessa maneira, os bolsistas terão experiências nos níveis em que serão habilitados para a atuação docente.

Apesar dessa proposta estar de acordo com as orientações curriculares nacionais, percebe-se na prática cotidiana das escolas de educação básica um ensino acadêmico e fragmentado que não proporciona um aprendizado significativo de História e nem desenvolve competências no alunado.



Em especial, o Tocantins, estado com duas décadas de existência, mesmo apresentando desenvolvimento econômico em ascensão, não desenvolveu concomitante modificação ao nível educacional como pode ser verificado nos resultados dos índices divulgados pelo Ministério da Educação. No ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o Tocantins tem apresentado consecutivamente o menor índice de rendimento escolar. No último exame, realizado em 2015, os alunos das escolas tocantinenses apresentaram médias inferiores aos alunos dos outros estados da federação. Também em relação ao IDEB (Índice de Desenvolvimento Educacional), o estado ficou entre os mais baixos, atingindo 3,7 no ensino médio e 4,9 no ensino fundamental/séries finais em 2015 (INEP, 2015).

Tais resultados preocupantes podem ser contornados com uma efetiva formação de professores de História (e demais áreas), os quais, ao iniciar a carreira docente de forma inovadora e atrelada às novas tecnologias educacionais, podem contribuir para melhoria do ensino tocantinense. Para tanto, além de um melhor preparo dos docentes durante o curso de graduação, ações como o PIBID, propiciam o desenvolvimento de uma docência questionadora, conhecedora da realidade escolar e de conhecimentos científicos atualizados e interdisciplinares, que capacitem à elaboração de atividades pautadas nas inovações pedagógicas significativas à construção de saberes.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), estabelece em seu texto, que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, conhecimentos, competências e habilidades sendo orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), (BRASIL, 2013) Assim como pensa a educação brasileira pautada na formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

E, que se articula, neste momento, juntamente com os objetivos e diretrizes do Programa PIBID, que aqui apresentamos, com os princípios educacionais apresentados pela UFT, que em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UFT, 2017) que traz:

Os princípios fundamentais que orientam a construção das políticas da Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD) estão assentados na concepção da educação como um bem público, no seu papel formativo, na produção do conhecimento, na reprodução de valores democráticos, na ética, nos



valores humanos, na cidadania, na luta contra a exclusão social, na preservação ambiental e na cultura da paz. (UFT, 2017, p. 11)

Articulação na proposição de se promover uma reflexão coletiva, e de forma continuada, sobre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (UFT, 2011) em conformidade com as novas diretrizes do ensino, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (UFT, 2017) e com os fóruns específicos; Promover a construção de projetos político-pedagógicos em conformidade com as novas diretrizes do ensino e com a nova realidade institucional – voltadas para a formação integral do aluno e para as mudanças científicas, tecnológicas e culturais em que estão inseridos –, bem como com as condições específicas de oferta de cada curso e Desenvolver, juntamente com o PIBID e pautado na nova BNCC, projetos de formação para o uso de novas tecnologias aplicadas ao ensino e de aplicação de novas metodologias de ensino, inclusive a distância e em rede.

O curso de Licenciatura em História da UFT tem por objetivo formar um profissional capaz de dominar as linhas gerais do processo e conhecimento histórico em suas várias dimensões e interfaces. É ainda atribuição desse profissional conhecer as principais linhas teóricas que orientam as análises historiográficas e acompanhar não somente o raciocínio referente ao conhecimento histórico produzido como também os avanços metodológicos da ciência histórica. O currículo do curso de Licenciatura em História deve considerar uma visão ampla e ética da inserção do homem na sociedade e na natureza, no intuito de graduar profissionais habilitados com as discussões atuais sobre o ambiente e suas relações com a cultura.

Nesse sentido, o curso apresenta em sua grade uma série de disciplinas capazes de estimular a relação entre o fazer pedagógico do processo de ensino e aprendizagem e os conteúdos de História que culmina no estágio supervisionado no qual os alunos observam diferentes professores atuando nas salas de aula e vivenciam à docência em uma instituição de ensino. Temos percebido que muitos graduandos, ao final do curso, ainda não conseguem desenvolver essa capacidade de articulação entre o pedagógico e o biológico e demonstram pouco interesse pela docência, sentindo-se desvalorizados. Além disso, costumam detectar os problemas nas práticas dos professores observados nas escolas, mas, quando apresentam seus projetos de estágio, mostram uma prática semelhante àquelas que criticam, não conseguindo inovar em sua prática pedagógica.



3 Metodologia

Neste contexto, encaixa-se o projeto que nos propomos a desenvolver. Através de atividades integradas entre o curso de Licenciatura de Porto Nacional (TO) contextualizadas com a realidade das escolas participantes, o subprojeto de História objetiva estimular a docência na educação básica de forma interdisciplinar, considerando o trabalho docente como fruto de constante observação e avaliação das atividades desenvolvidas com os alunos, não se restringindo apenas ao planejamento e transmissão de conteúdos e sim, constituindo-se também, como campo de pesquisa para a melhoria da qualidade de ensino.

Para trabalharmos com os alunos da escola básica, foi escolhido a metodologia de oficinas pedagógicas, sendo a oficina uma forma de construir conhecimento com ênfase na ação, porém pautado pela base teórica, construindo-se conhecimento como processo ativo da interação entre o sujeito é objeto, contínuo e recíproca transformação. A oficina pedagógica como metodologia do trabalho favorece a articulação entre diferentes níveis de ensino e de saberes, auxiliando não apenas na formação docente, como provocando uma maior integração dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

Na referida metodologia de projetos e oficinas, o aluno deixa de ser um mero expectador do conhecimento e passa a construir seu próprio conhecimento, sendo agente e sujeito da própria História, assim como demonstra a importância, para o aprendizado e uma valorização do trabalho coletivo, fortalecendo o vínculo entre professor e aluno, comunidade escolar e sociedade e universidade.

As atividades do subprojeto de história do campus de Porto Nacional são realizadas em parceria com o Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira em Porto Nacional (TO), com os alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), do turno matutino e com oito alunos bolsistas de graduação do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

O subprojeto do PIBID UFT Porto Nacional é supervisionado por uma professora da própria escola estadual, formada na área específica da disciplina e atuante na sala de aula, e uma coordenadora de área de História.

As oficinas pedagógicas são realizadas toda semana, tendo planejamento prévio, com leituras teóricas específicas feitas pelos graduandos bolsistas PIBID e plano de



ensino/oficina. Após a realização das oficinas na escola, a equipe se reúne para uma auto avaliação e reflexão da prática de ensino e aprendizagem, buscando a melhoria das mesmas e um resultado de qualidade.

4 Resultados e Dificuldades

As escolas participantes podem ser também influenciadas pelo Projeto PIBID, pois a presença constante dos graduandos pibidianos em suas escolas fortaleceram os diálogos, antes rarefeitos, entre universidade x escolas x comunidade, trazendo ações conjuntas de extensão, tendo a perspectiva o oferecimento de cursos para aprimoramento e formação docente, ações de melhoria na e para a comunidade e maior divulgação das atividades culturais das instituições envolvidas. Os alunos da educação básica que estão envolvidos tiveram seus empenhos melhorados, e as oficinas realizadas desenvolveram espírito crítico, analítico, curioso e motivacional frente ao que é educação. O olhar sobre a educação vem sendo modificando, a educação passando a ser vista como algo vivo, participativo e dinâmico. Nestes últimos meses, o trabalho desenvolvido com o teatro para o convite dos alunos foi imprescindível para a grande participação destes, e as visitas campos à comunidade, para reconhecimento dos seus patrimônios locais. Ao mesmo tempo com as oficinas direcionadas mais a prática, gerando um maior desempenho tanto de nosso grupo de bolsistas, quanto dos alunos da escola.

Percebemos as transformações consideráveis no campo de atuação dos bolsistas envolvidos no programa, bem como nos alunos da educação básica, além da equipe diretiva no colégio.

Nota-se um grande interesse por parte dos alunos da educação básica pelo programa. Isso se evidencia pelo grande número de participantes e dos comentários dos mesmos. E, para a formação acadêmica dos bolsistas, o programa influencia diretamente no desenvolvimento de práticas educativas, formulações de plano de aula, melhoria na oratória, conhecimento da realidade escolar e etc.

Podemos afirmar que o programa tem contribuído de forma efetiva para as licenciaturas, visto que a grade curricular desses cursos não oferece disciplinas e/ou atividades de maneira satisfatória na formação dos futuros licenciados. Temos visto um



sucateamento das licenciaturas em decorrência dos diversos cortes, má gestão e evasão. Sendo assim, o programa funciona como uma “válvula de escape” para os alunos que almejam a profissão de educador. Além disso, são vários os exemplos de ex bolsistas do programa que se destacaram, tendo sua vaga de emprego facilitada justamente pela participação no programa. Portanto, é um abismo considerável entre um acadêmico que participa do programa e um que somente se presta a grade curricular.

O PIBID tem trazido influências também nas ações dos próprios docentes do curso, ao verem a dinâmica do Subprojeto de História e os resultados acadêmicos dos pibidianos, que estão se tornando alunos de referências, com alta produção acadêmica e de resultados, visualizados até pelos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), aderiram aos seus cursos ministrados a metodologia de projetos, realizando diálogos importantes com a prática docente do alunado.

Esta influência vem influenciando o curso de licenciatura, não apenas com as ações práticas, mas a aproximação perceptível entre teoria e prática e a formação do professor como pesquisador, diminuindo consideravelmente a dicotomia entre as áreas de formação específica e a educacional.

Para tanto, podemos listar uma série de dificuldades encontradas ao decorrer do programa, bem como na execução das atividades do programa. De início, o espanto ao realizar a primeira oficina, tendo em vista a estrutura escolar deteriorada. Além disso, uma temperatura extremamente quente, onde ventiladores não conseguem amenizar o calor. A distância da universidade até o colégio onde foram realizadas as oficinas também se evidencia como uma dificuldade.

5 Considerações e Perspectivas

Na licenciatura de História, UFT- Campus Porto Nacional, o PIBID trouxe novas reflexões acerca a formação dos futuros docentes, principalmente, nas disciplinas práticas de formação como os Estágios Supervisionados de História, desde sua inserção na escola através do trabalho de diagnóstico até a finalização com a realização de projetos de intervenção e oficinas. Antes da experiência do Projeto PIBID a área de educação do curso



era estanque, e separada das outras áreas teóricas e específicas, não havendo diálogo e interações entre elas, fortalecendo visivelmente a dicotomia entre teoria e prática.

Após a vinda do Projeto PIBID e suas ações, firmadas na prática e nas reflexões críticas e analíticas, que se inter cruzavam com as teorias educacionais e historiográficas, novas reflexões e ações começaram a ser pensadas e executadas pelos docentes, como pensar a inserção do aluno de forma orientada e observada pelo docente de estágio pautada na atuação real dos agentes no cotidiano escolar, através da metodologia de projetos. As formas de regências foram repensadas para incorporarem novas formas e metodologias de ensino de História, como a utilização das Novas Tecnologias (NTCIs) e novas linguagens. Estas novas metodologias ao serem incorporadas passaram a ser refletidas e produzidas pelos próprios estagiários, fazendo com que fossem produtores reais de seus conhecimentos, juntamente com seus 'alunos'. O PIBID também trouxe a influência da produção e adequação de materiais didáticos para suas aulas e atuações. Outro benefício PIBID foi a incorporação da participação dos alunos no planejamento escolar, desde as aulas até os projetos institucionais, para o fortalecimento de sua formação para o magistério. Os projetos de intervenção e oficinas antes realizadas no ambiente universitário passaram a ser ações realizadas nas escolas, com as escolas, sendo os projetos desenvolvidos a partir do diálogo, diagnóstico e necessidade da escola.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-**Lei nº 236**, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 jul. 2018.



_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPES. **PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> . Acesso em 27 jul 2018.

INEP. **IDEB 2015**. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 27 jul.2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

UFT. **Projeto Desenvolvimento Institucional**. Palmas, Tocantins: EDUFT, 2017.

UFT. **Projeto Pedagógico Institucional**. Palmas, Tocantins: EDUFT, 2011.



REFLEXÕES DA VIVÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA MODALIDADE EDUCACIONAL EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

Heloisa de Mello¹

Mateus Santos Neves²

Edinéia Tavares Lopes³

Palavras-Chaves: Ensino de Química, Estágio Supervisionado, Educação de Jovens e Adultos.

1 Introdução

O Estágio Curricular busca unir a teoria à prática, utilizando o conhecimento e as habilidades adquiridas no decorrer da graduação, consolidando sua profissão e explorando suas competências básicas, requerendo consciência crítica da realidade e suas articulações. O desenvolvimento das atividades de estágio propiciam a construção dos saberes docentes de todos os envolvidos no processo: estagiários, professor regente e professor formador (GARCEZ, 2012).

Nos currículos das licenciaturas a realização dos estágios é obrigatória, tendo disciplinas que são utilizadas para orientar e supervisionar os estagiários. A observação é utilizada como um instrumento relevante para oferecer dados que possam ser utilizados posteriormente, pois ao mesmo tempo em que o estagiário se depara com conflitos, podem propor novas estratégias gerando reflexões que contribuem na formação profissional do mesmo (BROIETTE, 2011).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho (Itabaiana) prever dentre os objetivos específicos: preparar o licenciando para desenvolver sua prática pedagógica como uma ação investigativa, além de possibilitar ao licenciando a apropriação de metodologia de

¹ Universidade Federal de Sergipe / Departamento de Química / email: helodemello@hotmail.com

² Universidade Federal de Sergipe / Departamento de Química / email: mateus_santosn@hotmail.com

³ Universidade Federal de Sergipe / Departamento de Química / email: edineia.ufs@gmail.com



ação e de procedimentos facilitadores do trabalho docente com vistas à resolução de problemas de sala de aula proporcionando ao licenciando uma visão geral do conhecimento químico e de suas interfaces.

No Estágio Supervisionado em Ensino de Química, a proposta baseia-se no aluno trabalhar com as modalidades de educação que são uma realidade no nosso país e acabam por ser esquecidas no ambiente acadêmico, sendo elas: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Deficientes Visuais e Auditivos.

A proposta baseia-se nos alunos discutirem e refletirem sobre as ações mediadoras em sala de aula e a elaboração do relatório das atividades. Tendo como objetivo levar os alunos a colocarem em prática toda a discussão teórica sobre o ensino de química, lidando com as dificuldades presentes e utilizando de outras metodologias que tornem o ensino de ciências mais eficiente.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em Ensino de Química com alunos do ensino médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada.

2 Educação de Jovens e Adultos

A Educação de jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada àquelas pessoas que não tiveram oportunidades de frequentar e permanecer em uma escola no devido tempo.

Para tanto, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, em seu art.37 destaca: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p.15).

Desta forma, reconhecendo a educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino. Logo, cabe a ela garantir ao indivíduo o direito a educação, o qual deve ser



considerado um direito fundamental a todos, e em decorrência disto, merece grande proteção das medidas políticas de educação, assim como da ação educacional.

Sendo assim, o professor deve romper com a prática pedagógica tradicional de ensino, buscando situações significativas integradas a diferentes ações. No que se refere ao ensino de química, faz-se necessário que se concretize uma relação continuada entre os conteúdos e o saber cotidiano. Assinala-se ainda que, através da abordagem cotidiana, o professor estará diminuindo o distanciamento dos conteúdos vistos em sala de aula com o que acontece no dia dos alunos, fazendo com que os conceitos estudados se aproximem das atividades diárias levando o aluno a refletir sobre o consumo e a mudança de hábito frente à natureza desenvolvendo um olhar clínico e mais apurado para a química a nossa volta.

É necessário também que seja valorizado o cotidiano do aluno, onde aconteça a valorização do saber que os alunos do EJA possuem, buscando a diversidade de diversas bagagens culturais, sendo o professor o mediador da aprendizagem.

O professor da EJA para ensinar deve partir da compreensão que o aluno já tem de leitura e escrita do mundo. Sabendo que o aluno ocupa lugar central na escola e na sociedade, pois o fato de não saber ler e escrever não significa que seja destituído de conhecimentos.

Assim as atividades propostas para o trabalho com os alunos da EJA, devem partir do seu mundo real, com objetivos desafiadores de aprendizagem para que os ajude avançar no seu processo de aprendizagem.

O trabalho com alunos da EJA deve respeitar as diferentes experiências e os diferentes níveis de conhecimento de cada aluno, o aprender dos alunos não acontecerá num mesmo tempo nem de um mesmo jeito. Independente da idade que o aluno irá ingressar na EJA, o professor precisará observá-lo para identificar seu estilo de aprendizagem e forma de apreender o conhecimento, para assim desenvolver as atividades diversificadas.

O educador para trabalhar com o EJA deve entender que esta a alfabetização é uma das fases mais críticas de toda a vida escolar, sendo este o momento base da vida de todo cidadão. E milhares de jovens e adultos no Brasil estão relegados à condição desumana de não ter conseguido ser alfabetizado na idade regular, são deixados a margem da sociedade.



A alfabetização é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo criador, onde deve acontecer o processo de construção e não de memorização mecânica, fase em que se faz necessária a compreensão e análise do ato de ler.

O acesso à educação permite aos adultos a vivência de novas experiências, mostrando aos Jovens e Adultos a importância da escola, sendo esta mais de que um mero local para a aquisição do conhecimento, sendo um local de acesso a cultura e as relações sociais que fazem um complemento ao processo de aprendizagem e consciência crítica do educando.

A aprendizagem na EJA deve ser voltada para um sentido amplo, valorizando o contexto cultural, assim este tipo de educação pode abandonar a concepção de que é voltada para o atraso e à pobreza, passando a ser uma referência de desenvolvimento econômico e social, deixando de visar apenas a capacitação do aluno para o mercado de trabalho, mas também que seja desenvolvido no aluno suas capacidades voltadas para a busca de novos saberes, que vem sendo valorizada no profissional que as empresas buscam nos dias atuais, sendo esta um tipo de formação imprescindível para o exercício da cidadania.

3 Reflexões da Vivência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Para trabalhar na formação de jovens e adultos, os professores precisam não apenas conhecer os conteúdos que fazem parte do interesse desses estudantes, como também entender o seu processo de construção de conhecimento. Nessa concepção de educação de jovens e adultos, deve ser assegurado aos estudantes, que aprendam os conteúdos mínimos preestabelecidos em um currículo, considerando também suas vivências pessoais, familiares e comunitárias para a construção de novos conhecimentos. Assim, é importante utilizar abordagens que coloquem os estudantes do EJA como centro do processo de aprendizagem.

A escolha dos conhecimentos a serem ensinados deve, portanto, levar em conta as experiências dos estudantes, de forma que cada um perceba as relações existentes entre aquilo que estuda na sala de aula, a natureza e sua própria vida. Além disso, diferentes



metodologias devem ser empregadas nas aulas, de modo a garantir o interesse e a aprendizagem do maior número possível de estudantes.

Pensar em uma proposta para o ensino de Química pressupõe refletir sobre o que tem sido desenvolvido em nosso país. Para muitas escolas, ensinar Química é preparar os estudantes para o vestibular. Essa pressão do vestibular limita o trabalho do professor pois se preparar para o vestibular implica desenvolver extensos programas, privilegiando a memorização de regras e a resolução de exercícios numéricos em detrimento do desenvolvimento de conceitos.

Os alunos ficam receosos antes de iniciarem a disciplina, pois a acham complicada e em geral, os alunos têm pouco tempo de estudo e muitas responsabilidades financeiras e familiares, sendo a grande maioria trabalhadora e responsável pelo sustento de sua família. Sua rotina é cansativa e a falta de motivação desses estudantes também está relacionada com o grande sentimento de culpa, vergonha por não ter concluído seus estudos na época oportuna. Dentro da modalidade de ensino EJA, o professor deve mostrar ao aluno que a química assim como as demais disciplinas é uma ferramenta construtora do conhecimento e não uma disciplina cheia de regras e teorias decorativas que reprova.

4 Considerações Finais

Como resultado, é um desafio lecionar a disciplina de química junto a este público. Logo, os professores que atuam junto a esta modalidade, devem repensar sua prática pedagógica, buscando facilitar o processo de ensino/aprendizagem, levando os alunos a aprimorarem sua consciência crítica.

Em se tratando da disciplina de química, muitas vezes esta é tida com difícil, muitos alunos a resumem apenas a cálculos e fórmulas. Assim sendo, os conteúdos curriculares da disciplina de química, ofertado nesta modalidade de ensino devem promover a contextualização, canalizando a conexão entre os conteúdos e o cotidiano dos alunos, isto valorizará a vivência dos mesmos, despertando seu interesse em relação ao assunto, bem como oportunizará a sua participação nas aulas.

Em geral, os alunos da EJA, querem ver a aplicação imediata daquilo que estão aprendendo. Vale salientar, no entanto, que as aplicações da química no cotidiano, não



deve se resumir apenas em meros exemplos, para introduzir conteúdos, é preciso instigar os alunos a reflexão, levando-os a solucionar situações-problemas, tirando o máximo proveito da presença da química no cotidiano.

Sendo assim, há a necessidade do educador elaborar aulas diferenciadas de química, para que os alunos da Educação de Jovens e Adultos, perca a impressão que a disciplina de química faça parte de um processo condicionante e árduo, levando-os a terem a química como uma disciplina proveitosa e eficaz, a qual possui aplicabilidade em suas vidas.

A ciência cotidiana pode se constituir em um importante instrumento, para fomentar o ensino científico. Nesta perspectiva, a contextualização dos conteúdos de química é de extrema importância como fator motivacional e para construção do conhecimento como um todo.

Referências

GARCEZ, E. S. D. C. et al. O Estágio supervisionado em química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. **Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v. V, n. 3, p. 149-163, Nov. 2012.

BROIETTE, F. C. D.; BARRETO, S. R. G. Formação inicial de professores de química: a utilização dos relatórios de observação de aulas como instrumentos de pesquisa. **Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas**, p. 181-190, 2011.

BRASIL. Lei 9394/96. **Diretrizes e bases da educação nacional-LDB**. Brasília: MEC, 1996.



RUPTURAS E PRÁTICAS DE DESLOCAMENTO DA VIVÊNCIA PARA EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR À LUZ DE WALTER BENJAMIN NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

*Maria Cecília Paladini Piazza*¹

*Elison Antonio Paim*²

Palabras-Clave: Memória, Narratividade, Decolonialidade, Serventes, Escola.

A presente comunicação tem por objetivo investigar e propor práticas de resistência, ruptura e descolamento da vivência para a experiência no cotidiano escolar. Mais especificamente, pensar sobre as serventes escolares, vozes que são silenciadas e não tem chance nem vez na sociedade. Em especial no que se refere a aprender a ouvir sujeitos invisibilizados pela modernidade homogeneizante. Dessa maneira, temos como mote a memória de quarto serventes, mulheres brancas, da EEB Prof^a. Neusa Ostetto Cardoso e suas experiências vividas, o referencial teórico e metodológico desta pesquisa dialoga com as contribuições do filósofo alemão Walter Benjamin e com o pensamento decolonial, principalmente a autora Catherine Wash, uma vez que consideramos que através da rememoração das serventes, mesmo com toda racionalidade, nós conseguimos produzir elementos outros e aproximações que sejam fortalecedoras da experiência (*Erfahrung*) no sentido benjaminiano.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017), Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2016), onde desenvolvi a pesquisa O ensaio como forma em Walter Benjamin: contribuições do gênero ensaístico para a educação, com Especialização em Língua e Literatura com ênfase nos gêneros discursivos pela Universidade do Extremo Sul Catarinense(2009). Sou graduada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2006). Vinculada ao Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PAMEDUC -UFSC).

² Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lotado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Vice-líder do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC-UFSC), vice-líder do Grupo de Pesquisas Rastros (USF), membro do Grupo de Pesquisas Kairós (Unicamp).



Dessa forma, nossa intenção é construir formas outras de ser e de pensar. De acordo com Wash(2014), pensar com e a partir das construções e práticas insurgentes que trabalham nas margens, abrindo as brechas e fissuras decolonias. Uma postura epistêmica que pense com e não sobre, conectar as brechas, uma maneira outra, um modo outro que desafiem o poder colonial.

Diante do exposto, esta comunicação trata-se de uma pesquisa que está em andamento no Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina com a orientação do Professor Elison Antonio Paim e tem por objetivo trazer à tona as memórias das serventes escolares. Numa perspectiva que seja indissociável de experiências sócio-político econômico- culturais bem como individuais e coletivas.

Sob esta ótica, pretendemos entender de que maneira essas mulheres também fazem parte dos processos educacionais que acontecem além dos espaços da sala de aula, perpassando as serventes nas suas dimensões racionais e sensíveis. O trabalho com as práticas de memória e narrativas são elementos chave em nossa pesquisa, pois na perspectiva benjaminiana são férteis para se pensar numa dimensão política fundamental ao permitir a qualquer tempo fazer escolhas sobre determinado passado e resignificá-lo.

Nesse sentido, para rememorar essas vozes que resistem ao apagamento de suas experiências refletimos sobre a produção de conhecimento em Walter Benjamin. Além disso, questionamo-nos sobre nossa própria forma de viver. Vivemos numa sociedade consumista que se empobrece em valores e se ilude muito facilmente por uma falsa felicidade, deparamo-nos com um conjunto de “verdades” que se constituem numa frieza e esvaziamento das relações humanas. Benjamin nos provoca a pensar naqueles que foram expulsos da história. O filósofo propõe que se rompa com as hierarquias e com as dualidades, pois há uma multiplicidade de sentidos na relação com o outro.

Por isso, pensamos constantemente como e por que vamos dialogar com as serventes, em toda nossa trajetória, é inquietante a brutal racionalidade em que vivemos e essa outra postura epistemológica na perspectiva benjaminiana nos atravessa e estimula demais, as mônadas, orientar-nos-ão como aporte metodológico. Esse outro caminho para produzir conhecimento perpassa-nos corporalmente, pessoalmente e intelectualmente. Walter Benjamin é mais que uma referência bibliográfica, ampara-nos metodologicamente, além do mais o consideramos uma referência de vida, pois nos provoca a deixar nosso



movimento do pensamento fluir numa dialética que se propõe a fazer justiça aos assuntos tanto “importantes” quanto “desimportantes”. Seus escritos reverberam um modo peculiar de perceber as “miudezas” do mundo que o cercava e a formulação do seu pensamento está em sintonia com o método de sua escrita.

Nesse entendimento, instiga-nos a percorrer um caminho teórico-metodológico subversivo à racionalidade técnica. Suas mônadas, seus aforismos, ensaios e fragmentos, por exemplo, seriam possibilidades de escrita que estão em permanente re-construção, ou seja, seria um inacabamento que está presente em nossa própria vida. E a grande maestria de tudo isso é que podemos escolher e interferir a partir do presente nos caminhos que a história “oficial” não revelou.

A mônada, por exemplo, método que pretendemos trabalhar, capta a totalidade na singularidade, ou seja, na rememoração das serventes, nos detalhes mais miúdos das narrativas há a chance de recuperar o universal. Esse é o ponto chave para escovar a história a contrapelo e para frear a continuidade e o evolucionismo do historicismo e da história linear. Dessa forma, o método benjaminiano nessa perspectiva subversiva se torna muito inquietante ao compreender que o todo pode ser capturado numa “ínfima” narrativa das mulheres entrevistadas e que possuem força germinativa.

Diante disso, este trabalho visa não mais pontuar para a questão do empobrecimento da experiência e como está cada vez mais inviável o sujeito relatar sua experiência e dela extrair algo que surta algum efeito significativo para a condição da existência humana e para a própria vida do sujeito. O que busca, apesar do modo de vida estar cada vez mais mecânico e superficial, é construir propostas e criar brechas a fim de deslocar e estabelecer outras relações com o mundo para além do automático, para além da reprodutibilidade técnica. Um modo outro de ser e estar no mundo, falar com as serventes escolares e não sobre elas, sem apagá-las e sem esquecer suas singularidades espaço-temporais. Deixar aflorar outras sensibilidades, sair do já conhecido e agregar novos conhecimentos para partilhar uma educação “a contrapelo”.

Nesse entendimento, os questionamentos e problematizações estarão imersos numa linguagem como experiência viva que nos oportunizará tocar corporalmente e mover nosso cotidiano de corpo e alma. Outro desafio é construir uma linguagem a contrapelo, com



emoções e incompletudes. Sonia Kramer(2002) nos remete a pensar na construção de uma linguagem com muitos fios, sensível, polissêmica, alegórica e científica também.

Vivemos apressadamente, temos um tempo fantasmagórico, relações caóticas e relações excludentes. No entanto, o que aprisiona de fato o sujeito não é a tecnologia em si mesma e sim o modo como a usamos. A modernidade nos aliena e enclausura, como se vivêssemos dentro de uma gaiola, mas ao mesmo tempo essa racionalidade produz brechas e possibilidades. Esta pesquisa apresenta as características da pesquisa-ação/participante, pois envolverá membros da comunidade escolar desde o início. Seu caráter participativo invoca e convoca as memórias coletivas que seguem muito vivas. Nesta pesquisa se cultiva sementes de decolonialidade para brotar raízes de modos outros de ser, pensar, sentir e viver.

Dessa forma, a intenção dessa pesquisa é fazer da produção de conhecimentos um saber sensível, um saber que mergulha na vida e tenta se aproxima de uma *Erfarung*. Há visões e dimensões nossas que são separadas das sensibilidades, não é um mero efeito afetivo, mas a necessidade de mudança. A escola está mais oportunizando vivências, não há tempo de ter experiência. A correria do dia a dia impossibilita as experiências. Até que ponto nós todos tendemos a reproduzir essas vivências (*Erlebinis*)? Como podemos encontrar brechas e escolher elementos capazes de mexer com nossos sentidos? Estamos tendo experiências ou vivências?

Nessa perspectiva, esta pesquisa se propõe a encontrar na rememoração das serventes, mesmo com a racionalidade, elementos outros que se produza mais significado portador de diferentes visões. Aproximações que sejam fortalecedoras, não do sistema, mas das relações humanas, refinamento das visões e das sensibilidades.

De acordo com Wash(2014) não só contra a ordem dominante, mas para construir formas outras de ser e de pensar. Pensar com e a partir das construções e práticas insurgentes que trabalham nas margens, abrindo as brechas e fissuras decolonias. Uma postura epistêmica que pense com e não sobre, conectar as brechas, uma maneira outra, um modo outro que desafiem o poder colonial. O decolonial não é um projeto de estrutura, algo fixo, é um processo dinâmico que convida à conectividade, luta pela invenção, criação, intervenção por sentimentos e significados radicalmente distintos. O decolonial não vem de



cima, mas das margens, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos e espaços onde as alianças se constroem e surge um modo outro que se inventa, cria e constrói.

Segundo Catherine Wash(2014), devido à natureza míope da vida e do viver contemporâneo, as brechas passam despercebidas, sem serem vistas ou escutadas. Benjamin diz para encontrar as brechas na modernidade, ela não é só ruína. Apesar das contradições, as brechas e fissuras decoloniais estão se convertendo em lugar outro que convoca a um lugar de desaprendizagem e reaprendizagem. A modernidade é vista como ruína, mas também há possibilidades/brechas, o filósofo Walter Benjamin nos mostra que não devemos ficar apáticos, alienados e naturalizando nossas práticas. Pelas brechas, pela rememoração das serventes, por exemplo, podemos mergulhar nas experiências dos sujeitos, num ato dialógico e criativo, construído na relação com o outro. As narrativas e o processo de rememoração são curativos, um ato político que se constrói no coletivo, na relação com outros e outras. Por sua vez, o coletivo está nas vozes, nas sujeitas e nos sujeitos que narram e caminham para outros modos de fazer, pensar e lutar.

São as brechas que dão espaço para práticas decoloniais, são mecanismos de resistência e insurgência diante dos silêncios impostos, das vozes sequestradas, das subjetividades negadas. A aposta de Wash(2014) é nas esperanças pequenas, que apesar do sistema, é possível outros modos de pensar, saber, estar, ser, sentir e fazer. É desaprender a pensar desde o universo da totalidade e aprender a pensar e atuar nas fissuras. Nessa perspectiva, as brechas dão luz às esperanças pequenas a fim de semear a vida onde está a morte, pois para Benjamin não será um ser superior que trará a salvação, mas sim o coletivo.

Outro aspecto a se refletir é em relação a problemática epistemológica da produção de conhecimento. Para produzir conhecimento numa perspectiva benjaminiana não significa ter neutralidade, a produção de conhecimento de Benjamin se dá na relação com o outro, enxergar com sensibilidade, numa relação polissêmica, ou seja, cada rememorar pode estar carregado de múltiplos sentidos. As contribuições teóricas deste autor na interface com os autores decoloniais são fundamentais para pensar num outro modo de produção de conhecimento. O filósofo vai imbricando diferentes campos em função de uma linguagem muito díspar em que produz um caleidoscópio, pois traz a tona diferentes pensamentos e diversas fontes. Questiona a hierarquização de saberes e o esfacelamento das relações



humanas. O filósofo produz fragmentos, euforismos e ensaios que nos desestabilizam. Na mônada, por exemplo, há a possibilidade de encontrar o todo social, capaz de nos mobilizar.

Salientamos ainda, que as reflexões dessa comunicação pretendem servir para pensar numa pesquisa que está em andamento. Sabendo que, nas obras benjaminianas e no pensamento decolonial, há inúmeras outras compreensões que aqui não foram mencionadas. Coube aqui apenas levantar temáticas particulares para uma observação mais atenta das vozes que são silenciadas e da importância ética e política de rememorá-las. Se, com isso, foi possível colocar perguntas pertinentes para a pesquisa, essa comunicação já cumpriu seu papel, pois novos olhares e discussões podem ser lançados ao longo dessa produção, assim como outros autores e temas podem ser inseridos neste percurso, visto que as obras benjaminianas podem ser tratadas sob diversos prismas, pois sua diversidade e seus assuntos abordados possibilitam um diálogo transdisciplinar que ultrapassa as fronteiras do conhecimento e permite debater com as áreas da filosofia, da arte, da história, da literatura, do cinema, entre tantas outras.

Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In:_____. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

WALSH, Ca therine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **E-misférica**, vol. 11, nº 1, 2014.



CÍRCULO DE DIÁLOGO 8 - Interculturalidad, Currículos y Prácticas Educativas



DIÁLOGOS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Cátia Pereira Duarte¹

Beleni Salete Grandó²

Palabras-Clave: Esportes de origem brasileira, Práticas Educativas, Currículo.

1 Contextualização

A literatura educacional demonstra os sucessivos fracassos a que tem sido exposta a educação brasileira. Inúmeras tentativas vêm sendo realizadas no sentido de se melhorar o nível dos processos de ensino e de aprendizagem sem que, no entanto, resultados satisfatórios sejam atingidos, tanto no ensino público quanto no particular. A dificuldade não passa pela falta de identificação das causas dessa herança de fracassos, pois há uma formação insatisfatória dos profissionais da educação; uma desvalorização da profissão de professor; pouco investimento em programas de educação continuada; e ainda, o papel de espaço legitimador dos valores sociais vigentes desempenhados pela escola. Em relação a este último ponto, a educação escolar pode vir a transmitir e/ou reforçar padrões de comportamentos culturalmente estereotipados, reproduzindo desigualdade como se fossem diferenças entre tais valores.

As aulas de Educação Física tem um potencial educativo rico para discutir diferentes questões da pluralidade cultural, pois o ser humano, desde o seu surgimento, produz cultura (GEERTZ, 1989). No entanto, os problemas vividos pelos alunos durante o processo de construção de identidade se agravam diante da constatação de que seus professores não

¹ Profa. Dra. de Educação Física no Cap João XXIII/ Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas escolares e Educação Física. E-mail: catia.duarte@ufjf.edu.br

² Profa. Dra. de Educação Física na Faculdade de Educação Física e no Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal do Mato Grosso. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo, educação e cultura. E-mail: beleni.grando@gmail.com



valorizam os saberes locais por não conhecerem a própria cultura antes, durante ou depois da formação superior.

Sem conhecimento e/ ou sensibilidade corpórea, para além das atividades esportivas, alguns professores estimulam comentários negativos sobre os corpos de seus alunos quando não discutem estigmas tribais de raça, nação, religião (GOFFMAN, 1988), gênero e orientação sexual. Estes estigmas influenciam a identidade brasileira e podem ser superados a partir do reconhecimento dos esportes de origem nacional realizado por corpos de sujeitos de diferentes realidades sociais.

2 Desenvolvimento

O Colégio de Aplicação João XXIII (CAP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) está voltado para a formação do cidadão crítico, criativo e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna. Essa opção tem os seguintes desdobramentos: ênfase na construção do conhecimento como tarefa primordial da Escola; valorização dos conteúdos, enquanto patrimônio coletivo-direito de todos, selecionados com vista à sua significação humana e social; comprometimento com um programa integrado entre as diversas áreas e disciplinas; subordinação dos métodos aos conteúdos; valorização do trabalho interdisciplinar; resgate do papel do professor enquanto mediador entre esse conhecimento e a sua prática social; reconhecimento e aceitação do desafio de levar os alunos, independentemente de suas diferenças individuais e sociais, a atingirem patamares mínimos de desempenho, buscando estratégias capazes de fazê-los superar suas limitações (FILOSOFIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2017).

O CAP desenvolve trabalhos interdisciplinares com outras escolas da região, colaborando com as leis 9.394/96, 10.639/03, 11.645/08 que regem a educação brasileira. Com o objetivo de manter um ensino de qualidade, dando ênfase à pesquisa, à extensão e ao ensino das Licenciaturas da universidade, o departamento de Educação Física da escola, junto da Faculdade de Educação e da Faculdade de Educação Física, tem se debruçado em



práticas educativas dos estágios supervisionados¹, mais voltadas para a valorização dos esportes de origem brasileira.

Para Candau (2012), a educação intercultural seria uma possibilidade de, nesses casos, permitir a desconstrução, a articulação, o resgate e a promoção dos saberes, garantindo emancipação dos sujeitos. Para desconstruir é preciso penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira, questionando o caráter monocultural e o etnocentrismo presentes na escola. Para articular igualdade e diferença nas políticas educativas e práticas pedagógicas, é preciso reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Para resgatar os códigos identitários de cada grupo (evitar uma visão de culturas como universos fechados e autêntico ou genuíno), o que reforçaria a própria identidade, é preciso pensar estratégias nos processos de formação e de ensino. Para promover experiências de interação é preciso relativizar o estar no mundo e vivenciar diferentes modos de se expressar.

Acreditamos que uma educação intercultural, para que alcance o seu objetivo de formar um cidadão, não pode se limitar a uma simples relação de ensino-aprendizagem. É necessário ter vontade de incidir ou intervir no processo de aprendizagem do aluno, refletindo em uma série de decisões de ordem pedagógica, que envolva todo o processo educativo desde a elaboração do currículo, até as práticas escolares da sala de aula. Assim, a atividade de ensino-aprendizagem é conjunta, articulada, determinada pela interação das pessoas no seu contexto social.

Com o estudo, desejamos aproximar de forma espiralada, os conteúdos dos esportes de origem brasileira: manbol, biribol, peteca, quimbol, futvolei, sorvebol e frescobol, desenvolvidas com alunos de 6os Ensino Fundamental (EF) e alunos de 3os Ensino Médio (EM), relacionando as dimensões culturais, históricas, políticas, sociais e técnicas que forem vivenciadas, com a realidade cotidiana de cada aluno fora da escola; dar oportunidade para o estagiário constatar, interpretar, compreender e explicar o conteúdo esporte brasileiro na prática pedagógica socialmente aplicada; construir material didático (DUARTE, 2015) que

¹ Os estágios curriculares dos cursos de licenciatura são atividades acadêmicas que se configuram como vivências acadêmico-profissionais destinadas a contribuir com a formação profissional dos graduandos. O planejamento, desenvolvimento e avaliação dos estágios compreendem: o tempo de orientação com encontros com o Professor Orientador na Faculdade de Educação; e, o tempo de realização das atividades com professores do Colégio responsáveis pela prática. O Plano de Atividades deste momento da formação inicial indica o conjunto de ações a serem realizadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018).



sirva de suporte teórico-prático para outros professores da região; estimular professores a trabalhar com estes esportes por meio da divulgação do material pela página da escola e da Especialização em Educação Física Escolar proposta pelo CAP; reiterar o objetivo do CAP em manter o tripé educacional de qualidade - ensino, pesquisa e extensão-, e sua importância enquanto agente multiplicador de novas metodologias; a partir da divulgação desta proposta de trabalho.

3 Metodologia

Nos últimos dez anos, por meio de um estudo de caso etnográfico durante os períodos de estágio de graduandos da Educação Física no CAP, foi possível interpretar o contexto das experiências dos alunos de 3os Ensino Médio (EM) interagindo com alunos de 6os Ensino Fundamental (EF) em aulas de esportes de origem brasileira, registrado em diários de campo.

Segundo André (1995), um estudo de caso etnográfico só pode ser realizado em um local com limites bem definidos, como no caso da nossa instituição com seu grupo de professores. Embora desejássemos compreender a colaboração do nosso campo na formação das diferentes licenciaturas como uma unidade; estávamos atentos “ao contexto e suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (p. 31).

Neste período, novecentos alunos de 6o (EF), novecentos alunos de 3o (EM), mais de cinquenta estagiários, um professor da Faculdade de Educação, uma professora da Licenciatura em Educação Física e duas professoras do colégio, estiveram registrando nos diários de campo: atas dos encontros semanais do grupo de trabalho; anotações diversas sobre planejamento, organização e avaliação das aulas; conselhos de colegas de trabalho para minimizar dificuldades; iniciativas de graduandos que surpreenderam positivamente a rotina escolar; sugestões de livros, revistas, periódicos e site de internet que contribuíssem com o processo pedagógico; relatos dos sujeitos com fotos.

Os contextos de um olhar etnográfico descrevem os significados do cotidiano dos envolvidos, tornando a docência um fenômeno sócio histórico que formula teorias sobre os saberes vivenciados em contextos sócio políticos, ou seja, tornando-se relevante e



sinalizando cuidado com as relações de poder, convicções produzidas na formação de cada professor, burocracias institucionais, conflitos de gerações, culturas escolares específicas¹.

4 Resultados parciais

A partir do Projeto Coletivo de Trabalho² sobre “Fortalecimento das identidades brasileiras na escola” nos 3ºs anos (EM), professores e graduandos desenvolvem a sensibilidade crítica dos sujeitos com as culturas esportivas brasileiras sob a perspectiva de uma educação intercultural. Nesse sentido, neste segmento, são organizadas, por três meses, aulas de manbol, biribol, peteca, quimbol, futvolei, sorvebol e frescobol, com foco nas dimensões históricas, políticas, sociais e técnicas.

A partir do domínio dessas dimensões, os alunos organizam uma apresentação com todo saber que lhes chamou atenção, fazendo reflexões filosóficas sobre a importância deste tema não somente para alunos que estão saindo da escola, mas também para alunos que iniciam suas escolhas esportivas em projetos de extensão³, realizados no contra turno. Como avaliação do trimestre⁴, estes alunos apresentam os conteúdos para alunos de 6ºs anos (EF) em formato de oficinas pedagógicas. A transformação do que prepararam teoricamente para a prática tem supervisão de professores de diferentes unidades⁵ da instituição que orientam os licenciandos em Educação Física na unidade acadêmica.

Durante estes momentos, acontecem diálogos com acordos e resistências sobre o contato com o material, origem da modalidade, forma de institucionalização entre outras

¹ Segundo Geertz (1989), é importante o pesquisador se familiarizar com o estranho ou se estranhar com o familiar, como é o caso dos pesquisadores da instituição pesquisada.

² O Projeto Coletivo de Trabalho (PCT) vem sendo desenvolvido no C. A. João XXIII, desde o ano letivo de 2005, como uma das vertentes da Reforma do Ensino Fundamental, basicamente com duas preocupações: a primeira parte do princípio de que a aquisição de conteúdos científicos não é o objetivo final, mas o meio para uma educação escolar que crie sujeitos intelectualmente autônomos e criativos; a segunda aponta a necessidade de planejamento coletivo das atividades e ações pedagógicas para Complexos Temáticos desenvolvidos na Escola Cidadã de Porto Alegre, que visava organizar os programas em torno de grandes temas gerais, ligados entre si, de forma a enfatizar a interdependência transformadora, a essência do método dialético (FILOSOFIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII, 2017).

³ Os projetos de extensão, coordenados por professores do Departamento de Educação Física da própria escola, se destinam para toda a comunidade escolar e do entorno no bairro. No entanto, mesmo com o estímulo as atividades propostas das professoras que fazem o relato, ainda são valorizados esportes de quadra institucionalizados em outros países.

⁴ Em nossa escola, o período anual tem três notas ou três conceitos, depende das escolhas de cada departamento (Educação Física, Matemática, Letras, Ciências Sociais e Ciências Naturais).

⁵ Faculdade de Educação, Faculdade de Educação Física e Colégio de Aplicação João XXIII atuam juntos para garantir relação entre pesquisa, ensino e extensão.



curiosidades por parte dos alunos do CAP. A cultura próxima ou distante faz os alunos redimensionarem suas percepções sobre si, sobre os outros e sobre o meio que os circundam. Como avaliação do processo, as crianças registram em painéis, provas, poesia etc., o que compreenderam sobre o esporte, relacionando os saberes dos esportes de origem brasileira (exemplo 1: o manbol surgiu de uma brincadeira de passes de mangas estragadas que crianças do Pará colhiam do chão; exemplo 2: o frescobol surgiu de um jogo colaborativo almejado por um carioca fabricante de móveis que queria alegrar a praia após o término da 2ª Guerra Mundial) com saberes necessários para superar dificuldades do seu cotidiano (exemplo 1: quando não temos um brinquedo industrializado, podemos usar a criatividade e construir um brinquedo com os materiais possíveis no espaço em que vivemos; exemplo 2: independente dos conhecimentos de cada profissão, qualquer pessoa pode aproveitar as oportunidades e deixar o mundo mais agradável com atitudes simples).

Com a experiência, os estagiários ampliam os saberes sobre esportes não sinalizados no currículo de suas licenciaturas, percebendo que além das documentações a serem preenchidas, existe a possibilidade de escolhas de conteúdos que possam ser mais significativos para os alunos da nossa escola e alunos que encontrarão na carreira docente, do que aqueles que eles próprios vivenciaram por toda a vida escolar. Para Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio não pode se caracterizar enquanto espaço onde acontece a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão, pois pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática; uma atividade reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

Se por um lado, os professores do Colégio encontravam facilidades com as questões da prática pedagógica diária - especialmente os problemas disciplinares e motivacionais com os alunos -, por outro encontravam muita dificuldade de tempo para estudar e contribuir com as reuniões; dificuldade de convencer os próprios colegas de departamento¹ a iniciar as práticas nos anos iniciais; dificuldade de aprovar a compra de material para estas aulas². Os

¹ As escolhas de conhecimentos não são ingênuas, mas acordadas entre os sujeitos. Nesse processo constante de reterritorialização (DUARTE, 2010), ainda há um longo caminho a ser perseguido para que os professores da escola relacionem esses conteúdos com a função da escola pública.

² A professora que iniciou o trabalho compra os materiais e os guarda em seu armário.



graduandos apresentavam facilidades na captação de material da internet, disponibilidade de tempo para se conectar e criar estratégias metodológicas que fossem testadas pelo grupo, sem sinalizar dificuldade na elaboração do material. Os professores das outras unidades, mesmo que timidamente, demonstram interesse em orientar planos de aula, promover cursos de apresentação dos esportes para graduandos desde o início do curso, vivenciar as modalidades em eventos organizados pela Licenciatura para profissionais de Educação Física, sinalizando a dificuldade de tempo para investir em pesquisas sobre o tema. Já os professores de outras instituições, que não frequentaram nosso curso de Especialização, demonstraram facilidade de acesso ao material, mas dificuldade de participar dos cursos por não ter liberação de suas diretoras em dias de aula. Alunos da escola demonstram curiosidade pelo trabalho durante as aulas, mas ainda têm vergonha de realizar demonstrações públicas para seus familiares e colegas.

5 Considerações

A construção das competências para as práticas pedagógicas com a comunidade escolar se concretiza a partir da integração das disciplinas da graduação que os sujeitos fazem, permitindo transferência de aprendizados a cada nova etapa, bem como a reconstrução permanente de novos conhecimentos que definem o estilo de cada professor. A formação não se constrói pela simples acumulação de conhecimentos, mas pelo trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995).

Neste sentido, a partir do que são estimulados a pensar como tópicos de conteúdos para cada aula e que virou caderno didático¹ para professores da região, eles constataram, interpretaram, compreenderam e explicaram diferentes dimensões do conteúdo, garantindo a função da instituição pública de ensino: resgatar os saberes da sociedade para transformar em conhecimentos sistematizados que retornem para a comunidade, proporcionando melhores condições de vida em todas as áreas. Ou seja, ao se

¹ O caderno didático está na parte de Ensino, Experiências pedagógicas do site do Colégio de Aplicação. Lá, o professor acessa conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações de todos os anos do Ensino Médio. Estimulados pelos graduandos no estágio e pelas aulas da Especialização em Educação Física para Escola Básica, o grupo já apresenta o desejo de realizar a 3ª edição do documento.



preocuparem com objetivos, conteúdos, métodos e avaliações que propiciaram um conjunto de ações, eles desvendaram valores da racionalidade instrumental hegemônica (GIROUX; MCLAREN, 1995), e descortinaram oportunidades mais democráticas e justas de lidar com o currículo da escola.

Nossos alunos ficaram mais otimistas em relação à própria identidade corporal, observando as diferentes culturas como algo a ser discutido e não como algo a ser silenciado. Ainda falta ampliar políticas públicas que valorizam o esforço dos professores do CAP. No entanto, com apresentações públicas desses conteúdos em outras escolas, outras instituições de ensino e congressos de educação e de Educação Física, tem-se a certeza de que essas práticas educativas poderão permitir mais justiça social nos currículos – escolares, de formação inicial e formação continuada-, voltada para a história esportiva dos próprios brasileiros.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII. **Filosofia do colégio João XXIII**. Juiz de Fora: Parte institucional da agenda escolar, 2010. Disponível em <<http://www.ufjf.br/joaooxxiii/institucional/filosofia>>. Acesso em 16 de set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas**. Juiz de Fora, 2018 (mimeogr.).

DUARTE, C. P. **Saberes docentes de Educação Física: sua construção no colégio de aplicação João XXIII**. 2010. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2010.

DUARTE, C. P. (org.). **Caderno didático: saberes docentes em Educação Física**. 2. ed. Juiz de Fora: C. E. João XXIII, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/joaooxxiii/ensino/experiencias-pedagogicas-2/caderno-didaticos/>>. Acesso em 04 de jul. 2018.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.



GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F; SILVA, T. T (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-153.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. Garrido; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 05-24, 2005/2006.



DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS PARA LA REFLEXIÓN- ACCIÓN DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL: Experiencias en Escuelas en Contexto Migratorio

Ricardo Hector Bravo Lepe¹

Palabras-Clave: Educación Intercultural, Migración, Reflexión-acción.

1 Introducción

Como resultado de la globalización y las migraciones, las escuelas acogen en sus aulas estudiantes de diferentes procedencias geográficas y referentes culturales. Ante los nuevos cambios, la sociedad manifiesta un gran interés por replantearse la función de la escuela y le exige una respuesta de cómo se tienen que preparar las futuras generaciones. Las escuelas han de diseñar proyectos educativos de calidad, una vez que se haya reflexionado sobre el modelo de ciudadanía que se quiere construir. La educación presente es la que va a determinar la sociedad futura. Dentro del marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), la educación es considerada como vía para promover la cooperación, la solidaridad, potenciar la igualdad y los Derechos Humanos, enfrentarse a la discriminación injusta y favorecer los valores sobre los que se construye la democracia. Se espera que las y los estudiantes aprendan a convivir con un alto sentido de respeto, reconocimiento y aceptación de los “otros” y, además, que desarrollen un profundo compromiso social con su comunidad.

En estas circunstancias la Educación Intercultural es una herramienta para la justicia social, los Derechos Humanos y para evitar los riesgos que conlleva la globalización. A la vez, ayuda a facilitar la unión de grupos que se ven cada vez más en conflicto. En este contexto, la Mesa por una Educación Intercultural (MEI) que es una organización de la sociedad civil conformada por instituciones, universidades y profesionales independientes

¹ Coordinador de la MEI (Mesa por una Educación Intercultural), año 2018. Correo electrónico: rbravolepe@gmail.com



vinculados a la educación y la migración, desarrolló una guía con la experiencia de once talleres que proponen marcos conceptuales y recursos metodológicos para sensibilizar, dar a conocer y enseñar en las aulas y en los contextos multiculturales la apuesta por una escuela en la que convivan personas de diversas culturas. El propósito de la MEI es la generación de un aporte en la línea de la visibilización, sensibilización e incidencia pública para que el sistema educacional chileno, en su proceso de reforma, avance en los cambios que se requieren para comprender y facilitar el despliegue del valor pedagógico de la diversidad en el aula y en toda la escuela.

Como MEI, promovemos una educación con enfoque de Derechos Humanos porque entendemos que migrar es un derecho, el cual es reconocido por la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y recogido por otros instrumentos internacionales, como la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los trabajadores migrantes y de sus familiares (UNESCO, 2015), que en su artículo 30 señala:

Todas y todos los hijos de personas migrantes gozarán del derecho a acceder a la educación en condiciones de igualdad de trato con las y los nacionales del Estado. El acceso de hijas e hijos de personas migrantes a la enseñanza preescolar o a las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación migratoria irregular del niño, niña o adolescente o de sus madres o padres.

Esta Convención fue ratificada por el Estado de Chile en el año 2005, y a partir de ese momento se encuentra vigente en nuestro país, por lo que el Estado está comprometido a respetar, proteger y garantizar los derechos definidos en dicho tratado. Sin embargo, la vigencia del Decreto Ley N°1094 sobre extranjería de 1975 y su reglamento de 1984, ponen trabas al cumplimiento de la Convención.

Dentro de este contexto, la MEI entiende la interculturalidad se entiende como un enfoque pedagógico que reconoce y releva la diferencia cultural, promoviendo interacciones equitativas entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diversas, potenciando un enriquecimiento mutuo al interior de los establecimientos educacionales. Su finalidad es instalar en la comunidad educativa competencias que permitan construir interacciones horizontales con personas pertenecientes a grupos humanos diversos, como también estimular actitudes positivas hacia la diversidad cultural, junto con desarrollar habilidades comunicativas y cognitivas que faciliten la comprensión y valoración del contacto



entre las culturas. Así se contribuye a fomentar una educación de calidad para todas y todos, sustentada en el respeto, diálogo, participación y Derechos Humanos que permita profundizar en una sociedad más democrática, justa e igualitaria. En consecuencia, con esta mirada de la Educación Intercultural, es que ponemos a disposición de las comunidades educativas y de todos quienes quieran trabajar en este ámbito, un conjunto de talleres que pueden ser implementados por el profesorado que se desempeña en las escuelas y liceos del país, que se han nutrido de la diversidad cultural para abordar distintas temáticas relacionadas con el fenómeno migratorio.

2 Sujetos y Escenarios

Estos talleres se diseñaron entre el 2015-2016 y fueron aplicados durante el 2016 en tres establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. Colegio Victoria Prieto, Escuela Básica República del Ecuador y Escuela Básica República de Panamá, abarcando de este modo tanto la enseñanza básica como secundaria, orientando el trabajo en estos establecimientos dado el vínculo con miembros de la MEI.

3 Procedimientos

La metodología que abarcaron las experiencias del diseño y aplicación de los talleres correspondió a la reflexión-acción. Para definir los contenidos de los talleres, se levantaron las temáticas más recurrentes visibilizadas en las diversas investigaciones e intervenciones desarrolladas por las instituciones y profesionales integrantes de la MEI. Como resultado de este trabajo surgieron doce temas considerados relevantes, a nuestro juicio, por el profesorado. Luego se seleccionaron los contenidos de cada uno de los temas definidos. Para ello, se utilizaron dos criterios: que fueran una articulación teórica/práctica para incentivar una participación activa de las y los docentes; y posibles de ser presentados en un tiempo acotado (máximo de dos horas), dado que los talleres se realizarían en el marco de los consejos semanales de trabajo que tiene el profesorado.



Para determinar qué taller se ofrecería a cada colegio, se confeccionó una encuesta dirigida a los profesores y profesoras, en las que se incluyeron los temas anteriormente definidos con el objetivo que ellos eligieran la temática de su interés. Finalmente, el tema más votado sería el taller que se dictaría. Se optó por esta metodología de trabajo porque hemos constatado que hay escuelas que han desarrollado diversas prácticas, tanto en el ámbito pedagógico como de reconocimiento de la multiculturalidad de sus aulas, que les han permitido transitar hacia un proyecto educativo más intercultural. Mientras que hay otros establecimientos educacionales que están recién comenzando a abordar este tópico.

En paralelo a la aplicación de la encuesta, se levantaron desde el colegio datos relacionados con la población migrante presente en las aulas: número de alumnado extranjero, porcentaje que representa en relación con la población total, curva de crecimiento de los inmigrantes, y cuáles eran las nacionalidades de origen. El sentido de esta información era adecuar aún más el contenido del taller elegido a la realidad migratoria del colegio. La experiencia del trabajo desarrollado fue evaluada en su conjunto, con información levantada a través de tres instrumentos: la encuesta previa, las pautas de observación de los talleres y la evaluación de las/os profesoras/es a las sesiones de trabajo. Esta sistematización fue confrontada con la teoría sobre educación intercultural para enriquecer la propuesta de enfoque de la Mesa en esta temática.

Para realizar los talleres, se tuvieron consideraciones éticas que resguardaron las opiniones y debates de los docentes, por lo que se garantizó la confidencialidad de los participantes a través de una carta de consentimiento para registrar la experiencia. La publicación de los talleres en formato de guía digital, de acceso libre, es la culminación de este proceso creativo. A través de ella, queremos contribuir a desarrollar aulas más inclusivas y respetuosas de los derechos humanos, pues la construcción de un sistema educativo más justo y equitativo es un desafío para la comunidad educativas y la sociedad civil en su conjunto.

4 Resultados preliminares

El primer taller invita a preguntarnos sobre el nivel de conocimiento que manejamos de los modelos educativos de los principales países de origen de las familias y estudiantes



con presencia en las aulas chilenas. Nos permite tratar de identificar nuestros pensamientos o sentimientos hacia al “otro” para ya no mirarlo como un extraño sino como una persona con historia y vivencias, a veces próximas a las nuestras. El segundo taller se centra en dar a conocer a las y los participantes las principales políticas públicas y procedimientos administrativos migratorios vigentes en Chile. En él se reflexiona sobre las leyes de inmigración en Chile hasta llegar al proyecto Ley de Migraciones presentado el año 2017.

El tercer taller pone en conocimiento de las y los participantes la normativa vigente respecto del acceso y el ejercicio del derecho a la educación de los hijos e hijas de las familias inmigradas. También nos muestra cómo la ley, muchas veces no se aplica con el mismo espíritu con el que nace; por eso, es de elogiar en este taller, conocer las dificultades que identifica el profesorado en el aula para el ejercicio del derecho a la educación del estudiante y las soluciones que ellos proponen. Con este taller se cierra un bloque geográfico y legislativo ligado al “otro” que está próximo y con el que se convive. El taller cuatro abre un nuevo bloque en el que se exponen diferentes investigaciones que se han llevado a cabo sobre la realidad escolar del alumnado migrante en Chile, con su respectivo análisis.

El quinto taller se adentra en la terminología y el debate conceptual que existe en torno a los conceptos de cultura, multiculturalidad e interculturalidad. Una propuesta que busca ampliar el concepto mismo de cultura y aclarar las diferentes categorías asociadas desde sus estudios de procedencia para la corrección y buen uso de los términos. El sexto taller relata y reflexiona sobre las experiencias vividas en otros países acerca de la convivencia en las escuelas de alumnado autóctono con alumnado de otras procedencias y culturas. Con el séptimo taller se busca sensibilizar a las y los participantes con las ideas de igualdad y diferencia de la que todos somos sujetos. El ser de origen chileno no es señal de homogeneidad hacia una educación intercultural, profundizando en las raíces culturales de las y los participantes se comprende que ninguna nación es homogénea y que vivimos en la diversidad.

El octavo taller nos muestra estrategias para trabajar con el estudiantado la aceptación, el reconocimiento, la solidaridad y el respeto hacia los “otros” dentro de la escuela. Este taller se complementa perfectamente con el noveno, que sabiamente nos invita a luchar contra el racismo.



El profesorado, equipos directivos y de administración deben reflejar en el Proyecto Educativo y en la creación de un protocolo para acoger a todos los y las estudiantes, la diversidad cultural que vive la escuela. Este es el objetivo que pretende alcanzar el taller número diez. El equipo docente también necesita adquirir herramientas para incorporar la diversidad cultural como un contenido más en el aula. El documento finaliza con el taller once, en el que se propone avanzar hacia la generación de propuestas a situaciones vinculadas a la diversidad cultural en las escuelas, tomándose como referencias experiencias de escuelas de la Región Metropolitana en el abordaje pedagógico de la diversidad en la escuela.

5 Referencias

CHILE. Decreto Ley N°1094. **Diario Oficial de la República de Chile**. Chile, 19 de Julio de 1975.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos**. Jomtien, Tailandia, 1990.

UNESCO. **Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migrantes y de sus familiares**. 2005



EDUCACIÓN INTERCULTURAL: construcciones de identidad nacional y otredad presente en el discurso del currículum oficial de Chile

Tricia Mardones Nichi¹

Palabras-Clave: Educación Intercultural, Identidad Nacional, Otredad, Currículum.

1 Introducción

Históricamente la escuela fue forjada en torno a la modernidad ilustrada y bajo el alero del Estado-nación. Su misión ha sido la transmisión de valores comunes sin considerar las particularidades individuales, puesto que en esta filosofía el Estado es culturalmente neutro, por lo cual ignora las distintas culturas que son parte de Estado nacional. Desde esta vertiente, la cohesión social estaría dada por un único modelo cultural, por lo cual quedarían fuera de ella las diferencias individuales y culturales. Bajo esta premisa, se han formado sociedades ideales políticamente homogéneas, las cuales compartirían los mismos ancestros, la misma cultura y el mismo lenguaje (KYMLICKA, 1996). Sin embargo, esta concepción moderna e ilustrada se ha visto tensionada por las transformaciones contemporáneas de las sociedades occidentales, a partir de movimientos sociales emergentes del 68 y con más énfasis en Estados Unidos que buscaron la institucionalización social, política y académica como parte de la reivindicación de las diferencias culturales (DIETZ, 2001). En el ámbito académico, surge el posmodernismo con una crítica hacia la hegemonía cultural, rompiendo con las concepciones occidentales del universalismo, el individuo y la sociedad.

No obstante, la concepción moderna e ilustrada no sólo se ha visto tensionada por los movimientos sociales que buscan sus reivindicaciones, sino que también por la globalización, ya que esta como una era de comunicaciones globalizadas produce consecuencias en la sociedad y, por ende, en la educación y el currículum como

¹ Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Educación Intercultural, Académica Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Miembro Cátedra UNESCO/ Madanjeet Singh, Facultad de Filosofía y Educación UMCE; y miembro de la Mesa por una Educación Intercultural (MEI); tricia.mardones@umce.cl



representantes de la cultura y lo social; trae consigo un contexto histórico social y cultural mundializado lleno de cambios, ya sea por la inmigración, ya sea por los cambios científicos y tecnológicos o bien por las luchas reivindicativas de los pueblos originarios (MAGENDZO, 2006). Todas estas vertientes sociales, culturales e históricas han colocado entre dicho la cohesión social, producto de un solo modelo cultural, el cual se ha implantado a través de la escuela, anulando o invisibilizando las diferencias individuales y culturales. Este único modelo cultural, implantado por la escuela, ha usado como vehículo de transmisión el currículum nacional.

Sistemáticamente se ha expuesto en la literatura que el currículum es un objeto cultural, social e histórico (KEMMIS, 1988). La escuela como institución netamente moderna a través del currículum ha transmitido significados ideológicos y culturales de un cierto sector de la población, no estando representados todos los grupos sociales ni todos sus significados culturales (GONZÁLEZ, 2002). En América Latina, aquello se visualizó a través de los fines de la escuela pública que tenía como misión desindianizar y blanquear a la población. Esta mirada sobre la escuela Latinoamericana plantea, por ejemplo, que en Argentina desde los discursos de Sarmiento y Varela la educación estaba destinada a “limar antagonismos, homogeneizar, [...] hacer desaparecer a los sujetos sociales disruptivos [como los gauchos]” (PUIGGROS, 1990, p. 30). Siguiendo esta misma línea, estudios han señalado que en Chile el Estado se ha caracterizado históricamente por ser monocultural (QUILAQUEO, QUINTRIQUEO, TORRES Y MUÑOZ, 2014; QUINTRIQUEO & MCGINITY, 2009; CORREA, 2009; GÓNZALEZ, 2002), implantando una identidad chilena a través del currículum nacional que no solo produjo un fortalecimiento del nosotros frente al otro inmigrante, sino que también ayudó a la asimilización del otro indígena.

Dentro de este proceso de asimilación cultural, a través de la escuela, se percibe una identidad nacional, cuya construcción se visualiza plasmada de representaciones discriminatorias y racistas. El PNUD (2002) señala que en la población chilena se observa un considerable índice de ausencia hacia la tolerancia y no discriminación, además establece que la identidad nacional (lo chileno) ha sido creada a través de narrativas implantadas por el Estado y por artistas, poetas, científicos y maestros de escuela, ya que “Chile es una invención. Es decir que el modo de verlo y concebirlo, de sentirse chilenos, de reconocer algo como “típico chileno”, es una construcción cultural” (PNUD, 2002, p. 48).



Desde esta vertiente la identidad es conceptualizada como una construcción (ARFUCH, 2003; GARCÍA CANCLINI, 1990; HALL, 1996; LARRAÍN, 2001; LÓPEZ, 2011; KYMLICKA, 1996), es decir, en el caso de la identidad nacional, las características colectivas de lo chileno cambiarían según los cambios sociales que experimenten los grupos de una nación.

Según lo planteado anteriormente, el currículum nacional chileno se presentaría como monocultural, por lo tanto, se manifestaría una sola identidad, la denominada identidad chilena. Desde este ámbito, se produce la tensión entre los principios de una educación intercultural, tal como lo plantea la Unesco (2006), y la identidad nacional presente en el currículum nacional, ya que para esta organización internacional el cometido de la educación estaría centrada en el fomento de la cohesión social y la convivencia en forma pacífica, por este motivo, apelaría a una educación intercultural que buscaría la interacción equitativa entre distintas culturas a través del diálogo y respeto mutuo. Interacción equitativa que difícilmente podría darse cuando el currículum nacional solo exalta las características de una sola cultura a través de su control cultural (BONFIL BATALLA, 1988), invisibilizando a las otras.

Ante este contexto, esta investigación se propuso situar las categorías de la identidad nacional y el currículum como objeto de estudio. Y desde ahí se planteó como objetivo develar las construcciones discursivas de identidad nacional y del Otro étnico e inmigrante, que se expresan en el currículum oficial de la educación básica chilena. Ya que se considera, desde un enfoque de la educación intercultural, pertinente debatir y tensionar la mirada de las políticas públicas de educación en contexto de integración étnica e inmigratoria, considerado constitutivo de un desarrollo social y cultural, que promueva los principios y enfoques teóricos de la educación intercultural, en escuelas que atienden diversidad étnica e inmigratoria.

2 Metodología

Para el logro de los objetivos de la investigación, se trabajó desde un enfoque epistemológico interpretativo, a través de una metodología cualitativa (VASILACHIS DE GIALDINO, 2006) descriptiva, correspondiente a una investigación documental (VALLES, 2009), cuyo corpus estuvo constituido por la Ley General de educación (LEGE) donde se



examinó: PRINCIPIOS Y FINES, DERECHOS Y DEBERES, TÍTULO I, TÍTULO II y TÍTULO III. Dentro de las Bases Curriculares Educación Básica 2012 se analizó la INTRODUCCIÓN y las asignaturas obligatorias: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Artes Visuales; Música; Educación Física y Salud; Idioma Extranjero Inglés y Tecnología. Dentro de ellas, se observó: Introducción, Organización Curricular, Actitudes y Objetivos de Aprendizaje. El método de análisis de los datos utilizados fue el análisis de contenido que se comprende como un:

[...] conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que [...] tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (PIÑUEL, 2002, p. 2).

3 Resultados

En el currículum oficial las construcciones de identidad están dadas por el reconocimiento de una identidad nacional, cuya característica es el sentimiento de pertenencia a la sociedad chilena. En el discurso no se puede apreciar literalmente las características de lo chileno, pero puede inferirse en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que lo chileno pertenece a una raza mestiza, cuyos componentes están dados por la raza de los pueblos indígenas y los españoles que llegaron al territorio chileno en época de la conquista de América. También se menciona que parte del legado de lo chileno está en la huella dejada por inmigrantes europeos, asiáticos y latinoamericanos que formaron parte de la construcción de Chile.

En segundo básico se familiariza a los alumnos con la diversidad cultural de la sociedad chilena [...] se estudian los pueblos indígenas que habitaron el actual territorio nacional en el período precolombino, enfatizando el reconocimiento de su legado en expresiones del patrimonio cultural y su presencia en la actualidad. [...] los aportes realizados por españoles e indígenas y la importancia del mestizaje en la conformación de nuestra sociedad. [...] inmigrantes de diferentes naciones a lo largo del tiempo, la huella que han dejado en nuestro país y su contribución a la riqueza cultural de nuestra sociedad. (p.184).

También se señala en esta asignatura que la identidad nacional considera como elemento de unidad a los símbolos representativos de Chile y de las expresiones culturales

368



locales y nacionales, tales como los símbolos nacionales y las fiestas típicas nacionales y regionales.

Reconocer los símbolos representativos de Chile (como la bandera, el escudo y el himno nacional), describir costumbres, actividades y la participación de hombres y mujeres respecto de conmemoraciones nacionales (como Fiestas Patrias, Día del Descubrimiento de dos mundos y Combate Naval de Iquique) y reconocer en ellos un elemento de unidad e identidad nacional. (p.196).

Respecto a la *Otredad*, se reconocen a los inmigrantes europeos, asiáticos y latinoamericanos, como se señaló anteriormente, desde una perspectiva del pasado. También desde este foco se reconoce a los pueblos indígenas. Ambos son considerados como legado histórico y parte del patrimonio cultural de la nación. A los españoles que participaron en la conquista de Chile, se les nombra como parte del legado chileno, pero también como una parte de la raza chilena, es decir, el mestizo.

En la LEGE cuando se menciona a los pueblos originarios, se hace en el marco de la educación intercultural bilingüe. Ahí se plantea que este tipo de educación está inserta en favorecer la lengua, cosmovisión e historia. Desde aquí el foco es la recuperación y mantención cultural de estos pueblos. Sin embargo, se establece que este sector curricular está destinado para ser aplicada en colegios con altos niveles de población indígena.

Por lo cual, puede evidenciarse que el discurso curricular construye lo chileno a través de la identidad nacional, entregando elementos culturales como la lengua castellana, el origen racial que es el mestizo, el patrimonio cultural, símbolos y costumbres. Desde esta construcción discursiva, la *Otredad* se invisibiliza, puesto que no se nombra y cuando se nombra se hace a través del pasado de la historia y cómo influyó en la cultura y patrimonio nacional. Desde este punto de vista, puede señalarse que el discurso curricular presenta una mirada etnocentrista.

4 Conclusiones

El discurso curricular no presenta muchos rasgos sobre las categorías de diversidad étnica ni para la inmigratoria, ya que manifiesta un discurso etnocéntrico al reconocer solo la



identidad nacional en la LEGE. Por lo tanto, desde la identidad nacional se invisibiliza a los Otros, porque se pretende homogenizar a la población con una sola cultura.

En conclusión, los desafíos de las políticas públicas, según los hallazgos de la investigación se orientan hacia un real reconocimiento de las diversidades culturales, las cuales se manifiestan en identidades culturales para lograr avanzar hacia una educación intercultural. En el ámbito de los pueblos originarios, partir reconociéndolos en la constitución como naciones que son parte del territorio chileno, por lo cual considerar al Estado chileno plurinacional y no uninacional. En segunda instancia, desde el reconocimiento de varias naciones, es factible que se reconstruya la identidad nacional a través de construcciones que se abran a la otredad.

Desde los desafíos para la escuela actual, considerar desde directivos, docentes, estudiante, comunidad escolar en general, que en la LEGE existe el principio de interculturalidad y de diversidad, por lo cual, puede hacerse una resignificación a nivel local en cada escuela. Si cada establecimiento educacional considerara estos principios y los convirtiera en parte del proyecto educativo, puede lograr construirse una educación intercultural que tiene como base en los derechos humanos, por lo cual busca la tolerancia y no discriminación como eje central del respeto a la dignidad humana.

Referencias

ARFUCH, L. **Identidad, sujetos, subjetividades**. Problemáticas de la Identidad, Argentina: Editorial Prometeo, 2003.

BONFIL BATALLA, G. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. **Anuario antropológico**, 86, 13-53, 1988.

CORREA, S. Identidad y globalización. **Atenea**, 499, p. 11-32, 2009.

DIETZ, G. Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. PRADO,, J. de. **Diversidad cultural, identidad y ciudadanía**. Córdoba: Instituto de estudios transnacionales, 2001, p. 17-71.

GONZÁLEZ, S. **Chilenizando a Tunupa**. Santiago de Chile: DIBAM, 2002.

HALL, S.; DU GAY, P. (comp.). **Cuestiones de identidad cultural**. Buenos Aires: Amorrortu editores: 2006.



GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas Híbridas**. México: Grijalbo, 1990.

MAGENDZO, A. **Isomorfismo curricular**: sociedad global y sociedad del conocimiento en el contexto de una sociedad democrática. 2006. Extraído el 25 de julio del 2013, http://mt.educarchile.cl/mt/amagendzo/archives/2006/11/isomorfismo_curricular_socieda.htm

PIÑUEL, J. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. **Estudios de Sociolingüística** 3, 1, 1-42, 2002.

PUIGGRÓS, A. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**, México: Alianza Editorial, 1990.

QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S.; TORRES, H.; MUÑOZ, G. Saberes Educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. **Chungará**, 46 (2), p. 271-284, 2014.

QUINTRIQUEO, S.; MCGINITY, M. Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. **Estudios Pedagógicos** XXXV, 2, p. 173-188, 2009.

KEMMIS, S. **El curriculum**: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid: Ediciones Morata, 1998.

KYMLICKA, W. **Ciudadanía Multicultural**. Una teoría liberal de los derechos de las minorías, Barcelona: Paidós, 1996.

LARRAÍN, J. **Identidad Chilena**, Santiago de Chile: LOM, 2001.

UNESCO. **Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural**, París, 2006.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. **Estrategias de investigación cualitativa**. España: editorial Barcelona, 2006.

VALLES, S. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis, Madrid, 2009.



EDUCAÇÃO INFANTIL: intervenções pedagógicas para uma afirmação cultural

Kelly Xavier Madaleny¹

Palavras-Chave: Lei 10.639/03, Educação Infantil, Etnicorracial.

1 Problemática

Ao observarmos os murais da maioria das escolas, podemos notar que estes são compostos de personagens brancos, os bonecos e bonecas que compõem tais murais são confeccionados com um material amarelo que representa o cabelo loiro, e seu corpo com material cor bege ou rosa claro que para grande parte das pessoas representam a “cor de pele”.

As salas de aula da educação infantil devem conter o cantinho da leitura, onde devem estar disponíveis livros para o manuseio do aluno. Portanto, o que se vê são livros em que a figura da princesa e do príncipe são predominantemente ou exclusivamente compostos por personagens de pele branca e cabelos amarelos. Outro elemento cultural que compõe a sala de aula da educação infantil são os brinquedos e em meio a estes encontramos as bonecas que raramente são negras.

Diante do que foi exposto no parágrafo anterior, fica a pergunta: Como trabalhar a autoestima da criança negra diante da cultura adotada, preferencialmente, pela escola? Levando em consideração que a criança, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2010), deverá ser o centro do planejamento curricular, sendo de acordo com as Diretrizes, sujeito histórico de direito, que através das práticas cotidianas constroem sua identidade. De posse desta informação, no que se refere à construção da identidade, torna-se importante e necessário, que se trabalhe a questão

¹ Professora da educação básica na Rede Municipal do Rio de Janeiro-RJ; Mestre em Educação – PPGEduc/UFRRJ; Pós-Graduada em Educação para as Relações Étnicorraciais – PENEb/UFF; Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas-GPMC. E-mail: kellymadaleny@yahoo.com.br



racial na educação infantil, pois é a partir desta idade que são formadas as bases para a educação que seguirá por toda a vida.

Partindo dos princípios norteadores que orientam as práticas pedagógicas na educação infantil, no que se refere aos princípios éticos, devemos considerar o respeito às diferentes culturas, pois são princípios que contextualizam com este trabalho, no que se refere ao fortalecimento da identidade negra e a construção de uma educação que contemple os povos e culturas que encontram-se à margem da nossa sociedade, e que não estão efetivamente inclusos no cotidiano escolar.

De acordo com Arroyo (2013), as salas de aula são territórios em que são expostas as tensões curriculares, portanto no imaginário ingênuo de professores e gestores, estes espaços são pacíficos. Como exemplos destas tensões, podemos retornar aos livros infantis que compõem os “cantinhos da leitura” da sala de aula da educação infantil. Os clássicos infantis são bem conhecidos pelas crianças. Pois, nas salas de aula, predominam aqueles contos europeus das princesas de cabelos lisos, amarelos, da pele rosada e olhos claros.

Diante disto, torna-se impossível que a criança negra construa uma identidade positiva em relação ao povo negro a qual ela pertence. Como consequência, esta criança, desde muito cedo, começa a negar suas origens, tentando chegar o mais próximo possível do que a sociedade impõe como padrão de beleza.

Neste contexto, Fanon (2008), torna-se muito atual, quando em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, relata todo o sofrimento do negro em tornar-se branco e os métodos pelos quais as ciências são construídas, caracterizando o colonialismo epistemológico. Onde há uma subordinação intelectual de um povo em detrimento de determinado conhecimento que se sobrepõe sobre outros. De acordo com os estudos de Fanon, “o negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano”, logo para ser considerado humano tem que ser branco (FANON, 2008. p. 27).

A Lei 10.639/03 é sem dúvida uma ótima ferramenta a ser utilizada para que a cultura afro brasileira e africana esteja presente nos currículos escolares. Esta Lei altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e pode ser definida como “(...) parte de um conjunto de políticas de ação afirmativa que visa reparar erros históricos cometidos contra a população negra que por muito tempo, foi discriminada e calada na história nacional”. (MULLER; COELHO, 2014, p. 48).



De acordo com as autoras acima citadas, no que se refere à Lei 10.639, ao eleger a África como “uma das matrizes das instituições nacionais, esta retira a Europa do lugar de matriz única de nossa cultura”. (MULLER; COELHO, 2014, p. 50). A cultura brasileira tanto no seu aspecto lingüístico, cultural, musical, entre outros. Recebe grande influência da cultura africana. Diante disto, a referida Lei abre caminhos para que a história do povo negro seja conhecida de nossos alunos negros e não negros.

A escola era vista como forma de ascensão, por outro lado, esta também é a responsável pela perpetuação das desigualdades raciais, pois esta prega o “branqueamento cultural”, que de acordo com Santos (2005), além de esta ser de caráter eurocêntrico, desqualifica o continente africano.

Neste contexto, os movimentos sociais negros incluíram em suas reivindicações, “o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira”. Em 1950, durante o I Congresso do Negro Brasileiro, que ocorreu entre os dias 26 de agosto a 4 de setembro de 1950, já havia a preocupação com os estudos da história dos africanos e seu legado aqui no Brasil. Inclusive com a “remoção das dificuldades dos brasileiros de cor” e a formação de Institutos de Pesquisas que atendessem a esta demanda. (SANTOS, 2005, p. 23).

Neste sentido, houve um aumento dos debates acerca das questões raciais no Brasil, e somente em 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que amplia os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MULLER e COELHO, 2014, p. 41).

De acordo com Munanga (2014), é necessário que se tenha com clareza o que ensinar, para isto, deve ser definido um conteúdo mínimo da história da África e do negro no Brasil, afim de que não se corra o risco de mutilar a história e continuar reforçando preconceitos e estereótipos, prejudicando a construção da identidade negra no Brasil. (MUNANGA, 2014, p. 31). Os professores poderão contar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nas quais podem encontrar, de acordo com Muller e Coelho (2014), as “orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de



ensino”, de maneira a atender as demandas sociais e históricas da população negra. (MULLER; COELHO, 2014, p. 50).

2 Objetivo

Este trabalho tem por objetivo descrever, as intervenções realizadas no plano de curso da educação infantil, do município de Seropédica. E nada melhor para a educação infantil do que aprender através do lúdico, que de acordo com os referenciais afro brasileiros, é justamente o prazer de viver que temos, e que se propaga na música, na oralidade (contos) e na corporeidade.

Buscando valorizar a identidade etnicorracial negra, os hábitos e valores de matriz africana tão presentes em nossa cultura. Tomamos como base referenciais de identificação positivos, a fim de promover a autoestima e a afirmação da identidade negra. A ideia central consiste na construção de uma base ética de valorização do outro, com o objetivo de romper com práticas discriminatórias ainda existentes no ambiente escolar, sendo reproduzidas em nossa sociedade e naturalizadas.

3 Metodologia

As atividades de intervenção, a fim de alcançarmos os nossos objetivos, tiveram como base o currículo destinado à educação infantil, como por exemplo, numerais, corpo humano e linguagem oral. De forma a estimular o gosto pela leitura, interpretação oral e ilustrativa das histórias, família e sua diversidade, conhecer e respeitar as diferenças, entre outros.

Como ferramenta fundamental no processo de intervenção, escolhemos os livros infantis como aliados. Os alunos da educação infantil, já estão familiarizados com os livros, pois estes fazem parte da rotina diária nas salas de educação infantil, portanto é necessário que se introduza a temática racial neste contexto, a fim de que não seja algo isolado das práticas cotidianas destes alunos.

Os ambientes de aprendizagem na educação infantil devem conter situações que os estimulem de forma visual. Nestes estão incluídos os brinquedos, livros e imagens que



fazem parte dos elementos que compõem o currículo da educação infantil. É de suma importância, que estes espaços sejam organizados de forma a propiciar a construção da autoimagem positiva da criança. De todas as crianças, negras e não negras.

Através dos contos infantis estimulamos a oralidade e ao mesmo tempo, transmitimos valores e apresentamos novas culturas e diferentes perspectivas de vida, existentes em nossa sociedade. A hora do conto é algo comum nas salas de educação infantil, portanto, vale a pena observar quais são os contos que compõem estes “cantinhos da leitura”.

Os livros infantis com personagens negros devem fazer parte do acervo de bibliotecas escolares e do acervo das salas de aula. Devemos observar com atenção, a situação do negro em tais livros. É importante para a criança que haja uma abordagem positiva de tais personagens.

4 Resultados

A partir da intervenção feita no plano de aula da educação infantil, o trabalho tomou outras proporções. As atividades realizadas com os alunos dentro de sala de aula, chegou ao conhecimento da direção da escola e também da coordenação da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica. O que originou na primeira formação para professores da educação infantil na temática etnicorracial no referido município.

Além de falar sobre a Lei 10.639 e suas finalidades, inseri neste contexto as intervenções que foram realizadas no plano de curso da educação infantil em minha turma. A escolha por apresentar o trabalho realizado foi proposital. Em um primeiro momento, pensei em uma pedagogia em que pudesse “seduzir” estas professoras. Coloquei-me como uma delas, professora de sala de aula que sou, para mostrar que trabalhar a questão racial na educação infantil é possível e que não é discurso de alguém que está somente na academia.

Este importante relato sobre minhas experiências em sala de aula fizeram muito sucesso com as professoras da educação infantil que participaram da formação continuada. Para o município foi um momento histórico, pois esta foi a primeira formação sobre a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e a 11.645/08 que contempla a cultura indígena. Este tipo



de formação ocorrera somente para os professores de história, artes e literatura do referido município.

Esta formação teve grande repercussão e os outros professores de outros anos de escolaridade questionaram porque não tiveram a mesma formação que a educação infantil, sobre a Lei 10.639/03 e a 11.645/08. Por que esta temática fica tão esquecida, colocada à margem se esta é uma grande necessidade e reivindicação do professor?

Sobre todos os relatos de intolerância e resistências por parte de alguns professores para se trabalhar cultura afro em suas salas de aula, acreditávamos que seria mais difícil encarar este público na formação. Os sentimentos que antecederam este dia foram de ansiedade e preocupação pela possível rejeição que o tema poderia causar. Contudo, com esta experiência, foi possível perceber o modo de como chegar aos professores, primeiro dizer de onde falo, foi uma importante estratégia de conquista: “Sou professora atuante na educação infantil aqui neste município”. Isso demonstra que falo de onde elas estão, que entendo suas dificuldades e anseios, não falando somente da academia, e isso nos aproxima. O segundo ponto observado nesta experiência foi que demonstrando as possibilidades de atuação no cumprimento da Lei, mostrando as produções realizadas com as crianças, conseguimos despertar o interesse pelo encantamento que os trabalhos com as crianças, causaram nestas professoras. Por meio de filmagens, fotos e trabalhos feitos pelas crianças, fomentamos o encantamento pelo trabalho com outros contos que não sejam os tradicionais.

A impressão que se quer passar sobre a questão da cultura afro brasileira e africana é de que precisa ser especialista no assunto para fazer esta abordagem em sala de aula. Em algumas conversas com alguns professores foi possível perceber a preocupação de como trabalhar os contos africanos. Durante a execução do projeto proposto pela educação infantil, algumas colegas manifestaram sua insegurança em trabalhar estes contos. Respondi que: “Como você trabalharia um conto de princesa tradicional?” A partir daí todas as professoras das quatro turmas da educação infantil da escola em que atuo, começaram um trabalho de pesquisa que de acordo com suas falas, foi muito gratificante. E que já estão pensando em outros contos. Este projeto foi exposto na semana da educação infantil que ocorreu de 24 a 28 de agosto de 2015 nas dependências da escola municipal neste



município. Receberemos as visitas da comunidade, além dos representantes da Secretaria de Educação.

O que devemos estar atentos é que precisamos ter o cuidado com a forma que será abordado o negro na literatura. Conhecer as finalidades da Lei 10.639/03 e os documentos oficiais nos trás a segurança de que precisamos, não só para abordar a cultura afro brasileira e africana em nossas salas de aula, de forma a combater o racismo e preconceito como também, nos fornece subsídios necessários para conversar com pais e responsáveis dos alunos que muitas vezes chegam à escola com diversos preconceitos e acusações direcionadas àquele professor que procura atender as demandas exigidas pela Lei 10.639/03, pois a opinião dos responsáveis sobre o que o professor trabalha em sua sala de aula, é uma grande preocupação de alguns professores em relação a aplicabilidade da Lei.

Foi um grande passo, a formação com os professores de educação infantil no município de Seropédica, tendo em vista que esta formação só ocorria com os professores de História, literatura e artes. Portanto, um dia de formação não é o suficiente para que se (des)construam tantos anos de uma educação eurocêntrica a qual fomos submetidas (os), por outro lado, já foi um importante passo na história da educação básica deste município, no que se refere à decolonização dos currículos escolares.

Referências

ARROYO, Miguel G. In: **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Editora: Vozes, 2014.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Editora vozes. Petrópolis/RJ. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília. MEC. 2010.

FRANTZ, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato de Oliveira. Salvador. EDUFBA, 2008. p. 194.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico raciais e diversidade**. Niterói: Ed. UFF, Alternativa. 2014.



MULLER, Tânia M. P.; COELHO, Wilma de N. Baía. A Lei 10.639/2003 e a formação de professores: Trajetórias e perspectivas. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico raciais e diversidade**. Niteroi: Ed. UFF, Alternativa. 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 Como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. (p.21-35). In: SANTOS, Sales Augusto dos (Orgs.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).



EDUCAÇÃO POPULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: limites e possibilidades nos espaços campesinos

Francieli Fabris¹

Alexandra da Rocha Gomes²

Palavras chaves: Educação Popular, Escola do Campo, Espaços Educativos, Emancipação Humana, Interculturalidade.

1 Introdução

É por isso que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. [...] não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que quer produzi. É preciso fazê-lo. (FREIRE, 1992, p .32).

A educação popular no campo, em suas práticas, tem o desafio de ser uma ferramenta na formação dos sujeitos críticos, com consciência de classe e indignação diante das injustiças sociais. Na contramão dessa proposta alternativa de educação popular e intercultural, defendida pelos movimentos sociais, preocupadas com a educação emancipatória Zitkoski (2000) chama a atenção, para o risco diante do sistema educacional fragmentado e complexo, vigente no país, pensado muitas vezes por aqueles, que visam atender interesses próprios e contribuir para um sistema meritocrático e excludente.

A história da educação apresenta mudanças no sistema educacional brasileiro, deixando evidente, à existência de dois projetos educacionais distintos, que se apresenta desde os primórdios da educação. De um lado, a educação para a elite e de outro, a educação para a classe trabalhadora, a qual se atribui, como uma condição de formação de mão de obra capacitada. Nesse cenário de desafios, a educação popular nos espaços do

¹ Mestre em educação. Docente efetiva na rede municipal de Educação de Abelardo Luz e docente substituta no Instituto Federal do Paraná. francielifabris@ifpr.edu.br.

² Mestranda em Ciências Ambientais pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Bolsista UNIEDU . alexandragomes043@gmail.com.br



campo, vem nas últimas décadas pleiteando espaços que considerem as especificidades da educação do campo sendo uma educação popular e intercultural. Interculturalidade de acordo com Freire (2004) sendo as relações que o ser humano cria e recria, a socialização das experiências, do conhecimento, um conjunto de troca de saberes, de diversidades culturais dos povos, o reconhecimento das diferenças e o respeito, pressupõe o reconhecimento da identidade cultural. Nesse sentido, esse artigo tem por objetivo dialogar sobre a educação popular nas escolas do campo, no contexto da interculturalidade, sob a ótica dos concepções Freirianas. O texto organiza-se em três momentos: 1-Breve contextualização da história da educação popular no Brasil. 2. Desafios contemporâneos da educação popular na educação do campo no âmbito da interculturalidade. 3. Algumas considerações.

Nesse sentido, buscaremos perpassar por essas temáticas por meio da metodologia de pesquisa bibliográfica tendo como objetivo principal discutir sobre a educação popular contextualizada na educação do campo na contemporaneidade.

2 Breve Contextualização da História da Educação Popular no Brasil

Historicamente a educação situa-se no campo das disputas, pois é entendida como um perigo para classe dominante. Segundo Duarte (2015) ensinar a verdade para os filhos dos trabalhadores é uma atitude de ameaça aos que sempre se identificaram como os possuidores do poder. Em outras palavras Veiga (2007) indaga sobre as disputas políticas e culturais existentes na história da educação, deixado a margem, as diferenças étnicas, de classe social, gênero e geração, repensando a educação na perspectiva intercultural que nos fundamentos teóricos e metodológicos da educação popular já são alvos de reconhecimento das especificidades e diferenças entre sujeitos e grupos, bem como, a problematização das desigualdades sociais que preponderam na sociedade capitalista, principalmente.

No Brasil, de acordo com Brandão (*et al*, 2009) Fernando de Azevedo, associava o ensino escolar que os jesuítas ministraram para as crianças indígenas, mestiças e brancas como sendo as primeiras iniciativas de educação popular no país. Esse trabalho pedagógico com os índios, negros e pobres teve pouca duração, pois logo se iniciou o primeiro sistema



educacional no Brasil, o qual limitava a educação a um grupo de índios muito restrito, e a escola para os filhos e filhas da coroa, homens ricos do campo e da cidade.

No Brasil de acordo com Paludo (2012) foi possível identificar três grandes momentos de constituição da Educação Popular. O primeiro em meados da Proclamação da República (1889) até aproximadamente 1930. Um segundo momento com a Revolução de 1930, onde o Brasil passa pela ditadura do Estado Novo, e chama-se de Período Democrático. Nesse período, ainda de acordo com a autora foi o momento onde três tendências pedagógicas estiveram em disputa: pedagogia tradicional, pedagogia escola nova e a concepção de educação popular, com grande influência de Freire. E, o terceiro momento no Brasil foi marcado a partir de 1978 onde emerge as lutas populares. Segundo Paludo (2012, p. 282), “Nesse período que se estende até, meados de 1990, a Educação Popular firma-se como uma das concepções de educação do povo e avança na elaboração pedagógica e nas práticas educativas, principalmente nos espaços não formais”. Um exemplo dessas práticas são os encontros realizados nos espaços de assentamento da reforma agrária, como mostra de atividades realizadas nas escolas e resgate da história da luta pela terra e também as atividades culturais realizadas pelos indígenas e quilombolas.

A educação popular procura estabelecer vínculos que possibilite o desenvolvimento de um processo educativo intercultural considerando os diversos aspectos da sociedade, a cultura, classes sociais, conhecimentos já existentes, políticas, entre outros. De maneira que a educação deixa de ser uma prática isolada e fortalece-se quando articuladas com outros conceitos.

A educação do campo é uma prática de educação popular, pois é protagonizada pelos próprios sujeitos do campo, que apresentam suas demandas e necessidades reais e locais. De acordo com Paludo (2012) a educação popular apresenta em seus princípios a necessidade de reconhecer o movimento que o povo faz em busca de direitos, o trabalho educativo na educação popular compreende todos os sujeitos como protagonista no processo de construção intercultural.

O protagonismo dos sujeitos na educação popular proporciona a legitimidade, numa construção que tem em sua base as necessidades que a classe trabalhadora vivencia constantemente, de maneira que essa se dá na interculturalidade, troca de experiências, respeito ao conhecimento do outro e cooperação entre comunidades populares. A educação



popular é mais que um processo pedagógico escolar, é a construção coletiva, informações socializadas, críticas e avaliações do processo. Nesse modelo de educação as práticas educativas apresentam-se de maneira participativa e reflexivas envolvendo os próprios sujeitos. De acordo com autores: “A educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe”. (BRANDÃO, *et al*, 2009, p. 31).

A educação popular desafia as práticas existentes, primeiramente por apresentar uma proposta que vai em oposição a educação tradicional, bancária. Posteriormente, toma posição contra as desigualdades existentes na sociedade, acredita no ser humano como sujeito político, que através da formação humana em sua totalidade, adquire condições de intervir criticamente, e contribuir no processo de construção de uma sociedade contra hegemônica.

Falar em educação popular é sonhar como com projeto de educação, que possibilite todos os sujeitos participar da construção de uma proposta que venha atender as demandas dos trabalhador@s do campo e da cidade.

Os movimentos sociais e a educação popular têm um desafio significativo diante da proposta que busca para educação. Pensar a educação a luz das questões políticas, econômicas, sociais e culturais, possibilita ao processo educacional um diálogo mais próximo com as demandas da realidade dos sujeitos.

3 Desafios contemporâneos da Educação Popular no Campo no âmbito da interculturalidade

A educação popular propõe considerar em sua proposta as relações homem-sociedade-cultura. De acordo com Zitkoski (2000) enquanto pedagogia a mesma visa a transformação da realidade social, considerando uma visão libertadora. Nesse sentido, diríamos que a participação dos sujeitos nesse processo de construção de transformação social é fundamental para a efetivação da mesma, de maneira que seja levado em conta as questões sociais e culturais. Freire (2004) demonstra como exemplos, a família, a escola, o conhecimento, o trabalho coletivo a produção agrícola, a música, a mística, enfim, todas as



atividades realizadas nos diversos espaços e formas de educação popular, numa perspectiva de unidade dos sujeitos e de suas ações.

O desenvolvimento de sujeitos, autônomos, reflexivos, críticos, com consciência política, cultural e econômica vem na contramão daquilo que pensa classe dominante, que privatiza as condições e os acessos, tentando fazer com que as camadas populares da sociedade estejam sempre a margem do desenvolvimento.

E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos- libertar a si e aos opressores. (FREIRE, 2004, p. 33)

A educação popular tem clareza de que a educação necessita atender a classe trabalhadora, no entanto, essa só tem sentido quando os oprimidos buscam recriar, inventar e ir além do que existe como proposta colocada pelo sistema. Freire (2004) considera que se deve levar para a sala de aula os conhecimentos tácitos apreendidos nas famílias, e agregando o conhecimento científico para que esse contribuía na dignificação dos seres, da sociedade, da cultura e da natureza.

A construção da proposta de educação popular enfrenta dois movimentos significativos: um que tensiona, questiona e critica o processo de histórico cultural. O qual é de imposição pela classe dominante, alienação e controle. Outro de incentivo a formação de sujeitos com liberdade de expressão, autonomia e criticidade, visando a construção de uma sociedade com menos desigualdades sociais, com melhor distribuição das rendas. Como afirma Mészáros: “educar não é mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidade.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 13).

Assim, entendemos que a educação com a classe trabalhadora precisa avançar numa perspectiva de libertação, autonomia, respeito a cultura e aos conhecimentos populares, apresentando em suas práticas a efetivação de processos educativos de lutas contra o capitalismo, pois entendemos que esse modelo não atende as demandas das classes menos favorecidas.

O entendimento sobre a educação popular no campo a partir da interculturalidade,



elementos da educação propõe a compreensão da realidade e a intervenção coletiva nesse processo de transformação da sociedade. “Pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que forme espontaneamente, é algo que precisa ser produzido deliberadamente pela escola”. (SAVIANI *et al*, 2015, p. 4).

A educação do campo acredita na educação com os sujeitos, considerando a diversidade, visando à ampliação do conhecimento para que os povos camponeses, não fiquem às margens das informações e do conhecimento.

O sistema educacional tem limites básicos que deixam evidentes as deficiências na educação, e se tratando de uma proposta de educação para a classe trabalhadora, faz-se necessário que essa seja desenvolvida por aqueles que acreditam que é possível uma sociedade diferente. Algumas questões dificultam o processo, a exemplo: a formação dos educadores, a falta de identidade com os espaços do campo, rotatividade nas escolas do campo. Sobre isso, Arroyo *et al* (2011) enfatiza o papel da educação na construção de um projeto de desenvolvimento para os espaços camponeses, com a tarefa de fortalecer a identidade e a autonomia que os povos do campo possuem. E é nesse espaço de lutas articuladas ao desenvolvimento que os elementos interculturais contribuem para que as populações se reorganizem em seu cotidiano entre o produzir e o educar.

As concepções Freirianas proporcionam pensar a educação com viés emancipatório, nas quais a interculturalidade seja a possibilidade de condução do processo educativo. As práticas educativas sejam pautadas no protagonismo dos sujeitos envolvidos, evidenciando as questões, culturais, econômicas e sociais. A leitura de mundo que Freire aborda, está presente nos aspectos acima mencionados, ou seja, possibilitando que os sujeitos tenham condições de compreender as questões emergentes da sociedade.

4 Algumas considerações

Na esteira dessas reflexões, em que o objetivo é abordar a educação do campo na perspectiva de uma educação popular no âmbito da interculturalidade, à luz das concepções de Paulo Freire é pertinente dizer que a proposta de educação popular é um desafio posto, visto que a estrutura do sistema educacional, não é favorável a uma concepção de educação emancipatória. O engessamento da educação, muitas vezes vinculados aos



sistemas de avaliação, dificulta a efetivação de uma proposta de educação popular intercultural. E nesse sentido, tais elementos são fundamentais num processo de permanência da exclusão das classes vulneráveis, no caso aqui explicito, dos povos do campo.

As contribuições deixadas pelo educador popular Paulo Freire nos leva a pensar e desenvolver na escola, práticas educativas, que considerem os saberes dos sujeitos, valorize suas experiências incluindo essas no currículo, tornando significativa o processo ensino aprendizagem para ambos. Olhamos a educação popular nas escolas do campo com a lente dos que pensam que é possível uma sociedade com menos diferenças, desigualdades sociais, e diríamos que os desafios são inúmeros, pois a disputa pelos projetos de sociedade é grande, visto que, a perda da identidade dos povos do campo, influência negativamente na interculturalidade desses sujeitos.

As práticas educativas pautadas na educação popular contribuem na formação humana crítica, na libertação e emancipação do ser é entendida como contribuições num processo de formação intercultural, de respeito as diferentes saberes e culturas. E para refletirmos, como diz o educador Paulo Freire: “Seria uma atitude muito ingênua esperar que a classes dominantes desenvolvessem uma educação que permitissem a classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica”. Assim, fica o desafio, a cada educad@r, que acredita na educação como uma possibilidade de transformação e formação de uma sociedade melhor.

Não temos a condição, nem a pretensão de esgotar aqui a temática, no entanto buscamos levantar algumas questões pertinentes ao assunto que nos possibilitarão dar continuidade em trabalhos futuros.

5 Referências

ARROYO. M. G. et al. Por uma educação do campo. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ASSUMPÇÃO, R. et al. Leitura do mundo na perspectiva Freiriana: desafios contemporâneos da Educação popular. In: _____ (Org) **Educação Popular na perspectiva Freiriana**. São Paulo. Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.



BRASIL. LDB, Lei 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde**: escritos sobre Educação popular ontem e agora. São Paulo. Editora e livraria Instituto Paulo Freire. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LIBÂNEO, J.C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. in: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Atomoealinea, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PALUDO, C. Educação omnilateral. In: CALDART, R.; et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo.: Fiocruz e Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs). **Pedagogia histórica-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2012.

VEIGA, C, G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

ZITKOSKI, J. J. **Horizontes da (RE) fundamentação em educação popular**: um diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.



ENSINO DE CIÊNCIAS E INTERCULTURALIDADE: aproximações e distanciamentos no cenário científico brasileiro

Edinéia Tavares Lopes¹

Yasmin Lima de Jesus²

Joaquina Barboza Malheiros³

Palavras-Chave: Ensino de Ciências, Perspectiva Intercultural, Descolonização.

1 Introdução

As investigações no Ensino de Ciências Naturais (ECN) nas escolas brasileiras têm, nas últimas décadas, focado questões relacionadas, dentre outras, a contextualização, a linguagem, ao movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (e Ambiente, e Artes) e as perspectivas multiculturais. Contudo, o currículo praticado nessa área é caracterizado pela visão cartesiana e atribuição da produção de conhecimento científico ao homem branco europeu, portanto, pouco avança no rompimento das situações de dominação e exploração impostas pelo projeto colonial. Por outro lado, as investigações no ECN na Educação Escolar Indígena (EEI) brasileira coloca no centro da discussão a interculturalidade.

O termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional, particularmente, na EEI (CANDAU; RUSSO, 2010). Nesse interim, Fleuri (2003, p.17) considera que é a “possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule”.

As produções acadêmicas e as práticas escolares nos diversos contextos escolares indígenas vêm provocando um repensar nas bases que têm sustentado um ensino que

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal de Sergipe (UFS-Brasil), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Grupos de Pesquisa: GEPIADDE e NEABI. E-mail: Edineia.ufs@gmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS-Brasil). Bolsista CAPES. Grupos de Pesquisa: GEPIADDE e NEABI. E-mail: yasminlima.9@gmail.com

³ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (PPGECIMA/UFS-Brasil). Grupo de Pesquisa: GEPIADDE e NEABI. E-mail: joaquinamalheiros10@gmail.com



pouco atende as diferentes realidades nacionais. Assim, a nosso ver, a Educação Intercultural anuncia um campo profícuo para o ECN, que urge pela descolonização do currículo.

Nesse contexto é que elegemos a perspectiva intercultural no ensino como possibilidade de sustentação para as investigações e elaboração de práticas no ECN em distintas realidades educacionais, tais como: quilombola, indígena, ribeirinha e do campo. Assim, este trabalho tem o objetivo de mapear, sem filtro temporal, as produções científicas (Teses-T, Dissertações-D e Artigos-A) relacionados ao ECN e interculturalidade na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO).

2 Metodologia

Para a coleta de dados foram realizadas buscas no sítio do SciELO e na BDTD, utilizando diversos termos que identificassem investigações desenvolvidas no ensino de Ciências, em diferentes contextos escolares, com foco na perspectiva intercultural sem recorte temporal.

Inicialmente buscamos identificar as investigações desenvolvidas no ECN com foco na perspectiva intercultural utilizando palavras relacionadas aos termos Ensino de Ciências e Interculturalidade.

A partir das leituras dos resumos selecionamos as produções que apresentavam relação direta com a temática de nossa investigação e realizamos a leitura das produções identificando: quantitativo, regiões, instituições vinculadas e contextos investigativos.

3 Resultados preliminares

Foram encontradas na BDTD com o termo e palavras relacionadas a *Interculturalidade* 326 publicações voltadas para o Ensino na perspectiva intercultural (EPI). Somente 9 (3%) dessas dissertações e teses sobre o EPI são voltadas para o ECN.

No SciELO foram localizados 14 artigos que abordam o EPI, sendo que desses, apenas 2 tratam do ECN, correspondendo a 14 %.



Assim, somando teses, dissertações e artigos (340), somente 3,2 % dessas produções (11) tratam do ensino de Ciências Naturais na perspectiva intercultural.

Com a busca na BDTD pelo termo Ensino de Ciências e as palavras relacionadas a ele identificamos que 9 (0,5%) das 1.833 teses e dissertações produzidas sobre ECN tem como foco o EPI. Já no Scielo localizamos 214 artigos, sendo que 2 tratam do EPI no ECN (1%).

Assim, somando teses, dissertações e artigos (2047), somente 0,5% (11) dessas produções tratam do ensino de Ciências Naturais na perspectiva intercultural.

Analisamos as 11 publicações (7D, 2T e 2A) diretamente ligadas ao objetivo do trabalho, na qual observou-se que 04 dessas publicações estão vinculadas às universidades de Minas Gerais (36%), 03 São Paulo (27%), 02 Goiás (18%), 01 Bahia (9%) e 01 Rio de Janeiro (9%).

No que diz respeito ao ambiente acadêmico de produção, essas 11 publicações estão assim distribuídas: 8 em 5 universidades públicas e 3 em 3 particulares. Portanto, a maior parte dessas produções estão vinculadas a universidades públicas, e essas são a maioria na produção sobre essa temática.

Podemos observar que dos 11 trabalhos que relacionam o Ensino de Ciências e Interculturalidade: 05 (46%) formação de professores, 02 escolas indígenas (18%), 02 (18%) escolas ribeirinhas/campo e 02 (18%) escolas urbanas.

Em continuidade, organizamos esses trabalhos em grupos, demonstrando que foram desenvolvidos nos seguintes contextos investigativos: Grupo 1- escola indígena, Grupo 2- escolas ribeirinhas/campo, Grupo 3- formação de professores e Grupo 4- escola urbana, como mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Classificação das publicações de acordo com os contextos investigativos.

Contexto investigativos		Nº de publicações
Formação Docente	Licenciatura Intercultural Indígena	05
	Licenciatura do Campo	01
	Escola Indígena	02
	Escola Ribeirinha	01
	Escola Urbana	02



Essas publicações foram agrupadas, também, considerando os contextos educacionais (Quadro 3).

Quadro 3 - Agrupamento das publicações de acordo com os contextos educacionais.

Contextos educacionais	Nº de publicações
Educação Escolar Indígena	07
Escolas Ribeirinha/Campo	02
Escolas Urbanas	02

Dos 06 trabalhos sobre formação professores, 05 (83,33%) focam cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e 01 (16,67%), em Licenciatura do Campo (PERRELLI, 2007; SILVEIRA, 2010; SANTOS, 2012; FREITAS, 2013; CREPALDE & AGUIAR JR, 2014; ALVES, 2015). Das 02 publicações em escolas urbanas, uma propõe a “interculturalidade como a diversidade sexual no ensino de ciências e de biologia” e a outra, apresenta propostas didáticas para o Ensino de Física a partir da astronomia cultural e interculturalidade, promovendo o intercâmbio entre culturas e os diversos saberes. Encontramos também 02 investigações que focaram a escola e propostas curriculares para indígenas e 01 produção que focou a escola ribeirinha (CARI, 2008; PAIVA, 2014; BASTOS, 2015; RODRIGUES, 2015; VALADARES & JUNIOR, 2016).

Com esses dados, pudemos constatar que ainda é incipiente as produções no ensino na perspectiva intercultural que abordam o Ensino de Ciências Naturais (3,2%). Acentua-se o distanciamento das produções que se referem ao Ensino de Ciências Naturais na perspectiva intercultural (0,54%).

Observamos que a maioria das publicações que discute a temática investigada foi desenvolvida na região Sudeste, com aproximadamente 72% das publicações, seguida da região Centro-Oeste, com 18% e a região Nordeste, em torno de 9% das publicações.

Em síntese, foram encontradas 11 publicações que tratam do Ensino de Ciências Naturais na perspectiva intercultural, sendo a maioria desenvolvida na região Sudeste e em cursos de formação de professores indígenas. Esses dados indicam a pouca publicação de trabalhos que abordem essa perspectiva no Ensino de Ciências Naturais como, também, o



distanciamento dessa perspectiva das demais realidades escolares como as escolas rurais, ribeirinhas, do campo e quilombolas.

4 Considerações

Esses dados expressam que a maioria das publicações é oriunda de universidades públicas e é desenvolvida no contexto da formação de professores indígenas; demonstrando a pouca expressividade da temática no ECN nas produções nacionais. A análise das publicações indicou que a influência do multiculturalismo ainda é marcante nas realidades investigadas, bem como nas perspectivas dessas investigações. Constatamos, assim, que pouco discutem sobre a proposição do currículo intercultural no ensino de Ciências, embora o termo intercultural tenha sido utilizado nessas investigações. Por fim, apontamos que nenhuma dessas produções questiona a predominância da matriz colonial no currículo de Ciências.

Referências

ALVES, L. M. **As tecnologias de informação e comunicação em licenciatura intercultural indígena: caso da UFG**. 2015. 141f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

BASTOS, F.; ANDRADE. **“A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?”** Diversidade sexual e ensino de ciências. Rio de Janeiro, 2015. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2015.

CANAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan.-abr. 2010.

CARI, C. D.; CHIZZOTTI, A. **O currículo científico com o povo indígena Tupinikin: A tomada de consciência dos instrumentos socioculturais**, 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo 2008.

CREPALDE, R. dos S; AGUIAR JR, O. G de. Abordagem Intercultural na Educação em Ciências: da energia pensada à energia vivida. **Educação em Revista**, v 30, nº 03, p 43-62, 2014.



FLEURI, R. M. Educação Intercultural: descolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FREITAS, T. G. R. M. **Escolha de temas relevantes para o currículo de ciências a partir de fotografias feitas por professores em formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

PAIVA, A. S. **Conhecimentos tradicionais e ensino de biologia: desenvolvimento colaborativo de uma sequência didática sobre reprodução vegetal**. 2014. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PERRELLI, M. A. S. **Tornando-me professora de ciências com alunos indígenas kaiowá e guarani**, 2007. 307f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP Bauru, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, M. S. **A diversidade do conhecimento sobre o céu e o ensino de astronomia: propostas didáticas e potencialidades da astronomia cultural**. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

SANTOS, R. R. **Análise crítica das ações pedagógicas dos cursos de formação de professores Apyãwa/Tarirapé graduandos do curso de licenciatura intercultural da universidade federal de goiás**. 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVEIRA, K. P. **Tradição Maxacali e conhecimento científico: diferentes perspectivas para o ensino de transformação química**. 2010, 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VALADARES, J. M.; JUNIOR, C. S. Entre o cristal e a chama: a natureza e o uso do conhecimento científico e dos saberes tradicionais numa disciplina do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG). **Ciênc. Educ.**, v. 22, n. 2, p. 541-553, 2016.



ENSINO DE HISTÓRIA, TEORIAS CURRICULARES E SABERES ESCOLARES: uma investigação a partir de livros didáticos

Mônica Martins Silva¹

Palavras-Chave: Ensino de História, Currículo, Saber Histórico Escolar, Livro Didático.

Apresentação do tema e da problemática da investigação

Este trabalho se inscreve em um âmbito de investigação que busca explorar a inter-relação entre dois campos teóricos distintos, os campos do currículo e do Ensino de História. Em razão de suas implicações para a prática pedagógica escolar, ambos os campos fornecem subsídios conceituais especialmente relevantes para a formação de futuros professores, contexto principal de atuação das pesquisadoras proponentes da pesquisa.

As contribuições da teorização curricular, principalmente as teorizações mais recentes, se debruçam sobre diversos aspectos fundamentais do ensino, tais como os pressupostos educativos das políticas curriculares em vigor; a constituição dos saberes escolares, no que diz respeito às concepções tanto didáticas quanto epistemológicas, ou ainda as formas de organização do currículo, tendo em vista o atendimento às demandas sociais para a escolarização. Todas estas questões se referem de maneira direta, ou indireta, à constituição dos saberes que são produzidos e veiculados pela e para a escola, nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos.

Além disso, o debate curricular contemporâneo se dedica ao estudo e à análise a respeito de temas particularmente relevantes no Ensino de História, como é o caso das referências culturais dos currículos, com base, por exemplo, nos princípios de multi e interculturalidade, com suas implicações a respeito da inserção das questões étnico-raciais,

¹ Doutora em História. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do grupo de pesquisas do CNPq PAMEDUC (Patrimônio, Memória e Educação). E-mail: moniclio@yahoo.com.br



da valorização da história e da cultura dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. Ou ainda o debate, no âmbito da teorização curricular, a respeito dos processos identitários que os currículos produzem, com base nos conceitos de identidade e diferença, circunscritos, por exemplo, nas relações de gênero, raça e etnia, que se fazem presentes no âmbito escolar. (MOREIRA e CANDAU, 2007; SACRISTÁN, 1998).

Por outro lado, as pesquisas no campo do Ensino de História têm debatido acerca das especificidades da história ensinada, refletindo sobre os processos de construção de um saber histórico escolar e assim promovendo intersecções entre os debates historiográficos e os do campo da Educação. Nesse movimento, ganham força às discussões acerca das finalidades do Ensino de História na escola, assim como no mundo contemporâneo, compreendendo a sua estreita relação para a construção de significados para a vida coletiva e para a compreensão das complexas relações sociais, culturais e políticas nas quais estamos imersos. Também se evidencia, na compreensão das finalidades e das especificidades da história escolar, a valorização de uma história pública e de discursos acerca do passado, produzidos por narrativas diversas presentes em jogos, quadrinhos, músicas, novelas, séries documentais. Estas narrativas são veiculadas no universo virtual acessado pelos estudantes antes mesmo do início do seu processo de escolarização, o que acentua a necessidade de se considerar as diversas temporalidades que afetam as culturais infantis e juvenis, nos processos de ensinar e aprender história, fatores estes que também ampliam significativamente o universo de fontes e linguagens para a sala de aula. Nesse sentido, a sala de aula de História tem se tornado um objeto complexo, tanto para os que ensinam e aprendem, como também para os que pesquisam nesse âmbito, haja vista a necessidade de observância da multiplicidade de sujeitos, problemáticas e questões que se entrecruzam e precisam ser consideradas.

Neste sentido, é evidente que ambos os campos teóricos apresentam contribuições significativas para o ensino em geral e particularmente para o ensino de história, principalmente quando consideramos as temáticas que mais têm ocupado o cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, como é o caso das questões étnico-raciais ou da educação inclusiva. Entretanto, a explicitação de suas inter-relações, principalmente do ponto de vista teórico e conceitual, tem sido ainda, ao menos no contexto da pesquisa em ensino de história, pouco explorada.



A partir desta consideração, e tendo em vista a relevância dos estudos curriculares e historiográficos para a formação docente, esta pesquisa tem por problemática principal investigar de que maneira os saberes históricos escolares presentes em materiais didáticos, especialmente os livros didáticos de História que são selecionados por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e que chegam a todas as escolas públicas do país, evidenciam influências, em suas temáticas e abordagens, das reflexões curriculares, assim como da produção historiográfica mais recente.

A justificativa para o foco nos livros didáticos se dá pela trajetória considerável na pesquisa em ensino de história em torno desta temática, principalmente ao longo das décadas de 1990 até o presente. Os livros didáticos têm sido considerados objetos relevantes e significativos, que veiculam princípios curriculares, tendências historiográficas, metodologias para o ensino e concepções de aprendizagem, em diálogo com as políticas educacionais. (MIRANDA e DE LUCA, 2004; MUNAKATA, 2007; GATTI JÚNIOR, 2007). Além disso, circunscreverem o saber histórico escolar (MONTEIRO, 2003; 2007) de maneira bastante significativa, tendo em vista seu alcance e utilização na escola brasileira.

Em relação aos diversos editais do PNLD e os diversos Guias do Livro Didático publicados ao longo destes vinte anos de inclusão de livros didáticos de história, optamos ainda, de modo a estreitar o escopo desta investigação, pela consideração dos livros indicados pelo Guia de 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental, cuja utilização abrange os anos de 2017 a 2019.

Esta escolha se refere ao fato de que, diante da publicação da Base Nacional Comum Curricular pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, provavelmente esta será a última seleção de livros ainda sem a influência dos pressupostos curriculares da Base. Portanto, esta escolha possibilitará uma análise que pode servir, por um lado, como uma síntese em torno da caracterização dos saberes históricos veiculados até o momento, e, por outro lado, poderá servir como referência diante dos próximos Guias, já sob influência de diretrizes curriculares diferenciadas quanto aos princípios de organização curricular, assim como de aspectos pedagógicos e didáticos em torno do saber histórico escolar.

Ao enfatizar a relação entre materiais didáticos e conteúdos escolares nos posicionamos na discussão sobre a utilização desses recursos em sala de aula. Diferente



daqueles que atribuem ao simples uso de materiais didáticos a função de promover inovações nas práticas educativas, nos preocupa a concepção teórica e metodológica de ensino-aprendizagem a respeito do conhecimento histórico escolar que orienta a elaboração desses materiais e seu agenciamento na prática pedagógica. Com isso nos aproximamos das conclusões de Roselene Fiscarelli (2008), que investigou os regimes de verdade criados em torno dos materiais didáticos, ou seja, o conjunto de saberes, valores e significados atribuídos ao uso do material didático e que são capazes de orientar nossa visão e pensamento sobre como ensinar, tal como estabelecidos por três ordens de discurso: o discurso pedagógico, o discurso da política educacional e o discurso dos professores.

Objetivos

Objetivo geral

Identificar e analisar a inter-relação das discussões teóricas dos campos do currículo e do Ensino de História em materiais didáticos de História produzidos para a Educação Básica, em especial os livros didáticos de História selecionados por meio do PNLD 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental, cuja utilização abrange os anos de 2017 a 2019.

Objetivos específicos

- Explorar e exemplificar, do ponto de vista teórico, as inter-relações entre currículo, história e ensino, tendo em vista contribuir para elucidar a questão da epistemologia dos saberes escolares;
- Problematizar as contribuições das teorizações pós-críticas do currículo, assim como das historiografias contemporâneas, como ferramentas de análise das tendências e abordagens identificadas nos saberes históricos escolares veiculados pelos livros didáticos analisados;
- Analisar como são constituídas, nos livros didáticos analisados, as abordagens acerca da escravidão e pós-emancipação, assim como da história indígena e da



história e cultura afro-brasileira, com base no entrelaçamento entre categorias das teorizações curriculares contemporâneas e dos processos constitutivos do saber histórico escolar;

- Inventariar a produção acadêmica sobre a história da escravidão e pós-emancipação, discutindo teórica e metodologicamente as diferentes perspectivas historiográficas identificadas nos livros didáticos analisados.

Indicações metodológicas

Conforme o Guia do PNLD de História, 14 coleções didáticas foram aprovadas em 2017¹.

Considerando estas coleções, indicamos, frente aos objetivos dessa pesquisa, os seguintes procedimentos metodológicos, identificados em quatro eixos:

1. Caracterização das coleções, de acordo com: período e histórico de participação no PNLD; construção de tipologias de acordo com suas categorias relevantes à análise sobre o saber histórico escolar/ perspectivas curriculares. Eventualmente, escolha de algumas coleções que possam ser mais emblemáticas, de acordo com os objetivos da pesquisa.

2. Análises a respeito do Edital do PNLD 2017, identificando as exigências previstas e que nortearam a escolha das obras, assim como os elementos relevantes associados à legislação vigente e ao debate educacional no ensino de história.

3. Estudo do Guia de Livros Didáticos (Ensino Fundamental- Anos Finais) de História do PNLD 2017, compreendendo-o como expressão das concepções que nortearam o processo avaliativo e também como material de referência para os professores da Educação Básica no decorrer do processo de escolha dos livros didáticos.

4. Análise das coleções a partir da consideração do:

Manual do Professor: Compreender como a coleção expressa explicitamente, na sua proposta teórico/metodológica e também didático/pedagógica, o diálogo com

¹ 1-HISTORIAR; 2- PROJETO MOSAICO; 3- HISTÓRIA VONTADE DE SABER; 4- HISTÓRIA PROJETO ARARIBÁ; 5- HISTÓRIA PARA NOSSO TEMPO; 6- ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL; 7- HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE; 8- PROJETO TELÁRIS; 9- HISTÓRIA PROJETO APOEMA; 10- HISTÓRIA HISTÓRIA.DOC; 11- PIATÁ – HISTÓRIA; 12- HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA; 13- JORNADAS.HIST - HISTÓRIA ; 14- INTEGRALIS – HISTÓRIA.



determinadas concepções de ensino e de currículo por meio da fundamentação da proposta e também pela citação de autores e debates do campo educacional.

Compreender como esse material colabora para a formação atualizada e crítica dos professores frente aos debates educacionais recentes.

Livro do Aluno- Analisar se a coleção implementa o que anuncia na sua proposta teórico/metodológica e também didático/pedagógica, analisando o material oferecido ao estudante, tanto verticalmente (ao longo de cada volume) como horizontalmente (observando a proposta como um todo, analisando como a questão se desenvolve, se desdobra e evolui ao longo dos 4 volumes, destinados às séries finais do Ensino Fundamental. Esta análise se refere aos textos didáticos centrais, boxes, atividades, imagens, atividades complementares, indicações de leitura e aprofundamento, dentre outros.

Como conteúdo da análise, apontaremos, por exemplo, as seguintes questões:

- Como a coleção incorpora os debates acerca de uma Educação das Relações Étnico Raciais, com vias ao enfrentamento do preconceito, do racismo e das desigualdades raciais?

- Como a coleção promove uma Educação Inclusiva, atenta às necessidades das pessoas com deficiências?

- Como a coleção aborda temáticas como relações de gênero, família e o papel das mulheres na sociedade, colaborando para uma formação para a diversidade e de combate à violência, preconceitos e discriminação de gênero?

Resultados Parciais

Uma análise preliminar nos permitiu definir um recorte que irá delimitar o estudo a partir de três coleções didáticas. Para esse trabalho, apresentaremos resultados parciais a partir da análise da coleção didática intitulada Projeto Araribá, fruto de um projeto coletivo da editora Scipione, que é uma das principais editoras de livros didáticos do Brasil. A análise dos quatro volumes destinados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano 9º ano) apontam a presença da História da África e dos povos africanos e afrodescendentes em todos os volumes da coleção, com algumas mudanças expressivas como a inserção do



Egito como parte do contexto africano e de outros reinos africanos como exemplos de sociedades com estruturas políticas e sociais complexas, superando abordagens anteriores que enfatizam situações de pobreza e miséria desse continente. Personagens africanos relacionados às lutas políticas do povo africano, principalmente no contexto do processo da descolonização do continente ou mesmo na História política mais recente do Brasil, compõem como temas dos livros didáticos analisados. Por outro lado, os limites ainda são muitos, tendo em vista que esses povos ainda são representados em grande parte dos livros, em situação de trabalho, como escravizados ou livres, com menor ênfase para a representação das diferentes expressões culturais desses grupos, no passado e no presente. Situações de protagonismos em lutas políticas e sociais, não estão ausentes, mas elas ainda são pontuais frente a uma abordagem histórica ainda predominantemente eurocêntrica.

Considerações Finais

Pretende-se que os resultados desta pesquisa contribuam de maneira significativa, do ponto de vista teórico e conceitual, para o entrelaçamento entre os estudos no âmbito do ensino de história e do currículo, a partir da elucidação, exemplificação e aprofundamento das categorias explicativas aqui anunciadas.

Para os estudos a respeito dos livros didáticos, espera-se que as análises aqui desenvolvidas possibilitem uma ampliação de perspectivas teóricas, com ênfase no enfoque social e cultural aqui desenvolvido, além da contribuição para os estudos a respeito das políticas educacionais vigentes e da indicação de possibilidades metodológicas para o exercício docente.

Finalmente, para a formação de professores, especialmente em relação aos futuros professores de História, espera-se que as contribuições desta pesquisa repercutam, por meio da divulgação de seus resultados em eventos e em publicações acadêmicas, para o aprofundamento do entendimento sobre os processos constitutivos da docência.



Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático**: discursos e saberes. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2008.

GATTI JÚNIOR, Décio. Estado, currículo e livro didático de História no Brasil. In: OLIVEIRA, Margarida; STAMATTO, Maria Inês (Orgs.). **O livro didático de história**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007, p. 19-35.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82 – 113.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, T.R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v.24, n.48, p.123-144, 2004.

MONTEIRO, A.M. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, v.9, p. 9-35, out. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, X, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V.M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-46.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In MONTEIRO, Ana Maria, GASPERELLO, Arlette e MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007, p. 137-147.



ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NAS PUBLICAÇÕES DO ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ)

Edinéia Tavares Lopes¹

Yasmin Lima de Jesus²

Mateus Santos Neves³

Heloisa de Mello⁴

Palavras-Chaves: Educação Intercultural, Ensino de Química, Formação de Professores.

1 Introdução

As práticas e investigações sobre a Educação Intercultural no Brasil têm ocorrido sobretudo no âmbito da modalidade Educação Escolar Indígena (EEI), marcadamente, a partir da promulgação da constituição de 1988; pois, tal modalidade de ensino se pauta pelos princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (BRASIL, 1988). Contudo, há carência de produções científicas dedicadas a formação de professores de Ciências para as distintas realidades educacionais dos povos indígenas brasileiros (LOPES, et al., 2017).

Sobre a perspectiva intercultural, consonante com Candau e Russo (2010), ela – a perspectiva intercultural - pressiona o modelo escolar clássico a incluir dentre outros aspectos as questões culturais, como apontado por Fleuri (2003, p. 26), citando Silva (2002), é estratégia potencializadora da “ação desencadeada pelo conflito, mediante diálogo e o encontro”.

Nesse sentido, a perspectiva intercultural no ensino e a proposta de descolonização do currículo e da formação docente nos parece legitimar os pressupostos que fundamentam, além da EEI, outras modalidades, como a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e a Educação do Campo (EC). Desse modo, este trabalho tem por objetivo analisar o estado de

¹ Universidade Federal de Sergipe / Departamento de Química / email: edineia.ufs@hotmail.com

² Universidade Federal de Sergipe / Departamento de Biologia / email: yasminlima.9@gmail.com

³ Universidade Federal de Sergipe / Departamento de Química / email: mateus_santosn@hotmail.com

⁴ Universidade Federal de Sergipe / Departamento de Química / email: helodemello@gmail.com



conhecimento sobre a perspectiva intercultural no ensino de Química, com ênfase nas modalidades educacionais EEI e EEQ, na programação e nos resumos e trabalhos publicados no Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ).

2 Aporte Teórico

Candau (2006) faz uma crítica ao caráter homogeneizador da escola afirmando que as questões culturais não podem ser ignoradas pelos/as educadores/as diante da diversidade encontrada em sala de aula. Defendendo a importância do papel da educação e as distintas formas de comunicação entre os membros da sociedade, propõe a perspectiva do/a professor/a como agente cultural. No entanto, essas discussões não são abordadas pela maioria dos cursos de formação de professores (LOPES; BRITO; JESUS, 2013; LOPES; JESUS, 2015; BRITO; JESUS; LOPES, 2016).

Nesse sentido, é necessário repensar a formação de professores de modo a possibilitar o diálogo entre os diferentes saberes. Isso implica questionar os objetivos da Educação e, portanto, os conhecimentos trabalhados nos diversos contextos escolares (LOPES; JESUS, 2015). É nesse sentido que a educação intercultural se coloca enquanto estratégia para potencializar esse diálogo (FLEURI, 2003).

3 Metodologia

A metodologia está baseada no estado do conhecimento, caracterizando-se como uma reflexão e síntese sobre produções científicas da área de Química, tendo como âmbito de pesquisa os trabalhos publicados no ENEQ, no período de 2000 a 2016. Após definido o âmbito temático, interessava mapear nas bases de dados os referenciais, utilizando os seguintes termos de pesquisa: Intercultural, Multicultural, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Para cada um desses termos foram utilizadas diversas palavras correlatas, como: a) Intercultural: intercultural, interculturalidade, interculturalismo e Educação Intercultural; b) Multicultural: multicultural, multiculturalismo e multiculturalidade; c) Educação Escolar Indígena: Educação Indígena, indígena, índios, povos originários; d) Educação Escolar Quilombola: Educação Escolar Quilombola, quilombola.



4 Apresentação e Discussão dos Dados

Nas edições eleitas do ENEQ foi identificado apenas 01 publicação - trabalho completo - relacionada a perspectiva intercultural; 02 publicações, sendo um resumo expandido e um trabalho completo, sobre a EEI e nenhuma sobre a EEQ. Além disso, na Programação, dessas edições do ENEQ analisadas, foi identificada apenas uma Roda de Conversa focando as perspectivas multi e interculturais no ensino de Química. Todas essas publicações e a Roda de Conversa foram realizadas a partir dos Anais do XVIII ENEQ, ocorrido em 2016, em Florianópolis.

O único trabalho que trata diretamente sobre a perspectiva intercultural no ensino de química tem como título Princípios da Educação Ambiental para formação de professores de Química em contexto intercultural dos autores Mariuce Campos de Moraes e Mariele Rondon Santos Gonçalves. Foi desenvolvido na Universidade Federal do Mato Grosso, tendo como objetivo analisar princípios significativos da formação para a docência em contexto intercultural através de atividades e comunicações desenvolvidas em 2015, em um projeto de extensão universitária intitulada “Diversidade Cultural e Educação Científica”.

Essa publicação é relevante diante das discussões apresentadas e, especialmente, por introduzi-las no contexto da formação de professores de Química da região, a partir da relação com princípios da Educação Ambiental. Outra potencialidade é a problematização de conhecimentos químicos em contextos socioculturais e a utilização de obras de Paulo Freire para fundamentar a investigação. Considero, aqui, que há potencialidades na utilização desse referencial para a educação intercultural. No entanto essa publicação, ainda, limita-se no que tange a uma abordagem intercultural. Em que as reflexões levantadas no decorrer do texto ainda se reduzem a identificação e valorização da diversidade cultural e reconhecimento dos contextos multiculturais. Além disso, destaca-se a ausência de referenciais teóricos que discutem, especificamente, a perspectiva intercultural.

Como informado, os debates sobre a Educação Intercultural no Brasil foram e estão sendo construídos no âmbito da modalidade EEI. Pois, está tem a interculturalidade, dentre outros, como fundamento legal e teórico, por isso, optamos por realizar uma busca também com o termo EEI. Foram encontradas 02 publicações, sendo a primeira, um Trabalho Completo, com o título Preparo do pajuaru como proposta para o Ensino de Química em



uma escola indígena no município de Bonfim, Roraima dos autores Tales Bruce da Silva Isaac, Ivanise Maria Rizzatti, Régia C. P. de Lima, Vania de L. das G. Teles. Foi desenvolvido na Universidade Estadual de Roraima, tendo como objetivo apresentar uma sequência didática utilizando o processo de fabricação do pajuaru para a contextualização de conteúdos de Química.

Ao longo do trabalho é perceptível a questão da interculturalidade, embora não haja a utilização de referenciais bibliográficos dessa linha teórica. Entretanto, visualizo que a atividade é desenvolvida em uma escola estadual indígena e os autores demonstram preocupação em fazer um levantamento de dados da comunidade demonstrando preocupação com o seu contexto. Nesse sentido, resalto a preocupação, por parte dos autores, em trabalhar com uma temática que esteja diretamente relacionada com o cotidiano dos alunos. Essa temática, o pajuaru, que é uma bebida típica do povo Wapixana e faz parte da tradição, sendo produzida principalmente para consumo quando realizam atividades nas comunidades indígenas.

A segunda publicação corresponde ao resumo intitulado O ensino de Química a partir do diálogo na construção de jogos didáticos e a saúde indígena Guarani e Kaiowá, dos autores Tayane, Diane Cristina Araújo Domingos, Elaine da Silva Ladeia, Eliel Benites, não foi possível identificar o objetivo, contudo, acredito que seja relatar a construção de um jogo didático abordando conteúdo específicos da química para trabalhar no Tekoha (território tradicional) as doenças causadas por micro-organismos (bactérias, fungos e vírus) mba'asy jára, respeitando e dialogando com os saberes tradicionais.

Durante a análise dessa publicação não foi possível identificar o termo interculturalidade relacionado ao ensino de Química. No entanto, destacou-se a presença do referencial Paulo freire, que indica uma aproximação com perspectiva intercultural e uma abordagem dos saberes tradicionais desse povo.

Considero que a perspectiva intercultural no ensino e a proposta de descolonização do currículo e da formação docente, como mencionado, nos parece legitimar os pressupostos que fundamentam, também, outras modalidades como a EEQ. Assim, realizamos uma busca com termos correlatos a ela e não foram encontradas publicações. Essa constatação nos permite inferir que a perspectiva intercultural no ensino de Química, torna-se, ainda, mais escarça nessa modalidade, EEQ.



Em relação as Programações do ENEQ, foi identificado apenas 01 a Roda de Conversa Desafios multi e interculturais da formação e do trabalho do professor de Química, tendo como coordenadora a Edinéia Tavares Lopes, da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e membros Áttico Inácio Chassot (Universidade Metodista), Mariuce Campos de Moraes (Universidade Federal do Mato Grosso), Ramon de Oliveira Santana (Universidade do Estado do Amazonas) e Maria Camila de Lima Brito (UFS). Essa mesa nos permite inferir que esta edição do ENEQ foi a primeira a incluir as perspectivas interculturais no Ensino de Química.

Esses primeiros dados nos permitem apontar o distanciamento das produções no ENEQ da perspectiva intercultural.

Quadro 1 Publicações do ENEQ e agrupadas em temáticas.

Temáticas	Quantidade	Instituição
Perspectiva Intercultural	01	UFMT
Educação Indígena	02	UFGD/UER
Educação Quilombola	-	-

5 Considerações Finais

Pode-se concluir que duas dentre as três publicações encontradas estão voltadas para o contexto da EEI e ainda possuem discussões superficiais sobre essa perspectiva no ensino. Nesse sentido, evidenciamos a ausência de referenciais teóricos sobre a perspectiva intercultural embora, a presença do teórico Paulo Freire possa constitui-se, em uma contribuição relevante no ensino nessa perspectiva. Além disso, observo que o distanciamento dessa perspectiva intercultural nessas publicações é ainda mais acentuado quando voltamos nosso olhar para a EEQ, em que nenhuma publicação foi encontrada. A presença de uma Roda de Conversa sobre essa perspectiva no ensino de Química apresenta-se enquanto marco na introdução dessas discussões no principal evento, a nível nacional, dessa área. A partir desses dados iniciais pode-se constatar o distanciamento das produções, do ENEQ, em ensino de Química na perspectiva intercultural.



Referências

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

BRITO, M. C. L.; JESUS, Y. L.; LOPES, E. T. **Ciências, culturas e educação**: reflexões acerca do -eu- e do -outro- em um processo formativo docente. *Scientia Plena*, v. 12, p. 01-09, 2016.

CANDAU, V. M. F. O/A Educador/a como agente cultural. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F.; ALVES, M. P. C. (Orgs.). **Cultura e política de currículo**. Araquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago., 2003.

LOPES, E. T.; BRITO, E. M.; SANTA ROSA, S. C.; JESUS, Y. L. Justiça Social: utopias e realidades na elabor/ação da e na educação escolar indígena. In: OLIVEIRA; I. M.; SOUZA, O. A. R. S.; ANDRADE; F. S. (Org.). **Movimentos Sociais, Justiça e Sociobiodiversidade**: pesquisas contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 233-246.

LOPES, E. T.; Brito, M C L; JESUS, Y. L. Escola indígena na formação docente: uma experiência no PIBID. In: Seminário de Educação - **SEMIEDU 2013**. Anais. Cuiabá - MT. Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes, 2013. CD-ROM.

LOPES, E. T.; JESUS, Y. L. (RE/DES) Construção das visões acerca dos indígenas na formação docente em ciências da natureza. **Revista SODEBRAS**. v. 10, p. 279-289, 2015.



ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN CONTEXTOS INTERCULTURALES: niños migrantes. Estudio de caso

Rodrigo Arellano Saavedra¹

Palabras-Clave: Pedagogía, Interculturalidad, Migración, Curriculum, Valores.

1 Introducción

En el presente estudio se presentan las opiniones que tienen de estudiantes de pedagogía de una universidad en Chile, acerca del trabajo con niños migrantes. La formación de los futuros educadores no puede ser solo una formación tecnológica para la construcción y gestión de nuevo conocimiento, sino tiene que entregar también formación intercultural de acuerdo a las necesidades de nuestro tiempo.

El nuevo escenario sociocultural en que el fenómeno de la migración es protagonista interpela los procesos educativos que se realizan en la escuela. Es necesario conocer los patrones de migración y las consecuencias que tienen para educación de los hijos de migrantes. El desafío es formar a las nuevas generaciones de profesores y otros educadores para la gestión escuelas que sean más justas, y equitativas en lo social, y que promuevan la solidaridad. Educar a las nuevas generaciones de profesores para el trabajo con niños migrantes en cuestiones sobre equidad e inclusión social diversidad y gestión para la transformación del curriculum (AGUADO,2003).

En este contexto, de mundialización la preparación de los futuros pedagogos requiere de una formación académica y valórica que les permita abordar las problemáticas de un mundo nuevo, incierto y cambiante. Esto supone construir y potenciar en el proceso formativo pedagógico una matriz axiológica que permita el aprendizaje de relaciones humanas basadas en la paz entre los diferentes actores del sistema educativo formal. Es el

¹ Profesor Doctor del Depto. de Fundamentos de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. rodrigo.arellanosaavedra@gmail.com



desarrollo de la comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas. En este sentido, afirmamos que:

[...], educación entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad [...], la superación del racismo y la adquisición de competencias interculturales en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (AGUADO, 2003, p.63).

En este sentido, la universidad es un espacio formativo en el que se comienza a moldear la identidad de los profesores como educadores, en él se adquiere, modifica, desarrolla los valores y actitudes para la construcción de una sociedad democrática. De esta forma, en la práctica de una ciudadanía en contextos interculturales (AGUADO, 2003) que contribuya al desarrollo de la cultura de la paz y a una mayor inclusión social (ESCARBAJAL, 2010).

2 Metodología

En este estudio se presentan los resultados preliminares fruto de un proyecto de investigación enfocado en estudiantes de pedagogía de una Universidad Chilena; las experiencias de los estudiantes visualizan a los diferentes ámbitos educativos como contextos multiculturales por la llegada de niños migrantes. Las vivencias relatadas través del discurso en sus historias de vida se apoyan en las entrevistas realizadas a doce estudiantes de pedagogía de último nivel de sus estudios. Las entrevistas se han realizado durante los meses de abril, mayo y junio de 2018. Los participantes autorizaron grabar las entrevistas, la transcripción de las narraciones permitió su análisis según el sentido otorgado por los mismos (DENZIN y LINCOLN, 2012). De tal forma que, al expresar y comunicar parte de su mundo interior, la experiencia personal se hace pública mediante el lenguaje narrado (RICOEUR, 1995). De manera que el estudio presentado es de carácter cualitativo, su diseño es estudio de caso (STAKE, 2007; YIN 2015) empleando como instrumentos entrevistas semiestructuradas.

El objetivo principal de este estudio es conocer la opinión que tienen los estudiantes de pedagogía de una universidad chilena sobre el trabajo con niños migrantes, en el



proceso de sus prácticas pedagógicas. A su vez, describir la conceptualización que hacen de las personas migrantes en su entorno sociocultural.

A modo de resultados preliminares, el trabajo se ordenará en tres apartados según la información obtenida en las entrevistas. En primer lugar, se realiza una descripción de las participantes; quiénes son. En segundo lugar, opinión que tienen los estudiantes de pedagogía de una universidad chilena sobre el trabajo con niños migrantes. En el tercer apartado se describe la formación pedagógica para trabajar en salas de clases con niños migrantes

3 Estudiantes de pedagogía

Los participantes son estudiantes de las carreras de pedagogía de dicha institución de educación superior. En la siguiente tabla se presentan los participantes:

Tabla1. Estudiantes de pedagogía participantes.

Pedagogía	Nivel	Participantes
Pedagogía en inglés	4 año	2
Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación,	4 año	1
Pedagogía en Educación Especial,	4 año	2
Pedagogía en Educación Física,	4 año	2
Pedagogía en Religión y Filosofía,	4 año	2
Pedagogía en Educación General Básica	4 año	2
Pedagogía en Matemática y Computación	4 año	1

Fuente: creación autor.

4 El trabajo pedagógico con niños migrantes

Las personas individualmente y colectivamente tienen la capacidad de realizar cambios en la cultura, dando sentido a sus acciones. La forma de vida y la manera de pensarse a sí mismo es fruto de la interacción que el ser humano realiza con otros seres humanos en su entorno cultural. Este encuentro lo compromete para la construcción de elementos culturales que signifiquen estos procesos (VIGOTSKY, 2000).

El sello de una ciudadanía responsable para el desarrollo de la tolerancia e inclusión en el ámbito de las actuaciones pedagógicas no se logra de modo espontáneo, sino que



necesita de aprendizajes y de ambientes que favorezcan la construcción ética de la persona. Una de nuestras participantes hace ver la necesidad de construir espacios de comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas:

Los niños se ven bastante afectados por el choque cultural que ellos tienen, y a veces eso se puede ver un poco reflejado en la escuela y en situaciones de discriminación dentro de la escuela por la comunidad escolar, ya sea por compañeros o por profesores, porque siento que en general, las comunidades educativas no están completamente preparadas o no son tan conscientes de la multiculturalidad como para recibir de manera adecuada a los estudiantes extranjeros (ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA 1).

Se hace ver la necesidad desde el desarrollo de una pedagogía crítica, formar ciudadanos para que ejerzan la responsabilidad cívica y el compromiso con la comunidad local e internacional desde el ámbito del conocimiento universitario para la liberación de las estructuras hegemónicas (CORTINA, 2000; FREIRE, 1972).

Las cuestiones que hacen alusión al tratamiento de la diversidad cultural son procesos reflexivos – activos que nos llevan a la construcción de acuerdos para el desarrollo de la inclusión de la justicia social y la solidaridad. En este sentido uno de nuestros entrevistados nos cuenta:

[...], darles la oportunidad para que ellos puedan compartir su cultura, mostramos que es lo que hacen, que es lo que comen, cómo funcionan las cosas en su país, para que todos podamos aprender (ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA 2).

La escuela tiene la necesidad de entregar los mejores recursos para asegurar el aprendizaje de todo el alumnado, garantizando la superación de las desigualdades, la mejora de los resultados académicos y la formación como personas. Al respecto nuestro participante nos cuenta:

[...], en mi práctica del año pasado, no en el curso que tenía yo, en otro curso, había unos hermanos gemelos que eran haitianos, eran muy tiernos los niñitos, su acento era muy llamativo y muy tierno, y todos los querían; igual habían niñitos que siendo pesados, se daba un poco de bullying, pero el resto, todos los querían, y a los profes les gustaba hacerle clases a esos niñitos porque igual les preguntaban ¿cómo funcionan las cosas en tu país?, y acorde a lo que les voy enseñando, preguntarles para que ellos me expliquen cómo ven las cosas que les enseño desde su perspectiva de extranjero (ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA 2).



La escuela necesita desarrollar una comprensión aquí y ahora de la diversidad cultural, como una fuerza valiosa para formar a las nuevas generaciones. En este sentido, nuestra siguiente entrevistada nos dice:

Bueno, yo siento que debieran ser tratados como uno más, pero está en uno, en los profes, que podamos hacer que no se note la diferencia de su cultura, pero sí también que se pueda rescatar que ellos tienen también una cultura que a nosotros nos va servir, que no se pierda (ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA 3).

El alumnado necesita vincularse a un proyecto humano en y para este mundo. En este sentido “el aporte de maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino que ellos mismos lo edifiquen” (DELORS, 1996, p. 161).

Nuestras vivencias personales, comunitarias, escolares y ciudadanas han sido coloreadas por la creciente pluralidad que hay en mundo, variedad que encuentra su razón de ser en el aumento de la migración internacional y la globalización. No obstante, estos procesos culturales no están exentos de relaciones asimétricas que impiden que las personas se valoren a sí mismas, seres humanos que tienen un lugar en la historia. Los niños migrantes experimentan estas situaciones en carne viva en los establecimientos escolares:

El problema, básicamente, son el rechazo a la clase por sentirse menos o sentirse discriminados al momento de estar en la clase, de no ser aceptados por sus compañeros y no tener la misma cercanía que tienen con sus pares, por así decirlo normales, que serían personas que viven cerca o que hablan igual, o que tienen color de piel (ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA 9).

La escuela, como lugar de concurrencia de personas distintas y con intereses no siempre afines, debe convertirse en un lugar calificado para que los alumnos aprendan las actitudes básicas de convivencia como son: la democracia, la solidaridad y la participación (SAINZ & MEDINA 2013).



5 Consideraciones

1. La formación de las nuevas generaciones de profesores está ante la encrucijada de repetir el modelo de la modernidad hegemónica o esforzarse por entender las nuevas perspectivas socioculturales.

2. La escolarización de los alumnos inmigrantes requiere una respuesta educativa inmediata, que les permita alcanzar los conocimientos para algún día llegar a ser adultos y ciudadanos.

3. La comunicación una herramienta cultural que permite la regulación de los intercambios sociales, siendo ésta el resultado de la integración.

Referencias

AGUADO, T. **Pedagogía intercultural**. Editor: McGraw-Hill Interamericana de España S.L, 2003.

CORTINA, A. **La educación y los valores**. Fundación Argentaria, 2000.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Manual de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2012.

DELORS, J. **La Educación Encierra un Tesoro**. Santillana. UNESCO. 1996.

ESCARBAJAL, A. **Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo**. Madrid: Narcea, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires, 1972.

RICOEUR, P. **Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido**. Siglo XXI, 1995.

SÁINZ, M.; MEDINA, R. **Diversidad e inclusión educativa: aspectos didácticos y organizativos**. Los Libros de la Catarata, 2013.

STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Ediciones Morata, 2007.

VYGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2º ed., 2000.

YIN, R.K. **Qualitative research from start to finish**. Guilford Publications, 2015.



FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL DO GRUPO DE PESQUISA 'CORPO, EDUCAÇÃO E CULTURA-COEDUC/UFMT'

Beleni Saléte Grand¹

Neide da Silva Campos²

Ellen Laura Leite Mungo³

Palavras-Chave: Formação Docente, Prática Educativa, Educação Intercultural.

1 Introdução

Pensar a diferença na escola e efetivar ações que garantam a visibilidade do outro ou de práticas não hegemônicas e etnocêntricas no cotidiano escolar, tem sido um desafio posto atualmente aos educadores. A lei 11.645/08 visa a obrigatoriedade nos currículos do ensino da história e cultura afro e indígena. E é a partir dessa demanda política e social, que o Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/UFMT) vem realizando formação docente na perspectiva de debater com os professores e professoras sobre as práticas pedagógicas que contemplem nesse espaço o diálogo crítico com/sobre as diversidades. Nesse sentido, as formações buscam aprofundar e consolidar saberes sobre as questões afro-indígenas, para que se consolidem práticas que contribuem para pensar as diferenças e amenizar preconceitos ainda existentes no espaço escolar e na sociedade.

Pautar-se em experiências educativas que garantam a presença da diferença faz-se necessário para minimizar as ideias preconceituosas e estereotipadas em relação a indígenas e negros. Dessa maneira as escolas públicas e particulares devem incluir em seus Currículos, saberes, conhecimentos, modo de viver, e a organização social dos povos

¹ Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/CNPq-UFMT. Docente no curso de Educação Física - FEF/UFMT. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - PPGE/UFMT. Beleni.grando@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela UFMT. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/CNPq-UFMT. neidinhacampos@gmail.com.

³ Mestre em Educação e Meio Ambiente pela UFMT. ellenmungo@hotmail.com.



indígenas para que viabilizem a desconstrução do senso comum, solidificado na ideia do indígena atrasado socialmente, exótico e primitivo.

Compreendemos que é preciso descolonizar a escola e suas práticas monoculturais, que fragmenta e destitui os sujeitos de sua historicidade, de sua identidade e que nega que o chão da escola presente e encharcado pela diferença está ausente no universo didático metodológico dos professores. Contar uma outra história sobre as populações indígenas é urgente e necessário, urgente porque carecemos de outros referenciais que não reforcem as formas de exclusão e sujeição dos indivíduos, necessário porque sem o contraponto de uma outra educação possível, de que existem outros saberes e outras formas de viver e de estar no mundo, pouco avançaremos na construção de uma outra sociedade.

Consideramos, assim, que a proposta de formação de professores e professoras da Educação Básica é uma das ações que pode contribuir para reescrever os conteúdos e práticas pedagógicas e de fato incluir os saberes e práticas interculturais que implantam no cotidiano a Lei 11.645/08.

2 Formação Docente e a Interculturalidade

A educação intercultural reconhece as diferenças existentes fruto das diferentes identidades no contexto escolar, e para além desse reconhecimento propõe diálogos e práticas que possibilitem o encontro, a valorização, e o respeito com as diferenças. A grande contribuição do viés intercultural na educação escolar está na superação dos modelos homogeneizantes existentes rompendo com as estruturas tradicionais das práticas de ensino-aprendizagem que foi e que ainda se mantem vigente no cotidiano escolar, buscando tensionar e discutir que a educação não pode ser realizada invisibilizando os sujeitos, ou negando a existência das diferenças.

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução



linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (FLEURI, 2003, p.17).

No estado de Mato Grosso, há uma enorme riqueza cultural que abriga o território, quer seja, pela população, que convive com 42 etnias indígenas e outros povos, quer pela dimensão geográfica e pela riqueza da fauna e flora. A diversidade constitui o ser mato-grossense, porém, ao olharmos para o contexto escolar, as diferentes identidades parecem estar as margens ou num contexto periférico, os meninos e meninas na categoria de aluno já não são mais seres prenhes de historicidades, a escola tem demonstrado uma dificuldade de reconhecer o outro, quer seja, menino, menina, negro, negra, indígenas ou não indígena.

É preciso discutir o quanto a diversidade cultural presente na sociedade brasileira e inclui-la de maneira significativa no currículo. Para Silva (2000, p. 98) “[...] a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas. [...]”. O autor apresenta a necessidade de práticas pedagógicas que tratem quais são as atitudes inadequadas, mudando assim as concepções dos alunos.

[...] é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sem reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar. (CANDAUI, 2008, p. 32).

Em 2018, a lei 11.645/08 completou 10 anos de vigência, e ainda são poucas as escolas ou professores que tematizam tais questões, em muitas escolas públicas ou particulares atendem as leis somente no dia do folclore ou em momentos específicos como o dia do índio, em abril. O COEDUC/UFMT tem trabalhado no sentido de ofertar formações continuadas e as experiências têm sido estabelecidas a partir das questões indígenas.

O grupo vem trabalhando efetivamente por meio da metodologia da pesquisa-ação desde 2013, quando a cidade de Cuiabá-MT recebeu os XII Jogos dos Povos Indígenas (JPIN), uma oportunidade ímpar para que as escolas aproveitassem esse evento para implementar prática educativa com a lei 11.645/08, uma vez que esteve presente na cidade



mais de 1500 indígenas de diferentes regiões do Brasil, bem como representatividades indígenas de outros países. Assim, a ação desenvolvida foi à realização da formação continuada: “Lei 11.645/08 - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (COEDUC - CEFAPRO)”, na ocasião, a formação foi pensada em um movimento que contemplou momentos de teoriza-ção sobre a cultura e história dos povos ameríndios. Cada escola puderam escolher e estudar sobre a etnia específica e no momento dos XII JPIN, houve uma programação voltada para que representantes da etnia estudada pudessem dialogar com os alunos e professores participantes do projeto e da formação (EICHHOLZ, 2015). Nessa formação inicialmente foram envolvidos os coordenadores que receberam a formação e posteriormente fizeram a mediação e a construção do projeto com a comunidade escolar.

Realizar um curso em que cada escola pudesse trabalhar com uma etnia específica do estado de Mato Grosso foi uma estratégia utilizada para que pudéssemos estudar com mais profundidade e densidade sobre a história e cultura de um determinado povo, no intuito de proporcionar uma reflexão e uma prática que não partisse do indígena genérico comumente visto nas práticas pedagógicas.

A partir dessa premissa, o grupo COEDUC/UFMT, avança e inova mais uma vez e em 2015 e 2016, irá abordar estrategicamente o Povo Bororo, cuja identidade cuiabana é forjada a partir dessa etnia. Sustentado que a abordagem sobre uma etnia deve considerar o povo marca determinados locais e identidades, isto é, entender primeiro quem somos, quais identidades temos para buscarmos compreender outros povos e outros territórios, isto posto, é a partir dessa abordagem teórico-metodológica que as formações via COEDUC/UFMT serão fundamentadas. Assim, se em Cuiabá, foi território do povo Bororo, estuda-se os povos a partir dessa etnia, o mesmo equivale para Barra do Bugres com a etnia Umutina, Nova Xavantina, com os Xavante.

A formação em 2015 “História e cultura do povo Bororo na escola” (COEDUC - CEFAPRO) abrangeu uma diversidade de municípios e professores interessados na temática e em 2016 “História e cultura do povo bororo: contribuições para a implementação da lei 11.645/08 nas disciplinas de Educação Física e Arte nas escolas municipais de Cuiabá-MT (COEDUC-SME) foi ofertada aos professores de Artes e Educação Física.



Sobre a premissa que o processo da interculturalidade só se faz mediante ao reconhecimento da diferença e de práticas intencionais o grupo COEDUC /UFMT a partir da perspectiva da pesquisa-ação, tem suas formações considerando cinco movimentos dialéticos: 1º: Encontros presenciais com conteúdo sobre: História e cultura dos povos indígenas; A perspectiva da educação intercultural na escola, 2º: estudos orientados, 3º: elaboração, execução e avaliação dos projetos na escola, 4º: Elaboração de relatório dos projetos desenvolvidos, 5º: avaliação sobre o curso e os projetos desenvolvidos.

Nesse sentido, a formação não engessa os professores em modelos, antes, possibilita por meio de toda uma vivência teórico-metodológica que cada professor a partir do que foi estudado, aprofundado possam decidir que projeto e quais questões são mais pertinentes ao trabalho pedagógico com os alunos no que se refere a temática do estudo sobre o Povo Bororo, possibilitando aos sujeitos imbuídos do seu saber e novos saberes pensar, criar, recriar ou reinventar suas próprias metodologias em sala de aula. E inspiradas em Candau (2016, p. 807).

Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes.

Ao efetivar um trabalho pedagógico com interface nos povos indígenas, há que se considerar que etnia está estudando, uma vez que são diferentes povos, cada qual com um sistema organizacional, identitário e cultural, portanto, único no espaço e no tempo. Não contextualizar isso na escola significa reforçar estereótipos, o que acaba de certa forma colaborando com/para a manutenção de um *status quo*: uma visão reducionista acerca do outro, isto é, são índios, são todos iguais, como se todos falassem a mesma língua, tivessem o mesmo sistema de organização social, as mesmas pinturas corporais, os mesmos rituais.

O fato de não conhecer a realidade indígena de nossa sociedade, torna-se cada dia mais evidente, por que muitas vezes a escola acaba deixando de estudar a diferença. Diferença, que, neste caso, é tratada como um desafio



dentro dos meios escolares e não como uma necessidade [...] (VIERA, 2008, p. 71).

Encarar a necessidade de trabalhar com os conteúdos da lei 11.645 implica em despir do senso comum, quando abordamos sobre as questões povos indígenas e dos povos afro-brasileiros por toda uma cultura negativa e por vezes preconceituosa consolidada histórica e culturalmente é necessário a apropriação de conhecimentos sólidos para lidar com as resistências.

Percebemos a formação dos professores refletida no ensino das crianças, na narrativa de uma aluna ao revelar não saber sobre os Bororo, desconhecer o que é etnia, coloca a experiência e todo o poder do conhecimento, agora já se sabe sobre os Bororo, agora já se sabe que há muitas línguas, muitas brincadeiras, permite conhecer que dentro da escola tem uma aluna Umutina, e que participar do projeto foi uma experiência rica e importante.

Assim, observamos que o processo de educação intercultural é um processo que toca, que sensibiliza, e que nos permite ser melhores como pessoa. Outro exemplo ocorreu com uma aluna quando por meio da formação do COEDUC/UFMT, a professora trabalhou com o projeto da cultura Bororo e nessa experiência ao levar um indígena para sala de aula, umas das alunas ao ter contato com o indígena Bororo questiona a professora querendo saber onde é que ela se inscrevia para ser dessa etnia. Trazer essa narrativa é importante, pois, no ensino com crianças observamos que às vezes permeia no imaginário infantil a figura do indígena com algo exótico e as vezes com referências negativas e pejorativas, isto é, “aquele ser que come e que pega as crianças, que invadem terras”. Nesse sentido, a escola ao estabelecer uma prática pautada nos princípios da interculturalidade, exerce um papel importante para promover ações que valorizem as diferenças e que não reforcem os preconceitos existentes. A perspectiva intercultural contribui para que os processos educativos a partir da dimensão sócio-histórico-cultural consolidem experiências que rompam com os processos naturalizados da exclusão, da violência e das práticas discriminatórias. Permite conhecer, reconhecer, valorizar, se diferenciar, ser igual.



3 Considerações Finais

Ao desenvolver práticas exitosas, observamos o quanto essas ações contribuem para o processo formativo dos alunos. E partir disso descobre e se permite conhecer outras etnias dentro do espaço escolar e assim percebermos que estamos em contato e interação o tempo todo com os povos indígenas. Desmistificando a imagem do indígena que vive isolado.

Ao realizar experiências educativas interculturais, ou quando os professores permitem interculturalizar o cotidiano escolar (CANDAU, 2016), as experiências têm mostrado que é possível consolidar outras formas de educação que sejam significativas no âmbito das aprendizagens, que aprender não seja apenas os processos de ensino conteudista, esse tipo de educação, não interessa na perspectiva intercultural. Mas, interessa saber como tais conteúdos, a saber a história e cultura dos povos indígenas e negro podem estabelecer outra perspectiva de olhar para si e para o outro, para a nossa sociedade e como tais conhecimento imbricados nos currículos nos formam enquanto sujeitos.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 11. 645, de 10 de março de 2008.** Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura AfroBrasileira e indígena. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: ago. 2014. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com.. sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrao. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.



EICHHOLZ, Gerda Langmantel. **Aprendizagens da Lei 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT.** Dissertação de Mestrado em Educação: PPGE/UFMT, 2015.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, n. 15, p. 16 – 47, maio. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 74 - 100.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **O que interessa saber de índio?** Um estudo a partir de manifestações alunos de escolas de Campo Grande/MS sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul. Universidade Católica Dom Bosco, 2008. (Dissertação de Mestrado em Educação).



IDENTIDADES: memória do corpo que dança na escola

*Sueli de Fatima Xavier Ribeiro*¹

*Beleni Saléte Grandó*²

*Vilma Aparecida de Pinho*³

Palavras-chave: Educação Física; Dança; Interculturalidade.

1 Introdução

O contexto deste estudo é a prática pedagógica da professora, autora da pesquisa, a partir do estranhamento possível que a pesquisa em nível de mestrado proporciona, para tal, busca-se analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física registradas nos projetos pedagógicos e nas memórias/narrativas das ex-alunas e ex-alunos. A sua relevância científica e social é pertinente, pois há possibilidade de abordar as questões da diversidade cultural na educação física escolar ao mesmo tempo em que contribui para legitimar práticas pedagógicas que possam promover a educação intercultural. Com as falas das memórias vivenciadas quando crianças nos projetos de Educação Física na EMEB. Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon no período de 2000 a 2016, narradas pelos jovens atuais, podem promover a compreensão mais complexa sobre o papel das danças vivenciadas quando crianças nas aulas e nos projetos de dança em análise.

Nestes espaços pedagógicos, o Siriri foi uma das danças vivenciadas e analisadas na pesquisa. Compreende-se o Siriri como uma dança que, segundo Grandó (2008), é uma

¹ Mestranda em Educação pela UFMT. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/CNPq-UFMT. sueli58xavier@gmail.com

² Doutora em Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e Coordenadora do Grupo de Pesquisa COEDUC/CNPq. Email: beleni.grando@gmail.com

³ Doutora em Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, campus Cametá, vice-líder do COEDUC/CNPq e colaboradora do PPGE/UFMT. Email: vilmaaparecidapinho@gmail.com



manifestação corporal que traduz a identidade do ser mato-grossense e cuiabano. Outra manifestação presente nos projetos analisados, é a dança do Chorado. Segundo Fernandes e Almeida (2010), o Chorado surgiu no período da colonização portuguesa, nos tempos áureos e efervescência mineradora, onde mulheres negras, anonimamente e com sagacidade criaram uma técnica do corpo como instrumento de resistência, como ato de clemência e pedido de perdão aos donos de escravos que imputavam castigos físicos e morte aos seus entes queridos.

E a dança o mascarado, dançada somente por homens que utilizam de uma máscara. Loureiro (2006, p. 94) informa que: “a dança tem origem numa mistura de danças indígenas e portuguesas”. Na pesquisa, os projetos nos quais essas manifestações culturais foram pedagogizadas, serão foco de estudo tendo por referência que ao proporcionar essas vivências aos alunos e alunas por meio dos projetos possibilitou-se uma formação intercultural. No entanto, somente nesta fase da pesquisa os conceitos de educação intercultural estão sendo apropriados como referencial teórico de análise das práticas.

Ao promover o estranhamento da própria prática pedagógica a partir da análise dos documentos e registros de imagens e portfólios da docente, aliam-se os dados dos relatos das experiências dos ex-alunos e ex-alunas que participaram dos projetos na escola no período de 2010 a 2016, a fim de compreender que memórias os corpos que dançam na escola quando meninos e meninas trazem das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física e nos projetos criados pela docente.

Com isso, nas memórias narradas, busca-se identificar na prática pedagógica da professora evidências ou não da proposição metodológica para a educação intercultural. Os dados são coletados, no período de maio a julho de 2018, tanto nas entrevistas com os participantes das experiências pedagógicas quanto dos registros das mesmas que dialogam com as memórias e registros da professora. Os registros em fase de organização para análise como dados documentais, se apresentam como: Projeto Político Pedagógico, Matriz Curricular, fotografias, vídeos, portfólios, relatos, diários de campo e registros das crianças, a fim de reconhecer as práticas significativas relatadas pelos ex-alunos que participam da pesquisa e que dimensões educativas e culturais essas práticas traziam em sua proposta e que fatores evidenciam ou não uma perspectiva pedagógica intercultural.



2 Aspectos Metodológicos

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e a metodologia autoetnográfica que, por conseguinte convida a participação do pesquisador como sujeito entreposto na sua própria pesquisa de forma que situa dentro de uma série de autorreflexões, interações e reconhecimentos de emoções, com as outras posições epistemológicas.

A auto etnografia como método de pesquisa qualitativa é uma forma de trabalhar com “informações privilegiadas”. Conhecimento e ação se unem e apresentam “nuances” que um observador externo não reconheceria. Chang (2008, p. 3) afirma que o auto etnógrafo deve considerar suas vivências cotidianas como possibilidade de exploração dos sentimentos e do reconhecimento dos significados destes em conjunto com outras situações que são vivenciadas.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com os sujeitos ex-alunas/os que participaram quatro anos dos projetos dentro e fora da escola entre os anos de 2010 a 2016. Como trabalhei mais de 16 anos nessa unidade escolar eu tenho muitos dados e registros, vídeo e fotos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 183) “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e, dão fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente”. Desse modo a ideia é realizar primeiro as entrevistas para depois explorar outros recursos, exemplificando as fotografias para aguçar a memória.

Goff (1996, p. 423) afirma que: “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Podemos pensar na memória como algo concreto e abstrato ao mesmo tempo, é um ponto de interseção entre o mundo real acontecendo e as reminiscências memorizadas ao longo do tempo desse mesmo mundo.

2.1 Aproximações com a literatura

Para tantas inquietações, foi necessário refletir a respeito das várias doutrinas impostas pelo sistema colonial, como as formas de branqueamento, os princípios religiosos,



a arrogância, as regras educacionais, etc. Essa realidade ainda se evidencia predominante na sociedade brasileira, determinada por um único padrão, bem distante da compreensão da tão sonhada democracia social ou democracia racial. Segundo Paixão (2014, p. 33) tal: “perspectiva culturalista apontava para o caráter fundamental harmonioso do padrão brasileiro de relacionamentos raciais” o que levou “Gilberto Freyre a classificar nosso país como uma democracia étnica”.

Na mesma direção, observa Pinho (2004, p. 34) ao afirmar que: “com o objetivo de tolher a modernização de comportamentos para não prejudicar o negro e não quebrar a paz social as orientações que se objetivaram socialmente era uma condenação disfarçada do homem de cor”. Assim, é necessário compreender que a identidade é marcada pelas diferenças, problemas, conflitos, exclusão, confusão, produzidas nas relações desiguais da sociedade e nestas produzidas culturalmente. A identidade assim é sinalizada por símbolos, pelas lutas das identidades nacionais de gênero que são produzidas pelo sexo masculino, conforme Hall (2014, p.130): “constrangida pelas estruturas de poder”.

3 Diálogo com os dados da pesquisa

Ao trazer as primeiras aproximações teóricas com Fleuri (1998) pode-se afirmar que a educação intercultural favorece a construção de um projeto comum, mediante o qual é possível integrar dialeticamente as diferenças. Sobre a Interculturalidade, concorda com Oliveira e Candau (2010), ao considerarem que o desafio da colonialidade se difere do colonialismo quando se refere à dominação econômica de um povo sobre o outro, pois diferente de qualquer parte do mundo, as relações emergem no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo do poder moderno, permanentemente.

Marin (2009), no entanto, conceitua interculturalidade como o reconhecimento mútuo de todas as culturas, por considerar essa a primeira condição para elaborar a análise da descolonização do saber e do poder que lhe é inerente. Segundo o autor, repensar esse desafio epistemológico ajuda-nos a imaginar a reconstrução de uma visão global, multidimensional e interdisciplinar. Visão essa que têm contribuído com as discussões sobre interculturalidade, trazendo perspectivas para discussão de conceitos como colonialidade,



identidade e decolonialidade, ao mesmo tempo, essa visão nos lança o desafio político que confrontam diferentes visões de mundo.

Nesta perspectiva, ao analisar os dados da pesquisa sobre a Organização Documental Analítica do Projeto Político Pedagógico da Escola em que a experiência é realizada, este expressa que: “na sociedade atual, exige-se cada vez mais criatividade, diversidade, iniciativa, responsabilidade individual e coletiva”. (PPP, 2016, p. 02), porém ao se referir à diversidade, refere-se como sendo esta: “[...] escuta atenta dos movimentos coletivos [...] bem como permite uma construção, de fato, coletivo, em que a voz de cada sujeito envolvido possa ser ouvida, desenvolvendo uma pedagogia transformadora”, remetendo-se ao documento nacional que trata o tema. (BRASIL, 2006, p. 108). Ao analisar a Matriz Curricular de Referência da disciplina de Educação Física do Ensino Fundamental da rede municipal de Cuiabá MT, esta expressa como finalidade: “vivenciar as diferentes manifestações corporais da cultura local”, sendo esta afirmação coerente ao que se considera significativo para a dança na escola.

Os estudos sobre o ensino da dança na escola, segundo Grandó (2010), evidenciam sua relevância como possibilidade de promover: “[...] momentos em que as identidades se expressam coletivamente como forma de pertencimentos ou de reconhecimento tanto pelo próprio grupo quanto pelo outro, como ocorre nas relações de fronteiras culturais”. (2010, p. 28).

Ao analisar as Práticas pedagógicas do ensino da dança presentes nos dois Projetos: “Beleza Tem Raízes” e “Eidance”, percebeu-se que é preciso haver uma formação que possibilite ao professor levar aos alunos novas experiências a serem vivenciadas para além das datas comemorativas, uma vez que a dança como expressão presente em todas as culturas, pode estabelecer diálogos constantes sobre as relações étnico-raciais e valorizar tais questões problematizando o racismo presente na sociedade brasileira e as inúmeras formas de preconceitos que envolvem relações cotidianas que tratam das maneiras de ser e viver dos povos indígenas e de comunidades negras da atualidade.

Embora não especificamente sendo parte da pesquisa, pode-se em 2017, em fase a pesquisa-ação da formação-ação promovida pelo COEDUC junto aos professores da rede pública municipal de Cuiabá, promover a XVI edição do EIDANCCE que garantiu, após a



formação viabilizar apresentações que evidenciaram que os mais de 400 educadores de Arte e Educação Física trouxessem nas danças apresentadas à presença das identidades étnico-raciais e da religiosidade afro-brasileira expressa nos corpos dançantes de seus alunos e alunas.

Para a coleta de dados com os ex-alunos, foram aplicados os questionários com 24 sujeitos, sendo 16 do sexo feminino: 8 meninas que auto declararam de origem indígena, 7 meninas se declararam de origem negra e 1 se identificou como branca e evangélica. Dos 8 meninos participantes da pesquisa, 4 se autodeclararam negros, 2 brancos e 2 de origem indígena. Atualmente os mesmos se encontram com idades entre 12 a 29 anos, pois foram alunos no período de 2010 a 2016.

Durante as entrevistas e aplicação dos questionários os ex-alunos/as permaneceram bem à vontade para responder as três primeiras perguntas: O que mais te marcou na escola? Qual o impacto desse saberes para as meninas? Qual a memória dos projetos da escola que participou?

No contato com os ex-alunos, a professora levou algumas fotografias que auxiliaram na memória da participação dos mesmos que ao manipulá-las traziam suas percepções e vivências de forma voluntária e por serem os projetos tematizadores das questões étnico-raciais, fomentaram comentários pertinentes às questões de gênero de religiosidade e racial. Com as fotografias e vídeos feitos a partir do desenvolvimento dos projetos, esses recursos contribuíram para a análise das memórias dos corpos que dançam na escola quando meninos e meninas evidenciavam suas experiências significativas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física e nos projetos referenciados.

Para ilustrar alguns aspectos relevantes que a pesquisa já traz em relação à percepção dos ex-alunos/as, explicitamos algumas respostas referentes à primeira pergunta e à memória das fotográficas por dois entrevistados. Alguns aspectos são relevantes para exemplificar esses sujeitos da pesquisa:

Ex-aluna (V): O encontro com ela aconteceu após doze anos de não mais convívio como professora-aluna, e se deu a partir de um encontro religioso/cerimônia de matriz africana da Umbanda que acontecia em espaço público do qual ela frequentava. O fato foi marcado pelo estranhamento de ambas, professora e aluna, uma vez que na memória da professora a ex-aluna participava das apresentações de dança na escola e era considerada



pelos demais colegas educadoras/es, como uma “dançarina” fora do peso “ideal”, sendo assim, por vários alvo de comentários preconceituoso por se colocar sempre a frente das coreografias que organizava, pois para a dança da escola, o padrão estético midiático não tem sentido, a regra da dança, portanto, não é o corpo “belo e perfeito” dos padrões que aprisionam e eliminam a diversidade dos indivíduos. Na escola, não deve haver espaço para essa ideia de corpo que segue as: “[...] regras, impostas pela tradição, pela cultura e pelo próprio mercado, conduzem a uma espécie de uniformação do juízo estético. Neste sentido, é mais cômodo julgar a partir de um juízo já consolidado por especialistas do que buscar a contradição” (LARA, 2011, p.65).

No entanto, as contradições aparecem em todo momento quando a dança se apresenta como expressão das identidades no contexto da escola, onde se deve pautar a perspectiva de Grando (2009) que traz esse espaço como sendo um espaço de fronteiras interétnicas e interculturais nas quais se pode pensar o corpo em relação, tanto no sentido das identidades em formação quanto no seu sentido estético como sublinha Lara (2011): que “se aprende com ele”.

Esse espaço de aprender como evidenciado com as autoras acima é também identificado pela ex-aluna (V) ao se referir às experiências com a dança na escola:

Foi importante para mim participar dos trabalhos com a dança na escola, a senhora também explicava o porquê da dança, porque aquela roupa, porque cada detalhe, então isso mexeu muito comigo, tanto é que hoje eu sou uma mãe de santo de da cultura africana, hoje eu estou dentro até de uma religião de matriz africana.

Percebemos que a ex-aluna (V) destaca que a dança proporcionou a ela, elementos como respeito e humanização, a ponto de se referir que quando jovem pôde, sem preconceitos, assumir sua tendência religiosa. Notamos que tais práticas pedagógicas com a dança possibilitou aprendizagem que nos permitem afirmar que ao trabalharmos com a dança na escola não podemos limitá-la a execução técnica de passos e coreografias.

4 Algumas considerações

Com as primeiras aproximações dos estudos dos documentos e fase à organização dos dados das entrevistas, podemos afirmar que a dança na escola pode ser considerado



como um espaço social relevante para a produção de conhecimento na perspectiva da decolonialidade e promotora de educação intercultural, pois no corpo, evidenciam-se dialogicidade entre a cultura do eu e o outro, o eu no outro e com o outro, vivenciado no corpo dançante.

Como potencial de vivência de outras formas de pensar e ser das culturas acessadas na dança, quando esta é considerada conhecimento que desnaturaliza as manifestações para promover a compreensão das formas de viver coletivo em todos os contextos com o mesmo respeito, esta potencializa a humanização das pessoas e proporciona o respeito e a leitura crítica sobre os preconceitos e o racismo, estabelecendo conexões de aprendizagens como as relatadas pelos ex-alunos/as participantes dos projetos que se reconhecem neles.

Referências

BRASIL. **Orientações e ações para a educação da relações étnico- raciais**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). Brasília, 2006.

BOGDAN, R, C. BIKLEN, S, K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto Editora: Porto, 1994.

FERNANDES, O; ALMEIDA, E. **Dança do chorado**: efeitos de uma memória. **Revista África e Africanidade**, ano 3, n. 11, nov. 2010.

FLEURI R. M. (Org), **Intercultura e movimentos sociais**. Mover/NUP, Florianópolis SC, 1998.

GOFF, J.L. **História e memória**. Campinas, SP. Editora Unicamp. 1996.

CHANG, H. Autoetnografia: Possibilidades e Investigação e de Formação No Âmbito da Educação Física. In: **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências**. Salvador-Bahia Brasil 20 a 25-de setembro, 2008.p. 01-10.

GRANDO, B. S. (org). **Corpo, educação e cultura**: tradições e saberes da cultura mato-grossense. Cáceres, MT: Ed. Unemat, 2008.

GRANDO. B.S. Cultura popular como possibilidade de intervenção pedagógica interdisciplinar e educação intercultural na escola. In: NOGUEIRA. J.C. PASSOS. J.C. SILVA. V. B.M (Org.). **Negros no Brasil**: Política, cultura e pedagogias. Florianópolis, Editora. Atilende, 2010, p. 83 e 85.



LARA, L. M. **Corpo sentido ético-estético e cultura popular**. Maringá: Editora UEN, 2011.

LOUREIRO. R. **Cultura mato-grossense: Festas de Santos e outras tradições**. Cuiabá-MT: Entrelinhas. 2006.

MARIN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, v. 12, n. 2, p. 127-154, 1./dez. 2009.

OLIVEIRA, L.F. de; CANDAU, V. M. F.. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

HALL. S. Woodward. K. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2017.

PAIXÃO, M. **A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

PINHO, V. A. Relações raciais no cotidiano escolar: percepção de professores de educação física sobre os alunos negros. In: **Anais 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG, 16 a 19 de outubro de 2005.



IGUALDADE E DIFERENÇA: reflexões sobre o exercício da lição

Gilberto Oliari¹

Elisete Medianeira Tomazett²

Palabras-Clave: Escola, Alteridade, Lição.

1 Considerações Iniciais

A escola é um espaço heterogêneo, onde se encontram diversos alunos que possuem, em princípio, um objetivo em comum: aprender como o mundo é e como funciona. Essa heterogeneidade se revela na diversidade de rostos, de modos de ser, de escrever, desenhar; na multiplicidade de histórias de vida. É, pois, a escola um espaço complexo no qual os professores estabelecem uma relação pedagógica com todos os alunos, cujo objetivo é o encontro com os conhecimentos. Tendo em vista esta compreensão da escola, o objetivo deste artigo é refletir sobre os conceitos de alteridade e responsabilidade a partir de Hannah Arendt, relacionando-os os discursos educacionais contemporâneos, apontando, por exemplo, o exercício da lição (LARROSA, 2016), como possibilidade metodológica para o trabalho pedagógico na alteridade.

Essa pesquisa segue como caminho metodológico alguns pressupostos da construção de uma dissertação filosófica (FOLSCHEID, WUNENBURGER, 2006), que tem como parâmetros bordar conceitos e refletir sobre eles. É fruto das reflexões tecidas em um seminário cursado pelo pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, intitulado “Modos de pensar a escola: da modernidade ao contemporâneo”. Pode-se dizer que este trabalho, é uma construção reflexiva problematizadora de uma forma de pensar a escola levando em consideração a diversidade que compõe esse espaço.

¹ Graduado em Filosofia e em Ciências da Religião: UNOCHAPECÓ; Mestre em Educação: UNOCHAPECÓ. Doutorando em Educação – UFSM. Professor de Ensino Religioso e Filosofia na Rede Pública de Santa Catatina. Contato: gilba@unochapeco.edu.br

² Doutora em Educação. Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora. Contato: elisetem2@gmail.com



Iniciamos indagando o que é a escola? O que faz da escola esse espaço complexo no qual todas as crianças e jovens se dirigem? Embora tenhamos passado anos de nossas vidas nela necessitamos conceituá-la e compreender seu significado no processo de formação e inserção das gerações jovens no mundo comum. Segundo Arendt (2004, p. 280), “para a própria criança a escola é o primeiro lugar fora de casa em que ela estabelece contato com o mundo público que a rodeia e a sua família”. Esse espaço público não é político, mas social, ou seja, é um espaço de relações, de formação e de aprendizado. Desse modo, é possível afirmar que é papel da escola apresentar para as crianças e jovens, que estão dentro de seus muros, como o mundo é, quais são as relações que são possíveis de se estabelecer e compreender como ele funciona, tanto no âmbito natural como no social.

Para os pensadores contemporâneos Masschelein e Simons (2017), que têm construído reflexões com objetivo de defender a escola como uma questão pública, esse espaço é “o lugar onde os jovens (de acordo com um método específico) são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar no mundo” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 25). Os autores assumem, assim, a perspectiva arendtiana, qual seja, a escola visa preparar os recém-chegados ao mundo, ensinando como ele é e ao mesmo tempo, deixando espaço para que cada um encontre nele seu modo de inserção. Como é possível fazer isso? Um caminho pode ser a lição, entendendo que o professor é aquele que propõe uma lição aos alunos, a lição significa uma leitura que “extravasa o texto e o abre para o infinito” (LARROSA, 2016, p. 142). Desse modo, praticar a lição é conhecer o mundo e vislumbrar o infinito de possibilidades de nele inserir-se.

2 Alteridade e Escola: sobre praticar a lição

Quando tratamos de educação, abordamos uma atividade que acontece numa relação entre seres humanos. Entre um professor que ensina e um aluno que busca aprender. Para Arendt (2007) a educação é uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana. Sociedade que não é estática, pois se renova sempre com a chegada de novos sujeitos. Desse modo, cada criança recém-chegada à sociedade apresenta-se num duplo sentido para o professor e para o processo educacional: “é nova



em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (ARENDR, 2007, p. 235). Cada aluno é um novo ser que chega ao mundo; esse ser encontra-se em processo de formação, com suas peculiaridades e formas de aprender. Sendo assim, caberá ao professor conduzir esses seres em formação pelo mundo já existente e possibilitar que se insiram nesse mundo.

Para que possamos abordar o tema das relações de alteridade é necessário dar um passo atrás e refletir como se revela a identidade dos sujeitos no meio social. Para Arendt (2008), essa revelação acontece através do discurso e da ação em meio à pluralidade humana. Primeiramente é preciso apontar que essa pluralidade possui um duplo sentido: de igualdade e de diferença. O sentido da igualdade é o que nos aproxima, que possibilita que nos reconheçamos; “se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras” (ARENDR, 2008, p. 188). É possível, pois, afirmar que diante da pluralidade de seres humanos, há um sentido de igualdade; talvez a forma de falar e expressar-se, talvez o modo de pensar e de construir conhecimentos e saberes, no entanto, o que de fato precisa ser destacado é que há igualdade entre homens.

Na escola, não se pode ter uma compreensão diferente, pois “todos os alunos têm igual capacidade” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 71). Embora os alunos tenham diferentes ritmos de aprendizagem ou diferentes referenciais de vida, todos podem ser iguais em capacidade de aprender. Nesse sentido, “a escola e o professor proporcionam um benefício [...] coloca todos numa posição inicial igual e fornece a todos a oportunidade de começar” (idem). A escola é, então, o espaço social que deve possibilitar a todos o aprendizado, não de modo fechado, mas de modo aberto, no qual cada um possa revelar a sua diferença.

O segundo sentido da pluralidade humana, apontado por Arendt (2008) refere-se ao oposto da igualdade, trata da diferença entre os seres humanos. Segundo a pensadora, nos diferenciamos de outros seres e também temos a necessidade da revelação da identidade,

Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas (ARENDR, 2008, p. 188).



Se todos fossem iguais não haveria necessidade de expressar a identidade através do discurso. Todos teriam o mesmo percurso histórico, a mesma forma de encarar a vida, a mesma perspectiva ética e moral. No entanto, o mundo não é assim, há diversos seres humanos que são únicos, e partilham de uma pluralidade que os une. Prova disso são os inúmeros caminhos trilhados pelos seres humanos. Ninguém precisa ser igual a ninguém, cada um pode traçar o seu percurso, no entanto, não se pode perder a noção de que temos um princípio que nos une, somos iguais na capacidade de compreender-nos.

Cabe aos professores, na escola, perceber que “cada aluno, independentemente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e desenvolver de maneira significativa” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 72). É necessário oferecer a todos a mesma oportunidade de aprender. Dessa forma, pode-se compreender que a escola é “um tipo de vácuo no qual é dado tempo aos jovens e aos alunos para praticarem e se desenvolverem” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 73). É um local onde é possível testar, experimentar, acertar e errar, longe de preconceitos, discriminações e invisibilizações por etnia, religião, condição social, etc.

É nesse sentido que a lição pode ser entendida como um exercício de formação do sujeito para revelar sua identidade no mundo comum. A lição “é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura. Uma lição é a leitura e o comentário público de um texto cuja função é abrir o texto a uma leitura comum” (LARROSA, 2016, p. 139). O exercício da lição é um ato público, onde há leitura e comentário e, portanto revelação de interpretações e de pontos de vista. A experiência da leitura em comum – é um dos jogos possíveis do movimento de ensinar e aprender, pode ser compreendido como movimento de singularidade e pluralidade. Estabelece uma relação “com essa curiosa relação de alguém consigo mesmo, à qual chamamos de liberdade, e com a experiência da amizade, com essa curiosa forma de comunhão com os outros que chamamos de amizade” (LARROSA, 2016, p. 139).

É através da lição que podemos perceber o duplo sentido da pluralidade. Quando há o exercício da leitura é possível reconhecer os aspectos de igualdade, que une a humanidade; é a busca por perceber aquilo que é comum estabelecendo uma relação consigo mesmo e, indo além, percebendo que o que é comum a mim pode ser comum



também para o outro. Por outro lado, revela-se também o sentido da diferença, pois no comentário público estabelecemos relação com o outro, percebendo que ele também pode ter um posicionamento e em comunhão com o outro estabelecer uma relação de amizade.

Há um outro aspecto importante a ser apresentado. A condição humana, para Hannah Arendt (2008), é paradoxal, pois se coloca entre a singularidade identitária e a pluralidade social. Segundo a pensadora “no homem, a alteridade que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares” (ARENDR, 2008, p. 189). Desse modo é possível afirmar que o mundo é povoado de seres singulares, que possuem características próprias e, ao mesmo tempo, partilham experiências e expectativas com outros seres singulares, constituindo, assim, um mundo que é plural.

Cada ser humano carrega consigo a possibilidade de instauração de uma novidade. A natalidade traz consigo essa possibilidade, pois diz respeito ao início de alguém, da exposição de uma identidade ao mundo. Segundo Arendt, (2008, p. 192), “na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singularidades”. Ao revelar a identidade inicia-se um processo de instauração de algo novo.

O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale a certeza; assim o novo sempre surge sob o disfarce do milagre. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar infinitamente o improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém (ARENDR, 2008, p. 191).

Cada ser humano é singular, por isso se pode esperar de cada um o inesperado. Essa natalidade pode acontecer durante o processo de formação na escola. Por isso é importante reconhecer cada um em sua singularidade. Ter o cuidado para com o processo de formação de esse novo ser humano é fundamental. Disso resulta a fruição deste em relação ao mundo como ele é, e que ao mesmo tempo é possível que ele encontre seu espaço de inserção, de novidade.



Como saber se de fato está surgindo algo novo e poder, então, valorizá-lo? A lição pode ser um exercício. Na lição “os alunos são convocados a um texto, chamados a um texto. Através dessa convocação, os alunos são situados no que se vem dizendo, nesse vir presente na leitura do que já se disse, nessa presença do já dito” (LARROSA, 2016, p. 141). A leitura do texto em público, possibilita um situar-se no tempo, naquilo que já foi produzido. De certo modo, a lição possibilita um recolhimento daquilo que foi dito, para que se possa dizer novamente, e, além disso, se possa acrescentar algo novo.

Desse modo a lição pode apresentar uma possibilidade de novidade; “na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar” (LARROSA, 2016, p.141). O importante da lição é perceber que ela nos faz pensar, entrar nesse movimento do pensamento.

O objetivo da lição não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar. Por isso, ler é recolher-se na indeterminação do dizer: que não haja um final nem uma lei para o dizer, que o dizer não se acabe nem se determine (LARROSA, 2016, p. 142).

A leitura não encera uma problemática, pelo contrário ela reabre-se para novos posicionamentos, para novas discussões e até para a proposição de novas soluções. A lição abre a possibilidade da natalidade do sujeito, que busca inserir-se em um mundo que é fruto de um processo histórico. Por isso, o exercício da lição não pode ser algo fechado em um círculo conceitual sistemático, sem o estabelecimento de relações; ele precisa abrir-se e possibilitar que, a partir daquilo que já foi produzido, se possam pensar novas soluções a problemas contextuais.

Na escola professores e alunos têm o papel de empenhar-se em algo para estudar com afinco e perceber que são capazes de iniciar algo novo, comum. Nesse sentido, podemos afirmar que “a educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar sobre o mundo, mas também e, sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. [...] a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 98). As coisas do mundo devem chamar atenção, devem estar presentes na aula para que possam ser compreendidas e assumidas. Em



outras palavras, o conhecimento apresentado deve comprometer aqueles que aprenderam e, nesse compromisso, despertar a renovação do mundo.

É um grande desafio reconhecer a pluralidade, pois cada ser humano é único; embora possam ter semelhanças sempre há diferenças. É nesse sentido que Arendt (2007, p. 239) chama atenção dos professores, pois, “na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”. Portanto, o exercício da lição deve ser pautado pela responsabilidade do professor – que propõe a lição; e pelo princípio da alteridade – de encontrar-se em público e desenvolver a lição.

A lição é um exercício de “ler em público, que exige certo ver-se cara a cara, uma presença pública do corpo, um oferecimento público do corpo, às vezes falando e às vezes em silêncio, mas sempre em relação a algo comum” (LARROSA, 2016, p. 143). Nesse sentido, a lição exige um encontro, encontro de pessoas em torno de um objetivo comum. Pode-se dizer que a lição é o espaço de encontro das singularidades/diferenças em torno daquilo que é comum/igualitário, pois ler com outros requer “expor os signos no heterogêneo, multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos” (idem).

É importante percebermos que na lição existe a necessidade do discurso, da linguagem. Não basta a presença do outro, só o encontro físico (corporal) não é potente o suficiente para haver aprendizado.

Abordar Outrem no discurso é acolher sua expressão onde ele ultrapassa em cada instante a ideia que dele tiraria um pensamento. É, pois, receber de Outrem para além da capacidade do Eu; o que significa exatamente: ter a ideia do infinito. A relação com Outrem ou o Discurso é uma relação não-alérgica, uma relação ética, mas o discurso é um ensinamento. O ensinamento não se reduz, porém a maiêutica. [...] substitui já a maiêutica por uma ação transitiva do mestre, dado que a razão, sem abdicar, se acha na situação de receber (LEVINAS, 2011, p. 38-39).

Pode-se dizer, então, que no exercício da lição existe a necessidade de acolher aquele que fala (outro) e aquilo (conteúdo) que ele diz. É, portanto, receber do outro a ideia do infinito (LEVINAS, 2011) e apostar em novos conhecimentos, que rompam com opiniões discriminatórias e excludentes. Esse recebimento é próprio da tarefa educativa; implica aprender um ensinamento que previne a inumanidade; é perceber o fio de igualdade



humana que nos une mesmo na diversidade. Na lição é possível construir uma comunidade de conhecimento.

Para Jorge Larrosa (2016, p. 144), o exercício da lição estabelece laços de amizade entre o grupo que a prática, pois dar resposta às inquietações propostas pela lição é “encarregar-se de algo comum e constituir uma comunidade que não é a do consenso mas, sim da amizade”. É uma relação de amizade, pois há liberdade entre aqueles que exercitam a lição, de modo que “a amizade da leitura não está em olhar um para o outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes. A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo” (p. 145).

Para a possibilidade de novidade, é fundamental que nos perguntemos: “como eles podem renovar o mundo – como eles podem experimentar a ‘inovação’ - se ninguém realmente os apresenta ao velho mundo e traz o mundo antigo para a vida?” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 102). Por isso a lição é tão importante, pois “ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré-escritas” (LARROSA, 2016, p. 146). Desse modo, a partir da leitura e do diálogo que se estabelece em torno do que é comum, pode-se estabelecer a novidade.

Para que a educação conserve a novidade inerente de cada sujeito, o professor deve assumir a sua responsabilidade pedagógica: “o professor deve libertar a criança de todas as habilidades que atribuem uma função imediata, explicação ou destino para o que essa criança faz” (MASSCHELEIN, 2017, p. 101). Cabe ao professor permitir que o aluno esqueça os planos e expectativas dos pais, ou do mercado de trabalho, e mergulhe naquilo que está aprendendo, com a lição. Isso significa abrir o mundo e pode significar “suspender a questão da utilidade ou valor, e eliminar intenções egoístas de qualquer pessoa para com os alunos” (idem); deixar que os alunos espontaneamente, a partir do que já estudou, insira-se no mundo comum.

Podemos concluir, provisoriamente afirmando que a convivência e o desenvolvimento de atividades que promovam o respeito à pluralidade humana é um elemento importante a ser observado no processo educativo; faz parte da responsabilidade que o professor assume pelo mundo. A lição, leitura de um texto, que possibilita o posicionamento de cada um, pode ser um exercício de alteridade e de abertura para a novidade, pois permite a revelação da identidade.



Referências

ARENDDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: _____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Entre passado e futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LARROSA, Jorge. A lição. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN DOS CURSOS DE NIVEL LICENCIATURA EN LA UNIVERSIDAD REGIONAL DE BLUMENAU: informe de estancia de investigación

*Ramón Bedolla Solano*¹
*Lilian Blanck de Oliveira*²
*María Laura Sampedro Rosas*³

Palabras-Clave: Problemática ambiental, Educación Ambiental, Currículo, Transversalidad.

1 Introducción

La investigación que se presenta se deriva de una estancia de investigación realizada en el mes de noviembre de 2017 en la Universidad Regional de Blumenau (FURB-Brasil), el objetivo del proyecto de estancia fue identificar la percepción ambiental de estudiantes y profesores en un programa educativo de la universidad. El estudio que se trata en estas líneas tiene como propósito identificar la inclusión de la dimensión ambiental y por ende la Educación Ambiental (EA) en los *currículos* de los Cursos de las Licenciaturas en Biología, así como también, de Arquitectura y Urbanismo de la (FURB-Brasil). La problemática ambiental incide en que las universidades integren la EA en sus *currícula* a través de unidades de aprendizaje, de manera transversalizada o de otras maneras. Mediante un estudio mixto, se analizaron documentos de la institución, se llevaron a cabo entrevista a través de cuestionarios de opinión a profesores, a estudiantes y conversaciones con algunos informantes claves del currículo. Finalmente, se constató que la EA se lleva a cabo en ambos programas.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuerpo Académico, Educación y Sustentabilidad UAGro-CA-185, correo electrónico: rabedsol@hotmail.com

² Doctora en Pedagogía. Universidad Regional de Blumenau FURB, Brasil, correo electrónico: lilianbo@uol.com.br

³ Doctora en fitopatología Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuerpo Académico, Ambiente y Desarrollo Regional UAGro-CA-29, correo electrónico: laura_1953@live.com.mx



2 Fundamentación teórica

“La Educación Ambiental se concibe como la estrategia para el logro de la preservación del ambiente” (ZABALA y GARCÍA, 2008). La educación y el ambiente dan origen a la Educación Ambiental. Esta educación, desde mediados del siglo pasado, ya era recomendada por organismos como la ONU para ser incluida principalmente en los niveles de enseñanza formal y no formal. La educación no formal debe desempeñar también un papel sumamente importante (UNESCO-PNUMA, 1978). La declaración adoptada por las universidades del mundo en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO en 1998, en cuya declaración se establece la pertinencia de la educación superior. Para ello, las instituciones deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente (HERNÁNDEZ, et al. 2006). “La dimensión ambiental en los escenarios escolares, según (SAUVÉ, et al. 2008; FLÓREZ, 2013a), es una ardua tarea para sus responsables, pues sobre ellos reposa la imperiosa necesidad de formar individuos cada vez más conscientes y responsables de las dinámicas ambientales de su entorno inmediato.

La educación posibilita un proceso social sobre el cual se encaminan los fines de la Educación Ambiental (FLÓREZ, 2013b). La Unesco incluía como algunas de las necesidades de la E.A. las de reconocer valores, aclarar conceptos y fomentar actitudes y aptitudes, con el fin de comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, la cultura y el medio (GUILLÉN, 2004). Los profesores, deben estar preparados con competencias ambientales para diseñar estrategias didácticas que contengan lo ambiental, los estudiantes, también deben adquirir competencias en este campo. Mercado (1993) citado por (RAMÍREZ y GONZÁLEZ, 2014), incluir la dimensión ambiental supone que se incluyan asignaturas sobre problemáticas ambientales; y considerar dichas problemáticas como contenidos transversales en los programas de estudio transversalmente; José Palos (2000) define lo transversal como complementos de la educación. Rodríguez (2009) entiende que “Los temas transversales deben estar presentes en todos los componentes de un proyecto educativo institucional”.

Según TORRES (1996), incluir la dimensión ambiental en la escuela implica permear todas las áreas del conocimiento, todas las actividades escolares y comprometer a todos los



sectores que conforman la estructura escolar con un nuevo proyecto de escuela. Alcántara (2006), establece que la Educación Ambiental nace inicialmente con el contacto de la naturaleza en los años setenta y que muy pronto amplía su campo de acción en otros problemas ambientales, incluyendo los socioeconómicos.

La educación ambiental debe constituir un proceso integral, que juega su papel en todo el entramado de la enseñanza y el aprendizaje (MARTÍNEZ, 2010). La educación ambiental (EA) es la herramienta elemental para que todas las personas adquieran conciencia de la importancia de preservar su entorno (SAUVÉ, 2004; ESPEJEL, 2012b, p.1). “La inclusión de la dimensión ambiental en el currículo del Programa de Biología de la Universidad de Tolima” en Colombia, los resultados concluyeron en que el componente ambiental dentro del programa no se encuentra incluido (PÉREZ, 2015).

3 Objetivo

Identificar la dimensión ambiental y por ende (EA) en los *currículos* de los Cursos de Licenciatura en Biología y Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Regional de Blumenau (FURB-Brasil) a través de un estudio diagnóstico que incluyó la investigación documental y de campo, para analizar la comprensión de la inclusión de (EA) en el *currículo* y la importancia que refieren los actores del proceso educativo.

4 Metodología

La investigación fue mixta porque se aplicaron metodologías cualitativas y cuantitativas para la recolección de datos y el proceso de la información fue a través de porcentajes y descripciones. Con respecto a las técnicas empleadas para la recolección de información: Se analizó la Resolución N° 2, 15 de junio de 2012. Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Ambiental del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación de Brasil. Se revisó la Resolución 053/2014/Rectoría, Universidad Regional de Blumenau (FURB) que establece las Directrices Nacionales para la Educación Ambiental en la FURB. Se analizaron los planes de estudio de los Cursos de las Licenciaturas en Biología y Arquitectura y Urbanismo para identificar la incorporación del elemento medio ambiente.



Se llevó a cabo una conversación con informantes claves de la especialidad de Biología para determinar cómo se percibe y como se implementa lo ambiental en el currículo. Se realizó una conversación con profesores del Curso de Arquitectura y Urbanismo, para el mismo fin. Se aplicó un cuestionario de opinión a profesores y estudiantes del Curso de la Licenciatura en Biología y Arquitectura y Urbanismo para conocer cómo perciben la problemática ambiental y como está inmersa en el currículo de dichos programas.

Población, la Universidad Regional de Blumenau está localizada en Blumenau, Santa Catarina a una distancia de 130 km de la capital de Florianópolis. La universidad en su totalidad, según datos proporcionado por un profesor de esta universidad, cuenta con una población de 862 profesores aproximadamente, no se tienen datos de la matrícula de estudiantes. El curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas que se enfoca en formar profesores para la docencia en este campo, cuenta con aproximadamente 38 profesores, es importante mencionar que algunos de ellos, también laboran en el curso de Bacharelado en Ciencias Biológicas (programa que se enfoca a la formación de investigadores en este campo), la matrícula estudiantil de este programa es de 86 alumnos. De acuerdo a la FURB en su página <http://www.furb.br/web/10/portugues> en opción cursos, el programa de arquitectura y urbanismo cuenta aproximadamente con una planta académica de 41 profesores, no se tienen datos de la matrícula de estudiantes, en la tabla I se identifica la muestra que participo em el cuestionario de opinión.

Tabla I. Muestra seleccionada para realizar el cuestionario de opinión.

Programa	Muestra	Enfoque de selección de la muestra	Otros sujetos considerados en el estudio
Curso en Ciencias Biológicas	Profesores 10 (6 hombres, 4 mujeres).	Cualitativo, por decisión del investigador, un procedimiento estadístico no se realizó.	Se llevaron a cabo conversaciones con 8 profesores informantes claves de los programas.
	Estudiantes 37 (17 hombres, 20 mujeres). Diferentes grados.		
Curso Arquitectura y urbanismo	Profesores 11 (7 hombres, 4 mujeres).		
	Estudiantes 36 (2 hombres, 34 mujeres). Diferentes grados.		



Fuente: Elaboración propia.

5 Resultados

La Resolución N°. 2, 15 de junio de 2012. Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Ambiental, es el sustento legal para que toda institución que imparta educación en Brasil, implemente curricularmente la Educación Ambiental. En este documento, se aprecia que al igual que otras temáticas, la Educación Ambiental está siendo considerada en esta universidad. El currículo del Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas y el de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Regional de Blumenau, si incorporan el elemento medio ambiente, debido a que en sus elementos curriculares se encuentra inmerso. De acuerdo con la conversación con informantes claves del curso de Ciencias Biológicas, se percibió que la EA se integra como una disciplina y está en proceso su transversalización.

La conversión con los profesores de Arquitectura y Urbanismo arrojó que la EA si se hace presente el programa de esta licenciatura debido a que varias disciplinas se relacionan con el medio en el momento en que se desarrollan proyectos. Se aplicó un cuestionario de opinión con 34 enunciados agrupados en cinco dimensiones (Conocimiento general de la problemática ambiental, percepción ambiental en el currículo, implementación didáctica pedagógica ambiental, competencias ambientales de profesores y competencias ambientales de estudiantes). Las respuestas se marcaron con (Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Moderadamente de acuerdo (3), En desacuerdo (2), Totalmente en Desacuerdo (1). Se aplicó a 37 estudiantes del curso de Ciencias biológicas de distintos semestres (tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo y noveno) de los cuales 20 fueron mujeres y 17 hombres. En cuanto a los del Curso de Arquitectura y Urbanismo, este se aplicó a 36, de los cuales 2 fueron hombres y 34 mujeres de los semestres quinto, séptimo, octavo y noveno. Con respecto a los profesores, se les aplicó un cuestionario de opinión con 32 enunciados agrupados en cinco dimensiones (Conocimiento general de la problemática ambiental, percepción ambiental en el currículo, implementación didáctica pedagógica ambiental, competencias ambientales de profesores y competencias ambientales de estudiantes). Las respuestas se marcaron con (Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Moderadamente de acuerdo (3), En desacuerdo (2), Totalmente en Desacuerdo (1).



El cuestionario de opinión se aplicó a 10 profesores del Curso de Licenciatura en Biología de la FURB, de los cuales 6 son mujeres y 4 hombres, 5 de los entrevistados tienen más de 16 años como docentes, 3 están dentro del rango de 6 a 10 años y solamente 2 con 1 a 5 años de docencia. En cuanto al Curso de Arquitectura y Urbanismo, fueron 11 profesores de los cuales fueron 7 hombres y 4 mujeres. Un profesor entrevistado cuenta con un año de experiencia docente, 4 están entre el rango de 6 a 10 años, y 6 se encuentran en el rango de 16 a más. Después de organizar en una escala de frecuencias del 0 al 100%, por dimensiones (como se muestra en la tabla II) las respuestas del cuestionario de opinión, se presentan porcentualmente los resultados obtenidos. Aunque las dimensiones del instrumento fueron similares, las preguntas para estudiantes y de docentes fueron diseñadas de acuerdo al papel que ocupan en el proceso de aprendizaje.

Tabla II. Resultados del cuestionario de opinión (estudiantes y docentes de ambos programas). En la tabla se representan de la siguiente manera, a los actores de la Licenciatura en Ciencias Biológicas, estudiantes (ECB) y profesores (PCB), mientras que los de Arquitectura y Urbanismo, estudiantes (EAU) y profesores (PAU).

Dimensiones	0 %	1 0 %	2 0 %	3 0 %	4 0 %	5 0 %	6 0 %	70%	80%	90%	100%
Conocimiento Gral. de la problemática ambiental.										ECB EAU	PCB PAU
Percepción ambiental en el currículo.										ECB EAU	PCB PAU
Implementación didáctica pedagógica ambiental.								EAU	ECB	PCB PAU	
Competencias ambientales de profesores.									ECB EAU	PCB PAU	
Competencias ambientales de estudiantes.								ECB EAU PCB PAU			

Elaboración propia

6 Consideraciones

En este estudio se evidenció que en el Curso de la Licenciatura en Biología y de Arquitectura y Urbanismo implementan la dimensión ambiental y por ende, la Educación Ambiental, se percibe de manera disciplinar y transversal. Los documentos analizados como



la Resolución 053/2014/Rectoría, Universidad Regional de Blumenau y la Resolución No. 2, 15 de junio de 2012, Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Ambiental del Ministerio de Educación de Brasil, han impulsado y contribuido en que esta educación se implemente. La información proporcionada en las conversaciones por profesores de la especialidad, también confirman la integración del elemento ambiental y por ende la Educación Ambiental.

Los resultados del cuestionario de opinión de profesores y estudiantes indican que tanto profesores como estudiantes tienen conocimiento sobre la problemática ambiental, perciben que lo ambiental permea en el currículo a través de lo didáctico y pedagógico, los profesores presentan competencias que se relacionan con lo ambiental, sin embargo, en los estudiantes es menos. Este estudio se diferencia con los resultados de la investigación realizada por PÉREZ (2015b), en Colombia, "lo ambiental no está incluido en un programa educativo con las mismas características", sin embargo, en los programas educativos objetos de esta investigación, la incidencia de la Educación Ambiental es mayor.

La EA es el medio para lograr la sustentabilidad y las universidades son los espacios en donde se debe dar importancia incorporándola en sus tareas.

7 Referencias

ALCÁNTARA, M. D. L. F.; BOURRUT, H. L. Educación ambiental, biodiversidad, espacios naturales y naturaleza. In: **III Jornadas de Educación Ambiental de la Comunidad Autónoma de Aragón**, 24, 25 y 26 de marzo de 2006. España, CIAMA, La Alfranca, Zaragoza. Comunidad Autónoma de Aragón, 2006, p. 01-04.

BRASIL. Consejo Nacional de Educación. **Resolución Nº. 2, 15 de junio de 2012**. Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Ambiental.

PERU. CONSEJO NACIONAL DEL AMBIENTE. **Educación Ambiental como tema transversal**. Manual para trabajar en la programación de aula. Lima, Perú, 2007, p. 8-11.

ESPEJEL, R. A.; FLORES, H.A. Educación ambiental escolar y comunitaria en el nivel medio superior, Puebla-Tlaxcala, México. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 17, n. 55, p. 1, oct./dic. 2012.

FLÓREZ, R., G.A. La dimensión ambiental en los escenarios escolares. **Revista de Educación y ciencia**, v. 16, n. 48, p. 131-135, abr. 2013.



GUILLÉN, F. C. (1996). Educación, medio ambiente y desarrollo sostenible. **Revista Iberoamericana de Educación**. España, n. 11. p. 103-110.

HERNÁNDEZ, R. L. M. et al. La dimensión ambiental en el currículo universitario: un proceso de cambio en la formación profesional. **Actualidades investigativas en educación**, v. 6, n. 1, Mar/2006.

MARTÍNEZ, C. R. La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual". **Revista Electrónica Educare**, v. 14, n.1, pp.97-111, ene./jun.2010.

PÉREZ, C., C. A. **La inclusión de la dimensión ambiental en el Currículo del Programa de Biología de la Universidad del Tolima**. 2015. 2-140 p. Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación. Universidad Militar Nueva Granada. Bogota.

RAMÍREZ, V.; GONZÁLEZ, G., E.J. La dimensión ambiental en las licenciaturas con enfoque empresarial. **Revista Ciencia Administrativa**, v. 1, n. 54. Abr.2014.

RODRÍGUEZ, VÁZQUEZ., E. La dimensión ambiental en las universidades. **X Congreso Nacional de Investigación Educativa**., 2009.

TORRES, C., M. **La dimensión ambiental: un reto para la educación de la nuevasociedad**. Proyectos ambientales escolares. Ed. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. 55, 1996.

UNIVERSIDAD REGIONAL DE BLUMENAU. **Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas**. 2012.

UNIVERSIDAD REGIONAL DE BLUMENAU. **Curso de Licenciatura en Arquitectura y Urbanismo**. 2012.

UNIVERSIDAD REGIONAL DE BLUMENAU. **Entrevista realizada a informantes claves del Curso de Ciencias Biológicas**. 2017.

UNIVERSIDAD REGIONAL DE BLUMENAU. **Entrevista realizada a informantes claves del Curso de Arquitectura y Urbanismo**. 2017.

UNIVERSIDAD REGIONAL DE BLUMENAU. **Resolución 053/2014/Rectoría**. Universidad Regional de Blumenau. 2014.

UNESCO. **Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental**, informe final, París, UNESCO. 1978.

ZABALA, G. L; GARCÍA, M. Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. **Revista de Investigación**, v. 32, n.1, 2008.



LOGICA COLONIAL EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DISCURSOS INGOBERNABLES DE EDUCADORAS DE PARVULOS EN JARDINES PUBLICOS MULTICULTURALES DE SANTIAGO

Paulina Naudon Gaete¹

Palabras Claves: Colonialidad, Migración, Interacción.

1 Introducción

La presente ponencia aborda el paradigma colonial presente en prácticas educativas y discursos de educadoras de párvulo, técnicas y profesionales, que emanan de manera ingobernables en las interacciones interpersonales que desarrollan con alumnas y alumnos de origen migrante durante la jornada escolar en dos jardines públicos de Santiago de Chile.

Estas prácticas y discursos ingobernables develan jerarquizaciones de colores de piel y pautas culturales que operan bajo una lógica colonial, es decir, quienes portan pieles oscuras con origen en países construidos como pobres y de menor desarrollo que Chile, tienden a ser puesto en relaciones racializadas que obstaculizan su proceso de inclusión con sus pares.

Los resultados que se presentarán corresponden a interacciones protagonizadas por niñas y niños de origen haitiano y colombiano.

Los planteamientos surgen de la tesis “Entre el “Nosotros” y los “Otros” en la construcción social de alumnos inmigrantes e hijos de inmigrantes por educadoras de jardines públicos infantiles” con la cual se optó al grado de Magíster en Sociología de la Universidad Alberto Hurtado.

¹Periodista, Universidad de Chile y Mg. en Sociología, Universidad Alberto Hurtado. Co fundadora de Fundación Interhumanos y miembro de la Mesa por una Educación Intercultural



2 Contexto

El Censo 2017 arroja que en Chile hay 746.000 personas de origen migrante en Chile, lo que equivale al 4,35% de la población. La principal colonia en nuestro país es la peruana con un 25,3% del total, seguida por la colombiana 14,2%, venezolana con 11,2%, boliviana con un 9,9%, argentina con un 8,9%, haitiana con un 8,4%, ecuatoriana con un 3,7% y “Otro país” corresponde al 18,3% restante.

Según cifras entregadas por la unidad de Inclusión y Participación Ciudadana del Ministerio de Educación en el 2017 hubo 76.813 estudiantes provenientes de otros países, mayoritariamente de América Latina, que representan menos del 2,2 de la matrícula total a nivel nacional. De esta/os 76.813 alumna/os, el 57% estudia en establecimientos municipales, el 33% en particular subvencionado, el 7,4% en particular pagados y el 1,5%, Administración Delegada.

Respecto de la distribución por nivel educativo, la Superintendencia de Educación del 2016 señala que en el 2015 las matrículas de niña/os extranjeros se concentraron en un 68% en Educación Básica, un 19% en Educación Media y un 13% en Educación Parvularia (Poblete, at al, 2016: 19).

La región Metropolitana concentra la mayor cantidad de alumnado extranjero (45.572), luego sigue región de Antofagasta con 10.584 alumna/os. Tercer lugar, región de Tarapacá con 6.950.

En muchas escuelas la multiculturalidad, entendida como presencia de pluralidad de origen, es una realidad que ya no tiene marcha atrás en nuestro país. El cambio de espacios educativos construidos como homogéneos a diversos por la llegada de alumnado migrante y sus familias ha implicado choques culturales con la comunidad educativa. Se entiende el choque cultural como reacciones emocionales e intelectuales de extrañamiento frente a diferencias percibidas por la sociedad de acogida en costumbres, creencias, valores, corporalidad del considerado como un “otro”, que pueden ser positivas (admiración) y/o negativas (rechazo, burla, discriminación), aunque tienden a ser más estas últimas (Cohen-Emerique, 2005: 3 y Brown, 2010: 212).



3 Encuadre Teórico

La lógica colonial en la Escuela

En la valoración positiva o negativa del alumnado migrante opera la jerarquía colonial como un paradigma, es decir, incuestionado, naturalizado e invisibilizado por un discurso público centrado en un trato igualitario hacia la/os niña/os. La escuela desde su origen ha tenido una misión asimiladora que, en general, sigue inalterable hasta hoy no sólo en términos de mantener la homogeneidad hegemónica de la sociedad mayoritaria sino porque tiende a relacionarse con la uniformización cultural, no con el pluralismo cultural.

La complejidad que tiene esta misión asimiladora de la escuela para el alumnado migrante es que la universalidad de los valores defendido por el Estado Nación receptor está acompañada de una posición de superioridad que deslegitima el sistema socio-político-cultural de él por considerarlo inferior. En esta misma lógica, la/os profesores, que también han sido formados en el sistema hegemónico, realizan -sin que ellos necesariamente sean conscientes- una tarea de inculcación de constructo colonial. Por eso, para mucha/os niña/os de origen inmigrante las escuelas son vistas como hostiles, que reproducen las desigualdades y donde son objeto de discriminación.

En el caso chileno la universalidad de los valores tiene que ver con Europa. Existe una “valoración exagerada de la blancura” en desmedro de la corporalidad negra e indígena y donde “mientras más oscura la piel, más baja la clase social” (Larraín, 2001: 232). La clase dirigente desde la Colonia hasta la naciente República hizo un proceso sistemático de “blanqueo imaginado” a través de censos de población, ya que las categorías “mestizo”, “negro”, “mulato” fueron desapareciendo; en cambio, las categorías relacionadas con lo blanco se mantuvieron siempre presente para referirse a los chilenos/mestizos/criollos (BENGOA, 2007, p. 49 y 50).

A nivel migratorio, Chile históricamente ha creado cuerpos legales de atracción selectiva para incentivar la venida sólo de extranjeros que se perciben como quienes beneficiarían el desarrollo económico y/o no atentarían contra la seguridad nacional. En oposición, se ha desincentivado, a través de diversas normativas, el arribo de quienes no calificaban para estos propósitos.



Lo deseable era la migración europea, ya que el contexto histórico mundial del siglo XIX sostenía la “superioridad” de la “raza” blanca por sobre las otras “razas” (negra o de pueblos originarios americanos) debido a sus características físicas y correspondientes capacidades intelectuales y psicológicas. En contra oposición, los indeseables eran los no europeos, considerados un “peligro latente” o una “amenaza” al orden social imperante y superaban ampliamente a la inmigración dirigida (STEFONI, 2011, p. 82).

Institucionalmente, se definió quienes eran extranjeros deseables y quienes no lo eran, lo que ha influido en la relación que la sociedad chilena ha establecido con ellos en términos de integración y exclusión social.

Discursos gobernables/ingobernables

Para visibilizar el paradigma colonial en educadoras de párvulo se ha recurrido al Enfoque Dramatúrgico de Erwing Goffman porque aborda las interacciones cara-cara como obras de teatro, donde las personas asumen roles que suponen la preexistencia de normas, a las cuales se adecúa la actuación (GOFFMAN, 2001, p. 11 y 28). Así podemos acceder a los roles latentes del “nosotros” (educadoras de párvulos, profesionales y técnicas) y el “otro” (párvulos de origen migrante) que nos develará estereotipos que portarían las docentes de su alumnado migrante.

Un aspecto esencial de las representaciones “cara a cara” es que las personas se conducen a través de un lenguaje verbal y de uno no verbal o involuntario. El Enfoque dramatúrgico de Goffman permite analizar ambas expresividades, que son conceptualizadas como “expresiones que se dan” y “expresiones que emanan”, respectivamente. Las primeras son manejadas a voluntad por el actor porque en ella hay aspectos que puede “gobernar” como el tipo de información que se quiere entregar e incluso los tonos particulares que deben acompañar esa transmisión (ironía, tristeza, rabia). Las segundas, presentan matices que son “ingobernables” y que “no querrían ser controlados por los actores”, por lo que se accede a ellas sólo a través de “confesiones o conducta expresiva involuntaria”, pues develan las reales creencias sobre el objeto del encuentro (GOFFMAN, 2001, p. 14).



4 Metodología

Para acceder a las expresiones “ingobernables” de educadoras de párvulo que permitiera develar que tras los juicios hacia los cuerpos y pautas culturales¹ de sus alumna/os migrantes opera una lógica colonial se privilegió la metodología cualitativa, ya que se busca observar la relación entre lo que se dice y lo que se hace de los actores que protagonizan el cara a cara.

El Enfoque Dramatúrgico de Goffman establece como principal técnica de recolección de datos la Observación Participante porque lo esencial de la interacción no es el sujeto en sí sino la “situación social” en que se produce el encuentro, pues esa definición de la situación provoca la variación de la aceptabilidad de discursos y prácticas. Por lo mismo, se pueden visibilizar los elementos no gobernables del habla.

Respecto de la muestra, participaron dos jardines infantiles públicos ubicados en las comunas de Santiago Centro y Estación Central, que presentan una importante población extranjera. El total de alumnos de origen migrante observado fue de 22. En tanto, se observaron seis docentes, dos educadoras de párvulos y cuatro técnicas parvularias.

5 Resultados

Las observaciones arrojaron prácticas educativas y discursos donde se enjuiciaban el cuerpo y la pauta cultural de migrantes de piel negra, posicionándolos más afuera en relación a lo chileno y en contexto de relaciones racializadas.

Sobre el cuerpo

- Alusión a la relación negritud y limpieza. La higiene sería una frontera que separa a los civilizados de los incivilizados y el jabón “el símbolo de la domesticación del mundo colonial. En su capacidad para limpiar y purificar (...) aparentemente tenía el poder de lavar la piel negra y hacerla blanca (...)” (HALL, 2010, p. 425).

¹ Se presenta el concepto de pauta cultural desde el planteamiento de Alfred Schütz: costumbres, hábitos, leyes, escala de valores, institucionalidad, es decir, aquello que es incuestionable para los grupos (Naudon, 2016: 49).



- El fetichismo del cuerpo negro: entendido esto como la conversión de la persona en un objeto que puede ser “fragmentado o desmantelado simbólicamente” a sólo las partes donde la marca de la diferencia con la blanca imaginada queda más evidente como sería el pelo (afro o peinado con trencitas) o la diferencia de colores en el mismo cuerpo, que no ocurre en los chilenos (HALL, 2010, p. 437).

- Todos operan bajo el racismo: Cualquier distinción sobre colores de piel, educadores los significan como jerarquía de colores y no simple distinción.

Sobre la pauta cultural

- Ligado a lo “salvaje”: el discurso ingobernable enfatiza que las y los párvulos de origen haitiano son más peleadores y agresivos que sus pares porque tienen una crianza libre, sin reglas.

Efectos de esta racialización:

1. Siempre están en conflicto entre pares
2. Ser referentes de mal comportamiento
3. Ser invisibilizados como víctimas de agresiones por parte de sus pares
4. Ser omitidos en rutinas del jardín
5. Centran en ellos las sanciones

6 Reflexiones

En los aspectos gobernables del discurso, las docentes coinciden en que para ellas todos los niños son iguales y que el color de la piel o el origen de los padres no interfiere en las relaciones con los párvulos. “Tenía un apoderado que reclamaba contra los extranjeros y yo lo llamaba a entrevista porque ese tipo de comentarios me desagradan enormemente” (Directora, Santiago Centro).

Sin embargo, en los aspectos no gobernables o emanados de los discursos y conductas si se visibiliza que la “raza” es un tema que influye en las relaciones cotidianas con los niños porque sólo los párvulos de piel oscura son tocados, cuestionados en su higiene y exhibidos.

La existencia de la lógica colonial al operar como paradigma, requiere ser visibilizada a través de reflexiones y cuestionamientos críticos que permitan ir deconstuyéndola. Sólo



así se puede comenzar a andar el camino de una Educación intercultural, donde todas las culturas son igualmente legítimas y utilizadas como recursos pedagógicas, que potencien procesos educativos más efectivos.

La interculturalidad no se logra sólo por una fiesta de música, baile y comida en donde participen todas las familias presentes en las escuelas, si luego se cuestiona las pautas de crianza migrante de las madres o los métodos de aprendizajes de las distintas disciplinas que han aprendido la/os niña/os en sus países de origen. Es en esto último donde la lógica colonial hace su juego.

Bibliografía

BENGOA, J. Chile Mestizo. **Revista Mensaje**, n° 564 p. 48-50, 2007.

BROWN, E. La administración de empleados internacionales: ¿cómo superar el choque cultural en una empresa multinacional?. **Revista Ciencias Económicas**, v 35, N°1, p. 206-215, 2010.

COHEN-EMERIQUE, M. Análisis de incidentes críticos: un modelo para la comunicación intercultural. **Dossier para la Educación Intercultural**. España: Fundación FUHEM, 2005.

GOFFMAN, E. **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Argentina. Editorial Amorrortu editores, 2001.

HALL, S. **Sin garantías**: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Perú: Envión Editores, 2010.

LARRAÍN, J. **Identidad chilena**. Chile: Ediciones Lom, 2001.

NAUDON, P. **Entre el “nosotros” y los “otros”**: La construcción social de alumnos inmigrantes e hijos de inmigrantes por educadoras de párvulos de jardines infantiles públicos de Santiago, 2016, 180 pág. Tesis para optar al grado de Magíster, Escuela de Sociología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago.

POBLETE, Rolando et al. **Niños y niñas migrantes**: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana. Superintendencia de Educación, 2016.

STEFONI, C. **Ley y Política Migratoria en Chile**. La ambivalencia en la comprensión del migrante. La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, Representaciones y Categorías, Ecuador: Flacso, 2011.



PERCEPÇÕES DOS ADOLESCENTES SOBRE O CORPO EM UMA ESCOLA INDÍGENA BRASILEIRA¹

Maria José Guimarães Vieira²

Yasmin Lima de Jesus³

Edinéia Tavares Lopes⁴

Palavras-Chave: Corpo, Currículo, Educação Escolar Indígena.

1 Introdução

O corpo é objeto de pesquisas em vários campos de estudo, observado por diferentes ciências que percebem o nosso ser e estar no mundo possibilitado pela ação humana. Contudo, a história do pensamento ocidental legou uma concepção de escola a qual, dentre outros aspectos, ratificou um ideário de corpo pautado na dualidade corporeamente. Desde a 'alegoria da caverna' de Platão que funda a distinção entre o 'mundo sensível' e o 'mundo das ideias' percorrendo uma trajetória que demarca as concepções, sentidos e significados manifestos na contemporaneidade, inclusive na escola (CHAUÍ, 2000; ZOBOLI, 2007).

Portanto, o corpo é mais do que a existência orgânica, é uma construção social mediada pela cultura. As imagens o definem, os ritos e representações manifestam as diferentes expressões culturais, contudo, a forma como o corpo é conceituado e categorizado na escola, estabelece relação tênue com os elementos que o definem cotidianamente e o posicionam no mundo como dotado de particularidades. E, nem sempre reconhece as diferenças e singularidades existentes nas diversidades de etnia, gênero,

¹ Cabe destacar que este artigo é um recorte ressignificado do trabalho de Vieira (2017).

² Mestre em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (PPGECIMA/UFS-Brasil), Professora de Educação Básica da Rede Estadual de Educação de Sergipe, Grupo de Pesquisa: GPGFOP/PPED/Unit/CNPq. E-mail: mariajosevieira11@gmail.com

³ Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (PPGECIMA/UFS-Brasil). Bolsista CAPES. Grupos de Pesquisa: GEPIADDE e NEABI. E-mail: yasminlima.9@gmail.com

⁴ Doutora em Educação, Professora nos programas: PPGED e PPGECIMA da UFS-Brasil, Grupos de Pesquisa: GEPIADDE e NEABI. E-mail: edineia.ufs@gmail.com



sexualidade e comportamentos, desconsiderando seus caracteres culturais, os sentidos, signos e significados tatuados e expressos em sua corporeidade, colaborando para que sejam excluídas as práticas culturais e manifestações que constroem a identidade dos alunos.

Esta pesquisa se caracteriza como uma investigação de cunho qualitativo, desenvolvida junto a estudantes do povo Xokó do estado de Sergipe, Nordeste do Brasil, “[...] reconhecido como único povo indígena ainda residente em território sergipano” (VIEIRA, 2017, p. 48).

Nessa configuração, essa investigação objetiva analisar as concepções sobre corpo manifestadas por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola indígena brasileira e justifica-se pela observação de como o corpo é conceituado e categorizado nas práticas educativas escolares, estabelecendo relações com as vivências cotidianas dos adolescentes indígenas.

2 Metodologia

A trajetória metodológica foi definida a partir das leituras e reflexões sobre o que é a investigação científica. Nesse sentido, compreende-se que o ato de pesquisar é um processo formal e contínuo cujas reflexões metodológicas, dá-se inicialmente no percurso investigativo a partir da abordagem qualitativa, entre outras características consideradas por Bogdan e Biklen (1994).

Neste estudo, os participantes são 08 (oito) estudantes de uma escola indígena localizada no único território indígena do estado de Sergipe, Brasil. Os dados foram coletados a partir de desenhos, evocação livre e as narrativas escritas desses estudantes, buscando interpretar o que as imagens e os discursos ‘falam’ sobre o corpo.

Para a análise dos dados, foi utilizado o método da Análise Textual Discursiva (ATD) como instrumento para interpretar os dados desvelados pelos interlocutores nos seus discursos e é considerada “[...] uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 7).



3 Resultados Preliminares

3.1 O povo Xokó

A presença do povo Xokó data do período compreendido entre os séculos XVII e XVIII, em terras na atualidade pertencem aos estados como: Pernambuco, Alagoas e Sergipe. Vários grupos indígenas que se identificavam enquanto Xokó viviam nos sertões de Pernambuco e Ceará, após terem fugido de missões jesuítas.

Após anos de luta pela conquista e retomada de suas terras e de sua reafirmação enquanto povo indígena Xokó, estão de volta ao estado de Sergipe, na década de 1980, com a demarcação do Território Indígena Xokó, também conhecido como Ilha de São Pedro, no município de Porto da Folha, no estado de Sergipe-Brasil; habitando terras às margens do Rio São Francisco, na divisa entre esse estado e o estado de Alagoas. A Ilha de São Pedro situa-se sertão do Estado de Sergipe, região Nordeste do Brasil, a 210 quilômetros de Aracaju, capital do Estado. Desde então, a educação escolar é ofertada, sendo que inicialmente a cargo das missões religiosas. Desde então, a educação escolar é ofertada, sendo que inicialmente a cargo das missões religiosas.

Como consequência desse processo histórico, na atualidade, o povo Xokó mantém uma trajetória marcada pelo encontro com o entorno local, por meio de contato com moradores de municípios vizinhos que residem nos estados de Sergipe e de Alagoas. Esse contato acontece pelo fato de os Xokó fazerem compras, feira, transações comerciais e bancárias, participarem de festas e eventos promovidos por esses municípios. O contato entre os não indígenas e os xokó também é favorecido, tanto, pela aproximação geográfica, quanto pelo acesso a diversos meios de comunicação, como televisão, rádio e a internet.

A língua portuguesa é a língua falada pelo povo Xokó na atualidade. A escola dessa comunidade atende alunos de toda a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A maioria dos professores dessas escolas não é indígena e todos (indígena ou não indígena) não possuem formação específica. Os professores não indígenas residem, em sua maioria, em municípios vizinhos ou na capital do estado de Sergipe (Aracaju).



3.2 Concepções sobre corpo

A imagem corporal é um processo de construção da imagem pessoal que temos do corpo formada com base em uma referência social e cultural. Nem sempre é condizente com o real, quase sempre está relacionada ao imaginário ou ao que é desejado; portanto se coloca numa relação dialética entre o real e o imaginário. Essa é uma representação dinâmica construída por meio de significados construídos em um contexto histórico-social (WEREBE, 1984). Desse pressuposto é que analisaremos os desenhos desses alunos.

Nos desenhos elaborados por esses alunos sobre corpo, observamos a presença dos seguintes elementos: corpo feminino, composição do corpo, corpo sexualidade, movimento/dança/notas musicais, roupa/moda e objetos externos ao corpo (Quadro 01). Nesses desenhos todas as representações foram de corpo feminino, tanto nas dos desenhos das meninas quanto nas dos meninos.

Quadro 01: Elementos presentes nos desenhos em relação ao corpo.

Aluno/a	Corpo		Composição do corpo		Outros elementos			Corpo/sexualidade		
	F	M	Ausência: membros e cabeça	Completo	Movimento/dança/notas musicais	Roupa/moda	Objetos externos/corpo	Biquíni	Seios	Umbigo
1F	X	–	–	X	–	X	X	–	–	–
2M	X	–	X	–	–	–	–	X	X	X
3M	X	–	X	–	–	–	X	X	–	X
4M	X	–	X	–	–	X	–	X	–	X
5F	X	–	–	X	X	X	X	–	–	–
6M	X	–	X	–	–	–	X	–	X	X
7M	X	–	X	–	-	–	X	–	X	X

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Foi observado que duas alunas representaram o corpo contendo todos os membros, enquanto que os cinco alunos optaram por desenhar o corpo sem algumas partes, em alguns casos sem os membros (braços e pernas), sem cabeça ou sem um dos membros (superior ou inferior).



A ideia de corpo sexualizado foi observada nos desenhos dos meninos. Em alguns desses desenhos o corpo feminino foi apresentado utilizando um biquíni, destacando a sensualidade desse corpo. Além disso, em alguns desenhos de corpos, os meninos destacaram os seios e o umbigo.

Além desses elementos, foram observados outros relacionados a movimento, dança e notas musicais, observados nos desenhos de 5F. Os alunos 1F, 4M e 5F emitiram ideias de roupa e moda em seus desenhos sobre o corpo.

Nos desenhos das meninas e em alguns desenhos dos meninos foi possível observar a presença de objetos externos ao corpo, a exemplo de estrelas, cômodas, o espaço em que o corpo se encontra, notas musicais, globo de festa/show, moldura de quadro, capa de caderno livro, capa de caderno. Além disso, há um destaque para os desenhos realizados pelas meninas em que o corpo além de ser representado completo (cabeça, tórax e membros) possui acessórios anexos, como: roupas, (em que o corpo não fica exposto, diferentemente dos corpos representados pelos meninos), colares, pulseiras, sapatos e cabelos “arrumados”. Na formação da imagem corporal, a percepção de si mesmo, os desejos latentes e os sonhos se relacionam com o imaginário, formando uma representação social da qual o corpo é elemento integrante.

As imagens corporais que os alunos representaram fazem parte de uma construção histórica cultural que revela uma ideia de corpo resultante do que tem sido falado, pensado, veiculado pelos meios de comunicação tradicionais e os virtuais e vivido nas relações cotidianas. Sofre, portanto, interferência de outras culturas que, por vezes, não reconhecem as diferenças de gênero, etnia, sexualidade, que quase sempre impõem modelos e padrões que, não condizem, na maioria das vezes, com a pluralidade de corpos existentes nas nossas escolas.

Os corpos representados pelos adolescentes da escola indígena investigada se assemelham a tantos outros corpos que representam o contexto urbano do adolescente não indígena. Nessa etapa de coleta, ao que parece, não foram evidenciadas imagens corporais que remetessem à memória e identidade Xokó, a exemplo das pinturas corporais para os



rituais e dança, adornos usados ou representação do corpo relacionadas às práticas realizadas na comunidade indígena, a exemplo do Toré¹.

Contudo, essa análise se situa na complexidade da imagem da corporeidade indígena esperada pelo pesquisador, enquanto indicação da corporeidade expressa pelos alunos, portanto, na flutuação entre uma e outra e na limitação desses dados e análises iniciais. Decerto, as palavras acrescidas aos desenhos possibilitam um passo a mais na busca por essa compreensão.

De modo a melhorar a compreensão dos dados coletados a partir dos desenhos, foi solicitado aos alunos que escrevessem cinco palavras que lhes vinham à mente sobre o tema corpo. Tais palavras são apresentadas a seguir (Quadro 02).

Quadro 02: Evocação das cinco palavras.

Palavras	Inferências	Alunos/as
Moda/estilo/roupa	06	1F, 4M e 5F
Verão/praiabiquíni	06	1F, 2M, 3M, 2M, 3M, 4M, 6M
Arte/cor/cores	05	3M, 6M, 7M
Mulher	04	2M, 3M, 6M, 7M
Pintura/pinto/pintar	03	6M, 7M
Movimento/dança/agitação	03	5F
Peito	01	2M
Flores	01	3M,
Umbigo	01	2M
Sensualismo	01	4M
Livro	01	3M
Exercícios	01	5F
Combina comigo	01	1F

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Com base nesse quadro constata-se que as palavras que tiveram o maior número de inferências foram **Moda/estilo/roupa** (06 inferências), **Verão/praiabiquíni** (06 inferências), **Arte/cor/cores** (05 inferências), **Mulher** (04 inferências) e **Movimento/dança/agitação** (03 inferências). As demais palavras com menor inferência, 01 cada, foram: **Peito**, **flores**, **Umbigo**, **Sensualismo**, **Livro**, **Exercício** e **Combina comigo**.

Diante de tal inferência e relacionando com as representações de corpo desses adolescentes é possível inferir que a representação de corpo para esses adolescentes é de

¹ Para o povo Xokó é o Toré é a força e a resistência. Quando estão dançando, invocam o Deus todo poderoso. Através dele que celebram a sua cultura e seus valores. O Toré é dançado em diversas ocasiões, especialmente nos rituais sagrados e quando necessitam de força e de milagres da mãe natureza (ALMEIDA, 2012).



um corpo feminino. No entanto, as representações expressas pelos meninos se distinguiram das expressas pelas meninas. No primeiro caso, os meninos representaram em seus desenhos corpo feminino, sem cabeça e sem membros, mas com destaque para os seios e umbigo, com corpos mais expostos. Nesse sentido, as palavras apresentadas por esses alunos foram: mulher, biquíni, peito, umbigo, sensualismo, as quais confirmam essa ideia de corpo sexualizado. Além dessas palavras, esses meninos expressaram ideias a partir das palavras arte/cor/cores, pinturas/pinto/pintar, em relação ao corpo, embora seus desenhos não expressam tais ideias.

Já em relação às palavras destacadas pelas meninas (alunas) foram: moda/estilo/roupa, movimento/dança/agitação, exercícios e combina comigo, tais palavras confirmam as observações realizadas a partir dos desenhos dessas alunas. Em que, nesses desenhos, o corpo feminino é representado de forma mais completa (com cabeça, tronco e membros), além disso, são corpos vestidos com roupas, evidenciando a questão do estilo e moda. Apenas um aluno, o 4M, referiu-se em seus desenhos e palavras a uma ideia de corpo a partir de roupa/estilo/moda, antes evidenciadas apenas nos desenhos das meninas. Ainda assim, vale destacar que as meninas contextualizam o espaço em que o corpo se encontra, sendo evidenciado nos desenhos e nas palavras: movimento/dança/agitação e exercícios.

A partir dessas constatações, torna-se evidente as imagens de corpo, mesmo que preliminares, onde prevalece o corpo feminino e sexualizado para os meninos e o corpo feminino, porém contextualizado em seu ambiente relacionado à moda, movimento, dança para as meninas. Em que seus desenhos 'falam' e se relacionam com as palavras evocadas por eles.

4 Considerações

A investigação debruçou-se nas concepções manifestas pelos adolescentes indígenas sobre o corpo e compreender como tais ideias revelam as relações dos alunos com suas vivências familiar, comunitária e escolar. Ao que nos parece, tornou-se possível apreender que discursos referentes às práticas corporais próprias da comunidade indígena



imbricam-se com práticas ainda reveladoras da coletividade tribal (correr, nadar, brincar, dançar), porém com significados já distintos dos pressupostos originais e antepassados.

Foi possível entender que está se estabelecendo certo hibridismo cultural, de resignificação de tradições culturais, quando as práticas corporais na comunidade vão servindo à socialização, demarcação de identidades, à exteriorização de si (seja na estética ou na ética) e relações consigo e com o outro. É a consecução do 'cruzamento de fronteiras', do trânsito de distintas identidades, conhecimentos, práticas e expressões corporais.

De modo objetivo, foi possível perceber que, nessa configuração cultural híbrida, essa escola indígena está lidando com o conflito do desenraizamento de uma comunidade local em sua relação com expressões globalizantes que retiram as singularidades, almejando formatar toda uma concepção de sujeitos.

Pressupomos que os desafios postos para a construção do currículo escolar indígena que reconheça as singularidades e subjetividades presentes nos corpos dos adolescentes indígenas perpassam por avaliações das práticas educativas e das concepções enraizadas de corpo, cultura e ciência. Entre as questões essenciais, estão as práticas corporais demarcadoras da identidade indígena.

Referências

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

LE BRETON, David. **Antropología del cuerpo y modernidad**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEREBE, M. J. G. Corpo e sexo: imagem corporal e identidade sexual. In: D'AVILA NETO, M.I. **A negação da deficiência: a instituição da diversidade**. Rio de Janeiro: Achiamé/socii, 1984, p. 43-55.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.



MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ijuí: Unijuí. 2013.

RUSSO, Renata. Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Movimento & Percepção**, v. 5, n. 6, p. 80-90, jan./jun. 2005.

VIEIRA, Maria José Guimarães. **Um olhar sobre o corpo em escola indígena: diálogos entre o ensino de Ciências e as concepções dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/Se, 2017.

ZOBOLI, Fábio A. **Episteme de cisão corpo/alma: as práxis da educação física como corpo de análise**. 212 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.



RECONHECER O OUTRO NAS SUAS DIFERENÇAS CULTURAIS

Cláudia Battestin¹

Carine Kaufmann²

Jailson Bonatti³

Palabras-Clave: Diversidade, Interculturalidade, Educação, Cultura.

1 Introdução

A sociedade brasileira se constitui de uma diversidade e pluralidade muito preciosa em sua gênese. Acompanhada dessa diversidade, sempre estiveram presentes os conflitos e as violências entre as várias identidades, causados pela discriminação e pelos preconceitos. Por questões históricas, a América Latina ainda sofre com a prevalência de um padrão geopolítico e cultural de base patriarcal, capitalista e ocidental, gerando “todo o tipo de discriminação cultural e racial”, de modo que ainda é custoso olhar o outro em suas diferenças, convivendo com a diversidade e a pluralidade. (SANTOS, 2007, p. 75).

O problema é que a convivência interétnica nem sempre é harmoniosa, o que acaba gerando um sentimento de discriminação, de preconceitos, de não pertencimento e invisibilidade das proximidades interculturais. (ESTERMANN, TAVARES e GOMES, 2017). Em tempos atuais não se pode mais permitir que as diferenças sejam reprimidas e distanciadas. É preciso reconhecer o outro nas suas próprias diferenças, sejam de origens socioculturais, por referências identitárias, ou qualquer que seja, visando a superação de uma colonialidade contemporânea e latente em nossa América Latina. (BALESTRIN, 2013;

¹ Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó- UNOCHAPECÓ - Faz parte do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. E-mail: battestin@unochapeco.edu.br

² Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ - Faz parte do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. Professora de Artes Visuais na Escola Especial Caminho de Luz. E-mail: carikaufmann@hotmail.com.

³ Graduando em Ciências Biológicas modalidade licenciatura, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Campus de Frederico Westphalen, Grupo de Pesquisa em Educação (GPE/URI). E-mail: jailson.1bio@gmail.com.



QUIJANO, 2014). Dessa forma, o tempo urge por debates que estimulem o reconhecimento das diferenças, considerando a pluralidade de culturas e a complexidade das relações humanas, criando condições para o encontro e o diálogo entre culturas, superando a hierarquização e a valorização unilateral distribuídas em um plano hegemônico dessa colonialidade global do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005; GROSFOGUEL, 2014).

Apoiados nas teorizações colhidas para a construção desta escrita, traçam-se alguns debates que irão estabelecer ligações e aproximações entre temas que convergem num espaço de truculência, além de ajudar na compreensão das noções de igualdade e diferença como uma trama que precisa ser mais problematizada. Uma vez que, o modo como as diferenças são abordadas no campo educacional e as dificuldades de se trabalhar com essa temática nesse cenário emergente, ainda é incipiente.

A questão que emana, se é possível desenvolver um projeto que almeje o diálogo entre culturas diferentes sem anular a diversidade dos elementos que a constituem? Culturas diferentes podem conversar entre si? Como resposta a esses desafios, pensamos em uma educação pautada na perspectiva de educação intercultural, visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro com as diferenças se configura como uma ocasião de crescimento, assim como de mudanças das relações sociais.

2 A escola pelo viés da Interculturalidade

No processo de desenvolvimento humano, cada sujeito se constitui como ser singular e, ao mesmo tempo plural, no seio de uma ou de várias culturas. Todos os grupos possuem suas proximidades ou qualidades em comum, mas se diferenciam no modo de agir, vestir, caminhar, comer, sendo por isso mesmo pluralidade e unidade simultaneamente. Laraia (2003) acredita que essas diferenças se explicam pela história cultural de cada grupo. O determinismo geográfico e os eventos históricos enfrentados no tempo e no espaço também condicionam a diversidade cultural, fato que é fundamental para se compreender as diferenças entre povos e culturas. Para elucidar, segue uma escrita que diz:

Era uma vez um menino branco chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:- É bom ser branco porque é branco o açúcar, tão doce, porque é branco o leite, tão saboroso, porque é branca a neve, tão linda. Mas certo dia o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma

465



terra onde todos os meninos eram amarelos. Arranjou uma amiga chamada Flor de Lótus, que, como todos os meninos amarelos, dizia:- É bom ser amarelo porque é amarelo o Sol e amarelo o girassol mais a areia da praia. O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador chamado Lumumba que, como os outros meninos pretos, dizia: - É bom ser preto como a noite preto como as azeitonas preto como as estradas que nos levam para toda a parte. (SOARES, 2003, s/p).

Não só na história de Soares, mas em todo canto do planeta, encontramos sujeitos com diferentes histórias, diferentes culturas, algumas diferenças físicas, de cor, de religião, de gênero, de etnia. A sociedade é constituída de identidades plurais com base na diversidade de gênero, classes sociais, faixas geracionais, padrões culturais, escolha sexual, religiosa. Dentro dessa perspectiva, falar em diversidade é falar também nas diferenças e na grande variedade de culturas que compõe o mundo todo.

Para Kadlubitski e Junqueira (2009, p. 317-318) “todos os povos possuem uma cultura, com características próprias, peculiares, construída durante a sua história [...] e, portanto, nenhuma cultura é melhor ou pior, inferior ou superior, mas, diferente”. Existem culturas diferentes, com processos históricos também diferentes, que proporcionam organizações sociais distintas com determinadas peculiaridades e particularidades. Essa diversidade se manifesta na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade, o que não permite que assumamos determinados juízos intencionais, tomando como referência os seus valores para julgar os demais, especificando uma cultura como sendo pior, ou melhor, inferior ou superior.

Efetivamente as diferenças existem. Somos diversos, múltiplos e plurais, mas ainda nos custa olhar o outro em suas diferenças, convivendo com a diversidade e a pluralidade. O lugar do outro, a manifestação da diferença acaba não sendo permitida. “O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular” (SILVA, 2014, p. 97).

O problema é que a incapacidade de conviver com a diferença acaba gerando um sentimento de discriminação, de preconceitos, de estereótipos, de não pertencimento, levando a criação de uma imagem do outro que é fundamentalmente errônea. Em alguns casos, a ignorância sobre os modos de vida, os costumes e os hábitos de outras culturas ou de outras identidades plurais, favorece a discriminação. O outro aparece assim na categoria

466



do exotismo e da curiosidade. Como Silva (2014) coloca, mesmo quando ignorado e reprimido, o outro não se permite silenciar facilmente. A volta desse “outro” é inevitável, ele reage, resiste, luta contra os processos de dominação, exclusão e desigualdade, gerando conflitos e até mesmo violência.

O ser humano apresenta grande dificuldade em conviver com as diferenças, pela estranheza e ameaça que o diferente lhe causa. Cada um tem direito de achar correto ou incorreto o que quiser, mas jamais tirar a oportunidade de outras pessoas. É importante perceber que todo ser humano deve ser ouvido e respeitado, compreendido e incluído, genuinamente, na vida e na sociedade como um todo. Enfim, é pela veemência no pedido pela igualdade que se passa a fazer notar as diferenças e reconhecer o outro nas suas potencialidades e múltiplas particularidades possíveis. Estereótipos e preconceitos legitimadores da exclusão são superados na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos e de suas histórias e na medida em que o “outro” deixa de ser considerado o diferente.

Se a humanidade se constituiu pela pluralidade e pela diversidade que é a existência humana, não poderia ser o contrário com a educação. Até seria ingenuidade pensar, que apesar da gama de diversidade, a escola se constituiria de um único modelo cultural, prevalecendo um padrão estrutural de base ocidental, patriarcal e capitalista. Assim, pode-se inferir que os sujeitos que chegam à escola são também muito diferentes entre si, não só pelas suas origens socioculturais, mas também pelas suas referências identitárias, seus interesses e suas necessidades.

O debate contemporâneo relata a urgência de se estimular a consciência das diferenças, considerando a pluralidade de culturas e a complexidade das relações humanas, à luz de questões advindas do debate atinente a respeito da diversidade. A consciência da diversidade pela escola cria condições para o encontro e o diálogo entre culturas, superando a hierarquização e a valorização unilateral. Nesse sentido, há a necessidade de a educação conferir aos currículos e as práticas pedagógicas uma orientação traçada a partir da diversidade cultural. Uma proposta educativa que considere efetivamente a complexidade cultural do Brasil e que promova a construção crítica e solidária entre diferentes grupos culturais.



A mudança que se necessita, perpassa a utilização de outros métodos pedagógicos, possibilitando aos sujeitos olharem para si e para o outro, não mais sob o signo da anormalidade, da inferioridade, do incluído e do excluído. Para afirmar o meu “eu” não preciso necessariamente passar pela negação do “outro”. Precisamos afirmar as diferenças sem com isso destruir o outro. Assim, para além de posição reducionistas e de visões superficiais e distantes, uma educação em sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão e das diferenças em todas as suas ações. Nas palavras de Fleuri (2001, p.49), [...] “trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”, ou seja, a riqueza está na multiplicidade de perspectivas que interagem, e assim busca-se a interação, e não a anulação.

Este autor permite-nos pensar sobre a interculturalidade que supõe uma atitude de respeito pelos valores do outro. Trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, mas favorecer o diálogo, dar espaço aos diferentes. Nesse sentido a questão que fica: é possível desenvolver um projeto que almeje o diálogo entre culturas diferentes sem anular a diversidade dos elementos que a constituem? Culturas diferentes podem conversar entre si? No olhar de Suess (2002), o diálogo entre as diferentes culturas é um espaço de paz. O diálogo representa a possibilidade de transformação, sendo uma prática de comunicação responsável.

O diálogo enquanto possibilidade de uma perspectiva intercultural poderá oportunizar o crescimento cultural, pessoal e coletivo, visando mudanças nas estruturas e nas relações sociais. Para questões como essas, Silva (2014) verifica a necessidade de discutir uma proposta intercultural, promovendo a construção crítica e solidária entre diferentes grupos culturais. A educação numa perspectiva intercultural seria, portanto, uma educação:

Que desenvolva posturas e disposições que capacitem e habituem os sujeitos a viverem suas referências identitárias em relação com os outros. Que descentralize toda a cultura de suas fixações etnocêntricas, desenvolvendo uma hermenêutica de alteridade, para que a diversidade cultural seja conhecida em suas bases lógicas e epistemológicas, em seus saberes, valores, concepções e práticas educativas. (CECCHETTI, 2014, p. 64)



Na educação intercultural, a outra cultura não é reduzida a um objeto de estudo, mas considerada como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. Uma educação intercultural que desenvolva a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Ao discutir a interculturalidade como uma proposta de educação para a superação das diferenças Silva (2014) contribuiu para a discussão ao afirmar que o currículo deveria ser capaz de oferecer oportunidades para que os educandos desenvolvessem suas capacidades críticas para então, questionar os sistemas e as formas dominantes de representação da identidade e da diferença. Desse modo o autor salienta que: “Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da igualdade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras” (2014, p.100).

Essa concepção reconhece que a realização de uma educação intercultural depende de algumas mudanças no sistema escolar, começando por estimular o impensado, o inexplorado. De modo particular, é preciso usar práticas pedagógicas e metodológicas capazes de darem conta da complexidade das relações socioculturais e que criem uma reciprocidade entre diferentes grupos identitários, em que várias culturas estejam em contato.

Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário o rompimento com a postura de omissão diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos de várias Instituições educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da questão. [...] Desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferença de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas dos diferentes grupos sociais (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009, p.329).

Essas poderiam ser as linhas gerais de um currículo e uma pedagogia da diferença. Um currículo questionador que traga debates não somente sobre o respeito para com as diversas identidades e as diferenças, mas que questione também as relações de poder, ao qual está estreitamente associada. Pensar em propostas e políticas educacionais que rompam com a imobilidade. É preciso construir novos olhares em relação à diferença no modo de ver, entender, reagir e não mais silenciar ante aos processos de discriminação e



preconceito que se manifestam nos espaços escolares. Uma política educacional que tenha como foco não apenas a comunidade escolar, mas a extrapole, fazendo entender as diferenças não como algo que é um resultado natural, mas sim como um processo social e cultural, mutável e modificável. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar e sentir a beleza e a arte das diferenças.

3 Algumas considerações

No desenvolvimento deste artigo, foram manifestadas algumas preocupações que dizem respeito às práticas de preconceito e discriminação em relação aos “outros”. O eu é sempre diferente do outro, é outro gênero, a outra cor, a outra sexualidade, a outra etnia, é a outra nacionalidade. À luz de todos os elementos analisados, podemos afirmar que a pesquisa realizada aponta para a necessidade de uma educação intercultural, que possa aprofundar a complexidade tanto da formação da identidade pessoal, quanto da relação entre sujeitos de diferentes culturas. Uma educação que possa pensar nas diferenças e na superação da exclusão, na qual o “outro” deixa de ser considerado o diferente.

A escola, enquanto um espaço privilegiado pela multiplicidade de questões que a envolvem, precisa também considerar a trama das diferenças e das identidades, como forma de garantir uma educação que respeite e integre, criando uma conexão entre seus vários agentes.

A busca por compreensão da complexidade das relações culturais na escola nos faz rever as noções de igualdade e diferença como uma trama que precisa ser mais problematizada. Por isso a necessidade de uma escola que possa pensar a educação levando em conta a pluralidade de culturas de nossa sociedade, contribuindo, assim, para a superação dos mecanismos de exclusão que legitimam o poder dominante. A preciso construir novos olhares em relação a diferença no modo de ver, entender, reagir e não mais silenciar ante aos processos de discriminação e preconceito que se manifestam, principalmente nos espaços escolares.



Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, n. 11, p. 89-117, ago., 2013.

CECCHETTI, E. Cultura escolar e Diversidade Cultural: entre a negação e o reconhecimento das diferenças. In: CECCHETTI, E.; POZZER, Adecir (Orgs.). **Educação e diversidade cultural: tensões, desafios e perspectivas**. Blumenau: Edifurb, 2014.

ESTERMANN, J. TAVARES, M.; GOMES, S. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. *Laplage em Revista*, v. 3, n. 3, p. 17-29, set./dez. 2017.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação Sociedade & Cultura**, n. 16, p. 45-62, 2001.

GROSFOGUEL, R. La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento decolonial y colonialidad global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (eds.). **Epistemologías del sur: perspectivas**. Madrid: Ediciones Akal, 2014, p. 373-406.

KADLUBITSKI, L.; JUNQUEIRA, S. **Diversidade cultural na formação do pedagogo**. PUC PR. Curitiba. P. 317-330, 2009.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas..** Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Aníbal Quijano. Selección a cargo de Danilo Assis Clímaco. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SILVA, T. T. da. (org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, L. D. **Meninos de todas as cores**. Porto: Porto Editora. Disponível em: <<https://contadoresdestorias.wordpress.com/2007/07/04/meninos-de-todas-as-cores-luisa-duclasoares/>>, 2003.

SUESS, P. **As culturas em diálogo**. Agenda latino-americana-mundial. Disponível em: <<http://servicioskoinonia.org/relat/290.htm>>, 2002.



TECENDO DIÁLOGO ENTRE CORPO E INTERCULTURALIDADE

Bruna Maria de Oliveira¹

Maria Luzenira Braz²

Sueli de Fatima Xavier Ribeiro³

Palavras-Clave: Corpo, Educação, Interculturalidade.

1 Introdução

O presente texto nasceu a partir das discussões ocorridas durante a disciplina História e Antropologia do corpo na perspectiva da Educação Intercultural do curso de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, Brasil. Momento em que foi mostrado diferentes caminhos e abordagens nos estudos do corpo, assim como, as variadas maneiras de concebê-lo e estranhá-lo. Para Sant'anna (2001), o corpo é o nosso mais belo traço da memória da vida. Conforme a autora, ele representa as formas culturais e sociais produzidas ao longo da história. Soares (2001), por sua vez, acrescenta que o corpo é nosso meio de contato com o mundo, já que é nele que se move e se apreende socialmente a ter um lugar de pertencimento.

Mediante tais concepções, os argumentos aqui reunidos surgiram na intenção de estabelecer um diálogo entre o corpo e a interculturalidade para pensar e compreender a diversidade social e cultural inscritas nele, enquanto receptáculo, e nos modos de ser da pessoa. Nesse sentido, buscamos responder o seguinte questionamento: a aproximação dos estudos sobre o corpo nos permite compreender uma Educação Intercultural?

¹ Mestre em Educação, professora da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, pesquisadora do Grupo Corpo, Educação e Cultura. Contato: bruna.oliveira@unemat.com ou bruninha06@gmail.com.

² Mestre em Educação, professora da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, pesquisadora do Grupo Corpo, Educação e Cultura. Contato: mluzenira.braz@gmail.com.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT, professora da rede municipal de Cuiabá/MT, pesquisadora do Grupo Corpo, Educação e Cultura. Contato: sueli58xavier@gmail.com.



Para tanto, delineamos uma construção teórica a partir dos estudos, principalmente de autores como: Rodrigues (1999) Le Breton (2007), Bernstein (1977), Quijano (2013) e Fleuri (2017).

2 Tecendo relações estabelecidas entre o corpo e a interculturalidade

A sensibilidade discutida por Rodrigues (1999) pode ser o ponto de partida para observar o corpo marcado pela cultura e torna-se relevante para refletir a respeito da descoberta ou auto-descoberta que se faz na interação entre o corpo (soma), a alma (cultura) e o meio ambiente (mundo), e, mediante esse processo vibrante da existência, cada ser é modulado e, seus anseios, desejos e plenitude social, está regulado nessa realidade.

Ao discutir sobre a fusão e separação, Rodrigues (1999, p.41) destaca que na idade média havia a integração entre as culturas e entre homem e natureza, e, a terra era vista como um ser vivo e o universo povoado por uma hierarquia de espíritos que se manifestavam por meio de simpatias e influências ocultas.

[...] isto significa que era uma espécie de amálgama o que se encontrava nuclearmente naqueles tempos, em que macrocosmo se fundiam, se indiferenciavam e não se contrapunham. Homem da cultura cotidiana da idade média como interpenetração ou equivalência. Aquilo que consideramos familiarmente como contraditório não tinha esse sentido para o homem medieval. Na mente deste, 'o mundo -se enrolava sobre si mesmo: a terra repetindo o céu, os rostos mirando-se nas estrelas e a erva envolvendo nas suas hastes os segredos que eram uteis aos homens'.

Mediante a visão de Rodrigues (1999), podemos pensar o corpo na idade média como totalidade, ótica também defendida por Bernstein (1977, p.145) assim posto, “tomada de consciência do corpo, como totalidade onde cada elemento depende do outro, é necessária ao equilíbrio”. A tomada de consciência do corpo retratada pelos autores pode ser exemplificada à semelhança ao ato do pintor que prepara sua tela, ou o escultor no preparo do barro, entretanto, sem esperar dele “resultados satisfatórios”, pois, se observamos o corpo e sensibilizamos no universo da sua catarse primordial, ou melhor, dizendo “o descobrir dos seus talentos”, praticamente, ele já tem “vida própria” em qualquer



sociedade, ou seja, possui herança das tradições populares. Le Breton (2007, p.26), reforça essa linha de pensamento ao esclarecer,

[...] nas tradições populares, o corpo permanece sob a influência do universo que lhe dá energia. [...] As representações do corpo são representações da pessoa. Quando mostramos o que faz o homem, os limites, a relação com a natureza ou com os outros, revelamos o que faz a carne. As representações da pessoa e aquelas, corolários, do corpo estão sempre inseridas nas visões do mundo das diferentes comunidades humanas. [...] [o corpo] é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre as suas cenas coletivas quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna.

Por análise, presumem-se aqui as representações de um corpo libertado, saudável, que produz e emana conhecimentos inerente a sua sociedade. Sendo ele que, a priori, determina a riqueza das experiências vividas, lúcido, os hábitos, os costumes, o legado de um povo.

Visto desse modo, podemos compreender o corpo construído culturalmente e socialmente, sendo ele, um demarcador da diferença e pertencimento de raça via sinais inscritos na pele e, sob a égide da “degenerescência” ou da criminalidade, causando a classificação social e resultando a desumanização.

Conforme Le Breton (2007, p. 21) “as regras da civilização vão, de fato, impor-se para as camadas sociais dominantes”, nessa dimensão, podemos exemplificar a ideologia da raça, e outras relações de poderes estabelecidas nas sociedades tradicionais análogas aos ribeirinhos, quilombolas e indígenas.

Na conjuntura de pertença planetária, que Fleuri (2017) compreende ser a busca dos movimentos sociais para o reconhecimento, está articulada não apenas nas relações de classes sociais, somado às territoriais, faixa etária, gênero, raça e etnia, a partir dessas especificidades, o autor supracitado aponta a complexidade existentes nas relações culturais.

Por conseguinte, a consciência de si e do corpo entrelaçada às lutas dos movimentos sociais, ocorre por intermédio do reconhecimento social, do “corpo” e da “natureza”, do respeito à cultura do “outro” como sujeito diferente e único inserido na sociedade.



Do ponto de vista de Quijano (2013) é possível interpretar a ideia de raça como instrumento de dominação social nos últimos 500 anos, sobretudo, na passagem entre os séculos XV para o XVI, e, marcado de forma mais intensa pelos séculos subsequentes, sendo, o poder e domínio colonial da Europa imposto sobre toda população do planeta.

Nessa linha de análise, Quijano (2013, p.86) destaca a influência do pensamento moderno sobre as raças sobrepostas pelas relações de poder mundial do sistema capitalista. O referido autor mostra que a classificação social universal da população gerou novas identidades sociais e geoculturais no mundo. Sendo assim, a colonialidade se constituiu como uma visão absoluta de poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas.

Contrapondo a isso, se faz necessário construir uma concepção de Educação Intercultural de forma que as pessoas se percebam como sujeitos históricos, tendo em vista o rompimento do padrão mundial do poder capitalista, quebrando a hegemonia da colonialidade/modernidade eurocêntrica. Sendo essa uma forma de eliminar a concepção de humanidade classificada em superiores e inferiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.

De acordo com Fleuri (2017) a Educação Intercultural baseia-se no reconhecimento de diferentes culturas que convivem e se interagem, mais que isso, ele entende que esse modelo educacional assume o desafio de promover a construção de identidades particulares ao mesmo tempo em que compreende e respeita a diferença.

Para fazer essa construção teórica Fleuri (2017) busca em Geertz (1989) a compreensão de cultura como totalidade acumulada de padrões culturais, ou seja, de sistemas de símbolos que os seres humanos identificam as finalidades de suas ações.



Em um conceito de cultura, esses “padrões culturais” existem na sociedade, também em uma dimensão de particularidades culturais permeadas nas ações não similares dos grupos sociais. A concepção de cultura de Geertz (1989), segundo Fleuri (2017, p.105) traz uma grande contribuição para a compreensão das relações interculturais, já que para ele, “As relações interculturais se constituem não apenas entre grupos e sujeitos de identidades culturais diferentes, mas na própria formação de cada sujeito e de cada grupo na medida em que suas ações e manifestações adquirem significados ambivalentes ao se referir simultaneamente a padrões culturais diferentes”.

No entanto, a perspectiva universalista dos padrões culturais, é incapaz de captar a complexidade dos contextos socioculturais e ambientais constituídos pela intervenção humana. Para Quijano (2013), esse processo depreciativo enraizado nas mentes com relação a América Latina é resultado da colonização europeia. O reverso disso seria a aceitação do salto libertador constituinte da Educação Intercultural porque que ela possibilita a valorização da “totalidade social, núcleo de uma racionalidade não-eurocêntrica” (QUIJANO, 2013, p. 87), ou seja, pressupõe uma outra forma de ver e agir sobre o mundo.

Com as exigências da realidade do século XXI, as discussões sobre a interculturalidade têm permitido diálogos mais reflexivos, fortalecendo a ideia de que não há nada que nos impeça de sermos diferentes, o único problema é quando esses contrastes se convertem em desigualdades. O conceito desabrocha justamente para prescrever outra história com propostas harmônicas e mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulam com políticas de igualdade direitos civis para todos.

Nesse sentido, a educação em uma perspectiva intercultural, passa a ser entendida como um processo construído pela relação tensa e intensa entre os sujeitos, criando espaços interativos, que, justamente por se conectar com diferentes contextos, onde, diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se tornam ambientes criativos e formativos (FLEURI, 2017).

Com toda a grandeza de uma cidade, ou por mais pequena que seja, se observamos com os olhos atentos, percebemos que as casas se diferenciam uma das outras. Algumas causadas por seus muros, jardins, pinturas com cores fortes e outras nem tanto. Á vista disso entendemos que a cidade acumula diversidade, pois é possível ser reconhecida pela sua vegetação, pela variação climática, tranquilidade ou animação. Ela também agrega



personas de vários sexos e idades, sendo que, cada uma delas, se distingue da outra devido suas diferenças que são percebidas nas suas características físicas fortemente expressas nos corpos, alto, baixo, magro, gordo, negro, branco, indígenas, e por aí se caminha.

Os indivíduos que fazem parte da cidade, não são somente corpos, não estão sozinhos, pois, nós seres humanos, além de sermos composto por partes, membros, órgãos, células, também constituímos e existimos de outros segmentos: família, comunidade e sociedade, desse modo, carregamos em nós, elementos que estão vinculados a um grupo de pertencimento.

Cada corpo é individualizado por padrões culturais-sistemas de significados criados historicamente - que o orientam nas relações com outros humanos pelas quais vai se apropriando desses padrões e com os quais as recria coletivamente a partir das escolhas guiadas por sua sensibilidade, que é única. (GRANDO, 2009, p.19).

Se observarmos o contexto da educação, podemos dizer que na escola, cada criança e jovem possui o seu jeito de falar, de comer, de vestir, de dançar e de aprender. Isso tem a ver com o conjunto de elementos básicos, costumes, que condiz com a cultura de cada um deles. São aspectos compartilhados entre as comunidades aprendido no contato social de sua convivência, com as especificidades da realidade vivida.

Existimos em uma sociedade, heterogênea e conflitante, relativamente: a gênero, raça, religião, deficientes, combinando com a pluralidade cultural, refletiremos que no contexto da escola, seria relevante reconhecer a educação a partir da interculturalidade e desconstruir o currículo eurocêntrico, repaginando-o enquanto possibilidades de vínculos harmoniosos e humanitários, com novas formas de interpretar as práticas pedagógicas sem hierarquizar pessoas e raças.

Nessa lógica é preciso pensar em outras formas de organizar os currículos e o trabalho docente em uma tentativa de “construir novos “formatos” escolares que respondam aos desafios sociais, culturais e educacionais que enfrentamos” (CANDAU, 2016, p. 808).

Para construirmos novos formatos escolares, convém sensibilizarmos e unificarmos num exercício individual e coletivo, com significação de desconstruir comportamentos preconceituosos, assim como, as intolerâncias religiosas e incabíveis que desumanizam as pessoas.



No âmbito dessa proposta, os diferentes sujeitos constituem sua identidade elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade, cooperativa e conflitual, com outros sujeitos, que interagem com outros contextos (FLEURI, 2017, p. 107-108).

Reconhecer as multiplicidades de contextos (subjéctivos, interpessoais, sociais, culturais, económicos, políticos e ecológicos) desenvolvidos pela interação de diferentes sujeitos nas relações e nos processos educacionais, implicam em uma compreensão da unidade do conjunto com a diversidade de elementos que o constituem.

Nesse movimento de construção da interculturalidade tendo como base o pensamento de Quijano (2013), as etnias possuem o corpo como elemento chave de aprendizagem permeadas nas relações sociais. Entretanto, é de suma importância que nesse processo de construção de novas práticas tenha como foco a valorização das diversidades trazidas nos corpos através da ancestralidade, para de fato alicerçar uma proposta de libertação da colonialidade, do poder, de modo a se transformar em uma educação humanizadora.

3 Considerações finais

Na busca de traçar diálogo entre corpo e interculturalidade percorremos um esboço teórico que nos permitiu desvelar o mesmo como nosso meio de contato com o mundo e como lugar de pertencimento, ou seja, como demarcador da diferença.

Nessa dimensão da diferença, o ser corpo e o ser pessoa foi utilizada como forma de instrumento de dominação social, promovendo, assim, diversos modos de preconceitos em favor a uma hegemonia da colonialidade/modernidade eurocentrica.

O contraponto a essa situação, ainda posta nos dias atuais, consiste no desafio de desconstruir essa visão, em prol de uma concepção de Educação Intercultural, de forma que, as pessoas se percebam como sujeitos históricos no deslumbramento da tomada de consciência de si e do “outro”. Daí que, as práticas educativas nessa perspectiva devem ser de renovação, construído encontros com outras culturas, intencionando planejamentos com novas maneiras de ensinar, criando e recriando perspectivas de educação intercultural valorosa no espaço da escola.



Referências

BERNSTEIN, C. **O corpo tem suas razões**. Antiginástica e consciência de si. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1977.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161, p.802-820, jul./set. 2016.

FLEURI, R. M. Conceituação de “educação intercultural”. In: FLEURI, R. M. **Educação ntercultural e movimentos sociais**: Trajetória de pesquisa da Rede Mover. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017, p. 103-122.

GRANDO, B. S. **Corpo, educação e cultura**: práticas sociais e maneiras de ser. Cuiabá MT: Editora Unijui, 2009.

LE BRETON. D. **A sociologia do corpo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

QUIJANO, A. Raça, espaço e tempo na modernidade. In. SANTOS, R. M. E. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na Geografia do Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 43-53.

RODRIGUES, J. C. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.



TRAYECTORIAS EDUCATIVAS E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rolando Poblete Melis¹

Jessica Lizana²

Sara Romero³

Palabras-Clave: Migración, Educación, Inclusión educativa.

1 Introducción

Chile se ha transformado en polo de atracción para diversos colectivos migrantes provenientes en su mayoría de los países de la región, lo que se ha traducido en el incremento del número de personas nacidas en el extranjero que se han asentado en el país. Así lo muestran los distintos estudios (MARTÍNEZ 2003, STEFONI 2003, GALAZ, POBLETE y FRÍAS 2017) y bases de datos existentes al respecto (CASEN 2013, 2015 y DEM 2015).

La mayor parte de la población extranjera en el país se encuentra en edad económicamente activa, sin embargo, con el inicio del proceso de reunificación familiar a partir del año 2000 ha comenzado a llegar población infantil (PAVEZ, 2012), demandando servicios educativos en las regiones y territorios en los que se han asentado junto a sus familias. Aunque representan cerca del 2% de la matrícula total del sistema, su presencia y mayor visibilidad ha significado un desafío importante para el Estado, la propia sociedad y las escuelas. En efecto, pareciera que el solo reconocimiento de la condición plural y multicultural de las sociedades actuales, y por ende de la escuela, demanda repensar el

¹ Doctor en Antropología Social y Cultural, académico e investigador de la Facultad de Educación y del Centro de Investigación en Educación de la Universidad Bernardo Ohiggins. Contacto: rolando.poblete@ubo.cl

² Licenciada en Educación y Profesora en Educación Diferencial, Postítulo en Inclusión Educativa y Diversidad. Contacto: jessicalizana.l@gmail.com

³ Licenciada en Educación y Profesora en Educación Diferencial, Postítulo en Inclusión Educativa y Diversidad. Contacto: sararomerojor@gmail.com



sentido de la educación lo que abre un debate en que se entrecruzan posiciones político-pedagógicas, expectativas educativas y sociales (JIMENEZ y FARDELLA, 2015).

El Estado chileno en forma progresiva ha debido hacerse cargo de generar normativas que permitan el acceso de los/as extranjeros/as a los servicios públicos y, especialmente, al sistema educativo. De hecho el Ministerio de Educación ha sido pionero, entre los servicios del Estado, en cuanto a la promoción de la incorporación de los/las migrantes en las escuelas públicas a través de normativas y decretos (MINEDUC, 2005 y 2016) que no solo aseguran el acceso al sistema educacional de niños y niñas migrantes, sino también su permanencia y progreso, instruyendo a las escuelas para que lleven a cabo las adaptaciones que sean necesarias para asegurar su plena inclusión, lo que es coherente con las convenciones internacionales que Chile ha ratificado y que consagran tal derecho.

Sin embargo, la presencia de los y las migrantes no sólo ha supuesto el desarrollo de nuevas políticas educativas, también ha sido la sociedad chilena, escasamente acostumbrada a la diversidad (POBLETE y GALAZ, 2007), la que ha debido habituarse a la presencia de colectivos que poco a poco comienzan a permear espacios tradicionalmente reservados a chilenos. Existen evidencias que indican que “la experiencia migratoria de las niñas y niños en Chile está fuertemente marcada por las constantes situaciones de discriminación y racismo de las cuales son víctimas” (PAVEZ, 2012, p. 87). El color de la piel, la forma de hablar y otras características distintivas se constituyen en elementos que generan marginación por parte de niños y niñas chilenas (TIJOUX, 2013; POBLETE y GALAZ, 2016), de forma tal que su experiencia no siempre se condice con los principios de la inclusión educativa.

Estos antecedentes ponen en evidencia que los niños, niñas y jóvenes migrantes enfrentan distintos procesos en su paso por el sistema escolar, sin embargo, la mayor parte de las investigaciones realizadas en el país en torno a la presencia de migrantes en el sistema educacional se han centrado en la educación básica, con lo cual se abre un campo interesante en relación a su situación, y en concreto de sus trayectorias, en la educación secundaria.

En ese marco la investigación que da origen a esta comunicación se propuso indagar en las trayectorias educativas que viven los y las estudiantes migrantes en establecimientos



de educación secundaria de la ciudad de Santiago, reconociendo los factores de inclusión y exclusión educativa presentes en esa trayectoria.

2 Discusión Bibliográfica

Las escuelas con presencia de estudiantes diversos en su interior (y la interacción entre éstos con la institución educativa), ofrecen numerosos hechos de interés en especial en cuanto a los procesos de incorporación, adaptación y progreso que viven los grupos minoritarios en los centros educativos (OGBU 1991, CARRASCO 1998, POBLETE Y GALAZ 2007) y que van desde el momento en que acceden al espacio escolar hasta que egresan de éste, constituyendo una trayectoria de inclusión (o exclusión) educativa (BOOTH Y AINSCOW, 2000).

La inclusión educativa no solo remite a un concepto, sino también a determinadas prácticas destinadas a favorecer la participación de todos y todas en los procesos educativos (BLANCO, 1999; BOOTH y AINSCOW, 2000). En ese sentido, la inclusión sostiene una perspectiva basada en los derechos humanos, en la cual todos pueden ejercer el derecho a la educación, al margen de cualquier consideración relacionada con la etnia, género, estilos de aprendizaje o necesidades educativas especiales (UNESCO, 2005).

Echeita (2008) por su parte señala que la inclusión educativa refiere a un valor, a una aspiración en la cual todos y todas deben ser considerados de la misma forma. Sin embargo, no se puede desconocer que existen grupos que por sus características presentan mayores riesgos de vivir en forma efectiva ese ideal de inclusión. Es lo que ocurre, por ejemplo, con niños y niñas con necesidades educativas especiales; quienes presentan alguna discapacidad; los hijos e hijas de migrantes o quienes no conocen la lengua del país en el cual se han asentado debido a procesos de movilidad. Sin embargo, no se puede considerar solo como un ideal, dado que supone componentes prácticos como el hecho de aspirar a “un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con la capacidad de cada estudiante” (ECHEITA, 2008, p. 11).

Esto adquiere pleno sentido si se considera que las relaciones entre grupos diversos en el espacio escolar tienden a darse muchas veces desde el conflicto (OGBU 1991; LÓPEZ 1997; LEIVA 2008; FERNÁNDEZ y TERRÉN 2008; POBLETE 2009). Debido a los



crecientes procesos de diferenciación social, la institución escolar debe enfrentarse con alumnos étnica y culturalmente diversos. Sin embargo, pueden surgir conflictos cuando la sociedad y la escuela desconocen tal hecho ordenándose desde una perspectiva normalizadora y excluyente (POBLETE y GALAZ 2007).

La escuela a través de normas que explícita o implícitamente regulan su funcionamiento, alberga como posibilidad la reacción de quienes no logran concretar su proceso de adaptación o asimilación, por lo que muchas veces surgen prácticas de resistencia. En efecto, para muchos grupos culturales y sociales llegar a la escuela constituye un verdadero choque; ésta al no tener en cuenta los mecanismos de socialización por los cuales ha transitado la vida de sus estudiantes (su historia), niega una parte importante de éstos (POBLETE y GALAZ, 2007). De ahí que se sostiene la existencia de discrepancias entre los recursos culturales y sociales del hogar respecto de la escuela (MCCARTHY, 1994).

Por otro lado, la disposición de las minorías respecto de “lo que hace la escuela”, el proceso de escolarización, el éxito académico o el aprovechamiento de este espacio constituye un fenómeno variable (OGBU, 1991), que se vincula a procesos históricos, sistemas socioeconómicos y mercados de trabajo, de forma tal que los grupos minoritarios construyen distintos sistemas de movilidad que determinan sus habilidades y capacidades de aprovechamiento escolar (MCCARTHY, 1994).

En esos términos la inclusión educativa plantea analizar las políticas, las prácticas y las culturas para eliminar las barreras que impiden el acceso y participación de todos en el sistema educativo (BOOTH y AINSCOW, 2000), lo que por cierto implica cambios en las metodologías de los docentes, adaptaciones curriculares, revisión de las políticas, trabas administrativas, etc., es decir, son varios los campos sobre los cuales se debe intervenir, de forma tal que lo que hace “una escuela plural y democrática es abrirse institucional, organizativa y curricularmente hacia las diversas formas culturales y de socialización que caracterizan a sus estudiantes, docentes y el entorno donde se ubica” (POBLETE, 2009, p. 186).



3 Diseño metodológico

El objeto de estudio son las trayectorias educativas de los estudiantes migrantes en establecimientos de educación secundaria, reconociendo los factores de inclusión y exclusión educativa presentes en esa trayectoria.

En ese marco, se ha optado por un diseño transeccional descriptivo, considerando la visión de los actores señalados como eje tanto para el proceso de recolección de información como para su posterior análisis, priorizando técnicas discursivas con el fin de profundizar y recoger los significados que los sujetos le otorgan a su realidad (RUIZ OLABUENAGA, 2012) y a los fenómenos sociales que están experimentando (CANALES, 2006). De ahí que se trata de un estudio eminentemente cualitativo.

El trabajo de campo se realiza en dos establecimientos de educación secundaria con presencia de población migrante. En cada establecimiento se seleccionaron aproximadamente diez estudiantes considerando criterios de conveniencia (ALAMINOS, 2006): edad: 18 años, curso: cuarto año medio; género: hombre-mujer (paridad de género), nacionalidad: peruanos, colombianos, venezolanos, bolivianos, haitianos, y alumnos(as) con mayor tiempo de permanencia en el establecimiento.

En los establecimientos seleccionados se aplicaron *focus group* constituidos por estudiantes migrantes de educación secundaria (tercero a cuarto medio) y respetando los parámetros de homogeneidad y heterogeneidad requeridos en su conformación (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ y BAPTISTA, 2010).

En forma adicional en cada liceo se llevó a cabo *entrevistas semiestructuradas* al equipo directivo con el fin de conocer cuáles son las políticas y prácticas que generan para la inclusión de estudiantes migrantes.

La información proveniente de las técnicas de recolección mencionadas, se trabajó a partir del análisis de discurso en atención a sus dimensiones de uso de lenguaje, comunicación, creencias y la interacción en situaciones de índole social (AMEZCUA Y GÁLVEZ, 2002).



4 Resultados preliminares

Los resultados preliminares de la investigación dan cuenta que existen factores a nivel de culturas, políticas y prácticas que actúan favoreciendo o dificultando los procesos de inclusión de los estudiantes migrantes a nivel de la educación secundaria, constituyendo trayectorias e itinerarios que estarían condicionadas por las barreras que producen el sistema educativo, que dificultan los procesos de inclusión, especialmente para quienes están en situación irregular, lo que se traduce en la dificultad para beneficiarse del sistema de becas de alimentación; certificación de estudios; etc.

Como facilitador para la inclusión se destaca el mismo marco general que regula el acceso de la población de origen migrante. Se recalca que el conjunto de decretos que norman y regulan el acceso de niños/ as migrados/as a las escuelas públicas del país, resguarda a nivel legal el derecho a la educación independiente de su nacionalidad. Esto daría cuenta de que, desde el aparato estatal, existe un primer paso a nivel de “reconocimiento social” de que los niños/as extranjeros/as requieren tener igualdad de acceso a nivel educativo.

Sin embargo, entre las dificultades que se enuncian, se considera el hecho que muchos/as de sus estudiantes carecen de la documentación educativa del país de origen, lo que supone una serie de trabas administrativas en este nuevo contexto.

Por otra parte se destaca una necesidad formativa del personal docente y directivo no cubierta. Se recalca la necesidad de capacitación en aspectos de pertinencia cultural de acuerdo a las características específicas de la nueva población que deben acoger, pero también de enfoques interculturales en el ámbito educativo (convivencia escolar, curricular, metodologías).

Un punto que ha sido mencionado es la discriminación o bullying por nacionalidad que viven algunos/as estudiantes de origen extranjero. Emergen casos específicos, donde sí consideran que su nacionalidad pesa a la hora de relacionarse con sus pares. Tales conductas se concentran más en personas afrodescendientes.

Sin embargo, es importante señalar que la acción de las políticas educativas propias de las escuelas es clave, dado que cuando se presentan acciones concretas de parte del equipo directivo para abordar las situaciones que derivan de la presencia de estudiantes



migrantes, existen posibilidades ciertas de mejorar la convivencia y reducir las actitudes discriminatorias.

Como conclusión preliminar se puede señalar que Chile y el sistema educativo han avanzado en la generación de vías para la inclusión, sin embargo, es un desafío asumido en el espacio escolar de manera reactiva y en especial en las comunas donde se han asentado las personas inmigradas. No se puede desconocer que aún restan desafíos importantes por asumir y acciones que realizar para garantizar una efectiva inclusión de la infancia inmigrante.

Referencias

ALAMINOS, A. El muestreo en la investigación social. In: _____; CASTEJÓN, J. L. (Eds.) **Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión**. Alicante: Marfil, 2006, 41-67.

AMEZCUA, M.; GÁLVEZ, A. Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. **Revista Española de Salud Pública**, 76, (5), p. 423-436, 2002.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusión**. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2000.

CANALES, M. **Metodologías de Investigación Social**. Santiago, LOM, 2006.

ECHETA, G. Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol.6 (2), p. 9-18, 2008.

FERNÁNDEZ, M.; TERRÉN, E. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. **Revista de Educación**, 345, p. 15-21, 2008.

GALAZ, C.; POBLETE, R.; FRÍAS, C. Las operaciones de exclusión de personas inmigradas a través de las políticas públicas en Chile. **Revista del CLAD Reforma y Democracia**, n. 68, Jun. 2017, p. 169-204, 2017.

GOBIERNO DE CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Ley de Inclusión Educativa**. Documento de Trabajo, Santiago, MINEDUC, 2015.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, M. **Metodología de la Investigación**. McGraw Hill, México, 2010.



JIMÉNEZ, F.; FARDELLA, C. Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria”, **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 20 (65), p. 419-441, 2015.

LEIVA, J. Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 46(2), p. 1-14, 2007.

MARTÍNEZ, J. **El encanto de los datos**. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el Censo de 2002. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2003.

MCCARTHY, C. **Racismo y currículo**: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza. Madrid: Morata, 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE **Ordinario N°07/1008** (1531). Santiago: MINEDUC, 2005.

OGBU, J. Immigrant and Involuntary Minorities. In: GIBSON, M.; _____ (coords.) **Comparative Perspective**, en minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities. New York: Garland Publishing, 1991, p. 3-33.

ORTIZ, M. Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. **Revista de Sociología**, 87, p. 253-268, 2008.

PAVEZ, I. Inmigración en Chile. Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. **Revista de Estudios Transfronterizos**, 21 (1), p. 75-99, 2012.

POBLETE, R.; GALAZ, C. La identidad en la encrucijada; migración peruana y educación en el Chile de hoy. Ponencia presentada en el **II Congreso Internacional de Etnografía y Educación, Migraciones y ciudadanía**, Barcelona, EMIGRA-Universidad Autónoma de Barcelona, 5-8 septiembre de 2008, en https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n3/emigrarp_a2007n3p1.pdf (Consulta, 15 noviembre de 2016).

POBLETE, R. Educación Intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 3 (2), p. 181-200, 2009.

RUIZ OLABUENAGA, José Ignacio. **Metodología de la Investigación Cualitativa**, Bilbao, Universidad de Deusto, 1996.

SALAS A., URBANO, C. La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. **Revista Iberoamericana de Educación**, 58 (1), p. 1-15, 2012.



STEFONI, C. **Inmigración en Chile**: una oportunidad a la integración. Santiago: Editorial Universitaria, 2003.

TIJOUX, M. Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. **Polis Revista Latinoamericana**, 12 (35), p. 287-307, 2013.

UNESCO. **Guidelines for inclusion**: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO, 2005.



UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL SOBRE A ERVA-MATE: dos indígenas guaranis à chegada dos jesuitas

Cláudia Battestin¹

Jailson Bonatti²

Carine Kaufmann³

Palabras-Clave: Interculturalidade, História, Indígenas.

1 Introdução

A presente investigação é resultante de um estudo reflexivo e teórico, que buscou identificar na cultura indígena Guarani no estado do Rio Grande do Sul (RS) a presença da erva-mate, bebida elaborada a partir da plantate *Illex paraguariensis*⁴, enquanto domínio e pertencimento cultural e histórico dessa etnia. Consideramos de extrema importância ressignificar e revisitar a identidade cultural da erva-mate em uma perspectiva intercultural, bem como, essa identidade histórica, que por muitos séculos pertenceu ao indígena, depois aos jesuítas e agora pertence à soberania de um mercado capital. Apontamos que não há estudos significativos na comunidade científica a respeito da descolonização da erva-mate enquanto tradição culturas da etnia guarani. Hoje, o mercado internacional, principalmente o mercosulino tanto a nível regional como nacional, compreende o consumo da erva-mate

¹ Doutora em Educação. Professora do programa de pós-graduação em educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Grupo de pesquisa Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas (Unochapecó). E-mail: claudiabattestin@hotmail.com.

² Graduando em Ciências Biológicas modalidade licenciatura, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Campus de Frederico Westphalen, Grupo de Pesquisa em Educação (GPE/URI). E-mail: jailson.1bio@gmail.com.

³ Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Grupo de pesquisa, Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas (Unochapecó). E-mail: carikaufmann@hotmail.com

⁴ A planta erva-mate foi classificada e descrita primeiramente por Aguste de Saint-Hilaire (1779-1853), um naturalista francês que descreveu muitas espécies botânicas, "visitou o centro-sul do Brasil entre 1816 e 1822 e escreveu a respeito das províncias de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo (que incluía o atual estado do Paraná), Goiás, Santa Catarina e Rio Grande do Sul" (MIRANDA, 2009, p. 622).



enquanto uma prática contemporânea, do nosso tempo, sem, no entanto dar o devido valor a esse costume ancestral muito anterior à chegada dos colonizadores na América Latina.

Nesse intuito, consideramos coerente e fundamental (re)significar e considerar a erva-mate enquanto identidade cultural dos indígenas Guaranis desde o período “pré” e pós-colonial, pois a prática ritualística do consumo da erva-mate foi fundada no seio identitário das aldeias indígenas, onde essa planta, consumida sob a forma de erva em infusão era adotada como costume nos rituais cerimoniais desses indígenas. É nesse impasse que demandamos à decolonialidade do saber e do poder (QUIJANO, 2005) enquanto um processo constante de afirmação cultural e territorial desses povos originários, buscando assim, ampliar os campos de discussão e reflexão em todos os âmbitos da sociedade, bem como subsidiar uma discussão acerca da marca constante da interculturalidade entre colonizadores e colonizados, onde houve a inserção e trocas de experiências culturais. Conforme afirma Cattelli (2012), a reflexão crítica de um processo colonial histórico que discorre sobre as práticas culturais, como é o caso do consumo da erva-mate, originárias da América Latina é imprescindível em tempos que urge a necessidade de um pensamento decolonial e pós-colonial, sobretudo no que se refere à cultura e educação de identidades até então subalternas (SPIVAK, 2010).

2 Os Guaranis e jesuítas: (des)construção histórica e cultural

Todavia, com o processo colonial desde o século XVI a utilização e consumo da erva-mate pelos indígenas enquanto prática ritualística e cultural foi totalmente estigmatizada pela visão ideológica da igreja católica, especialmente no processo de catequização dos indígenas orientada pelos padres jesuítas, que consideravam a erva utilizada na preparação de bebidas, causadora de efeitos alucinógenos e estimulantes, chegando a ser considerada como a “erva do diabo” (BERKAI e BRAGA, 2000). Nesse sentido Keller (2007) nos sugere que a ancestralidade do consumo da erva-mate pelos indígenas guaranis foi encoberta com a introjeção do cristianismo na vida das aldeias indígenas pelo processo de colonização. Segundo Keller (2013) a ancestralidade identitária dessa planta possuía muitos significados para os guaranis, como por exemplo, a concepção mitológica de que a erva-mate (*Ka’a* na língua guarani) seria a representação



antropomórfica dos ancestrais dessa etnia, ou seja, para esses indígenas, muito mais do que o consumo da erva, havia a representação ritualística de uma visão cosmológica da identidade ancestral guarani. Além disso, o autor nos traz que quando esses indígenas se remetiam a criação da floresta, explicam através de narrativas o crescimento de diferentes tipos dessa planta, revelando que não havia apenas uma espécie de erva-mate, mas um conjunto diverso que demonstrava a espacialidade e os territórios ocupados por essa etnia.

A partir disso, não seria utópico pensar sobre a necessidade de institucionalizar enquanto debate e diálogo a decolonialidade geopolítica do conhecimento de comunidades indígenas, tanto na esfera acadêmica como na comunidade em geral, pois compreendemos que o impacto colonialista se encontra mascarado hoje no modo como o conhecimento se difunde nas academias, principalmente na América Latina, e talvez desse modo incitarmos um pensamento acerca da importância da interculturalidade como processo constante de trocas culturais (ESTERMANN, TAVARES e GOMES, 2017; SANTOS e TAVARES, 2017). Por isso é importante buscar reconhecer os direitos de mobilidade social e cultural das minorias no campo epistemológico, tornando-se uma condição de responsabilidade de todos diante da marginalização e exclusão de diversas culturas indígenas. Isso é algo que marca profundamente o pertencimento por direito da prática cultural do consumo e vinculação ritualística dos indígenas guaranis com a erva-mate, desde uma perspectiva intercultural. É nesse sentido que, no processo de “amalgamação” dos povos no Brasil, com a chegada dos europeus e jesuítas, os indígenas sofreram um processo de modificação, adaptação e isolamento de sua originalidade cultural e ritualística que perdura até os dias de hoje, sobretudo no sul do Brasil. Desse modo, percebemos hoje que quase nenhuma valorização se remete a ancestralidade da erva-mate, tendo-a como um produto do mercado capitalista atual e significada muitas vezes como símbolo da cultura de regiões ao extremo Sul do Brasil e da América Latina.

Por vezes a história do consumo da erva-mate é ocultada por um imaginário que surgiu quando do encontro dos padres jesuítas com os indígenas que consumiam essa erva de modo natural, sem quaisquer processamentos dos quais conhecemos atualmente. Conforme os estudos médicos conduzidos à época da colonização pelos missionários, uns dos sintomas visíveis do consumo pelos indígenas através da bebida elaborada com as folhas da erva-mate eram fortes alucinações e intensos vômitos. Dessa forma, conforme nos



apresenta Massimi (2018) o imaginário que se construiu sobre essa prática dos guaranis foi de total desvalorização e aversão acerca da ritualística ancestral dos indígenas, uma vez que para os padres jesuítas a visão do consumo da erva-mate era tida como ilícita.

É com essas informações que entendemos a importância da reflexão acerca da identidade cultural da erva-mate, a fim de (re)significar e revisitar a propriedade ancestral e suas implicações no processo de descolonização do saber tradicional indígena desde um pensamento intercultural de encontros e desencontros entre essas culturas. De acordo com Cerveira (2011) a presença de ervais, isto é, populações nativas da planta erva-mate manuseadas pelos indígenas, eram as principais fontes de consumo e ganância de muitos comerciantes da época da colonização, o que levou a um confronto constante entre os comerciantes e as reduções jesuíticas guaranis. Desse modo, o autor Ribeiro (2013) ressalta que a produção da erva-mate era a principal fonte de riqueza dos jesuítas nas reduções jesuítico-guaranis, tendo-os tornados grandes produtores dessa especiaria, mesmo que na realidade os reais produtores eram os guaranis. Dessa forma, os processos de colonialidade das práticas culturais dos povos nativos da América Latina são centralidade para as reflexões desta escrita, uma vez que as mesmas perpetuam até o momento e merecem atenção.

Os significados e construções da história e da cultura Guarani, bem como a identidade, constituem uma ferramenta de base que compreende as projeções oriundas do contato intercultural e étnico entre indígenas e “ocidentais”. Portanto, nessa lógica a produção da erva-mate passou do imaginário, costumes e ancestralidades indígenas para se tornar um produto comerciável em diversas regiões do mundo. A partir disso, torna-se necessário revisitar a condição do indígena Guarani no espaço entre a chegada dos inacianos¹ nas regiões do Paraguai, Uruguai, Argentina e Brasil, além da criação das reduções jesuíticas nessas regiões. Fundamentada essa reflexão, ensejamos entender a historicidade que está presente na relação prodigiosa e dialógica dos sujeitos colonizadores e colonizados a partir da interação entre jesuítas e indígenas.

Compreender a ação colonizadora da coroa espanhola e portuguesa apoiada pela religião católica contribui para o pensamento da condição de decolonialidade dos traços culturais pertencentes à cultura indígena Guarani, e principalmente sobre os saberes

¹ Outra entre muitas definições para a Companhia de Jesus.



originários e ancestrais sobre o consumo da erva-mate. A intensidade desses movimentos entre o colonizado e o colonizador, influenciou e ainda influencia em uma perda irreparável tanto na desvalorização da cultura material, como imaterial para a história da etnia Guarani.

Para melhor situar o leitor, o início da colonização no Paraguai, Argentina, Uruguai e Brasil¹, decorreram diante da organização dos indígenas em Missões ou Reduções, contribuindo para o controle ideológico dessas “massas” que segundo os relatos dos jesuítas, os indígenas eram seres destituídos de almas, tratados como simples selvagens e irracionais. O processo de colonização iniciado pelos inacianos, tratou-se de um projeto utópico fundamentado na Europa do século XVI para ser implementado no novo mundo. Este plano de colonização tornou-se peça fundamental, pois, segundo Oliveira (2010, p. 149). “era universal levar a fé em Cristo para todas as partes do globo”.

Por esse caminho, o começo das reduções jesuíticas no sul da América Latina, ocorreu em dois momentos conforme os autores Golin e Ahlert (2009) destacam em suas escritas. O primeiro iniciou em 1609, com término em 1637 devido aos movimentos de embates entre os bandeirantes que reivindicavam as terras do grande planalto e do pampa sulino, através de lutas e batalhas contra os padres jesuítas e indígenas “catequizados”. O segundo momento, considerado o mais importante de todos, teve seu início no ano de 1682 com o apoio da fundação dos “Sete Povos”, reconhecido ulteriormente pela história como os Sete Povos das Missões, sendo considerada a fase de maior desenvolvimento do projeto jesuítico na América Latina.

A partir disso, muitos cacicados se entregaram ao domínio dos jesuítas, aceitando o batismo e a inculcação da religião católica. A dinâmica das reduções envolvia a organização da coletividade Guarani para erguer e fundar os pilares da nova comunidade, servindo aos deleites dos jesuítas. Nesse novo momento, os Guaranis passaram a estabelecer novas relações de trabalho, obedecendo aos regimentos laborais, de convivência, diálogo, cultivo e produção de bens, submetendo-se às orações e rituais cristãos, deixando ou ocultando, muitos dos seus costumes e crenças.

Mesmo por esses processos de submissão, os Guaranis nunca abandonaram suas veias ancestrais, continuando de forma secreta ou oculta, as tradições e rituais da própria cultura, por outro lado, os jesuítas não poderiam desconfiar dos encontros e das

¹ Extensa região oriental dominada pela Espanha.



articulações organizadas dos indígenas. Dessas dúvidas a movimento intercultural as trocas de experiências e saberes entre essas duas culturas foi um processo intenso, no entanto não tão benéfico para a cultura guarani.

Através desses impasses vivenciados entre a cultura ocidental e a Guarani, observa-se que ambas sofreram adaptações e adequações para estabelecer critérios de vida em conjunto, porém, a visão ocidental foi a que mais influenciou e alterou o modo de vida da cultura indígena. Apesar de todo o processo de construção política voltada para a colonização dos indígenas nas Missões, o fim desse projeto começou a ocorrer no ano de 1767 quando os reinados de Espanha e Portugal resolveram unir forças para combater os jesuítas, que por sua vez, estavam desenvolvendo e conquistando uma autonomia e independência econômica, política, social e principalmente educacional com o povo indígena, algo que os reinados não queriam deixar acontecer. As coroas almejavam que os jesuítas permanecessem em um processo de submissão ao grande império, porém, a história vivenciou algo não esperado. De um lado, os portugueses e espanhóis, e de outro, os indígenas e os jesuítas em uma batalha sangrenta e injusta. Após essa batalha, os jesuítas e Guaranis, grande parcela dizimada, foram expulsos e obrigados a migrarem para outras terras, principalmente no país vizinho Paraguai para a partir daí reconstruírem suas culturas e seus modos de vida.

Muito antes do conflito, a relação que os padres jesuítas tinham com os indígenas era atribuída a uma concessão de favores mútuos, nesse sentido, os padres procuravam aliciar os caciques das aldeias próximas ao local da fundação de futuras reduções. Essa força política sobre os indígenas garantiria aos jesuítas o domínio e o início do processo de catequização, estabelecendo através da permuta de valores interculturais, uma relação de confiança e aproximação entre os Guaranis, que nem sempre foi passiva e de fácil compreensão. Essa situação política orquestrada nas reduções foi um dos pontos críticos, aos quais as coroas tiveram maiores dificuldades para destituir.

Até mesmo muito tempo depois, com o passar dos conflitos entre os jesuítas e as antigas colônias, principalmente no século XIX, a erva-mate ganhou relevância quando adentrou a soberania do mercado capitalista, destravando o avanço e desenvolvimento de muitas regiões onde antigamente se encontravam as missões jesuíticas (CHRISTILLINO, 2015, ARANHA, 2017). Nesse ponto, entendemos que pensar a interculturalidade, bem



como as projeções acerca da descolonização da erva-mate sob o domínio do mercado capitalista seria um passo necessário para ressignificar a identidade ancestral do consumo dessa especiaria, e relegar a valorização à etnia guarani.

3 Considerações finais

Para finalizar essa breve reflexão, através das referências utilizadas e alguns diálogos idealizados em conjunto, observamos que a interculturalidade é um processo fundamental na compreensão e (re)significação da erva-mate e das práticas culturais guaranis, bem como sendo a propriedade ancestral e identidade cultural dessa etnia. Dessa forma, o diálogo apresentado e iniciado, abre caminhos para novas reflexões e debates sobre a colonialidade dos saberes e tradições de povos originários.

O pensamento acerca da identidade cultural da erva-mate a partir da sua (re)significação com base na história de lutas e movimentos dos indígenas e dos jesuítas contribui para a compreensão dos impactos do colonialismo que as etnias indígenas sofreram. Nesse sentido, o diálogo e as reflexões mostram-se como um dos caminhos a serem percorridos, nesta longa batalha do “ser e estar” no mundo, para compreender o espaço-tempo cultural e identitário de cada indivíduo em um pensamento intercultural. Logo, revisitar os saberes originários, culturais e territoriais da etnia Guarani, pela reflexão de uma condição de colonialidade, nos faz compreender a história e seus aspectos por outra via, pouco explorada ou contada.

Portanto, ensejamos dessa forma abrir novos caminhos de reflexão, dentro do espaço de pensamento intercultural e decolonial, pois, julgamos fundamental o respeito para com as diversidades e diferenças, pois são nelas e com elas que construímos nossas significações e representações de mundo. É nesse sentido que buscamos através da ressignificação da erva-mate, outras perspectivas de respostas, de buscas e de anseios, pois ser pesquisador exige estar sempre em busca de utopias que devem permanecer latentes em tempos que o horizonte aparece, por vezes, ameaçado.



Referências

ARANHA, B. P. de L. Espaços em disputa: as impressões de um viajante argentino sobre a fronteira Brasil-Argentina (1897- 1898). *Jamaxi*, UFAC, v.1, n.1, p. 212-232, 2017.

BERKAI, D.; BRAGA, C. A. **500 Anos de História da Erva-Mate**. Canoas: Cone Sul, 2000.

CATELLI, L. Los estudios coloniales, el pensamiento decolonial: un diálogo pendiente. In: CATELLI, L.; LUCERO, M. E. (orgs.). **Términos claves de la teoría poscolonial latinoamericana**: despliegues, matices, definiciones. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2012.

CERVEIRA, L. A. Jesuítas: entre a fidelidade ao rei e o projeto inaciano. Conflitos políticos e disputas econômicas – o caso da revolução dos comuneros (Paraguai 1721-1735). **Veredas da História**, ano 4, n. 1, p. 1-22, 1º sem., 2011.

CHRISTILLINO, C. L. Uma riqueza nas matas meridionais: a extração da erva-mate no século XIX na província do Rio Grande do Sul. **Novos Cadernos NAEA**, v. 18, n. 2, p. 149-168, jun./set. 2015.

ESTERMANN, J; TAVARES, M.; GOMES, S. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p. 17-29, set./dez. 2017.

KELLER, H. A. Origen mítico de la yerba mate, *Ilex Paraguarensis* A. St. Hil. (Aquifoliaceae), una versión mbya guaraní. **Suplemento antropológico**, v. 42, n. 2, p. 335-344, 2007.

_____. Árboles y arbustos en mitos guaraníes sobre el origen y el fin del mundo: elucidación de algunas expresiones fitonímicas. **Bonplandia**, v. 22, n. 2, p. 149-158, 2013.

MASSIMI, M. Erva mate em debate: Federico Borromeu, jesuítas e médicos. **IHS: Antiguos Jesuitas en Iberoamérica**, v. 6, n. 1, p. 3-20, ene./jun. 2018.

MIRANDA, L. F. A. de. O Deserto dos Mestiços: O Sertão e seus Habitantes nos relatos de viagem do início do Século XIX. **História**, v. 28, n.2, p. 621-643, 2009.

OLIVEIRA, P. R. M. de. **O encontro entre os Guarani e os jesuítas na Província do Paraguai e o glorioso martírio do venerável padre Roque Gonzalez nas terras de Nezu**. 2010, 503 p. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em História, Porto Alegre.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.



RIBEIRO, M. R. P. Os guaranis missioneiros e a "indústria" da guerra: comunidades indígenas e trabalho nas missões durante as independências das colônias do rio da prata. **História em Revista**, v. 19, p. 267-279, dez. 2013.

SANTOS, E.; TAVARES, M. Internacionalização e geopolítica do conhecimento na América Latina: concepções, contextos e aplicações. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p. 3-7, set./dez. 2017.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



CÍRCULO DE DIÁLOGO 9 - Derechos Humanos, Géneros y Educación Intercultural



A CAMINHADA HISTÓRICA DAS MULHERES NO BRASIL COLONIAL: desigualdades e discriminações

Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira¹

Palabras-Clave: Mulheres, Sociedade Solonial, Desigualdades, Discriminações.

1 Introdução

O presente resumo busca analisar aspectos históricos da trajetória das mulheres no Brasil Colônia, demonstrando como as mesmas enfrentaram os modelos de relações sociais e familiares, que tinham por modelo uma compreensão rígida e conservadora sobre o papel da mulher, que resultou em desigualdades e discriminações.

Para tanto, se utilizou como metodologia o método de abordagem indutivo (que parte do particular para a generalização), e como técnica de pesquisa a documentação indireta, ou seja, a pesquisa bibliográfica, para verificar a presença e participação das mulheres na sociedade colonial. Assim, o resumo foi dividido em duas partes: inicialmente, se descreve como as mulheres indígenas, negras e brancas enfrentaram as concepções de gênero impostas pelos colonizadores, para posteriormente se analisar de que forma elas conseguiram assumir novos papéis, na tentativa de romper com a submissão e a discriminação.

2 As mulheres na sociedade colonial: as relações afetivas e familiares de submissão

A conquista e ocupação do continente americano pelas monarquias de Portugal e Espanha a partir do século XV permitiram a ampliação de seus domínios, porém as lutas constantes pela manutenção e posse dos territórios, dificultavam o processo de colonização.

¹ Doutora em Direitos Sociais pela Universidade Autônoma do México (UNAM). Estágio de Pós-Doutorado em Direito do Trabalho e da Seguridade Social na Universidade de Málaga (UMA) na Espanha (2013-2014- com Bolsa de Pesquisadora do CNPq). Professora Titular do Departamento de Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) da qual está aposentada desde março/2017. Professora Visitante I na Universidade de Pelotas (UFPEL), desde julho/2018. É Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Direito e Fraternidade do CCJ/UFSC, vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



Para controlar o comércio cada uma das monarquias europeias deu início a colonização de seus territórios adotando um sistema denominado de exploração ou de povoamento que acabou influenciando nos relacionamentos entre homens e mulheres e nas concepções de gênero, pois “os europeus tinham visões bem definidas sobre o que era certo e errado com respeito ao gênero e, não se intimidavam em julgar os outros ou insistir em mudanças” (STEARNS, 2010, p.103-104).

O Brasil enquanto colônia da Coroa de Portugal¹ se enquadra na estrutura do sistema colonial mercantilista, ou seja, de exploração e a partir de 1534, a colonização das terras brasileiras começa a realizar-se através da divisão em lotes ou faixas de terras conhecidas como capitanias hereditárias.

O processo de colonização foi longo e permeado de conflitos entre os colonos recém-chegados e os povos indígenas que já habitavam aquelas terras a milhares de anos, tendo por características a presença de homens brancos casados ou solteiros, que em sua grande maioria, vinham para o Brasil colônia sem suas famílias.

Por conseguinte, neste universo masculino a presença das mulheres quase não era percebida na colônia, com exceção da presença da mulher indígena que foi escravizada pelos colonizadores desde o início da conquista de seus territórios na América, contrariamente a das poucas mulheres brancas trazidas desde Portugal, pois “o típico colonizador atravessava sozinho o Atlântico, carregando apenas o espírito de aventura e ambição [...]” (FIQUEIREDO, 2004, p.20).

Entretanto, apesar do tráfico de negros trazidos da África privilegiar os escravos homens, jovens e mais fortes, também havia entre eles mulheres e crianças, mas os homens negros eram a grande maioria dos escravos traficados para o Brasil, atingindo quantidades até oito vezes maiores do que a de mulheres.

É conveniente frisar que não obstante a presença das mulheres indígenas, brancas e negras no processo de colonização do Brasil apresentar números infinitamente inferiores à participação dos homens tanto na conquista como na colonização do território, elas contribuíram ao longo do tempo, para a formação das relações sociais e familiares, tendo

¹ Os portugueses preferiam utilizar a expressão “Coroa” em vez de “Rei” para designar o poder da monarquia portuguesa.



por base um modelo de compreensão rígida e conservadora sobre o papel da mulher, o que acabou originando preconceitos e discriminação (FIGUEIREDO, 2004).

Durante todo esse período, é possível observar

[...] o estabelecimento das mais diversas formas de relacionamento sexual, afetivo e familiar entre as pessoas: portugueses vivendo maritalmente com índias em suas comunidades nativas, bandeirantes¹ submetendo as mulheres da terra, senhores de engenho² recorrendo a suas escravas africanas, colonizadores casando-se com mulheres brancas trazidas do reino, escravos e escravas unindo-se sob o matrimônio cristão, mineradores e oficiais mecânicos unindo-se por laços familiares a cativas e libertas. (FIGUEIREDO, 2004, p.14).

Assim, a grande maioria dos homens brancos vinha sozinho para a Colônia tendo como principal objetivo tomar posse do território. Tal situação acabou gerando um desequilíbrio demográfico, o que levou a monarquia de Portugal a tomar algumas providencias no sentido de disponibilizar mulheres solteiras que viessem para casar com os colonos. Logo, as duas instituições responsáveis pela “[...] organização e colonização do Brasil foram o Estado [absolutista] e a Igreja católica” (FAUSTO, 2013, p. 54).

[...] Houve uma divisão de trabalho entre as duas instituições. Ao Estado [absolutista] coube o papel fundamental de garantir a soberania portuguesa sobre a Colônia, dotá-la de uma administração, desenvolver uma política de povoamento, resolver problemas básicos, como o da mão de obra, estabelecer o tipo de relacionamento que deveria existir entre a Metrópole e a Colônia. [...] A Igreja [...] tinha em suas mãos a educação das pessoas, o “controle das almas” na vida diária, era um instrumento muito eficaz para veicular a ideia geral de obediência e, em especial, a de obediência ao poder do Estado. Mas o papel da Igreja não se limitava a isso. Ela estava presente na vida e na morte das pessoas, nos episódios decisivos do nascimento, casamento e morte.

É importante frisar que a experiência de Portugal no envio de mulheres brancas solteiras para povoar os territórios conquistados já era uma prática que vinha sendo realizada na Ásia e na África através da criação de uma instituição destinada a prover

¹ A conquista e a ocupação do interior do território da colônia foi feita através de ações de vários grupos, entre os quais se destacam os Bandeirantes, que percorriam o sertão aprisionando indígenas e escravos africanos fugidos ou procurando metais preciosos.

² O engenho é a fábrica onde se reúne as instalações para a manipulação da cana e o preparo do açúcar. O nome de engenho estendeu-se depois da fábrica para o conjunto da propriedade com suas terras e culturas: engenho e propriedade canavieira, sendo que o proprietário ficou conhecido como o senhor do engenho.



jóvens órfãs, denominada de Recolhimento do Castelo de São Jorge, em Lisboa (FIGUEIREDO, 2004).

Deste modo, quando a Coroa de Portugal deu início ao processo de colonização na América, trouxe para cá, no que se refere às relações sociais, familiares e afetivas, a influência do modelo de casamento que era aceito e praticado por algumas monarquias europeias de tradição católica, e que tinham por alicerce a submissão das mulheres aos homens, sendo que “as ideias cristãs sobre sexualidade adequada e domínio masculino no casamento eram bastante ressaltadas” (STEARNS, 2010, p.105).

E aqui no Brasil Colônia não foi diferente, já que as normas sobre o casamento “[...] a família e a vida conjugal foram regulamentadas em ampla legislação civil e eclesiástica, sistematizando assim o longo caminho percorrido pelas concepções cristãs rumo ao triunfo do casamento [...]” (FIGUEIREDO, 2004, p.17), que eram utilizadas por distintas monarquias europeias.

3 Os novos papéis ocupados pelas mulheres e sua influência nos comportamentos e relacionamentos

As mulheres brancas que foram trazidas desde Portugal, solteiras ou casadas, pertencentes à nobreza ou não, mantiveram o mesmo perfil tradicional em que haviam sido educadas no que se refere às relações afetivas e familiares, voltadas para a submissão aos seus pais, irmãos, maridos e a Igreja, pois o casamento envolvia também os aspectos relacionados com a propriedade e os bens familiares, já que este “era o cenário para um novo e penetrante patriarcalismo” (STEARNS, 2010, p. 32).

Convém destacar, porém, que estudos mais recentes sobre o perfil das mulheres que participaram e contribuíram realizando várias atividades no início da colonização do Brasil, apresentam outra realidade, já que eram [...] mulheres de carne e osso, ganhando a vida como vendedoras de quitutes nas ruas de Minas [Gerais], agindo como chefes de família, sós, sem os maridos ou companheiros [...]” (VAINFAS, 2000, p. 116).

Na sociedade colonial além de haver um número pequeno de mulheres brancas solteiras disponíveis para a realização do casamento com os colonizadores e os colonos, a



Igreja católica exigia que o mesmo só pudesse ser celebrado levando-se em conta as normas por ela já estabelecidas.

Cabe ressaltar, que apesar de muitos colonizadores portugueses manterem relações consensuais com mulheres indígenas, negras e mulatas e mesmo quando casados oficialmente, eram discriminados pela Coroa de Portugal e impedidos de "[...] exercer altos postos no governo local (ser eleito para a Câmara, por exemplo), eram excluídos das irmandades e ordens religiosas e impossibilitados de receber títulos e honras e de pertencer às ordens militares [...]" (FIGUEIREDO, 2004, p. 28).

Diante deste quadro onde circulavam pessoas e mercadorias, o papel exercido pelas mulheres acaba mudando, pois elas começaram a assumir posturas mais ativas e de destaque, "[...] fugiram ao modelo virtuoso de comportamento feminino que a Coroa procurou assegurar para a América portuguesa [...]" (FIGUEIREDO, 2004, p. 34).

É possível observar então mudanças no rígido padrão de comportamentos e relacionamentos entre homens e mulheres que era aceito pelos europeus, neste caso específico pela Coroa de Portugal, fortemente marcada pelo cristianismo e principalmente pelo catolicismo, que ressaltava a superioridade e o domínio masculino com traço patriarcal, não apenas nas relações sociais e familiares, mas também através das noções de medicina¹ e nas normas jurídicas.

As mulheres eram consideradas inferiores e indignas, estando impossibilitadas, pelos Códigos legais tradicionais, de exercer quaisquer ofícios civis ou públicos [...]. Assim, na legislação portuguesa, vigente no Brasil, valia o princípio de que a mulher dispunha de um lugar inferior ao homem na sociedade (FIGUEIREDO, 2004, p. 77).

Não foram estes os únicos fatores responsáveis pela situação de submissão e discriminação sofrida pelas mulheres em relação ao seu papel desempenhado na sociedade colonial, mas também a insuficiência ou o acesso à educação formal, pois mesmo em "[...] Portugal, o ambiente era bastante desfavorável à educação feminina [...] situação que perdurou até finais do século XVIII, quando foi criada a primeira escola feminina no Convento da Visitação em 1782" (FIGUEIREDO, 2004, p. 79).

¹ No final do século XVIII a medicina portuguesa associava as características fisiológicas femininas com seus predicados morais e culturais. A superioridade que a cultura médica atribuía ao homem era tal que não eram poucos os que defendiam que a mulher fora criada por Deus apenas para assegurar a reprodução humana.



Tal situação para as mulheres independentemente de sua raça ou cor de pele não foi distinta em relação ao seu ingresso na educação formal no Brasil Colônia, onde a precariedade e as dificuldades impostas pelos portugueses foram maiores, já que a educação básica estava limitada, restrita as famílias da nobreza que economicamente podiam assumir esta responsabilidade. Mas, ao fazerem isso, o ensino ministrado acabava privilegiando os meninos a quem “[...] devia-se ensinar não só a ler, como a escrever e a contar, às moças reservavam-se as lições de ler, coser, lavar, fazer renda e demais prendas afins” (FIGUEIREDO, 2004, p. 79).

Triste realidade para as mulheres, cujo acesso a educação era desfavorável em quase todos os aspectos, pois o controle familiar exercido pelos pais, maridos, irmãos e outros membros da família por elas responsáveis, conseguiam conservá-las desta forma, atreladas e submissas aos rígidos preceitos morais, religiosos e sociais da época fixados pelos colonizadores portugueses.

Apesar das concepções e da forte influência das tradições europeias adotadas nas relações sociais e familiares, que levava a diversas formas de desigualdades e discriminação em relação ao papel desempenhado pelas mulheres, é possível identificar outro modelo de relacionamentos que surgiu como uma resposta por parte dos membros da sociedade colonial que apresentava características próprias em razão de sua formação racial e cultural, fazendo com que estas diferenças contribuíssem positivamente para romper parte dos obstáculos estabelecidos pela monarquia de Portugal durante este período.

Isso significa dizer que as mulheres no Brasil colônia assumiram papéis e atuaram neste universo majoritariamente masculino, realizando atividades que na concepção tradicional da sociedade europeia só eram permitidas aos homens. Elas foram muito mais além, ocupando espaços e participando das relações sociais, familiares e de trabalho, rompendo com seu dinamismo as antigas e seculares amarras que os colonizadores trataram de estabelecer a partir da conquista dos territórios na América.

4 Considerações finais

A participação das mulheres no mundo do trabalho não estava limitada apenas as funções domésticas cotidianas que desempenhavam enquanto esposa, mãe ou irmã e que



faziam parte de seus vínculos familiares, mas muitas delas conseguiram se inserir em atividades laborais voltadas para agricultura, permitindo a elas uma maior participação nas pequenas roças coloniais, produzindo gêneros de subsistência para as comunidades locais. Assim, a agricultura e o trabalho no campo foi um espaço em que as mulheres escravas, índias e negras libertas estabeleceram suas tradições, garantindo uma produção de subsistência que alcançava varias cidades coloniais, com produtos que iam desde a criação de gado e aves, a plantação de gêneros alimentícios, a produção de queijos, mel, aguardente e pão.

Mas infelizmente, a discriminação e as desigualdades persistiam, já que a Coroa de Portugal insistia através de suas tradições baseadas na figura masculina, excluindo as mulheres índias, negras e brancas de muitas atividades laborais, evitando que as mesmas tivessem acesso ao mundo do trabalho pelo simples fato de fazerem parte do gênero feminino.

Entretanto, as mulheres conseguiram atuar e se destacar na área da saúde auxiliando na cura de doenças através de seu conhecimento sobre as plantas e nos cuidados com a maternidade e o próprio corpo, pois o número de médicos e cirurgiões portugueses era insuficiente para atender as necessidades médicas da população local. Apesar de todas as dificuldades as mulheres no Brasil Colônia, seguiam resistindo às formas de dominação historicamente impostas pelos portugueses, buscando espaços que lhe permitissem sobreviver neste modelo de sociedade patriarcal, estreitando relações, trocando conhecimentos e misturando culturas.

Portanto, as mulheres índias, negras e brancas que fizeram parte do processo de colonização que a Coroa de Portugal impôs ao Brasil durante mais de três séculos, independentemente de sua origem social, raça, cor e cultura, e do sofrimento, da submissão e da violência física e psicológica, principalmente aquela relacionada com a escravidão, conseguiram com sua força interior e capacidade procurar estratégias para resistir e enfrentar a tradição religiosa ocidental e o sistema patriarcal, encontrando no mundo do trabalho um espaço de mobilidade social.



Referências

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 4 ed. atual. e ampl. São Paulo: EDUSP, 2013.

FIGUEIREDO, Luciano. **Mulher e família na América portuguesa**. Coordenação Maria Helena Capelato; Maria Lígia Prado. São Paulo: Atual, 2004.

STEANS, Peter N. **Histórias das relações de gênero**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. Homoerotismo feminino e o Santo Ofício. In: PRIORE, Mary del (Org.); BASSANEZI, Carla (Coordenadora de textos). **História das Mulheres no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000.



BASE NACIONAL CURRICULAR, DIVERSIDADE E GÊNERO: a criminalização do trabalho docente pelo 'Escola sem Partido'

Eliseu Riscaroli¹

Palabras-Clave: Currículo, Base Nacional, Genero, Diversidade, Brasil.

1 Introdução

Este texto é uma reflexão inicial sobre a ação da 'escola sem partido' sobre a construção do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular, tendo como reflexo o ataque a uma suposta ideologia marxista e de gênero presente no currículo e implementação de outra ideologia a-partidária, se isso se configurar possível. O sistema educacional brasileiro apresenta falhas, lacunas e inadimplementos desde a Constituição Federal (CF) de 1988. Falhas que ao mesmo tempo são suas contradições por querer abarcar uma única forma de organizar, gerenciar, planejar e avaliar as ações que envolvem ensino, aprendizagens, políticas públicas, formação de professores, etc. e a construção de um consenso nacional sobre isso tudo, a nosso ver, quase impossível, e que 'nega' a diversidade já que se quer um só projeto.

É bem verdade que tais investidas da elite empresarial educacional e agora da Escola sem Partido (ESP) acerca do currículo e da mercantilização do ensino, tem sua gênese no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e seu ministro Paulo Renato que promoveu abertamente a facilitação e expansão da rede privada de ensino. Tal prática começa a por em exercício princípios da conferencia Educação para Todos (1994) onde a formação por competências que está intimamente ligada ao mercado de trabalho é mais importante do que uma qualificação determinada.

É essa visão que aparece no projeto de lei da ESP já aprovado em alguns estados e municípios: a educação como um produto que é consumido, logo seu criador defende que

¹ Doutor em educação pela UFSCar. Phd em Democracia e Direitos Humanos pelo CEIS XX – Universidade de Coimbra – Portugal. Membro da REGGSILA. Professor da Universidade Federal do Tocantins. Contato: eriscaroli@uft.edu.br



há uma relação comercial entre o aluno e a educação e alguém precisa 'defender a parte mais fraca', como foi argumentado por Nagib na câmara dos deputados em debate na comissão de educação em 2016.

2 Fundamentação teórica e problema

Entre as falhas e ou limitações está a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que após anos na espera foi apresentada pelo ministério da educação. Não sem antes sofrer toda sorte de ataques da *Escola sem Partido* (ESP) e da bancada da bíblia no Congresso Nacional. Segundo Frigotto (2017, p. 18), a ESP é um projeto com

[...] um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros.

Eu diria mais: um discurso de ódio contra partidos de esquerda; contra igrejas de matriz africana; contra princípios defendidos pelos movimentos feministas e de mulheres de decidir sobre concepção, aborto, gravidez; contra um sistema de produção menos predatório da natureza; contra a universalização da educação e saúde como serviço essencial do estado; entre outros. Nestes tempos de pós verdade a ESP tem sido a alavanca pra desconstruir e destruir os princípios de uma educação justa, igualitária, democrática, laica colocadas como pedra angular na CF e na LDB.

a ESP fala da 'era da pós-verdade política', 'a crença em afirmações sentidas como verdadeiras', mas que não têm nenhuma base nos fatos'. São inverdades reproduzidas, curtidas, compartilhadas nas redes sociais. O critério de verdade é abandonado em favor de rumores e opiniões que ajudam na difusão de inverdades e na organização das forças sociais com base em suposições (FRIGOTTO, 2017, p. 09).

Ao se utilizar de uma linguagem idêntica ao senso comum, a ESP ganha adeptos com facilidade, pois não exige reflexão, apenas seguidores. Tal discurso se coaduna desde 2004, ano em que foi criado como sendo a possibilidade de releitura da realidade sócio educacional no Brasil. Usa de uma linguagem parecida com as parábolas bíblicas que em



tese são de fácil compreensão – aos que tem pouca instrução ou escolaridade ou como se costuma dizer pouco letramento, a história comove mesmo sem ser compreendida.

A discussão sobre a BASE Nacional é exigência do Plano Nacional de Educação aprovado em 214. Todavia, a discussão com professores atuando em sala de aula foi a principal reclamação durante o processo, os atores principais não se reconhecem na base, fruto da construção de especialistas, mesmo que ela tenha sido posta em consulta publica. Ferreira (2017) tem sido uma voz na contramão da necessidade da base. Segundo ela, o Brasil já tem um conjunto razoavelmente suficiente de documentos que definem os conteúdos necessários ao ensino fundamental e médio.

Para Renato Janine Ribeiro (2017) a base nasceu com um defeito: “não se fez ouvindo os professores da sala de aula, queria definir metodologias (como ensinar) e questões específicas com a religião e o debate de gênero”. Pontua que nas ultimas duas décadas houve avanços como ampliação de 8 para 9 anos no ensino fundamental, piso nacional, Pibid, ampliação de vagas na universidade. Reconhece que a participação dos pais na vida escolar dos filhos foi canalizada para as questões ‘da ideologia de gênero e da ESP, e não para as questões relacionadas à aprendizagem’.

Roberto R. Dias da Silva (2017) questiona o caráter normativo da base e o atrelamento desta ao ‘desenvolvimento de competências’. Adverte que o ministério cedeu ao chamado internacional que prioriza uniformização, avaliação em larga escala, responsabilização dos professores tendo em vista o aspecto mercadológico da educação. Salaria que é difícil definir ‘epistemologicamente’ o que seja ‘comum’ ou ‘nacional’. Assim, a BASE tende a ser um instrumento de centralização e homogeneização de praticas pedagógicas. Defende o conceito de “justiça curricular” tendo por princípios o tríduo conceitual de Fraser: *reconhecimento-redistribuição-participação*. Para ele a base não reconecta o currículo com a finalidade da escola porque se quer uma homogeneização. Quer-se uma base para desenvolver capacidades intelectuais ou para encaminhar os jovens à universidade e obter um diploma? Esta base se posiciona na justaposição entre financeirização da vida e a primazia de saberes utilitaristas.

Para Andrade, Neves e Piccini (s/d) a BASE se configura como um polo de disputas, sobretudo dos grupos empresariais ligados a educação representados pelo “Todos pela educação”, presentes no Movimento Pela Base (MPB), defensor do novo currículo



homogeneizador e parceiro do MEC na proposição da principal estratégia de legitimação do processo “a consulta pública”, cujo objetivo central é consolidar o controle político a lá Althusser, já que grupos econômicos como Itau, Natura, Fundação Lemann, Instituto Airton Senna, Fundação Roberto Marinho, Ambev, que financiam os trabalhos de ‘ong’s’ como Ação Educativa, Cedac e Grupo Mathema. Além disso:

A vulgarização do ‘vocabulário da reforma’ pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade”. (SHIROMA, CAMPOS. GARCIA, apud ANDRADE, NEVES E PICCININ, 2005, p. 3).

Segundo as autoras, o MpB defende que a ausência de uma BASE é o que provoca as desigualdades regionais da qualidade da educação e esse pensamento trás fundamentos de Ravitch (2011) que alicerçou a reforma do sistema americano com foco em avaliações de larga escala.

O termo de Fraser ‘reconhecimento’ exige que algo, algum conteúdo ou saber seja reconhecido pra ser incorporado como parte do currículo. A alteridade e a diversidade são componentes desse algo a ser reconhecido. Seja pela via jurídica, seja na representação social dos grupos que compõe a sociedade.

A versão final da BNCC do ensino fundamental – a parte correspondente ao ensino médio ainda está em construção\discussão, foi promulgada pelo ministro no dia 20 de dezembro de 2017, após análise do Conselho Nacional de Educação que retirou as questões que tratavam sobre gênero e sexualidade, mas reforçou o tema religião. Escolas deverão se adaptar em 2018 para implementá-la em 2019.

Diante disso, apresentamos algumas questões:

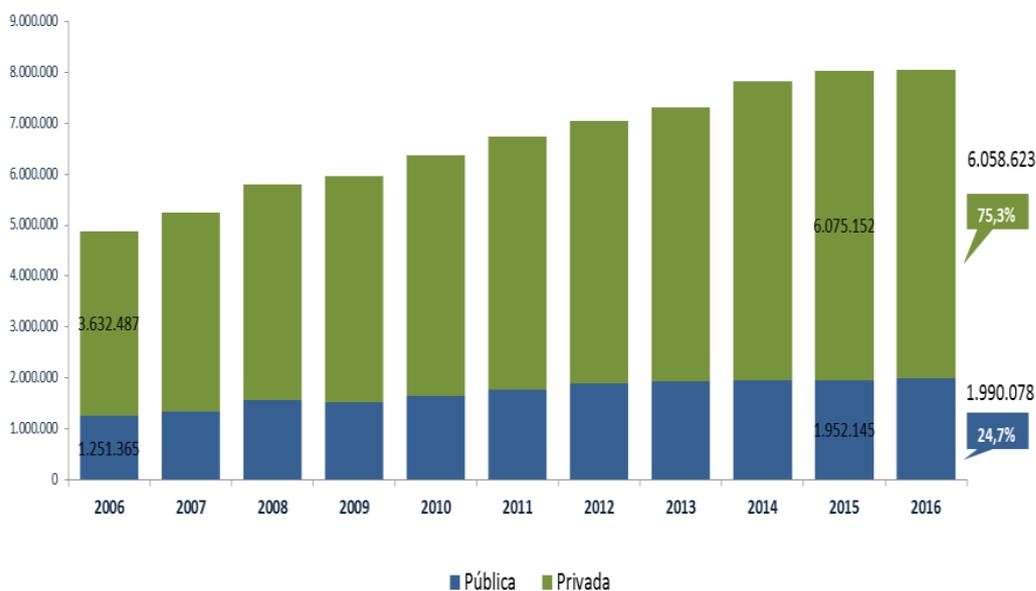
Primeiro: É necessária uma nova base? Com que argumentos? Não acreditamos que um novo documento resolva a questão crucial do sistema educacional brasileiro, qual seja, a qualidade da educação. Pra essa questão recorreremos a Ferreira:

para mim **NÃO**, não faz sentido político, social e muito menos educacional o propósito de “criar um novo currículo” de base comum para o Brasil, porque já existem inúmeros documentos oficiais brasileiros que tinham/tem o mesmo propósito e, pela falta de uma política de formação, implantação e monitoramento do imenso sistema educacional. Esses documentos viraram apenas papel impresso! Não acredito que dessa vez será diferente (CNTE, 2017, p. 309).



Segundo: outra questão diz respeito ao crescimento das instituições privadas cujo controle do Ministério deixa a desejar. Mais de 75% das matrículas de nível superior são oriundas do sistema privado, conforme gráfico:

Gráfico 01- matrícula conforme rede de origem



Fonte: Ministério da Educação – Inep: censo da educação 2016.

Este fato também chama atenção da autora, no que concordamos plenamente:

no atual debate sobre currículo escolar no Brasil, considero que é mais importante necessária e urgente reflexão qualificada sobre a política de multiplicação adotada como modelo de formação docente (e de outros educadores) em serviço (soares. 2010) do que um “novo currículo comum” [...] a história já evidenciou que a política de multiplicação não promove mudança de pratica pedagógica-curricular, simplesmente não funciona! Há décadas, são gastos milhões em programas e projetos governamentais nas três esferas do poder publico, na formação de professores, mas a baixa qualidade da educação se perpetua” (CNTE, 2017. p 314/5).

Tem se expandido, tomado corpo e se cristalizado aquilo que se convencionou chamar de “currículo festivo”, toda sorte de “projetos” desconectados de um projeto de escola que ao longo do ano são descarregados na escola como forma de fazer educação diferenciada, pós moderna, com um discurso de qualidade. O professor perde seu tempo



confeccionando dezenas de bugigangas (fantoques, cartões, quadros, pinturas, teatrinhos, oficinas,) para poder cativar a atenção dos alunos, com isso o essencial do currículo, o conteúdo e a aprendizagem qualificada, fica em segundo plano. Ao final e próximo das avaliações nacionais, faz-se um 'intensivão' – semana de estudo concentrado e de conteúdo 'formal' para revisar o conteúdo do currículo e assim não ficar com uma fotografia não tão ruim após as avaliações.

Terceiro: este quesito diz respeito ao conceito 'diversidade'. De que estamos falando quando evocamos este conceito? Quando o termo surge e em que contexto? Pra nos ajudar a refletir sobre isso convidamos Lazaro:

o termo diversidade tem o sentido de afirmar, positivamente, diferenças. Quando o termo é utilizado em educação, não se trata de quaisquer diferenças ou diferenças em geral. Diversidade em educação quer afirmar a presença de sujeitos de direitos para os quais e com os quais é preciso desenvolver estratégias que levem em conta a natureza dessas diferenças e desigualdades que, por processos históricos, políticos, sociais e culturais, foram impostos aos grupos que agora se reconhece como diversos (CNTE. 2017, p. 417).

Aqui o direito a diversidade foi homogeneizado, "todos devem ter o mesmo currículo pra serem iguais". É provável que o legislador não tenha tido essa premissa na formulação mas, ela se efetiva na escola, porque, entre outros problemas, é mais fácil um único currículo pra enquadrar os diferentes. Logo, a ESP aparece não pra garantir a diferença, mas pra proibir que a diferença se manifeste, seja na ideia, seja no corpo, seja na prática pedagógica.

3 Metodologia e objetivos do estudo

Para compor essa reflexão de cunho teórico, já que não iremos a campo neste momento, nos utilizaremos de bibliografia e dados do censo da educação, índices como IDEB e PISA, reportagens retratando denúncias/processos contra professores por conta de sua ação em sala de aula.

1. Identificar aspectos teológicos, racista e xenófobo-homofóbico no discurso e documentos da ESP;
2. Mapear a ação política dos personagens da ESP;



3. Estabelecer relação entre o discurso da ESP e metas mercantis dos índices da educação estabelecidas por entidades como OCDE, via PISA, bem como identificar estratégias conservadoras nas proposições da ESP;

4. Analisar a ação da ESP no PNE e BCCN.

Um fato que chama atenção, pela ausência nas discussões, diz respeito à presença do tema em documentos mais antigos da legislação educacional brasileira, que parecem esquecidos: refiro-me aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especialmente ao caderno referente ao tema transversal Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e no Caderno 3 do Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI) – Conhecimento de mundo - estão presentes de forma clara, objetiva e límpida. Nesse sentido, ano temos, ainda, resultados, pois o estudo está se desenvolvendo. Esperamos mapear os processos aos quais os docentes tem sido vítimas nas diferentes esferas do sistema, das ações correlatas como, por exemplo, o fechamento da exposição *queer museu* de Porto Alegre, das denúncias contra professores universitários que oficiaram um curso denominado “o golpe”, entre outros.

Referencias

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCINI, Claudia Lino. **Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional.** S/D.

BRASIL. Ministério da educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação.** Brasília. 2014.

BRASIL. Ministério da educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília. 2017.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. 2017.

FERREIRA, Windz B. 20 anos depois de Salamanca: onde estamos e para onde vamos? **Poiesis Pedagógica**, v.13, n.1, p. 87-106, jan/jun. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

LAZARO, Andre L. de Figueiredo. A diversidade, a diferença e a experiência social. **Revista retratos da escola.** Brasília: CNTE, v. 7; n. 13, Jul/dez. 2013.



NEUTZLING, Inácio. A base nacional comum curricular – o futuro da educação brasileira. **Revista do Instituto Humanitas**, n. 516, Ano XXII, 2017.

RIBEIRO, Renato Janine; GALLO, Silvio; FOCHI, Daniel. Base Nacional Comum Curricular – o futuro da educação brasileira. **Revista Instituto Humanitas**, n. 516, Ano XXII, 2017.



DEMOCRACIA E POLÍTICAS DE GÊNERO NO BRASIL: avanços, desafios e ameaças

Wilson Rafael Schimila¹

Mareli Eliane Graupe²

Palabras-Clave: Democracia, Gênero, Política, Brasil.

1 Introdução e contextualização

A política brasileira ainda dá seus primeiros passos rumo à democracia. Nossa história demonstra que o cenário político foi, por vezes, incerto e instável, permeado por períodos de exceção, ditaduras e uma recente abertura democrática. Nos pouco mais de trinta anos de Nova República, encetada pelo desejo de todos os setores da sociedade em iniciar uma outra fase na política, com eleições diretas e uma nova constituição, a democracia brasileira ainda enfrenta muitos desafios e contrassensos. Prova disso é que, de 1985 para cá, houve um presidente eleito indiretamente que faleceu antes da posse (Tancredo Neves – 1985), além de uma renúncia (Fernando Collor – 1992) e um impedimento (Dilma Rousseff – 2016), o que fez com que os vice-presidentes assumissem, fato que leva a um descontentamento popular, além de um ex-presidente preso (Lula – 2018) e numerosos escândalos de corrupção envolvendo diretamente o atual governo.

As discussões políticas referentes à democracia perpassam diretamente pela temática de gênero. Cresce o discurso moralista e nacionalista. Elegemos, em 2014, o congresso mais conservador em 50 anos. Temos uma bancada religiosa que corresponde a quase 20% da câmara baixa e a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) é um dos eixos que mais cresce na política. O próprio presidente da república teve que fazer acordos e

¹ Licenciado em Matemática, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), bolsista pesquisador da FAPESC, membro do grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL). E-mail: wilson.schimila@uniplaclages.edu.br.

² Doutora em Educação e Cultura. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), coordenadora do grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL). E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br.



concessões a parlamentares evangélicos a troco de passar suas reformas na câmara. Em virtude desta crescente moralização e do discurso religioso embrenhado na política, as questões de gênero têm sofrido ataques constantes, no sentido de barrar propostas e criar comissões e projetos de lei que ferem a democracia e a dignidade da pessoa humana no tocante à liberdade sexual, igualdade de gênero, direitos LGBT e equidade entre homens e mulheres.

Este estudo tem o objetivo de analisar os avanços e os desafios das políticas de gênero no Brasil, no sentido da equidade entre homens e mulheres e população LGBT. Além disso, identificaremos algumas ameaças que este tema tem sofrido em âmbito político-legislativo. Esta pesquisa tem caráter exploratório e terá como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental.

2 A discussão de gênero na agenda política

Foram percebidos alguns avanços na formulação de políticas públicas de igualdade de gênero desde a abertura democrática. O debate público sobre as questões de gênero e sexualidade tem suscitado ações por parte do governo, principalmente a partir da era FHC (1995-2003), com notável prosseguimento nos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016).

Já na Constituição de 1988, o artigo 5º declara que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). O que os constituintes queriam era garantir a qualquer brasileiro e qualquer brasileira o direito às garantias fundamentais, promulgando que, perante a lei, todos e todas são iguais e, inclusive, salientando no mesmo artigo, que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações [...]” (BRASIL, 1988).

Depois da promulgação da Constituição, portanto, o Estado passa a ser responsável pela garantia dos direitos fundamentais. Isso o coloca em uma posição crucial no combate à violência, discriminação e preconceitos a qualquer pessoa em decorrência de raça, sexo, religião, orientação sexual, ou qualquer outra característica. O Estado torna-se guardião desses direitos e tem como trabalho zelar por eles.



Algumas conquistas foram bastante expressivas e vieram depois de muita luta. É o caso, por exemplo, da lei 10.714 de 2003, que instituiu um número de telefone para atender denúncias de violência contra a mulher em âmbito nacional, e a lei 11.340 de 2006, a Lei Maria da Penha, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e pune os agressores. Destaca-se ainda a resolução 175/2013 do Conselho Nacional de Justiça que impede as autoridades competentes de não celebrar civilmente o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

A cátedra ocupada pelo Estado de guardião dos direitos fundamentais, porém, não garantiu total zelo pelo direito às liberdades individuais. A sociedade patriarcal e machista impera também no campo político, dificultando a criação de políticas públicas para mulheres e LGBTs. O estudo de Zanatta et al (2016) rememora que o governo Temer diminuiu o papel da Secretaria de Políticas para as Mulheres, a SPM, e compôs seus 37 ministérios somente por homens, demonstrando o descompromisso do governo com as temáticas de gênero e de igualdade. De acordo ainda com os autores, “a promoção da igualdade de gênero no Brasil está ameaçada” (ZANATTA, et al, 2016, p. 03).

Na câmara, muitos deputados e deputadas, sobretudo integrantes da bancada evangélica, propõem projetos de lei que vão contra a garantia das liberdades individuais e da diversidade. Destacamos aqui o Projeto de Lei 6.583 de 2013, por autoria do então deputado federal Anderson Ferreira (PR-PE), que dispõe sobre o Estatuto da Família, propondo definir a entidade familiar a partir da união de um homem com uma mulher, ou por qualquer um dos pais e seus descendentes, excluindo completamente do conceito de família a união de pessoas do mesmo sexo. O projeto segue em tramitação.

Outro projeto de lei que está tramitando é o 4.931 de 2016, proposto pelo deputado Ezequiel Teixeira (PODE-RJ), que propõe a “cura gay” para as pessoas homossexuais que desejam tornar-se heterossexuais e permite que os profissionais de saúde mental apliquem tratamentos e terapias nesse sentido, contrariando a resolução 01/1999 do Conselho Federal de Psicologia.

É notório que alguns parlamentares se unem para atacar os direitos conquistados na temática deste estudo. Utilizando argumentos religiosos, morais, tradicionais e fundamentalistas, articulam o seu discurso político a fim de preservar o que chamam de “família tradicional” e tentam zelar pelos bons costumes e pela tradição moral, através de



projetos de lei, grupos parlamentares e comissões. Destaca-se, notoriamente, a atuação de parlamentares ligados a igrejas evangélicas que, em nome de seus seguidores e do próprio Deus, tem se posicionado em favor do patriarcado e do machismo, contra a igualdade de gênero e ao respeito à diversidade, ameaçando inclusive a laicidade do Estado.

3 A bancada evangélica: quem são e o que fazem

A abertura democrática permitiu que qualquer cidadão ou cidadã se candidate para algum cargo público, desde que atenda a certas condições, como idade mínima, “ficha-limpa”, direitos políticos intactos (BRASIL, 1997). Isso permitiu que diversos setores da sociedade elegessem seus representantes no Congresso Nacional, o que condiz com a prática democrática. Queremos sublinhar neste estudo a atuação de parlamentares ligados a igrejas evangélicas, principalmente o grupo autodenominado Frente Parlamentar Evangélica (FPE).

Este tema tem sido tratado por diversos estudiosos e estudiosas nos últimos anos (DRESCH, 2017; ALMEIDA, 2017; GONÇALVES, 2016; ZANATA et al, 2016; MACHADO, 2015; VITAL e LOPES, 2012; MARIANO, 2011, entre outros), visto o crescimento que tal grupo tem demonstrado em eleições sucessivas. “O discurso conservador tem ganhado espaço no âmbito político, produzindo efeitos negativos consideráveis no campo relacionado às questões de gênero” (DRESCH, 2017, p. 12). A atuação parlamentar do grupo se destaca por abordar os temas de gênero através de uma ótica conservadora.

O número crescente de deputados, deputadas, senadores e senadoras que se autodeclaram evangélicos/as cresce no Brasil, acompanhando o também crescente número de pessoas evangélicas no país. Esta identidade religiosa tem feito com que as pessoas, cada vez mais, escolham seus representantes através do viés religioso. “O número de candidatos políticos declaradamente religiosos aumentou a partir da década de 1990, acompanhando uma tendência à associação entre a identidade religiosa e o direcionamento político, expresso principalmente através do voto” (VITAL; LOPES, 2012, n. p.).

Os discursos, carregados de moralismo, buscam defender os bons costumes, a tradição, a família, a vida. A sociedade brasileira, na visão do grupo, estaria se desvirtuando do bom propósito, dos desígnios de Deus, através de práticas indignas e relações



pecaminosas, influenciadas pela mídia. Sob sua ótica, este grupo parlamentar busca, através de projetos de lei e participação em comissões, reinstaurar no país a ordem, o que seria do agrado de Deus. “[...] Os evangélicos seriam uma espécie de guardiões da ética, dos valores, princípios e costumes do bem (como dizem) em nossa sociedade” (VITAL; LOPES, 2012, n. p.).

Muitos são os deputados e deputadas ligados/as a igrejas atuando no plenário. Juntos, muitos deles fazem parte da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional. A razão para que apareçam neste estudo é que boa parte de suas propostas afetam diretamente as temáticas de gênero.

A Frente Parlamentar Evangélica (FPE) é uma organização suprapartidária e sem fins lucrativos. Reúne parlamentares de diversos partidos, vinculados, em sua maioria, a igrejas cristãs com interesses em comum. De forma geral, lutam contra a igualdade racial e de gênero, eutanásia, aborto e união civil de pessoas do mesmo sexo, dizendo preservar a vida, a família e a sociedade como um todo.

De acordo com o site da Câmara dos Deputados, 199 deputados e 4 senadores estão ligados à FPE, entre atuantes e não atuantes. Consoante seu estatuto, uma das finalidades do grupo é

[...] procurar, de modo contínuo, a inovação da legislação necessária à promoção de políticas públicas, sociais e econômicas eficazes, influenciando no processo legislativo a partir das comissões temáticas existentes nas Casas do Congresso Nacional, segundo seus objetivos, combinados com os propósitos de Deus, e conforme Sua Palavra (BRASIL, 2015, n. p.).

O excerto acima deixa clara a influência bíblica e religiosa a qual o grupo é submetido. Algumas passagens da bíblia pregam claramente certos comportamentos como pecados mortais e evidenciam o descontentamento de Deus com a homossexualidade, por exemplo. Confiando nas sagradas escrituras, esses parlamentares tentam aplicá-las na sociedade, com vistas a instaurar um país tal qual a suposta vontade de Deus.

Ao que parece, tamanha representatividade prejudica algumas minorias, já que esse discurso apresenta diversos preconceitos fantasiados de moralismo, provenientes de homens e mulheres “de bem”. A discriminação velada, por vezes, ganha força de lei, que nascem das comissões. Coloca-se a crença de uns em detrimento dos direitos individuais



de outros, o que gera antipatia, hostilidade e violência, e abre espaço para ainda mais discriminação e preconceito por parte da sociedade.

Os representantes de partidos que se denominam conservadores e de base religiosa, usando os argumentos em “defesa da família” patriarcal, branca e heterossexual, explicitam o desejo pela disseminação da misoginia, da homofobia e da intolerância à categoria de gênero. O conservadorismo político e o fundamentalismo religioso são desestabilizadores do sistema democrático (ZANATTA, et al, 2016, p. 02).

A representatividade exacerbada deste grupo está em desacordo com a própria laicidade do Estado, uma vez que se valem de preceitos religiosos para tomar decisões, discutir e propor leis. O fato de haver tantos e tantas parlamentares ligados/as ao Cristianismo afeta substancialmente a própria liberdade religiosa, assegurada pela Constituição, visto que eles e elas estão interessados sobretudo em impor uma ideologia baseada em um livro sagrado para uma crença religiosa, e difundir esses ideais, em forma de lei, para toda a sociedade (VITAL; LOPES, 2012, n.p.).

4 À guisa de conclusão: as eleições de 2018 e os futuros avanços, desafios e ameaças

Em 2018 os brasileiros e brasileiras novamente irão às urnas escolher seus e suas representantes. Desde a proclamação da república em 1889, o sistema de governo brasileiro é o presidencialismo. O/a presidente da república é o/a chefe do poder executivo e é eleito/a diretamente pelo povo de quatro em quatro anos. É uma figura extremamente importante no cenário político por, junto com seu partido, sua base aliada e seus ministros e ministras, encabeçar todo o governo. “O presidente da República possui competências extensas e variadas, que abrangem a livre nomeação e a exoneração dos ministros, a celebração de tratados internacionais, **a sanção e o veto das leis** [...] e a edição de medidas provisórias” (HACK, 2012, p. 149, grifos nossos).

A escolha do/da presidente da república representa, portanto, um projeto de nação e deve ser respaldada na informação e nas próprias opiniões do/a candidato/a, em decorrência do grande poder que terá em suas mãos, caso eleito/a. A escolha do/a candidato/a deverá espelhar as vontades individuais e estará em consonância com a visão



de Brasil que os eleitores e eleitoras têm e querem para o futuro. A eleição dos parlamentares também é de importância relevante, visto que, neste estudo, muitas das temáticas abordadas têm como plano de fundo leis ou projetos de leis que, por vezes, vão contra os direitos conquistados pelas minorias.

Após um período de avanços nas questões de gênero e direitos humanos, o Brasil passa, aparentemente, por um período conturbado, com ameaças de perdas de direitos conquistados. O cenário político instável e a apatia política por parte dos cidadãos e cidadãs acabam por afetar diretamente a temática de gênero, tanto no sentido de propagação de discursos conservadores, quanto na questão da legislação do país. O grande desafio para os próximos anos é a manutenção dos direitos no que se refere à gênero, e sua ampliação, em um cenário político permeado pelo moralismo, pela religiosidade e pelo conservadorismo.

Referências

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, v. 50, n. 1, s/p., 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Frente Parlamentar Evangélica**, de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/internet/deputado/Frente_Parlamentar/53658-integra.pdf>. Acesso em 12/08/2018.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.931/2016**, de 6 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1448894&fifilena=PL+4931/2016>. Acesso em 12/08/2018.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.583/2013**, de 16 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761>. Acesso em 12/08/2018.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 175**, de 14 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2504>>. Acesso em 12/08/2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 12/08/2018.

_____. **Lei 9.504/1997**, de 30 de setembro de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19504.htm>. Acesso em 12/08/2018.



_____. **Lei 10.714/2003**, de 13 de agosto de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.714.htm>. Acesso em 12/08/2018.

_____. **Lei 11.340/2006**, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em 12/08/2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 001/99**, de 22 de março de 1999. Disponível em <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao_1999_1.pdf>. Acesso em 12/08/2018.

DRESCH, Jaime Farias. Quem doutrina quem? Os partidos políticos e o discurso da escola sem partido como processo formativo. **Revista de História e Estudos Culturais** (online), v. 14, n. 1, p. 1-19, 2017.

GONÇALVES, R. B. **O discurso religioso na política e a política no discurso religioso: uma análise da atuação da Frente Parlamentar Evangélica na Câmara dos Deputados (2003- 2014)**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

HACK, Érico. **Direito Constitucional: conceitos, fundamentos e princípios básicos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MACHADO, M. D. C. Religião e política no Brasil contemporâneo: uma análise dos pentecostais e carismáticos católicos. **Religião e Sociedade**, v. 35, n. 2, p. 45-72, 2015.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos na esfera pública. **Civitas**, v. 11, nº 2: 238-258, 2011.

STANCKI, Rodolfo. **Sociedade brasileira contemporânea**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

ZANATTA, L. F. et al. Igualdade de gênero: por que o Brasil vive retrocessos? **Caderno de Saúde Pública**, v. 32, p. 1-4, 2016.



EMPODERAMENTO FEMININO NO MUNDO GLOBALIZADO: a importância dos movimentos sociais e a Rede

Amanda Birck Kirch¹

Bruna Caroline Rolim Schneider²

Palabras-Clave: Empoderamento Feminino, Igualdade de Gênero, Movimentos Sociais. Rede.

1 Introdução

O presente ensaio ocupa-se em diagnosticar os desafios e as conquistas do emergente tema acerca do empoderamento feminino e a igualdade de gênero, considerando o cenário contemporâneo do mundo globalizado, onde os movimentos sociais estão em pleno desenvolvimento e ganhado força através da rede.

Neste sentido, é necessário analisar a trajetória da militância feminina na árdua missão de transformar a realidade social, quebrando paradigmas culturalmente construídos pela visão machista e patriarcal da sociedade, onde a mulher era considerada inferior ao homem em todos os níveis. O assunto ganhou considerável destaque através dos movimentos sociais, que trouxeram à tona discussões acerca do empoderamento feminino e igualdade de gênero.

Os movimentos sociais estão em evidencia no cenário mundial graças ao fenômeno da globalização, que contribuiu para o revolucionário avanço tecnológico, modificando definitivamente o modo de comunicação, que transcendeu fronteiras. Estas transformações merecem estudos aprofundados para entender de que forma os movimentos sociais feministas estão modificando a realidade global.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, e-mail: amandabirck@unochapeco.edu.br

² Acadêmica do 8^a semestre de Psicologia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, e-mail: bruna.schneider@unochapeco.edu.br



2 Metodologia

A metodologia utilizada caracteriza-se como dedutiva, através de revisão bibliográfica, na qual a fundamentação foi obtida através de artigos, livros e periódicos sobre o tema proposto.

3 Desenvolvimento do Problema e Fundamentação teórica

Estudos recentes sobre a igualdade de gênero e o empoderamento feminino demonstram que o tema é de grade relevância para os atuais debates da humanidade. Contudo, a busca por igualdade de direitos entre homens e mulheres iniciou em séculos passados, onde o anseio por igualdade de gênero firmou os primeiros passos até se transformar em um forte fenômeno das relações internacionais globais.

A militância feminina teve início no final do século XIX, onde as mulheres lutavam por seu espaço na política, por direitos sociais e também financeiros. A partir da década de 60, as mulheres iniciaram a reivindicação pelo direito ao próprio corpo e contra o patriarcado dominante (Pedro, 2011, p. 271). A “queima de sutiãs” foi um dos primeiros e mais impactantes protestos do empoderamento feminino, ocorrido nos Estados Unidos, com objetivo de romper padrões estéticos impostos (MENDES e VAZ, 2015, p. 89).

No ano de 1975, a Organização das Nações Unidas realizou a Primeira Conferência Mundial sobre a Mulher e fez àquela a chamada Década da Mulher, onde foram debatidos assuntos sobre a importância da mulher na sociedade internacional (Reynaldo, 2016, p. 266). Tal acontecimento marcou profundamente o início de um novo pensamento sobre a importância da Mulher como forte protagonista social.

Em meados dos anos 90, a necessidade de ampliar as discussões acerca das questões de gênero se tornou indiscutível, sendo necessário seu aprofundamento no âmbito das relações internacionais, enfatizando a importância das mulheres em diversos níveis, buscando a “identidade política e a ética feminista internacional, a guerra e a paz, segurança feminina, as instituições internacionais, a economia política e o desenvolvimento e principalmente os direitos humanos das mulheres” (SILVA, 2016, p. 240).



Um dos primeiros grandes grupos feministas é o Grupo Maior de Mulheres (*Women's Major Group*), que surgiu durante o evento denominado Cúpula da Terra, que ocorreu no Rio de Janeiro no ano de 1992, durante a Conferência das Nações Unidas. O grupo atua como facilitador da participação das mulheres na sociedade civil, disseminando informações sobre o tema e promovendo a defesa dos direitos humanos femininos e igualdade de gênero (SILVA, 2016, p. 251).

Ainda, o Grupo Maior de Mulheres coleta, compila e apresenta dados estatísticos relacionados a diversos assuntos de ordem global (como saúde, alimentação, justiça, cidadania, proteção social, trabalho, transporte, riquezas naturais, entre outros), em eventos das Nações Unidas, demonstrando a ausência de políticas públicas eficazes para a promoção de igualdade de gênero e empoderamento feminino (SILVA, 2016, p. 252).

A luta feminina pela igualdade de gênero conquistou valoráveis vitórias para a humanidade. A desconstrução cultural da sociedade machista e patriarcal ainda é uma dificuldade enfrentada pelo movimento. Contudo, um poderoso instrumento está revolucionando a luta pelo empoderamento feminino: a rede. Em paralelo ao desenvolvimento destes debates, os avanços tecnológicos revolucionaram o modo de comunicação entre as pessoas, onde “a comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais” (CASTELLS, 1999, p. 57).

A internet rompeu fronteiras territoriais e aproximou as comunidades de maneira fundamentalmente eficaz. Tal novidade possibilitou o surgimento de vários movimentos sociais, estruturando-se e mobilizando-se em prol dos movimentos da sociedade civil (SILVA, 2016, p. 249).

Graças ao avanço do fenômeno da globalização, que ampliou e proliferou a intercomunicação, colaborou para o desenvolvimento tecnológico e científico, nas mais diversas áreas, tanto na esfera material quanto humana. A era da informação forneceu a estrutura necessária para sustentar essa nova forma organizacional global (Reynado, 2016, p. 263). O cenário mundial tornou-se complexo, onde “os movimentos feministas e noções como desigualdade social, cultura e direitos fundamentais, dentre outros, ultrapassaram crescentemente as antigas barreiras nacionais” (REYNALDO, 2016, p. 264).

O que era meramente a busca por direitos pontuais, geralmente em esfera local, se transformou em um fenômeno por igualdade de direitos humanos femininos em todos os



níveis. Segundo o glossário de termos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, das Nações Unidas, o empoderamento das mulheres consiste em:

[...] realçar a importância de que as mulheres adquiram o controle sobre o seu desenvolvimento, devendo o governo e a sociedade criar as condições para tanto e apoiá-las nesse processo, de forma a lhes garantir a possibilidade de realizarem todo o seu potencial na sociedade, e a construírem suas vidas de acordo com suas próprias aspirações. O empoderamento inclui para as mulheres o direito à liberdade de consciência, religião e crença; sua total participação, em base de igualdade, em todos os campos sociais, incluindo a participação no processo decisório e o acesso ao poder; o reconhecimento explícito e a reafirmação do direito de todas as mulheres a acessarem e de controlarem todos os aspectos de sua saúde, o acesso das mulheres, em condições de igualdade, aos recursos econômicos, incluindo terra, crédito, ciência e tecnologia, treinamento vocacional, informação, comunicação e mercados, a eliminação de todas as formas de discriminação e violência contra as mulheres e meninas; e o direito à educação e formação profissional e acesso as mesmas. (Glossário de termos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. ONU, 2016).

Os movimentos feministas ganharam forma e poder através da rede. As redes sociais proporcionaram grande visibilidade aos movimentos feministas. Tornaram-se sólidos e poderosos meios para disseminar os ideais da luta feminina contra a desigualdade de gênero e a opressão das mulheres. Aquilo que era local se tornou global, transpassou fronteiras e interligou todo o globo como uma grande rede informacional de comunicação (REYNALDO, 2016, p. 261).

Diante desse cenário globalizado, surgiu um grande movimento feminino denominado Marcha Mundial das Mulheres (MMM), formado no ano 2000, como “um movimento feminista transnacional popular de base” (REYNALDO, 2016, p. 262).

Ao todo, nove ações foram realizadas, sendo que a primeira ação internacional do movimento aconteceu no ano de 2000, envolvendo 40 países, que auxiliaram na elaboração de um documento com a assinatura de aproximadamente cinco milhões de pessoas. O documento foi encaminhado para a as Nações Unidas. O movimento foi ganhando força na medida em que ações eram realizadas com o apoio da população. A segunda ação da Marcha Mundial das Mulheres aconteceu cinco anos mais tarde, em 2005, onde foi criada a Carta Mundial das Mulheres para a Humanidade, que passou por 53 países. Em 2010 foi



realizada a terceira ação do movimento, com o apoio de 76 países. A quarta ação aconteceu em 2015, em homenagem às mulheres que morreram em um desabamento em Bangladesh (REYNALDO, 2016, p. 268-270).

Assim como a Marcha Mundial das Mulheres, muitos outros movimentos feministas se organizam, divulgam e acontecem através da rede. Esse instrumento revolucionou a forma de participação da sociedade, que está cada vez mais atuante em causas sociais importantes, como o empoderamento de todas as mulheres e meninas. Este tema é tão necessário para a humanidade que se transformou em um dos 17 objetivos da agenda 2030 da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (ONU).

4 Considerações finais

O empoderamento feminino e a igualdade de gênero são temas emergentes da sociedade contemporânea que merecem discussões aprofundadas. Importante destacar que os movimentos sociais trouxeram à tona a importância das mulheres para a sociedade e fomentaram discussões em âmbito regional e internacional.

É visível a importância dos movimentos feministas e sua capacidade de transcender. Os movimentos sociais estão impactando a realidade global, principalmente aqueles que lutam pelo empoderamento feminino e a igualdade de gênero. Importante ressaltar que a globalização proporcionou o afloramento destes movimentos sociais, uma vez que alcançaram distâncias inimagináveis. Estão na rede e por isso são poderosos protagonistas da sociedade global.

Dessa forma, a causa feminista conquistou níveis internacionais graças aos movimentos sociais na rede. Pode-se dizer que a influência da internet foi determinante para que os movimentos sociais feministas tomassem tamanha proporção. Atualmente, várias mobilizações são realizadas todos os dias, conquistando cada vez mais adeptos, movidos pelo anseio de empoderar às mulheres e meninas de todo o planeta. Grandes são os desafios das mulheres na luta por igualdade, mas muitas batalhas estão sendo vencidas com a propagação dos movimentos sociais feministas. A união pelo coletivo nunca foi tão salutar para a humanidade como nos dias atuais, e essa é uma vitória de todas.



Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. V. I.

MENDES, Raiana Siqueira; VAZ, Bruna Josefa de Oliveira. O movimento feminista e a luta pelo empoderamento da mulher. **Revista Gênero & Direito**, 2015.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Glossário de termos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5**: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/06/Glossario-ODS-5.pdf>>. Acesso em: jul, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: jul. 2018.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na histografia contemporânea. **Topoi**, v. 12, n. 22, p. 270-283, jan./jun. 2011.

REYNALDO, Renata Guimarães. **O protagonismo da Marcha Mundial das Mulheres**: a era da informação, novas tecnologias e a rede. In: OLIVEIRA, Odete Maria de (Org.). **Relações internacionais, direito e poder**: atores não estatais na era da rede global. Ijuí: Unijuí, 2016. v. III.

SILVA, Andréia Rosenir da. O protagonismo de gênero como ator não estatal e o importante papel da rede em seu cenário. In: OLIVEIRA, Odete Maria de (Org.). **Relações internacionais, direito e poder**: atores não estatais na era da rede global. Ijuí: Unijuí, 2016. v. III.



GÉNERO, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN: la experiencia educativa con mujeres en Upala

María Auxiliadora Montoya Hernández¹

Palabras clave: Educación, Derechos Humanos, Igualdad de Género, Interculturalidad.

1 Introducción

La igualdad de género es un aspecto central en todas las declaraciones internacionales sobre los derechos humanos en los que se ha establecido que hay iguales derechos para hombres y para mujeres, así está establecido en la Carta de Naciones Unidas, así como en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP, 1976) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC 1976) entre otros; de aquí se deriva la obligatoriedad de los Estados de brindar una adecuada protección y promoción de los derechos humanos de las mujeres.

La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979) promulgada en 1979 es considerada la carta internacional de los derechos de las mujeres y define claramente la discriminación contra la mujer y las formas de cómo abordarla en todos los espacios, incluido el ámbito educativo que implica un trabajo orientado a una educación para todos y todas donde la igualdad entre los géneros sea una prioridad. Sin embargo, la realidad mundial muestra cómo las mujeres siguen siendo víctimas de distintas formas de discriminación. Muchas leyes y políticas prohíben a las mujeres el acceso a la tierra, a la propiedad, a la vivienda, y a la educación en términos de igualdad.

Por otro lado la discriminación social y económica hace que las condiciones y opciones vitales se vean reducidas y que estén más expuestas y vulnerables a la trata de personas y al desplazamiento forzado, entre otras situaciones graves de violación de sus derechos. Otro dato que apunta en esta dirección de marginación y discriminación es la

¹ Máster en Estudios Teológicos. Universidad Nacional de Costa Rica. Contacto: auximh@gmail.com



violencia de género la cual afecta al menos al 30% de la población de mujeres en el mundo, y muy vinculado a esto está la negación de sus derechos a la salud sexual y reproductiva. Otras modalidades de discriminación más complejas se pueden apuntar como las que experimentan grupos de mujeres en razón de la etnia, la edad, la discapacidad y su condición socioeconómica de pobreza. Todas estas formas discriminatorias hacen que el abordaje de la igualdad de género esté estrechamente vinculado al problema de la violencia de género que incluye la perspectiva religiosa, esta es vital si se considera su incidencia en las subjetividades, analizar las categorías de análisis religioso-teológicas en materia de violencia intrafamiliar permitirá esclarecer aspectos subjetivos que han venido sustentando y fortaleciendo posiciones que perpetúan y legitiman esta problemática social.

De lo anterior se deriva el objetivo general de esta investigación que está orientado a generar procesos educativos que promuevan el empoderamiento de las mujeres que sufren violencia intrafamiliar a partir de la deconstrucción de lenguajes teológicos y religiosos que legitiman la violencia. Con este propósito se buscó un acercamiento y análisis crítico de la realidad que viven las mujeres, particularmente las que han vivido experiencias de violencia intrafamiliar derivando de aquí un proceso de concientización que ha permitido favorecer espacios de reflexión, reconstrucción y debate así como de reelaboración de discursos y lenguajes teológicos orientados hacia el establecimiento de la igualdad de género, la no violencia hacia las mujeres y el respeto de los derechos humanos.

2 Contextualización

Las creencias y prácticas religiosas han sido establecidas sobre el género, así se ha podido comprender a partir de estudios en los que se constata cómo el género ha sido constituido por las religiones pero a la vez es constituyente de las religiones. De ahí que se puede afirmar que la religión es una de las fuerzas sociales de mayor importancia para la definición y conceptualización de los roles de género, ya que proporciona modelos de género así como normas y sanciones que deben ser atendidas dentro de las ofertas religiosas que conviven en las sociedades.

Esta influencia de la religión en la socialización de los roles de género no sólo es determinada por la adscripción de las personas a una determinada iglesia o grupo religioso,



es un hecho que las ideas religiosas afectan el contexto social y cultural de las comunidades o sociedades en las que se insertan, ejerciendo de esta manera una influencia mayor o menor según sea la posición y el reconocimiento que tengan por parte del colectivo social.

Dentro de este marco el proceso de socialización provee modelos de conducta de acuerdo a cada género así como establece castigos para las conductas que son discordantes, en una gran parte influenciados por instituciones sociales como la familia, la escuela y los medios de comunicación colectiva, entre otros, en los que las Iglesias y religiones tienen un papel predominante.

Los posicionamientos que dentro de las estructuras religiosas se toman no son ajenos a los análisis culturales dualistas que articulan lo femenino y masculino. “La cultura y las diversas representaciones culturales constituyen la piedra angular de la universalización de lo femenino, asociado con lo vulnerable, lo pasivo, lo emotivo, contraponiéndose así a lo masculino” (SACEDA, 2010, p. 307).

Esto es vital si se toma en cuenta que el derecho a la igualdad de género tiene relación directa con estos sistemas en donde lo femenino y masculino tienen un espacio que se ordena y separa en forma complementaria así el lugar de cada uno está perfectamente establecido: las mujeres en la casa y los hombres en la calle, el espacio de la mujer es el hogar, con valores como el afecto, la lealtad al grupo y la intimidad como propios, en tanto que el hombre tiene su dominio en la esfera de la política y la economía, y el mundo exterior desde donde establece sus relaciones y su territorio así como su autoridad y responsabilidad sobre el conjunto familiar al que protege y sustenta. Dentro del planteamiento que Foucault hace “la actividad, lo espiritual, la razón, la cultura, lo público y su organización eran principios de lo masculino; la pasividad, la emoción, la naturaleza, junto con lo privado constituyen las características del sexo femenino” (FOUCAULT, 1973, p 78).

La agresión física, el maltrato psicológico y emocional así como la violencia patrimonial que se ejerce contra las mujeres proviene del convencimiento que se genera a partir de los roles de género asignados, los hombres que abusan de las mujeres parten del convencimiento de que tienen el derecho de controlar y dominar a la mujer, que su ubicación en la esfera de lo doméstico y del hogar la hace ser inferior, y que esto les da el derecho a abusar de ellas en reforzamiento de lo masculino de su condición. Esta idea interiorizada es



la causante de feminicidios, permisividad, e impunidad justificada por las instituciones sociales, en la cuales participa la educación, la religión y los presupuestos epistemológicos de la teología tradicional basados fundamentalmente en interpretaciones bíblicas con rango de autoridad divina.

La opresión de las mujeres es multiseccular – en el sentido de que se prolonga indefinidamente a lo largo del tiempo –; es integral, ya que abarca todos los ámbitos de la existencia; es pluricultural, plurirreligiosa porque está omnipresente en todas las culturas y religiones del mundo. (ARANA, 1997, p. 5).

3 Violencia de género: educación y discursos religiosos

Para el abordaje de la igualdad de género es necesario “distinguir la igualdad de la equidad puesto que en el lenguaje de los derechos humanos la igualdad es un derecho que el Estado debe garantizar, mientras que la equidad es una estrategia para llegar a la igualdad sin que ésta sea una obligación estatal”.(VALENZUELA, 2015, p. 140). Pese a la obligatoriedad estatal lo cierto es que todo esfuerzo encaminado hacia la igualdad de género resulta una urgencia, en ése sentido es una exigencia encarar y comprender las estructuras sociales y relaciones de poder sobre las cuales se asienta la dinámica comunitaria, educativa, familiar y social que determina la economía, las leyes y las políticas de una sociedad en un contexto determinado. Por esto un elemento vinculante es el relacionado con los lenguajes y los discursos que forman parte de la cotidianidad que permea nuestro imaginario y la identidad de género.

Una estructura discursiva puede ser detectada en la forma de comportarse, de expresarse o de pensar. Así pues el discurso de feminidad o masculinidad constituye unos parámetros sobre los cuales los individuos actúan. Sin apenas percibirlo estamos entrando en el juego de los estereotipos. (PLAZA, 2007, p.133).

Es a partir de esta constatación que resulta imperativo combatir y eliminar los lenguajes cargados de significados que repercuten negativamente en la imagen y percepción sobre las mujeres e impide que se les considere cómo lo que realmente son, personas con necesidades y deseos propios, seres humanos con dignidad, sujetos de derechos y de oportunidades para su desarrollo y crecimiento personal.



Las distintas representaciones culturales a través de las que inculca hasta llegar a las instituciones, así como el lenguaje que se utiliza y ejercita dentro de ellas, lo que constituye un mecanismo de 'poder vascular' que, simbólicamente dará paso a una violencia simbólica que posteriormente se materializará en una violencia física. Esta "fuerza simbólica", por lo tanto, es una forma de poder que se ejerce sobre los cuerpos. (SACEDA, 2010)

A través de este poder simbólico ejercido culturalmente hay una aceptación por parte de las mujeres de colocarse en forma natural en una posición de inferioridad, de permitir el control que ejerce sobre sus cuerpos y tiene un vínculo directo con la gestación de la propia identidad lo que implica necesariamente violencia de género. Los lenguajes religiosos y teológicos provenientes de la educación doctrinaria recibida en iglesias y templos, escuelas dominicales y catecismos, o en orientaciones con carácter pastoral están orientados en esta línea de pensamiento. Discursos y mandatos cuya legitimidad y autoridad está referida a Dios hace que se legitimen las violencias ejercidas contra las mujeres y las personas menores de edad, afectándose mayoritariamente a las niñas quienes experimentan con frecuencia abusos y violaciones de sus mismos allegados y parientes

Toda esta violencia se gesta a través de los discursos. Los discursos que estructuran nuestra percepción de la realidad dando forma a los textos y textualizando dichas formas están regidos por las instituciones y dado que las barreras institucionales, en especial las que atañen a la lengua, están en su mayoría en manos de varones, resulta pues imposible el que se adecuen a esta percepción masculina de la realidad, la noción de identidad que las propias mujeres tienen de ellas mismas. (DE LA CONCHA, 2010)

Desde el punto de vista cultural y religioso el posicionamiento de lo femenino refuerza los roles y estereotipos que propician las discriminaciones de género. En igual sentido puede decirse de la invisibilización y exclusión de las mujeres sustentada en un orden jerárquico y de dominación fundamentado en el patriarcalismo evidente de lenguaje sobre Dios

El lenguaje patriarcal sobre Dios ha implicado una invisibilidad de las mujeres y una exclusión de las instancias de formación de dicho símbolo público, y por tanto, político; de la toma de decisiones y de la forma de aproximarse y de relacionarse con Dios. Pero no sólo ha tenido efectos en esos ámbitos propiamente religiosos, teológicos y eclesiales. Tal vez el efecto que con más fuerza se ha denunciado es que el símbolo de Dios, elaborado exclusivamente desde el mundo masculino, ha implicado una

533



subordinación de las mujeres, una exclusión y subvaloración de sus experiencias y relaciones marcadas por la jerarquización y por relaciones de dominación-subordinación. (DEL RÍO, 2009)

Existe un patrón cultural, social y religioso marcado por la violencia contra las mujeres en el que subyacen otras formas de violencia que se naturalizan dentro de nuestra cultura y ante lo cual es urgente cualquier esfuerzo de prevención, denuncia y erradicación. La visión masculina de la realidad y la noción de identidad femenina es una idea propiciada y reforzada por la Iglesia en conjunto con la familia y la escuela, en donde la familia se constituye la principal reproductora de una dominación a partir de la visión masculina, desde la división sexual del trabajo, hasta la representación legítima de esa división, que se afianza en el derecho y se asegura e inscribe en los lenguajes.

Del discurso religioso podría decirse que éste ha constituido a lo largo de la historia una fuente inagotable de recursos por parte del patriarcado en su lucha por la supremacía del varón. Textos, imaginería, tradiciones y costumbres. Todo en la corriente unívoca para la obtención de un solo fin: relegar a la mujer a un segundo plano (SACEDA, 2010).

Una urgencia en la lucha contra las discriminaciones que sufren las mujeres es promover y gestionar acciones enfocadas a hacer efectivo el derecho a la igualdad de género propiciando espacios que debatan y discutan los lenguajes y discursos, así como las prácticas sociales y culturales que generan una desvalorización de lo femenino. Lo anterior es ineludible para evitar marginaciones, y exclusiones en razón del género.

4 Metodología

La violencia contra las mujeres obedece a múltiples causas por lo que el fenómeno debe verse como un todo y atenderse en forma integral para lograr la igualdad de género, y el respeto de los derechos humanos. Esta prerrogativa motivó a plantear un proyecto de extensión, investigación y docencia con un grupo de mujeres de la zona norte del país integrado por mujeres provenientes de diversas comunidades de Upala, y partir de sus experiencias cotidianas para determinar la incidencia que los lenguajes religiosos, discursos y prácticas podrían tener en la legitimación de acciones de violencia de género.



La metodología de esta investigación está orientada a la realización de un proceso formativo en que las personas participantes sean protagonistas y que los temas que se involucren comprendan intereses del grupo. Se asume además el método etnográfico para comprender los diversos aspectos de la vida humana, la reconstrucción cualitativa de procesos, interacciones e intercambios simbólicos. Se requiere valorar las historias de vida de las participantes mediante el trabajo sistemático de observación, entrevistas, y otras técnicas como la realización de talleres para la recopilación de los datos. Se enfatizó la observación de las personas participantes en los talleres, en su contexto, con su lenguaje y sus propias formas de expresiones culturales.

La información recopilada se obtuvo a partir de la interacción con las personas, de poder observar como sienten, viven, actúan, reaccionan, construyen o reconstruyen su propia forma de ser e identidad y como inciden particularmente dentro de su realidad los lenguajes y las prácticas religiosas. En esta metodología se pretende considerar la riqueza y diversidad de la experiencia humana, apunta a que la realidad es algo que se construye por cada persona en su interacción con los demás y se direcciona hacia la búsqueda de símbolos, pensamientos, y conductas del informante, que en el caso de análisis de creencias, prácticas y lenguajes religiosos, tienen mucho peso en relación con los significados y símbolos que éstos le otorgan.

Este método permite delinear y contextualizar las prácticas culturales y religiosas locales, y es flexible pues apuesta por la capacidad de adaptación a los contextos buscando siempre el respeto y resguardo de datos e información sin involucrar o afectar a los participantes en aspectos que puedan lesionar su intimidad o sus realidades comunitarias y personales.

5 Derechos humanos y violencia de género: La experiencia educativa comunitaria con mujeres en Upala (A modo de conclusión)

El proceso implicó un trabajo formativo y de investigación con un grupo de mujeres provenientes de diversas comunidades de Upala quienes desde su experiencia aportaron insumos valiosos a la investigación pues se pudo generar aportes específicos y concretos para estas comunidades y la realización de una propuesta que incorpora lenguajes



teológicos alternativos, así como la posibilidad de generar emprendimientos que colaboren con la mejora en las condiciones de vida de las mujeres participantes.

Se trata de un grupo constituido por costarricenses y migrantes nicaragüenses con un nivel de escolaridad muy bajo debido a las pocas oportunidades para concluir sus estudios primarios, o secundarios, generalmente imposibilitadas con motivo de su situación económica de pobreza, pero impedidas también por estereotipos de género asumidos que las sitúa en sus roles de madres, y amas de casa, que deben atender a sus parejas e hijos, en condición de dependencia económica y violencia intrafamiliar, con ninguna o muy pocas posibilidades de conseguir trabajo o de proveerse recursos por falta de educación formal o informal. Algunas de ellas han tenido embarazos adolescentes producto de abuso sexual y violación cuya expectativa de salir de esta situación es vincularse a una pareja que las pueda sostener económicamente como único proyecto de vida.

Dentro de este marco la temática vinculada al control sobre los cuerpos de las mujeres ha sido muy visible en los discursos y en los lenguajes religiosos presentes en las comunidades de donde provienen las mujeres que integran el grupo lo que obligó a abordar estos temas dentro de este proceso de educación informal. Cuestionar la idea de que las mujeres son posesión del hombre, que deben cumplir sus deberes conyugales y atender sus necesidades sexuales como mandato con autoridad divina y magisterial fue imprescindible para evitar situaciones de abusos y violencias. Centrado en el diálogo y la conversación se pudo discutir y reflexionar logrando la reelaboración de conceptos religiosos y proponer un abordaje teológico alternativo que incorpore el reconocimiento de la condición de personas con derechos, la autoestima, la reconciliación con el propio ser, la identificación de potencialidades y destrezas, el empoderamiento y el amor hacia ellas mismas.

Una comprensión de la vida espiritual como fortaleza y no como temor o sacrificio permitió romper esquemas de sumisión y dependencia, propiciando espacios comunitarios como redes de apoyo mutuo y espacios para proyectos que permitan mejorar las condiciones de vida a partir de formas de cooperación grupal y de gestión social.

Esta experiencia es un indicativo de que es posible una educación comunitaria que es intercultural e inclusiva, que reconoce los aspectos culturales que interactúan en el espacio educativo y asume con responsabilidad el reto de educar en el respeto y la equidad, que permite cuestionar afirmaciones que implican desigualdades, violencias o



discriminaciones. Dentro de este proceso ha sido indispensable el reconocimiento de las diferencias, de la diversidad de culturas y de espiritualidades y desde el punto de vista de los derechos humanos, es un espacio pedagógico que propicia la igualdad de género y potencia nuevas formas de percibir e imaginar lo femenino. De ahí que sea un proceso orientado hacia la inclusión, a que las relaciones con los otros puedan ser establecidas y reconstruidas como relaciones de cuidado, de equidad, igualdad y justicia.

Referencias

ARANA, M. Rescatar lo femenino para reanimar la Tierra. **Cristianisme i justícia**, n. 78 Barcelona: Roger de Llúria, 1997, p. 1-23.

DE LA CONCHA, A. **El sustrato cultural de la violencia de género**. Literatura, arte, cine y videojuegos. Madrid: Síntesis, 2010.

DEL RIO, C. **Aproximación al problema del lenguaje sobre Dios** en La que es. El misterio de Dios en el Discurso Teológico feminista de Elizabeth Johnson. Facultad de teología, Pontificia Universidad de Chile. 2009.

FOUCAULT, M. **Historia de la sexualidad**. México: Siglo XXI Editores, 1973, v. I.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convención contra todas las formas de discriminación contra la mujer**. Asamblea General de Naciones Unidas, 18 de diciembre de 1979. Entrada en vigor el 3 de septiembre de 1981.

ONU. **Pacto internacional de derechos civiles y políticos**. Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor el 23 de marzo de 1976.

ONU. **Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales**. Asamblea General de Naciones Unidas, de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976.

PLAZA V, M. Sobre el concepto de "violencia de género". *Violencia Simbólica, Lenguaje y Representación*. **Extravío: revista electrónica de literatura comparada**, p 132-145, 2007.

SACEDA, L. Importancia del discurso religioso e impronta de la Biblia en la gestación de la violencia de género. **Revista de Inquisición, intolerancia y derechos humanos**, p. 305-326, 2010.

VALENZUELA, M. La educación superior vista desde los derechos humanos y el enfoque de género. **Reencuentro; derechos humanos y Educación superior**, n. 70, dic. 2015.



NEM MASCULINO, NEM FEMININO: o debate necessário sobre gênero não binário e a importância da educação intercultural

Débora Vogel da Silveira Dutra¹

Palavras-Chave: Gênero, Masculino, Feminino.

1 Introdução

A discussão que envolve a questão do gênero tem perpassado diferentes tempos e espaços. As diversas possibilidades de abordagem acerca da categoria gênero permitem uma gama de debates que tendem a enriquecer e ampliar os conceitos desta expressão. Ser homem ou ser mulher permitem variações na atualidade do século XXI que eram impensáveis há muitos anos atrás. Isso não significa dizer que as novidades acerca das questões de gênero surgiram nos últimos tempos. De forma alguma. Elas são tão antigas quanto o próprio homem. O que aconteceu foi uma mudança gradual na mentalidade social e na forma como as coisas encontram-se dispostas na sociedade.

As nuances que cercam o tema gênero na atualidade tem se revestido de uma nova roupagem, ampliado com discussões de grupos que reivindicam direitos iguais. Nesse sentido, a discussão do gênero, e do ser feminino ou masculino é amplo na sociedade, sendo que a educação também deve ser um espaço privilegiado para se debater o tema e romper rótulos e pré-conceitos.

¹ Mestre em Direito pela UFSC. Bacharel em Direito pela UNOCHAPECÓ. Licenciada em História pela UNOESC e em Ciências da Religião pela UNOCHAPECÓ/PARFOR. Professora efetiva da rede estadual de Santa Catarina há 21 anos trabalhando com História. Professora concursada da UNOCHAPECÓ da área de Ciências Humanas e Jurídicas trabalhando entre outros componentes com Direito de Empresa nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Economia e Filosofia do Direito no curso de Direito. Integrante do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Cidadania e do projeto de extensão PECJur – Programa de extensão comunitária jurídica da UNOCHAPECÓ.



2 Desenvolvimento

Os direitos que envolvem as escolhas e opções de todos os seres humanos são antes de tudo, direitos humanos. Esses têm sido afrontados ao longo do tempo de diversas maneiras, inclusive pelo próprio Estado que é quem deveria legítimamente protegê-los e garantir sua eficácia. A própria história pode nos trazer inúmeros exemplos em diferentes períodos históricos das atrocidades que foram cometidas pelo próprio Estado.

Nesse sentido, Lafer (1988, p. 118), coloca que “o valor atribuído à pessoa humana, fundamento dos direitos humanos, é parte integrante da tradição, que se viu rota com a irrupção do fenômeno totalitário”.

Justamente por isso, os direitos humanos não podem baixar a guarda. Precisam ser constantemente defendidos para não serem vilipendiados. Os cidadãos precisam se reconhecer enquanto sujeitos históricos capazes de promover mudanças para que se insiram na luta em prol desses direitos. Assim, “os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político [...] são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que o detêm” (HUNT, 2012, p.19).

Dessa forma, o debate acerca do gênero também se encontra ligado aos direitos humanos. Isso porque, muitas pessoas lutam para terem reconhecido seu direito a um gênero, que não seja, nem masculino, nem feminino, ou seja, um gênero não-binário. Essa luta não ocorre apenas contra os preconceitos diários e contra mentalidades conservadoras que não se propõe a aceitar o outro, o diferente.

O debate acerca do gênero enquanto categoria de análise só ganhou corpo no final do século XX (SCOTT, 1990) e pelo fato de ser recente essa abordagem muito provavelmente tem levado à passos lentos em alguns países de base extremamente conservadora as possibilidades de mudança que poderiam ser implementadas para garantir a ampliação de direitos para todos os cidadãos.

Dessa forma, a divisão entre homens e mulheres, de cunho social, político e econômico têm alimentado equivocadamente e historicamente a ideia de gênero que atualmente pretende-se debater. Afirma Scoot (2005, p. 21) que, “quando a exclusão das mulheres da cidadania foi legitimada pela referencia às diferentes biológicas das mulheres e



homens, a 'diferença sexual' foi estabelecida não somente como um fato natural, mas também como uma base ontológica para diferenciação política e social”.

Assim, resta claro que a problemática que envolve o gênero é histórica e encontra-se atrelada aos costumes e a forma como a sociedade se organizou: via de regra patriarcal e machista, onde um grupo de homens vem ao longo do tempo ditando as regras sociais a serem cumpridas, e entre elas, a separação entre o sexo feminino e o masculino. Dessa forma, cada um com suas atribuições e funções na sociedade, nesse modelo conservador, acredita-se ser o modelo perfeito. Entretanto, é bom salientar que,

[...] o gênero é recebido, mas com certeza não simplesmente inscrito em nosso corpo como se fôssemos meramente uma chapa passiva obrigada a carregar uma marca. Mas o que somos obrigados a fazer a princípio é representar o gênero que nos foi atribuído, e isso envolve, em um nível inconsciente, ser formado por um conjunto de fantasias alheias que são transmitidas [...] (BUTHLER, 2018, p. 38).

Essa luta ampliou-se também para o campo legislativo e diversos países já aprovaram leis que permitem que os cidadãos sejam registrados sem se enquadrar no esquema do gênero binário. Isso representa o exercício do direito de liberdade dos pais que podem não querer registrar seu filho ou filha dentro desse esquema tradicional.

Em novembro de 2017, o El País noticiou que a Alemanha está abrindo a possibilidade para se registrar uma terceira identidade sexual. Segundo essa mesma fonte, desde 2013, esse país já permite que fique em branco o quadrado onde se marca o gênero do bebê ao registrar. Esse mesmo jornal indica que, “já faz muito tempo que a ciência demonstrou que a atribuição binária de sexos não reflete a diversidade de identidades sexuais que existe” (EL PAÍS).

Segundo publicação do UOL Notícias em 2017, os países abaixo já avançaram de alguma forma em relação à um terceiro gênero. Em alguns deles já reconhecendo legalmente em todo o país, em outros de forma um pouco mais tímida, inserindo opções em alguns documentos, como a habilitação para dirigir, de um sexo indefinido. Os países são: Austrália, Nova Zelândia, Nepal, Paquistão, Bangladesh, Índia, Canadá, Estados Unidos, Malta e Quênia.

Assim, independentemente de serem países desenvolvidos ou subdesenvolvidos, alguns estão tomando a dianteira e fazendo alterações na legislação vigente permitindo que



legalmente um terceiro gênero, não binário, seja de fato registrado, ao nascer, ou mais tarde na vida adulta.

Obviamente que está mudança não acontecerá de forma homogênea e nem tão célere quanto alguns esperam. No Brasil, por exemplo, algumas discussões acerca do tema tenha acalorado o Congresso Nacional, onde também se fazem presentes bancadas extremamente conservadoras.

O Deputado Federal Jean Wyllys e a Deputada Federal Érika Kokay tem encapado a luta através do projeto de lei 5.002/2013, que dispõe sobre a identidade de gênero e que atualmente encontra-se aguardando o parecer do relator na Comissão de Direitos Humanos e Minorias.

Mudanças legislativas podem vir a se efetivar no Brasil, porém, muito além dos debates que elas podem proporcionar no Congresso Nacional, é preciso ampliar o foco desse tema e transpô-lo para o amplo campo das relações humanas e da educação. Somente a longo prazo será possível uma efetiva mudança de mentalidade para melhor compreensão do que de fato significa a liberdade de escolha.

3 Metodologia

A metodologia aqui trabalhada tem como base a leitura de obras em formas de livros e artigos de renome internacional que estudam e debatem a problemática do gênero, bem como notícias de diversos países que servem para exemplificar como o tema tem sido tratado nos mais diferentes espaços pelo mundo afora.

4 Localização, população e período

O recorte seleccionado foi o lapso temporal da passagem do século XX para o XXI, a nível mundial, para melhor compreender as mudanças sociais que proporcionaram maior visibilidade para o debate acerca do gênero não-binário e a luta pelos seus direitos.



5 Técnica de análise

A análise ocorreu de forma conceitual e comparativa, abordando aspectos e elementos que se fizeram e fazem presentes em diferentes tempos da história.

6 Resultados preliminares

Os resultados apontam no sentido de que a educação intercultural é de extrema relevância para a melhor compreensão de que os parâmetros estabelecidos e impostos socialmente um dia acabam se rompendo e não apresentam mais tanta seguridade entre os seres humanos.

É fundamental para a sociedade ter uma base educacional forte, democrática e baseada em princípios de respeito e alteridade.

7 Considerações Finais

Após elencar alguns elementos trazidos à baila no grande leque que se configura a discussão do gênero e seus melindres, faz-se necessário destacar que, para uma significativa mudança de mentalidade e surgimento de uma nova sociedade que valorize e respeito o outro, que considere a alteridade como um elemento fundamental da construção da cidadania, a educação intercultural tem um espaço privilegiado para debate e formação de opiniões.

Faltam obviamente políticas públicas efetivas e interessadas que almejem a ampliação dos direitos humanos, e direitos cidadãos e que não se detenha apenas em medidas paliativas que não dão conta da complexidade do problema.

Não há como retroceder e negar os espaços e a visibilidade já conquistados por aqueles que não se encaixam nos gêneros masculino e feminino. É preciso sempre ampliar os direitos em uma perspectiva democrática de diálogo e respeito. E é justamente nos ambientes escolares, desde a mais tenra idade que se inicia esse processo que dura a vida toda.



Trabalhar a ideia da educação intercultural é trabalhar o outro, o respeito e é antes de tudo dizer não às atitudes racistas, preconceituosas, xenófobas e exigir do Estado democrático de Direito e representativo onde vivemos que assuma seu papel de garantidor dos direitos dos cidadãos para que a lei escrita seja efetivamente cumprida.

Em pleno século XXI a sociedade global precisa criar consciência da importância da alteridade e do respeito à cultural alheia. Tal fato pode concretizar-se a partir, principalmente, do investimento maciço em um modelo educacional intercultural voltado para a amplitude de conceitos e que não seja restritivo em relação aos seus pares.

Referências

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Brasileira, 2018.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Curitiba: A Página, 2012.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v.15, n.2, jul./dez. 1990.

_____. O enigma da igualdade. **Revista Estudos feministas**, 13 (1): 216, janeiro-abril/2005.

EL PAÍS. **Alemanha cria 'terceiro gênero' para registro de recém-nascidos**. Disponível em: <https://professoraalice.jusbrasil.com.br/artigos/121814444/alemanha-cria-terceiro-genero-para-registro-de-recem-nascidos>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

UOL Notícias. **Onde o terceiro gênero é reconhecido no mundo**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2017/11/08/onde-o-terceiro-genero-e-reconhecido-no-mundo.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2018.



PODER LEGISLATIVO E IDEOLOGIA DE GÊNERO: implicações nas diretrizes da educação no Brasil

Myriam Aldana Vargas¹

Daian Cattani²

Palabras-Clave: Gênero, Ideologia de Gênero, Plano Municipal de Educação.

1 Introdução

O Ministério de Educação-MEC brasileiro através da Lei 13.005/2014 propõe sistema colaborativo e articulado para definir as estratégias da educação nos próximos 10 anos, na perspectiva de que o Plano Nacional de Educação - PNE atingisse o caráter de plano de Estado. Este plano decenal previsto na Constituição faz com que todos os estados e municípios em regime colaborativo desenvolvam suas diretrizes fundamentadas no PNE.

Assim, o Regime de Colaboração é um conceito, um princípio, que deverá orientar as leis que instituem os sistemas de ensino nacional, estaduais (obrigatórios) e municipais (facultativos – LDB artigo 10). Para que o sistema nacional se efetive, as leis que o instituirão deverão determinar que os entes federativos, ao organizarem seus próprios sistemas de ensino, o façam por intermédio de leis vinculadas às leis do SNE, sempre prevendo as formas de colaboração necessárias para que os pactos federativos se concretizem na prática. (BRASIL, 2014).

Todo este processo da elaboração do plano decenal para a educação teria 12 meses a partir da aprovação nacional em junho de 2014 em que seriam realizados amplos debates dos conteúdos fundamentais das diretrizes e metas da educação. Sendo a educação um tema tão importante para toda a sociedade brasileira, estes conteúdos teriam que ser

¹ Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina, docente do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Gênero Fogueira da mesma instituição. E-mail: aldana@unochapeco.edu.br

² Graduado em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, mestrando no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro Núcleo de Pesquisa Modos de Vida, Família e Relações de Gênero (MARGENS). E-mail: daiancattani@gmail.com



consensuados tanto pela sociedade civil organizada como pelo Estado. Assim sendo muitas audiências públicas foram desenvolvidas tanto no congresso nacional, nas assembleias legislativas, câmaras de vereadores, secretarias de educação e diversas instituições interessadas na definição dos objetivos da educação nacional.

Acompanhando os debates travados nesses espaços, um tema de grande polêmica que perpassou todas as votações dos planos estaduais e municipais de educação a nível nacional foi à chamada ideologia de gênero.

O PNE que iniciou seus debates desde final de 2010 finalmente foi aprovado no dia 25 de junho de 2014 sem veto pela presidente Dilma Rousseff, tendo passado por intensos debates na câmara e no senada assim como por educadores de todo país. Uma trajetória longa e conturbada

Além das discussões sobre maior investimento do governo no financiamento do ensino público pela destinação de verbas com uma porcentagem significativa dos recursos de fundos públicos - para a educação e outras, a inclusão da referência às desigualdades de gênero e à diversidade ocuparam o centro da polêmica (ROSADO-NUNES, 2015).

Na câmara dos vereadores do município de Chapecó no dia 31 de agosto de 2015 foi realizada a audiência pública para definir as diretrizes do Plano Municipal de Educação - PME. Criou-se uma comissão entre os vereadores os quais revisaram o plano apresentando 23 emendas que foram protocoladas ao projeto, sugerindo modificações das quais, apenas duas delas, eram relativas a inclusão do conceito de gênero e as demais versavam sobre violências nas escolas, creches, número de professores, eleições de diretores, alunos por sala, entre outras; questões de grande importância, que no entanto, foram postas de lado ao concentra-se todo o debate na questão de incluir ou não a palavra gênero nas diretrizes e metas estabelecidas no plano. Igualmente foi explicitada a angústia de parte da comunidade e da maioria dos vereadores a preocupação em relação de constar nos documentos a “ideologia de gênero”.

Em todos os debates mencionados houve uma equiparação entre o conceito de gênero e a “ideologia de gênero” e diversas acusações a respeito do que incluir gênero implicaria para a organização da sociedade como um todo. Entre os conteúdos atribuídos a “ideologia de gênero” expressos na audiência pública de Chapecó, principalmente nas falas dos vereadores, estavam: a defesa da família tradicional, aquela constituída por homem,



mulher e filhos; defesa de que os pais são os responsáveis pela formação das crianças e não as escolas; que as pessoas já nascem homem ou mulher, diferenciados pelo seu sexo biológico sem possibilidade de variação. Portanto, aceitar a “ideologia de gênero” nas escolas é acabar com todos os valores e práticas sociais que embasam o modelo de instituições sociais ancoradas nestes princípios.

De onde vem a ideologia de gênero? Por que é tão nociva para a sociedade? Como ela é apropriada pelo poder legislativo que entra em sua defesa? Quais são as fontes epistemológicas em que se ancora essa defesa? Como se desenvolve o pânico moral? Estas perguntas são as que orientam esta pesquisa em andamento.

2 Desenvolvimento do problema com fundamentação teórica

Para compreendermos a importância do combate à ideologia de gênero e sua equiparação ao conceito de gênero é indispensável trazermos o que são os estudos de gênero e quais são suas implicações para a organização social. Assim como identificar como o conceito de ideologia de gênero cria sua própria teoria a partir dos anos de 1990.

A categoria ‘relações de gênero, entendida como a organização social da diferença sexual, aborda necessariamente a interdisciplinaridade e a transversalidade que caracterizam o surgimento desta categoria de análise. Há uma interdisciplinaridade exigida pelo recurso a conceitos teóricos, como gênero, desconstrução e diferença. Igualmente, o caráter de transversalidade do conceito de gênero que marca uma diferença e uma relação, o faz entre tantas outras relações, isso é transversal às outras dimensões do social e não as exclui. Como afirmam Costa e Bruschiini (1992, p. 9-10): “É a partir das noções de desconstrução e de diferença, que permeiam a epistemologia pós-estruturalista e pós-moderna, que a noção de gênero foi sendo reconstituída, perpassando as diferentes áreas da Psicanálise, Linguística, História, Antropologia e Sociologia”.

O pensamento feminista tem desenvolvido um debate constante sobre gênero e sexualidade no tratamento dos temas, como família, educação, saúde reprodutiva, políticas de planejamento familiar, direitos sexuais e direitos reprodutivos, tanto em nível internacional (nas Conferências propostas pelas Nações Unidas), como em nível nacional.



Diversas autoras têm sistematizado a trajetória e o surgimento dos estudos de gênero. Miriam Grossi (1998) sinaliza dois fatores que produzem o terreno propício para o surgimento dos mesmos. O primeiro seria as lutas libertárias dos anos 60, mais particularmente dos movimentos sociais de 1968, uma vez que, em meio à luta por uma vida mais justa e igualitária, visualiza-se a problemática de gênero, quando as mulheres que delas participavam, apesar da sua militância em pé de igualdade com os homens, perceberam seu papel secundário na condução das mesmas e na canalização dos resultados. O segundo fator paralelo a essas lutas é o grande questionamento da sexualidade ocorrido também nos anos 60, tais como a comercialização da pílula anticoncepcional, a virgindade enquanto valor essencial das mulheres para o casamento, a importância do prazer na vivência da sexualidade deixando de lado a finalidade exclusiva da procriação.

Esta concepção de sistema sexo/gênero que estuda a construção social do sexo traz uma ruptura epistemológica nas ciências sociais, pois se trata do reconhecimento de uma dimensão da desigualdade social que sempre estava subsumida na dimensão econômica, nas categorias de classe ou de estratificação social, mas que não era trabalhada diretamente.

Assumir uma perspectiva da construção social dentro da teoria feminista, significa buscar a finalidade de desconstruir supostas verdades no campo da sexualidade e da reprodução, legitimadas e fundamentadas na natureza. Reagir contra posições essencialistas, não pressupõe essencializar a cultura, mesmo que metodologicamente se utilize esta dicotomia. Neste sentido, trazemos a afirmação dada por Jane Flax (1994) quando debate alguns problemas do paradigma da construção social, destacando o desafio da necessidade de haver maneiras mais complexas de pensar sobre a natureza.

Família, sexualidade, reprodução e religião, mais do que entidades possuidoras de uma natureza particular, constituem, para a abordagem sócio-antropológica, dimensões da vida coletiva que distinguem sistemas sociais. São redes de relações que envolvem múltiplos aspectos, tais como reprodução biológica e social, encontros sexuais e sociabilidade, crenças e rituais entre outros (HEILBORN et al, 2005). Todos estes constructos da vida social estão permeados pela cultura ocidental cristã que orienta a



constituição dos sujeitos e os modos de vida. Na modernidade família e sexualidade integram a identidade de cada indivíduo.

Esta categoria de estudos permite compreender como ocorrem as relações entre gêneros, e este conhecimento, ao contrário do que sustentam os conservadores, contribui com as famílias tornando as relações mais humanas, com menos violência e desigualdade. A categoria de gênero objetiva entre outros aspectos a existência de possibilidades, de que tanto meninos como meninas se conheçam a si mesmos, compreendam seu corpo, seu mundo, sua identidade e saibam respeitar ao outro, ao diferente, a diversidade e como afirmar-se em seus valores e crenças, do que é ser mulher ou ser homem ou do que queira ser.

A ideologia de gênero surge principalmente nos debates travados na IV Conferência das Nações Unidas, realizada em Beijing em 1995. Na linguagem dos documentos das Nações Unidas ganha espaço este conceito, inclusive com a ambiguidade da construção do mesmo, mas o âmbito político da Conferência de Beijing exige maior precisão na sua definição pelos significados políticos e múltiplos da utilização do mesmo. A referência teórica básica da ideologia de gênero se encontra no livro “A Agenda de Gênero – redefinindo a igualdade” de Dale O’Leary, escritora e jornalista estadunidense, nascida em janeiro de 1941, leiga ligada à Igreja Católica. “Tal condensado será o elo comum entre as diferentes mobilizações e manifestações contrárias à ‘ideologia de gênero’ nos diferentes cantos do país” (BONETTI, 2016, p. 52).

O’Leary afirma que há uma concertação mundial voltada à destruição da família, por meio da promoção de uma “guerra cultural”, levada a cabo pelas “feministas de gênero” que “insistiram que as mulheres deveriam libertar-se a si mesmas das vocações de esposa e de mãe, assim como dos conceitos tradicionais de casamento e família” (O’LEARY, 1997. p.08). Tal guerra cultural, que conta com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), visa, de maneira insidiosa através da aparentemente inocente troca da palavra sexo por gênero, destruir a família, ao negar as diferenças naturais entre os homens e as mulheres (BONETTI, 2016, p.53).

Grandes são as contradições que aparecem nos conceitos de gênero e ideologia de gênero, interesses em conflito de diferentes grupos da sociedade que assumem a defesa de um ou de outro conceito.



Assim, nos interessa, como objetivo central, conhecer as representações que os vereadores do município de Chapecó tem a respeito da categoria de gênero e também entender as concepções relativas a chamada ideologia de gênero, como estes conhecimentos interferem na aprovação de projetos de lei referentes a estas temáticas e principalmente as relativas à educação.

3 Método

O feminismo tem tratado de desenvolver novos paradigmas de crítica social, os quais não têm como base fundamentos filosóficos tradicionais como o essencialismo, entre outros. Pelo contrário, tem criticado as epistemologias fundacionalistas e teorias políticas, como as liberais, deixando explícito o caráter parcial, contingente, historicamente situado daquilo que sempre se tem feito passar por verdades necessárias, universais, a-históricas. As teorias feministas têm, igualmente, questionado o projeto filosófico dominante de buscar objetividade disfarçada na “visão de um olho de Deus” a qual transcende qualquer situação ou perspectiva.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo por considerar que a qualidade de seu objeto de estudo assim o exige. A abordagem qualitativa é uma forma adequada para o entendimento da natureza de um fenômeno social, tendo como objetivo a análise de situações complexas e possibilitando o entendimento, em maior profundidade, das particularidades do comportamento dos indivíduos envolvidos no processo, a realidade é apresentada de forma aberta e contextualizada.

Compreender as representações sobre ideologia de gênero e relações de gênero manifestas nos discursos dos entrevistados assim como as fontes epistemológicas e culturais onde se encontram ancoradas ditas concepções, é um movimento possível de ser realizado na prática de pesquisa, na medida em que nosso olhar estará atento aos processos históricos que compõem o universo simbólico e às relações mediadas pela linguagem no campo social e cultural.

A proposta é a realização de entrevistas semi-estruturadas com os vereadores do município de Chapecó participantes dos debates sobre o Plano Municipal de Educação. Foi escolhida a entrevista semiestruturada pelo fato de ser guiada por uma relação de pontos de



interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso. Dentre as técnicas de interrogação, esta é uma das que apresenta maior flexibilidade e que, portanto, seria de maior valor para esta pesquisa de caráter qualitativo.

Serão selecionados dez vereadores dos diversos partidos políticos. Os critérios de inclusão serão: estar como vereador da casa legislativa do Município, ter participado dos debates sobre o PME, aceitar participar da pesquisa e assinar o termo de consentimento livre esclarecido.

Para análise e interpretação dos dados será utilizada a metodologia de Análise temática de Conteúdo, proposta por Minayo (2008), que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência significam alguma coisa para o objeto analítico visado. Operacionalmente, a análise temática é dividida em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

4 Resultados preliminares

Iniciando as reflexões sobre o embate político entre gênero e religião foi necessário fazer esta breve caracterização a respeito da denominada ideologia de gênero, pois são setores significativos da sociedade como instituições religiosas, movimentos, grupos de diversas classes sociais, lideranças políticas que se manifestam de forma enfática em diferentes espaços públicos para mostrar o quão perniciosa é a questão de gênero.

O acontecido na câmara de vereadores, na audiência de 2015, evidencia como surgem diversas interpretações a respeito do que significa para a educação incluir nas diretrizes do PME a perspectiva de gênero como algo importante para o currículo escolar. Igualmente evidencia-se entre os grupos ali presentes através de suas manifestações, a produção de um choque entre paradigmas diferentes relativos aos conceitos de gênero e orientação sexual. De um lado um paradigma sustentado em valores ancorados na lei natural e na ordem da salvação, provenientes da doutrina católica, onde o determinismo biológico imutável passa a ser o critério central para as relações humanas, para a compreensão do ser homem e do ser mulher, da sexualidade, da reprodução e da família.



De outro lado aquele construído na visão social e histórica sujeito a transformações pela ação social e política sem excluir a dimensão biológica.

Controle do corpo, da sexualidade, da reprodução, por muitos séculos se tem constituído como um dos grandes pilares das religiões. No catolicismo isto se evidencia através das concepções sobre matrimônio, maternidade, família, reservando lugares específicos para as mulheres e os homens, onde as diferenças biológicas determinam hierarquização das identidades e o pertencimento a esfera pública e privada destas. Enquanto que as questões de gênero promovem a autonomia, a liberdade, o respeito pela diferença, estas se constituem realmente numa ameaça que corroem bases fundamentais da ordem estabelecida de caráter sagrado.

Referências

BONETTI, A. L.. Entre armadilhas ideológicas e confusões propositais: reflexões sobre a polêmica em torno da "ideologia de gênero". In: Alinne de Lima Bonetti; Fabiane Ferreira da Silva. (Org.). **Gênero, Interseccionalidades e feminismos: desafios contemporâneos para a educação**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2016, v. 1, p. 47-62.

BRASIL. **Lei no. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 de jul. 2018.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Orgs). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos & Fundação Carlos Chagas, 1992.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, H.B. (Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1994, p. 217-250.

GROSSI, Miriam. **Identidade de gênero e sexualidade**. Antropologia em Primeira Mão, nº 26, PPGAS/UFSC, 1998.

HEILBORN, Maria L.; et al (Org.) **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

MINAYO, Maria C. **O desafio do conhecimento**. 10 Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

ROSADO-NUNES, M.J.F. A "ideologia de gênero" na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.



CÍRCULO DE DIÁLOGO 10 - Educación Inclusiva y Decolonización del Conocimiento



EDUCACIÓN VALÓRICA INCLUSIVA Y LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA PARA SER GARANTE DE TOLERANCIA E INCLUSIÓN

Tatiana Guerrero Díaz¹

Palabras-Clave: Inclusión, Tolerancia, Religión, Curriculum, Identidad Cultural, Cosmovisión y Pertenencia Epcal.

1 Introducción

La presente ponencia tiene por objeto analizar el modo en que el curriculum oculto y explícito de la clase de religión en Chile y otros lugares de Latinoamérica, puedan convertirse en una apuesta de formación valórica garante de inclusión y tolerancia; en una época de diversos cambios culturales y paradigmáticos no sólo en lo que a la educación religiosa refiere, sino en una sociedad convulsionada y cambiante.

La asignatura de religión y el decreto 924 de 1983 (MINEDUC, 1983) que norma la obligatoriedad de ofertarla en todos los establecimientos educacionales del país, han sido cuestionados fuertemente durante los últimos años por diversos movimientos laicistas y ateístas. En la realidad chilena uno de los argumentos centrales para pedir la expulsión de esta asignatura de la currícula nacional vigente, es la separación de la iglesia del estado en el año 1925; por lo tanto, no es atribución del estado el velar por el conocimiento religioso de los educandos, sino que la adquisición de dicho capital cultural se realice en el ejercicio privado del derecho a tener una religión. Dichas voces disidentes a la clase de religión tienen también asidero en las consideraciones técnicas de la falta de preparación formal en pedagogía de muchos profesores en ejercicio que al no poseer herramientas didácticas, sino exclusivamente formación disciplinar en teología o ciencias de la religión. Dicha carencia dificulta articular estrategias de inclusión, que se evidencien en enseñanza para todos los tipos de educandos que hoy conviven en las salas de clases.

¹ Jefe de Carrea, Pedagogía en Educación Religiosa, Universidad SEK, Chile. Doctoranda adscrita al programa oficial de Doctorado en Educación, impartido por la Universidad SEK, Chile. Email: tatiana.guerrero@usek.cl



En defensa de la enseñanza religiosa al interior de las escuelas, es pertinente recalcar que la cultura religiosa es muy relevante en la formación de sujetos integrales y parte esencial para entender el pensamiento occidental; sumado a lo anterior, la clase de religión es prácticamente la única instancia para la formación de valores dentro del currículum actual; razón por la cual cabe plantear como duda razonable la necesidad de proponer una alternativa curricular a la formación ética dentro de las escuelas públicas y subvencionadas del país y analizar su correspondencia social dentro del currículum latinoamericano y su prospectiva. Como Connell expresa: “La calidad moral de la educación se ve afectada inevitablemente por el carácter moral de las instituciones educativas” (CONNELL, 1999, p. 22) y en esto se ha de comprender también, la intencionalidad del currículum y de las instituciones que lo diseñan en concordancia a las políticas vigentes.

2 Consideraciones sobre la clase de Religión en Chile

Para situar normativamente la clase de religión en el sistema escolar chileno el punto de partida es el Decreto 924 del año 1983 el cual establece en su artículo tercero:

Las clases de religión deberán ofrecerse en todos los establecimientos educacionales del país, con carácter de optativas para el alumno y la familia. Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean o no la enseñanza de Religión, señalando si optan por un credo determinado o si no desean que su hijo o pupilo curse clases de Religión (MINEDUC, 1983).

En la práctica real existen escuelas no confesionales que sólo dan la opción de religión católica romana en su ficha de matrícula contraviniendo lo establecido en el artículo cuarto que establece:

Se podrá impartir la enseñanza de cualquier credo religioso, siempre que no atente contra un sano humanismo, la moral, las buenas costumbres y el orden público. Los establecimientos educacionales del Estado, los municipalizados y los particulares no confesionales deberán ofrecer a sus alumnos las diversas opciones de los distintos credos religiosos, siempre que cuenten con el personal idóneo para ello y con programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación Pública (MINEDUC, 1983).

En el entendido del artículo que precede, la oferta de la asignatura de Religión para colegios nacionales debiera ser amplia, lo que en la práctica no se evidencia; ya que



muchos colegios no confesionales sólo contratan profesores de confesión religiosa católico romana para impartir la asignatura de Religión. Por tanto, la supremacía de sólo una visión religiosa en las aulas, se muestra con el dogmatismo y proselitismo religioso ejercido sobre los alumnos en este tema, debido a que la mayoría de estos docentes imparten catequismo (enseñanza de doctrina) y liturgias a través de rezos, uso de sacramentos y dogmas provenientes de Roma, más que de los programas aprobados por el Mineduc. Sin perjuicio de lo anterior también existe un considerable número de profesores de religión de confesión evangélica que carentes de formación pedagógica, replican lo que desarrollan en la Escuela Dominical de sus congregaciones y no sitúan los saberes de la clase de religión, en el marco de laicismo que define a los establecimientos educacionales no confesionales.

3 De la formación de los profesores de religión

La docencia debe ser una de las pocas profesiones, tal vez la única en la que existe una distancia tan significativa entre los contenidos de la formación y las exigencias para el desempeño (TEDESCO, 2012, p. 165).

La formación de profesores de religión es una tarea con muchos ejes pendientes, dado que en la promulgación del decreto 254 del año 1983 se dejó abierta la puerta para que personas sin formación en pedagogía trabajasen como profesores de religión con el mero de hecho de comprobar fe ligresía regular y antecedentes de formación teológica, con eso acceden al llamado “certificado de idoneidad” el que si bien da cuenta de ser una persona moralmente acorde a los principios que ha de enseñar, no es garante de un profesional capacitado para el desempeño del rol de profesor en procesos de educación formal en sus niveles primario y secundario.

Por otra parte, los profesores de religión carecen de herramientas técnicas que les permitan desarrollar estrategias que adapten o flexibilicen las currículas vigentes para la diversidad de educandos con los que tienen que trabajar, cuando se desarrolla el concepto de inclusión es necesario salir del paradigma patologizante que segrega y etiqueta a los estudiantes, el diálogo comprensivo en el desarrollo de la alteridad de procesos educativos para todas las personas es la clave para una clase de religión inclusiva, más allá de las evidentes similitudes o diferencias que enriquecen la variable “humana”. El avanzar en una educación religiosa inclusiva va directamente ligado a comprender a los educandos en su

555



dimensión sistémica y epocal, como bien plantea Ocampo (2018) “La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva asume el desafío de resolver al problema de la ontología social que afecta a la legibilidad de los grupos sociales” sumado a lo anterior, la pertinente inclusión y desarrollo de los valores de Tolerancia y respeto a la diversidad y alteridad de los sujetos, son plausible de vivenciar sólo al deconstruir las limitantes epistemológicas que vulneran el sentido esencial de la inclusión;

En relación a la naturaleza post-disciplinaria de la Educación Inclusiva, se reafirma, la necesidad de construir un conocimiento educativo ‘otro’ y ‘heterotópico’, es decir, un saber auténticamente nuevo, coherente con las demandas, tensiones y sujetos educativos concretos (OCAMPO, 2017).

Por esto, la formación de los profesores de religión hoy más que nunca enfrenta el desafío de recomponer las currículas y avanzar hacia un desarrollo heterotópico de la enseñanza de la religión, también debe preocupar a los formadores de profesores de enseñanza religiosa que la oferta de plazas de trabajo para el cargo de profesor de religión no alcanza a ser cubierto en su totalidad por las cohortes que egresan de las Universidades que forman profesores de religión ya que el número de profesores en ejercicio y en procesos de egreso es significativamente menor a la oferta laboral existente, esto podría considerarse una buena noticia dado los favorables índices de empleabilidad que esto evidencia, sin embargo la formación de profesores de religión va a la baja y muchas entidades de educación superior ya no ofertan esta carrera.

4 Una propuesta a la controversia que provoca la clase de religión en la actualidad

El escenario de las confesiones y manifestaciones religiosas en Latinoamérica ha sufrido diversos cambios que sustancialmente modifican la percepción de la sociedad en su conjunto sobre esta materia , lo explica Bahamondes diciendo que

Entre los factores exógenos destacan los procesos de internacionalización de las naciones latinoamericanas, motivadas por el avance de la globalización y el consecuente acceso a nuevas tecnologías de la información, que permitieron conocer expresiones religiosas foráneas y asimismo difundir las propias (BAHANMONDES, 2012).



En virtud de que la expresión de la religiosidad ha sufrido cambios en la sociedad y los procesos de escolarización formal y el curriculum que les define debe estar acorde a los cambios sociales, cabe entonces plantear nuevos desafíos para el manejo ético y no proselitista de la asignatura de religión, evidenciando criterios en los cuales los educandos tengan la opción de discernir de modo informado, para esto la clase de religión u orientación religiosa, debe proveer una visión de las diversas religiones desde la perspectiva histórica y comparativa. Dando la posibilidad que los alumnos opten y cuestionen el conocimiento religioso.

Cordero (2014, p. 88-89) plantea que

Cada familia tiene valores diferentes conformados a través de la interrelación con el medio con el que han vivido, sus tradiciones, la religión que han profesado, etcétera. Un profesorado sistémico tiene en cuenta estas peculiaridades familiares, manteniéndose al margen de juicios o preferencias y aceptando las diferencias que marcan la procedencia de cada alumno.

No es recomendable perder de vista que el fracaso de algunos profesores en esta área, se debe a que no consideran al planificar sus clases las necesidades y requerimientos de los propios estudiantes; olvidando que la perspectiva central y el target de la asignatura de religión ha de ser las necesidades de orientación socio valóricas en los educandos contextualizadas en la cosmovisión inherente a la época que les tocó vivir. Para estos fines los programas vigentes aprobados por el Mineduc para las más de 40 confesiones cristianas y los contenidos allí planteados, son altamente moldeables; por lo tanto si el profesor comprende los cambios que están sufriendo los adolescentes, como curiosidad vital inherente a los seres humanos más allá de la época que les tocó vivir tendrá la capacidad de contextualizar el saber religioso de forma tolerante, inclusiva y con pertenencia epocal.

El desarrollo de la espiritualidad no debe desprenderse de la dogmática en exclusivo, el enseñar desde una perspectiva evangelizadora es una necesidad empírica de la iglesia y no por eso en la clase de religión ha de olvidarse, Muñoz en relación a la necesidad de renovación de la iglesia deja una interesante reflexión sobre la enseñanza de la espiritualidad.

En el aspecto espiritual, a veces hemos cultivado una especie de piedad bastante superficial. La piedad hecha solamente de cantos fervorosos, de



predicación encendida está muy bien, pero no tiene suficientes raíces y entonces cuando sobrevienen situaciones difíciles fácilmente se diluyen, o lo que es peor, son llevada a expresiones espectaculares que no me parece que tienen la profundidad y la seriedad que tiene el Evangelio (MUÑOZ, 2018, p. 80-81).

Por consecuencia la orientación en temas como sociedad, tribus urbanas, sexualidad, adicciones y otros, es trascendental. No tratada epistemológicamente con la exactitud de la biología u otra ciencia exacta, sino con la visión humanista de las necesidades del hombre, mostrando a través de textos sacros e históricos, que las necesidades humanas no han cambiado en su trasfondo si no sólo de forma. Permitiendo que los alumnos se empapen de una visión filosófica holística. (Dado que la clase de filosofía ya no se imparte en las escuelas públicas y subvencionadas de modo obligatorio la asignatura de Religión ha de subsanar ese vacío). Que integre el conocimiento social con los valores provenientes de las verdades universales que rigen el orden de lo bueno y lo malo, y norman a las sociedades para un bien común.

5 Consideraciones finales

En resumen la clase de religión debiese instar a procesos reflexivos en la manifestación del respeto y tolerancia sean el sello de la inclusión. Donde la libertad y la igualdad se enseñen de la mano a la propia identidad cultural, tiene que ser una instancia que provea elementos de elección y que inunde las mentes con amor al conocimiento y haga del culto a un Ser Superior una experiencia ligada a la razón.

Es posible también considerar el remplazo del subsector de religión por alguna asignatura cuyo curriculum abarque desde la ética y la axiología hasta la responsabilidad social, política y valórica que un individuo tiene ante su país, pero dicha transformación debe ser procesual y consensuada atendiendo las reales necesidades de transformación cultural y respondiendo a las interrogantes elementales del curriculum y a su intencionalidad. No se debiera permitir que la erradicación de la clase de religión de paso a currículas acríicas y sin sentido axiológico explícito.



Referencias

BAHANMONDES, L. Una mirada a la metamorfosis religiosa en América Latina: nuevas ofertas de sentido en la sociedad. **Revista Científica Guillermo de Ockham**, Cali Colombia, p. 109-116, 2012.

CONNELI, R. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

CORDERO, M. **Manual práctico de pedagogía sistémica**: un itinerario para introducir la mirada sistémica en el aula. Mexico - Distrito Federal: Editorial Grupo Cudec, 2014.

MINEDUC. **Biblioteca del Congreso**. (12 de Septiembre de 1983). Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=16238>. Recuperado el 3 de sept. 2018.

MUÑOZ, D. **Ecumenismo y diálogo interreligioso a la luz de las conferencias episcopales Latinoamericanas (CELAM)**. Santiago de Chile: Editorial Alba, 2018.

OCAMPO, A. Pensar heterotópicamente la Educación Inclusiva. **Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva**. Revista del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), 17, 2018.

OCAMPO, A. Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una. **Ponencia Presentada en I congreso Iberoamericano de Docentes**, en prensa, 2018.

TEDESCO, J. **Educación y justicia social en América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2012.



INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: efeitos nas práticas pedagógicas

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski¹

Palabras-Clave: Estudantes com Deficiência, Inclusão, Educação Superior.

1 Introdução

O processo de expansão da educação superior no Brasil cria novas demandas às universidades e aos docentes, dentre elas, a adequação necessária para incluir estudantes com deficiência, cuja matrícula tem aumentado significativamente nas últimas duas décadas. A presença desse público reverbera em mudanças na docência universitária, na forma de ser docente, nas práticas pedagógicas e na forma de conceber a docência.

Este texto apresenta reflexões com base em uma pesquisa concluída, desenvolvida em duas universidades do oeste de Santa Catarina (Brasil), que abordou a inclusão de estudantes com deficiência na perspectiva docente. Este texto está inspirado no seguinte problema de pesquisa: Quais os efeitos da presença de estudantes com deficiência nas práticas pedagógicas de professores universitários?

Após a aprovação do projeto de investigação pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos e com o termo de consentimento livre e esclarecido assinado, a participação dos sujeitos da pesquisa aconteceu por meio de entrevistas narrativas, gravadas e posteriormente transcritas. Para Andrade (2014, p. 181) “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam”. Foram entrevistados dez professores

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Graduada em pedagogia, especialista em Educação Especial e em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ); Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação (Unochapecó). Líder do grupo de pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas (Unochapecó); Autora e organizadora de livros, autora de capítulos de livros e de artigos científicos publicados em periódicos Qualis Capes. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br.



atuantes com estudantes surdos; cegos, com baixa visão; com deficiência física ou deficiência intelectual em diferentes cursos de graduação. As entrevistas narrativas foram transcritas, organizadas em agrupamentos temáticos e examinadas pela perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. Para Foucault, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem “[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2005, p. 96).

Apesar das grandes transformações pelas quais passa o ensino superior, é inegável que a expansão não democratizou efetivamente esse nível de ensino, que historicamente registra as marcas da exclusão. Constata-se que as vagas aumentaram nos últimos anos e que o ingresso, especialmente nas universidades pagas, está mais facilitado. Mesmo assim, muitos estudantes em idade de frequentar a universidade continuam excluídos, tenham eles deficiência ou não.

A mobilização para os processos inclusivos no ensino superior aconteceu, principalmente, a partir da década de 1990. Posteriormente, vários dispositivos legais, resultados de tratados internacionais que repercutiram no Brasil e, de orientações nacionais, apontam requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências, instruindo sobre os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. O pressuposto de que a pessoa com deficiência deve adaptar-se ao contexto deve ser ampliado para a ideia de inclusão, ou seja, os espaços, atitudes e procedimentos pedagógicos também devem se transformar para atender às necessidades educacionais. A oferta de condições adequadas ao desenvolvimento humano permite reconstruir conceitos acerca da deficiência, ao constatarmos que muitas vezes ela está presente nos contextos físicos, sociais e também nas pessoas consideradas não-deficientes. A deficiência, visualizada desta maneira, deixa de ser uma marca unilateral.

2 A docência universitária e o desafio de atuar com a diversidade

A docência universitária vem se constituindo como um campo de saberes específicos, o que requer ser problematizado e refletido. Os limites na lógica normativa, prescritiva,



classificatória e excludente da escola e especialmente do ensino superior em confronto com a ampliação do acesso às universidades criam novas demandas em termos metodológicos, de acessibilidade e condições para a permanência.

A pedagogia universitária, compreendida como um campo específico de saberes, ganha reconhecimento. Esses estudos possibilitam compreender que o exercício da profissão docente na educação superior é complexo e desafiador. Como afirma Anastasiou (2004), a profissão docente, por trabalhar com a mudança e a construção, é marcada pela imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade. Para Leite (2003, p. 311),

Ao preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir, sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação, e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula. Isso se sobrepõe a um receituário pronto sobre modos e maneiras de ensinar ou transmitir conhecimentos.

A forma de ensinar ganha destaque na atuação com a diversidade. Surge o desafio de ensinar o estudante cego; aquele que apresenta baixa visão; o estudante surdo; o que possui deficiência intelectual; o estudante com Transtorno do espectro Autista (TEA); apropriar-se do uso de adaptações necessárias na atuação com pessoas com deficiência física; propor formas adequadas de avaliação e tomar decisões coerentes com o Projeto Pedagógico do Curso, enfim, muitos fatos novos podem “surpreender” o professor. Nesse confronto a universidade precisa avaliar como a diferença, a normalidade/anormalidade repercutem na aula universitária.

Para Veiga-Neto (2001, p. 107), “as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios”. O autor salienta o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação. Afirma também que ante ao incômodo que as palavras “normal” e “anormalidade” podem causar, algumas alternativas são possíveis. Como primeira alternativa, está a negação abstrata dos anormais (no plano epistemológico), da qual resultam as práticas de exclusão mais explícitas e radicais.



Outras alternativas de relação com o conceito de normalidade/anormalidade, segundo o autor, são: a proteção linguística dada por figuras de retórica e eufemismos, na linha do “politicamente correto”; a naturalização da relação normais-anormais, ou seja, “pensar a norma em termos naturais, como algo que aí está, à espera de ser entendida e administrada pelos especialistas”; e problematizar essas questões e submetê-las ao crivo da hipercrítica (VEIGA-NETO, 2001, p. 108).

Foucault (2002, p. 62) menciona contribuições de Canguilhem, ao dizer que “a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado”.

As políticas de inclusão estão tão fortemente colocadas, com argumentos sedutores do ponto de vista dos direitos humanos, sociais, educacionais, que nos impõem ingenuidades e posturas acríticas diante do estabelecido. O que representa a proposta de inclusão na sociedade neoliberal? Segundo Veiga-Neto; Lopes (apud LOPES, 2009, p. 157), inclusão e exclusão são composições de um mesmo jogo.

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses ‘todos’ (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Diante da diferença/deficiência, podemos ver nossas certezas abaladas e fazer a ruptura da relação assimétrica professor (o que ensina) x aluno (o que aprende). Por exemplo, ao ensinar um estudante surdo, se não conheço a língua de sinais, também se torna evidente a minha deficiência. Sem dúvida, causa inquietação avaliar um estudante que não consegue revelar seu desempenho em razão da falta de acessibilidade arquitetônica ou metodológica. Por outro lado, ao avaliar um estudante impossibilitado, em decorrência de suas singularidades, de preencher as atribuições previstas no Projeto Pedagógico do curso ao qual está vinculado, nos provoca a questionar qual o sentido da docência universitária: Educar? Ensinar? Socializar? Formar cidadãos? Preparar para o mercado de trabalho?



3 Estudiantes com deficiência na aula universitária

A docência na educação superior é um cenário de intensos desafios, mas mesmo assim, muitos professores assumem a profissão sem uma preparação prévia que lhes possibilite apropriar-se da complexidade dessa seara. Em tempos em que as políticas de inclusão têm ocupado crescente espaço nos debates educacionais, o convívio com a diferença é uma demanda docente e, mais do que meramente conviver, é necessário reconhecer o outro na sua diferença e reinventar a docência.

Para Pieczkowski (2014), o estudante com deficiência, integrante das turmas de graduação, altera algumas convicções docentes e a lógica que o professor ensina e o aluno aprende fica abalada, pois o docente pode precisar apropriar-se de alguns conhecimentos específicos antes de ensinar. A autora menciona aprendizagens necessárias ao professor como “a aquisição da língua de sinais; o uso de tecnologias assistivas como programas computacionais adequados às pessoas cegas ou com baixa visão; a apropriação de recursos de acessibilidade ao computador para pessoas com deficiência motora” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 184). Questiona, também, como o docente pode avaliar adequadamente a produção escrita de um estudante surdo, por exemplo, se desconhece a estrutura diferenciada na forma de pensamento e de escrita desse público.

Vale destacar o conceito de pessoas com deficiência, previsto no Decreto 6.949 (2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, no Art. 1º:

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

O foco da deficiência deixa de ser o sujeito, individualmente, havendo uma interdependência com o contexto mais amplo. É nesse cenário que as práticas pedagógicas ganham destaque. Pieczkowski (2014, p. 131) compreende práticas pedagógicas

como um conjunto de decisões relacionadas a concepções, metodologias, intencionalidades, posicionamento político e técnico, ação e reflexão, envolvendo ensino, aprendizagem, informações, saberes, conhecimentos,

564



professores, estudantes, curso, instituição e sociedade. É um processo no qual teoria e prática estão intrinsicamente relacionadas.

A ação pedagógica com estudantes com deficiência pode requerer novas formas de abordagem dos conteúdos, de organização dos espaços físicos e novas metodologias. Requer que seja assegurada a acessibilidade, que em muitas situações, é condição para a aprendizagem e é compreendida como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias [...]”. (BRASIL, 2015, art. 2º).

Os docentes revelam o empenho na aproximação com o estudante com deficiência, ao dedicar um tempo maior nesse empreendimento, ao revelar atitudes de solidariedade, ancoradas nas políticas de inclusão tomadas como uma verdade dos nossos tempos e uma necessidade inquestionável, com amparo em um conjunto de dispositivos legais.

A inclusão, como sinônimo de acesso, é comemorada pelas estatísticas educacionais. Contudo, a inclusão pelo prisma da aprendizagem está em grande parte sob a responsabilidade dos docentes. Nesse sentido, Pieczkowski (2013, p. 186-187), indaga:

Como respeitar o princípio da temporalidade própria, tão precioso à educação especial, num contexto que determina tempos e espaços iguais a estudantes diferentes? O que é concebido como inclusão e o que pode ser compreendido como protecionismo e descompromisso com a educação? Que apoio encontra o docente para constituir-se professor de estudantes com deficiência?

Concordo com Estrela em sua afirmação de que os docentes vivem um dilema, e são pressionados por “[...] um ensino cada vez mais assente em valores de eficiência e competitividade [...], pois nem sempre os métodos de ensino que asseguram uma eficácia imediata são aqueles que são mais formativos sob o ponto de vista intelectual e moral” (ESTRELA, 2010, p. 19).

4 Considerações finais

O estudo aponta que os professores são subjetivados pelos discursos da inclusão, o que resulta em posturas amorosas e solidárias. A complexidade do processo de inclusão



torna-se explícita quando os professores vivenciam esse desafio e sentem a necessidade de reestruturar práticas pedagógicas. A pesquisa possibilitou a constatação do quanto à educação de pessoas com deficiência requer sensibilidade para valorizar conquistas que podem não estar explícitas nos currículos definidos previamente. A inclusão comemorada como estratégia de socialização alterou uma cultura naturalizada da segregação, da separação. Porém, atualmente, é necessário dar passos mais ousados e garantir o direito de aprendizagem de todas as pessoas.

A educação inclusiva é um dos desafios educacionais, sociais e políticos de nosso tempo e pressupõe assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais. A presença de estudantes com deficiência na educação superior nos mostra que precisamos “do outro”, nos mostra a incompletude que não está necessariamente nos sujeitos denominados deficientes, mas na condição humana.

A inclusão de forma genérica, muitas vezes romanceada, merece ser tensionada para que o sujeito da inclusão, suas necessidades e singularidades ganhem o espaço necessário, desobrigando-o da classificação, da categorização, da normatização e da normalização.

Atualmente, no campo educacional, a inclusão é uma verdade inquestionável. A presença de estudantes com deficiência na universidade é recente e, se considerarmos o público com deficiência intelectual, que também adensa os números de ingressos na universidade, é praticamente inédita. Resta saber se a universidade irá redimensionar seus currículos para que este público também tenha lugar.

O exercício da docência com “o diferente” é uma possibilidade para que o profissional de distintas áreas do conhecimento, atuante na educação superior, descubra que mesmo que domine o conteúdo específico e acumule títulos acadêmicos isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com a diferença. Para que a inclusão não seja apenas o direito de presença, mas também o direito de aprendizagem, a mediação docente se torna essencial.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Docência no Ensino Superior e profissionalização. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul. 27 a 30 de abril de 2004. **Anais V Anpedsul**. Curitiba, 2004. 1 CD-ROM.



ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-196.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.949-2009?OpenDocument. Acesso em: fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 19 jul. 2015.

ESTRELA, M. T. Ética e pedagogia no ensino superior. In: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Portugal: CIIIE/Livpsic, 2010. p. 11-28. (Coleção Ciências da Educação, 7).

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no collège de France. (1974-1975); Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LEITE, Denise. Pedagogia Universitária (verbete). In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-170, Mai/Ago 2009.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Expansão e inclusão na universidade: uma questão ética. In: REZER, R. **Ética e ciência na educação superior**. Chapecó: ARGOS, 2013, p. 167-191.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.



INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: o ponto de vista do outro

Andrea Soares Wuo¹

Luiza Bento Girardi²

Palabras-Clave: Ensino Médio, Educação Inclusiva, Deficiência.

1 Introdução

A discussão acerca das relações entre inclusão e decolonização do conhecimento nos convida à reflexão sobre as relações que estabelecemos entre “nós” e os “outros”, identidade e diferença, as normas e os desvios, o normal e patológico. A educação inclusiva, amplamente debatida nas políticas educacionais desde a década de 1990, evidencia a história de opressão de grupos que, diante de uma escola que normaliza e homogeneíza, foram considerados anormais, desajustados, “especiais”, estabelecendo-se às margens do processo educacional.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência foi marcada pela segregação, sendo realizada em instituições especializadas ou classes especiais dentro de escolas comuns, com base em uma versão simplificada daquele ensino oferecido aos outros estudantes, considerados “normais” (VIGOTSKI, 1997). A Educação Especial, voltada ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, é conceituada, a partir da primeira década dos anos 2000, como uma modalidade transversal de ensino que perpassa os diferentes níveis e modalidades de ensino. Na perspectiva da Educação Inclusiva, a educação do público-alvo da educação especial (PAEE) deve garantir seu acesso, permanência, aprendizagem e participação nas classes comuns das escolas regulares. (BRASIL, 2008).

A atual transversalidade da educação especial, vinculada à presença de estudantes com deficiência nas salas de aula comum, expõe as fraquezas de uma educação e de um

¹ Doutora em Educação, Professora do PPGE/FURB, GEDIEE. Contato: awuo@furb.br

² Bolsista PIBIC-Ensino Médio/CNPq, estudante da ETEVI, GEDIEE. Contato: lbgirardi@furb.br



currículo construídos com base em uma lógica normalizadora de classificação dos estudantes que determina quem são ‘os de dentro’, capazes, e quem são ‘os de fora’ e devem ser incluídos (MITCHELS; GARCIA, 2014; SKLIAR, 2003).

A entrada de um grupo novo em um grupo já estabelecido provoca estranhamento e resistência (ELIAS, 2000). Para manutenção de sua coesão interna, os “estabelecidos”, como denomina Elias (2000), atribui aos “outsiders” às características negativas que expurga de seu próprio grupo, estigmatizando-os e garantindo, para si, o reestabelecimento de uma suposta ordem natural. No âmbito da educação inclusiva, as relações entre estabelecidos e outsiders são representadas por discursos que salientam as dificuldades para lidar com o PAEE, como a falta de conhecimento específico, a falta de apoio e a heterogeneidade das turmas (WUO; IVANOVICH, 2017).

O estudante com deficiência, na escola inclusiva, assume o papel de “bode expiatório”, ocultando problemas estruturais que impedem a transformação da ordem normalizadora, classificadora e segregacionista da escola moderna. A educação inclusiva constrói-se sob práticas discursivas de uma educação especial tradicional que vê na deficiência do outro, um problema a ser diagnosticado, solucionado, remediado e curado. (FOUCAULT, 2006; SKLIAR, 2003; SLEE, 2001).

A permanência do modelo biomédico da deficiência nos discursos sobre a educação inclusiva reduz sua compreensão à mera condição orgânica ou clínica do indivíduo e nega os fatores de ordem social e cultural que tornam a deficiência uma condição que inferioriza e oprime (DINIZ et al., 2009).

Com isso, reduz a educação inclusiva a um conjunto de técnicas cujo objetivo é solucionar o problema do estudante com deficiência, limitando suas chances de aprendizagem e de participação, marginalizando-os dentro de um processo educacional que se pretende inclusivo. Em outras palavras, sob novas roupagens, a inclusão mantém seu caráter excludente, marginal e perverso que faz do outro um hóspede indesejável, mas que deve ser aceito e tolerado (SKLIAR, 2003; SLEE, 2001; SAWAIA, 1999; SAHLINS, 2003).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reitera o modelo social da deficiência, definindo a pessoa com deficiência como “aquela que aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais



barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 15).

A deficiência, com base no modelo social, é compreendida a partir da relação que se estabelece entre indivíduo e sociedade e atribui um papel ativo, de sujeito de direitos, às pessoas com deficiência (LEVIT, 2017). São as barreiras sociais – atitudinais, arquitetônicas, urbanas, linguísticas entre outras –, e não a condição “deficiente”, que limitam o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência. A deficiência pensada como resultado das políticas culturais e sociais contribui para a superação de uma concepção tecnicista de inclusão e de sua compreensão como política cultural voltada à justiça social e à proteção e promoção dos direitos de todos e todas as cidadãs (SLEE, 2001; DINIZ et al, 2009; BARTON,1993, LEVIT, 2017).

A adoção de uma perspectiva que despatologize a deficiência e, por consequência, o discurso da inclusão, exige uma ruptura epistemológica (SANTOS, 2013) dos modelos explicativos que opõe e essencializam as relações entre o normal e o patológico (CANGUILHEM, 1995).

Nesse sentido, é fundamental que as pesquisas em educação inclusiva analisem a dimensão das relações que se constroem entre diferentes, considerando a diferença e, por conseguinte, a deficiência, como construção social. Embora a educação inclusiva tenha sido alvo de inúmeras pesquisas, no Brasil ainda são poucas aquelas que buscam compreendê-la sob a ótica das políticas da diferença entendidas a partir de um processo de diferenciação que extrapole os limites entre nós e os outros (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004).

No contexto do ensino médio, um breve levantamento de pesquisas mostra que das 42 teses e dissertações produzidas entre 2006 e 2016 no Brasil, nenhuma aborda as dimensões interacionais da educação inclusiva. Os temas das pesquisas encontradas centram-se em práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de diferentes áreas do conhecimento, políticas educacionais e formação de professores, sugerindo a permanência de epistemologias que tratam a educação inclusiva sob a égide da educação especial e suas especificidades técnicas e pedagógicas. A voz que se privilegia em tais pesquisas é a voz da norma: do professor, do ensino e da política e o esforço de adaptação de suas práticas para aceitar o outro. Este, por sua vez, surge como um ente abstrato cuja



identidade limita-se aos diagnósticos e condições orgânicas impostas pelo modelo biomédico.

No intuito de buscar meios de superar os limites que se encerram em uma versão reducionista da educação inclusiva, o presente trabalho teve por objetivo analisar os modos como se estabelecem as interações entre os diferentes atores escolares no contexto da educação inclusiva e, por meio do ponto de vista de uma estudante com deficiência, identificar fatores que promovem ou dificultam sua inclusão no ensino médio.

Conhecer a realidade escolar a partir do ponto de vista do outro nos convida a refletir acerca de nossos próprios conceitos sobre a deficiência e examinar as implicações de nossas crenças sobre o que se considera uma educação inclusiva (SLEE, 2001, p. 169). Trata-se de um exercício de desnaturalizar a realidade estabelecida, tornando, a exemplo do antropólogo, “familiar o exótico” e “exótico o familiar” (DA MATTA, 1987) e desconstruir conceitos historicamente construídos a partir do distanciamento e do estranhamento.

Para tanto, realizou-se um estudo de caso, de abordagem interacionista (BECKER, 1993), em uma escola do Ensino Médio do município de Blumenau. Como instrumentos de produção dos dados, foram utilizadas, conforme autorização dos participantes em Termo de consentimento Livre e Esclarecido, observações do cotidiano escolar e entrevistas semi-estruturadas com professores, gestores e uma estudante cega, matriculada no 3º ano do Ensino Médio. Os dados foram analisados mediante análise de conteúdo. Para esta comunicação, privilegiou-se a perspectiva da estudante entrevistada sobre o seu processo de inclusão escolar.

2 Resultados

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino médio do município de Blumenau cuja estrutura física, política e administrativa se integra a uma instituição de educação superior da região. Embora de caráter público municipal, a manutenção financeira da instituição é feita mediante o pagamento de mensalidades pelos estudantes. Uma pequena parcela de estudantes possui bolsas de estudos, garantindo a gratuidade do ensino. Conta com uma média de 300 estudantes, predominantemente de classe média, advindos de diferentes municípios da região, escolas públicas e privadas.



Com relação à educação inclusiva, a escola abrange como público qualquer “estudante que apresentar algum déficit e/ou habilidade significativa” (ETEVI, 2017, p.14), não restringindo sua política apenas ao público-alvo da educação especial (PAEE). As ações se organizam a partir do Plano Educacional Individual (PEI) e da mediação do “Professor Multidisciplinar” que tem a função de “apoiar o professor regente no sentido de acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros” e contribuir, junto ao professor regente, para o “desenvolvimento de atividades pedagógicas que contemplem todos os estudantes em suas especificidades.” (p.15).

A figura do Professor Multidisciplinar como aquele que colabora com os professores regentes e acompanha o processo de aprendizagem de todos os estudantes, em termos funcionais e acadêmicos, permite a construção de um currículo que acolhe a diversidade de todos os estudantes, sem se limitar ao PAEE. Evita elaborações que dicotomizam os estudantes PAEE e os outros, isolando aqueles em estruturas pedagógicas enrijecidas que direcionam o professor especialista ao atendimento exclusivo de suas necessidades (FRAGA, 2017) e reduzem a educação inclusiva a um grupo específico de estudantes (SLEE, 2001).

No cotidiano escolar, a dinâmica colaborativa entre professor especialista (Professor Multidisciplinar) e os outros professores ocorre por meio de reuniões de planejamento e acompanhamento contínuos, além da presença da professora em sala de aula. De acordo com os relatos, essas práticas mediadoras buscam ressignificar os conhecimentos dos docentes, rompendo com as resistências de forma dialógica, sem impor ou dicotomizar os conhecimentos da educação especial e da educação comum (MICHELS; GARCIA, 2014).

Sofia (nome fictício) ingressou nessa escola mediante uma bolsa de estudos para atletas do programa de paradesporto escolar do município. Ficou cega aos 11 anos de idade, quando cursava o ensino fundamental em outra escola. Relata que sua cegueira impactou diretamente em seu processo de escolarização: os professores, por falta de crença em sua capacidade, deixaram de lhe “passar conteúdo”, deixando-a as margens da realidade escolar. Seu processo inicial de “inclusão” deu-se pela “exclusão”: Sofia tornou-se “diferente”, “deficiente” e seu papel na escola limitou-se a uma presença passiva, isolada, quase invisível às possibilidades de aprender e participar (SAWAIA, 1999).



Seu ingresso na escola de Ensino Médio envolveu uma série de mudanças em sua vida: o deslocamento de ônibus para a escola, a adaptação ao novo espaço, novos colegas e professores, a questão financeira e a rotina de estudos que exige o ensino médio. A estudante conta que *“[na entrada do ensino médio] foi meio... assustador [pois] eles começaram a passar conteúdo. Aí eu comecei [a estudar], mas comecei a tirar nota baixa, porque era muito conteúdo. [...] agora, no terceiro ano eu consegui acostumar a estudar. Daí eu estudo todos os dias.”* (Sofia).

De uma presença passiva na escola anterior, Sofia vê-se diante de desafios que são enfrentados e superados ativamente. Reconhece que seu desenvolvimento nessa nova fase, relaciona-se à crença dos professores em sua capacidade e potencialidade, em contraposição à sua experiência na escola anterior: *“aqui não, todos os professores sabiam... foram me dando conteúdo, porque, imaginaram que eu conseguia.”* (Sofia). A estudante ressalta também o papel da professora multidisciplinar que lhe dá apoio por meio de incentivo à sua autonomia, evitando o estabelecimento de relações com base na codependência e superproteção. Se o capacitismo, materializado por meio “de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (MELLO, 2016, p. 3266) promove a marginalização da estudante; é o reconhecimento de sua capacidade que a coloca em movimento e favorece seu desenvolvimento acadêmico e superação das barreiras que determinam sua deficiência. (DINIZ et al., 2009).

Em sala de aula, Sofia afirma se sentir contemplada em suas necessidades. Estratégias como leitura em voz alta por professores, materiais em alto relevo e táteis que permitam a “visualização” de conceitos, além da elaboração de documentos em linguagem adequada para os softwares de leitura, são utilizadas para promover a aprendizagem e a participação da estudante. Como a maioria de seus colegas, mostra-se íntima das tecnologias digitais, fazendo uso de notebook em sala de aula, para a leitura de documentos didáticos. Suas dificuldades remetem ao uso do Braille, restrito na escola, o que representa uma desvantagem para a sua participação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, utilizado para o ingresso na educação superior, realizado apenas em Braille aos estudantes cegos. Sofia conta com o apoio de organizações governamentais e não governamentais para a realização desses serviços. No entanto, questões de ordem burocrática ou



organizacional, dificultam o estabelecimento de programas entre a escola e outras instituições para a promoção do acesso da estudante a um programa regular de ensino em Braille e outras tecnologias assistivas.

Para além das relações formais que se estabelecem na escola, a vida escolar no ensino médio remete à socialização e à construção de vínculos de amizade entre os pares (DAYREL, 2007). No âmbito dos estudos sobre inclusão, a amizade, amparada por uma ética confiança, pode indicar o estabelecimento de relações com base na alteridade e a ruptura de fronteiras, social e historicamente produzidas, entre o “normal” e o “deficiente” (PAGNI, 2016; FOUCAULT, 1981).

Para Sofia, as interações entre seus pares estabelecem-se mediante o coleguismo ou amizade. Na sua sala de aula, ela afirma que são todos colegas. Estão sempre prontos a ajudá-la, porém não se constrói relações que vão além dos muros da escola. Sobre as colegas de sala de aula, Sofia explica que “*não é uma amiga com quem eu saio... conto tudo que eu fiz no final de semana. Mas, é uma amiga que, por exemplo, se eu pedir [um favor] ela vai. É uma amiga dessas, que está ali pra me ajudar*”. (Sofia).

A amizade constrói-se mediante uma ética da confiança (PAGNI, 2016). A fala de Sofia, entretanto, mostra que, na busca por estreitamento nas relações entre colegas, situações vivenciadas levaram à adoção de uma postura de desconfiança e distanciamento que atua como barreira na construção de vínculos:

... eu acho que, eu sou meio insegura. Se eu sair sozinha, é muito mais tranquilo do que se eu sair com alguém que eu não conheço. É, confiança, porque, assim, eu já saí com uma amiga minha... Graças a deus, eu levei a bengala... tipo assim, a gente saiu... e daí... eu não sei, eu acho que ela ficou com vergonha. E ela sumiu. Ela sumiu. Mas é porque o pessoal começa a olhar, que a gente está andando de bengala e tal... E eu acho que ela ficou com vergonha, ela disse assim, já volto, e nunca mais (Sofia).

De acordo com Goffman (1980), as relações baseadas em estigma configuram-se por uma “aceitação fantasma”, em que o outro é aceito, até certo ponto, em sua “normalidade fantasma”. Se, por um lado, a entrada de Sofia em uma nova escola permitiu seu acesso ao conhecimento e o reconhecimento de sua própria capacidade, por outro, a fragilidade dos laços entre seus pares demonstra limites, marcados pelo estigma, que reforçam as dificuldades de superação das barreiras atitudinais que lhe permitem a plena participação.



3 Considerações Finais

Compreender a educação inclusiva sob a perspectiva do outro é um exercício de desnaturalização e *decolonização de* saberes socialmente constituídos que, com base em padrões normalizadores, perpetuam uma “inclusão excludente”. Dar voz ao outro, historicamente silenciado e oprimido, é, além disso, reconhecer sua cidadania ativa, seu direito de participação e autonomia nos processos decisórios que lhes dizem respeito, buscando reduzir os efeitos perversos do capacitismo (LEVIT, 2017; MELLO, 2016; SAWAIA).

Analisar o processo inclusivo por meio das interações entre a estudante com deficiência e o seu entorno escolar, nos permitiu evidenciar situações que constroem e desconstroem a deficiência, incluem e excluem, por meio de um constante movimento de permanências e rupturas (SAHLINS, 2003) de um modelo educacional que define quem são os capazes e quem são os incapazes.

A educação inclusiva, assim como a deficiência, constrói-se a partir de redes (LATOURE, 2008) que atuam como limites ou possibilidades para sua aprendizagem e participação. Na escola, observamos o estabelecimento de redes de diálogo entre professores e estudantes, práticas e políticas, que permitem o desenvolvimento da aprendizagem e participação de todos e a atuação da estudante como sujeito ativo em seu processo de escolarização. Em articulação com organizações governamentais e não-governamentais locais, a estudante engaja-se em outras redes que incentivam sua participação social e autonomia, como o paradesporto escolar e a associação de cegos do município. Para além das condições formais do processo de escolarização, as redes de amizades mostram-se frágeis, indicando permanências de barreiras atitudinais, como a vergonha, o medo e a falta de confiança, que mantém o distanciamento entre a estudante cega e os outros e, conseqüentemente, as fronteiras entre “estabelecidos” e “outsiders”, “normais” e “deficientes”.

Referências



BARTON, Len. The struggle for Citizenship: the case of disable people. **Disability, Handicap and Society**, v. 8, n. 3, p. 235–248, 1993.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. Sao Paulo: Hucitec, 1993. 178p.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: DF, jul., 2015.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1995.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**. Petrópolis: Vozes, 1981.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã**. São Paulo: Zahar, 2004.

DINIZ, D. et al. Deficiência, direitos humanos e justiça social. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65–77, 2009.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ETEVI. **Projeto Político Pedagógico**. Blumenau, 2018.

FRAGA, Julianny Mazera. **Professor de apoio pedagógico e estudantes público alvo da educação especial: práticas pedagógicas inclusivas?**. 2017. 107 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

FOUCAULT, M. **Historia da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. De l'amitié comme mode de vie [Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux], *Gai Pied*, n. 25, abril de 1981, p. 38-39.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1980.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

LEVITT, J. M. Developing a model of disability that focuses on the actions of disabled people. **Disability and Society**, v. 32, n. 5, 2017.



MELLO, A. G. DE. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, 2016.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

PAGNI, P. A. Ética da amizade e deficiência: outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. **Childhood & philosophy**, v. 12, n. 24, p. 343–370, 2016.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Leya, 2013.

SAHLINS, M. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SAWAIA, B. (org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SKLIAR, C.B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, n. 5, p. 37-49, 2003.

WUO, A. S.; IVANOVICH, A. C. F. Educação inclusiva e diferença: um estudo sobre a produção do conhecimento na área. **Revista Cocar**, v. 11, n. 22, p. 347-373, 2017.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas** – V. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.



“NÃO FIZ CONCURSO PARA LIDAR COM ESTE TIPO DE ALUNO!”: Uma reflexão sobre educação especial à luz Adorno

Ivan Luís Schwengber¹

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski²

Palavras-chave: Formação, Educação Especial, Identidade, Diferença.

1 Introdução

Em um lugar qualquer, numa escola pública da rede estadual de Ensino de Santa Catarina, em não mais que quinze minutos ocorreu a vivência que passamos a relatar. A escola estava preparando uma atividade com a presença de pessoas com deficiência, que frequentam a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade. A atividade visava a interação entre instituições educacionais. Tais atividades de integração, frequentemente são realizadas no período de 21 a 28 de agosto de cada ano, quando na região acontecem ações comemorativas à Semana nacional do “excepcional”, mais recentemente denominada de Semana nacional das pessoas com deficiência. O objetivo é integrar os estudantes da escola regular do município às pessoas atendidas pela APAE.

A logística seria que durante duas aulas de matemática e geografia, cinco a seis pessoas com deficiência pudessem acompanhar uma aula do ensino regular, sendo que o público da Apae seria acompanhado por um professor daquela instituição. A mediação e o planejamento das atividades pedagógicas ficou ao encargo da equipe pedagógica da escola regular, especialmente da professora do Serviço de Atendimento Educacional Especializado

¹ Mestre em Educação pela UNOCHAPECO, professor da rede pública estadual de Santa Catarina, grupo de pesquisa Educação Ambiental Freireana Escolar. E-mail: ivan.s@unochapeco.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Graduada em pedagogia, especialista em Educação Especial e em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ); Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação (Unochapecó). Líder do grupo de pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas (Unochapecó); Autora e organizadora de livros, autora de capítulos de livros e de artigos científicos publicados em periódicos Qualis Capes. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.



(SAEDE), juntamente com as professoras atuantes na APAE. Esses profissionais fariam a mediação e ofereceriam o suporte para os demais professores da escola regular.

No dia anterior ao que ocorreria a atividade antecipadamente planejada, o profissional responsável pela direção administrativa da escola salientou/lembrou, aos professores reunidos, como rotineiramente acontece em situações similares, que nas duas primeiras aulas do dia posterior, aconteceria a atividade evidenciada nesse texto. Foi quando ocorreram falas significativa e simbólicas que pretendemos analisar.

O professor A levantou-se e disse: “Eu não fiz concurso para lidar com este tipo de aluno, e não tenho obrigação de lidar com alunos da Apae. Eles que fiquem lá”. Foi quando o profissional responsável pela escola tentou argumentar que nenhuma família, a priori, está preparada para lidar com filhos com deficiência, e assim como os professores, precisam aprender a reconhecer a diferença. Esse era o objetivo da ação. Outra professora, que identificaremos como B, quis argumentar a favor da atividade dizendo “Eles vão trazer os louquinhos mais domesticados. Eles não vão trazer todos”. Uma terceira manifestante, que denominaremos professora C, no calor do debate, quis apaziguar dizendo: “Coitados deles, gente. É só um dia”. Desta cena resultam três protótipos muito legitimados em nossa sociedade: a exclusão naturalizada dos “anormais”; a integração dos parcialmente anormais, ou seja, dos que conseguem se adequar à sociedade da forma como está constituída; e a inclusão de seres dignos de piedade, pelo prisma da benevolência e caridade.

2 A anormalidade, identidade e diferença

Apesar das grandes transformações pelas quais passou a escola, especialmente nas últimas décadas, onde o discurso da inclusão está amplamente difundido, o caráter categorizador, classificador ainda é facilmente identificado em pesquisas desenvolvidas no contexto educacional ou em vivências no cotidiano escolar. Embora a democratização da escola, a ampliação de acesso e acessibilidade sejam percebidas, ainda são registradas as marcas históricas da exclusão e da limitação em lidar com a diferença.

A deficiência, compreendida como uma forma de loucura, são explicadas de forma mitológica até o final da Idade Média. “Segundo o pensamento clássico, foi com Bichat que a medicina, finalmente, derrubou a fantasia e a superstição, e chegou à verdade objetiva do



corpo e suas doenças, à luz da perspectiva moderna” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 16). A modernidade também deixa suas marcas, ao tentar visualizar, numa perspectiva organicista, a deficiência, ou seja, encontrar no organismo, no corpo, as explicações para a diferença. O poder que até a Idade Média pertencia ao sacerdote, passa a ser do médico.

Segundo Pieczkowski (2014, p. 120),

Similar sistema de dominação está presente nas escolas e é incorporada por muitos de seus atores: professores, gestores, os que definem as políticas educacionais. Isso determinou, historicamente, que estudantes que apresentam deficiência não se beneficiassem da escola regular e fossem narrados como seres incapazes de aprender. Com o intuito (ou pretexto) de protegê-los foram escondidos da sociedade e mesmo das comunidades mais próximas e, quando não completamente excluídos do processo educacional, agrupados em escolas especiais e culpabilizados pelo próprio fracasso. Podemos perceber que as manifestações expressas pelos docentes mencionados, evidenciam distintas formas de compreender a identidade e a diferença.

2.1 Narrativas docentes

Professor A: *Eu não fiz concurso para lidar com este tipo de aluno, e não tenho obrigação de lidar com alunos da APAE, eles que fiquem lá.* Embora a referência à inclusão seja a palavra de ordem na contemporaneidade, a narrativa docente nos reporta à Idade Média quando pessoas com deficiência eram segregadas, excluídas, consideradas exóticas, e viviam entre os muros dos mosteiros, ou na “Nave dos Loucos” (Narrenschiff), descrita por Foucault. Os então considerados loucos de qualquer espécie” [...] eram embarcados em navios, e enviados pelos rios da Europa em busca de sua sanidade. Confinado em sua nave, o louco era ‘um prisioneiro em meio à mais livre e aberta das rotas’” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 3-4). Distintas concepções de educação ou tratamento de pessoas com deficiência convivem em nossos dias, evidenciando o quanto a escola e a sociedade mais ampla ainda normatizam, classificam e categorizam.

Professor B: *Eles vão trazer os louquinhos mais domesticados, eles não vão trazer todos!* Dentre a categoria dos “loucos”, alguns são concebidos como mais ou menos desviantes da norma. Outros, passíveis de serem integrados à escola e sociedade. Quando falamos na educação e escolarização de pessoas com deficiência, os termos integração e inclusão são usados, muitas vezes como sinônimos. O movimento da inclusão, no Brasil,



ganha maior dimensão na década de 1990 a 2000, porém, constatamos que muitas pessoas com deficiência já frequentavam as escolas regulares, muitas vezes sem o diagnóstico da deficiência e sem que o contexto escolar compreendesse suas especificidades. Fazemos referência às pessoas com deficiência intelectual, que apresentam fragilidades nos processos cognitivos e maior morosidade na apropriação de conceitos abstratos. Dentre outros, esses marcos repercutiram no Brasil, gerando um novo paradigma no campo da educação escolar. Entre os marcos da década de 1990, avançando para a seguinte, destacamos a LDB 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Dessa forma, a escola como direito de todos, era concebida como direito somente para alguns. Essa forma de se relacionar com crianças com deficiência era naturalizada.

Professor C: *Coitados deles, gente! É só um dia.* A pena, a caridade, a benevolência, são formas como a sociedade e a escola, conceberam e, algumas vezes, ainda concebem pessoas com deficiência. São marcas da Idade Média, quando a causa da deficiência era atribuída ao castigo, mas também à caridade ou eleição divina. Acreditava-se que alguns seres eram escolhidos por Deus para a purificação dos que os cercavam. Pieczkowski (2014, p. 189), afirma que as políticas inclusivas, “disseminadas nos discursos da mídia, nas normativas institucionais, nos apelos à ética e responsabilidade social, funcionam como tecnologias que produzem subjetividades docentes traduzidas, predominantemente, em posturas amorosas” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 189).

Eles, “os coitados”, são a diferença a partir da afirmação de uma identidade, de relações de poder. Para Silva (2014, p. 100),

[...] antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural.

Na narrativa docente, a diferença é algo a ser tolerado: “é só um dia”... Gallo nos provoca a pensar se “[...] quando falamos em **alteridade** na educação, estamos, de fato, falando no outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos falando do mesmo, e



sempre da redução ao mesmo, portanto sem qualquer possibilidade de encontro”. (GALLO, 2008, p. 1).

3 O espelho de narcismo da identidade

A partir da proposta de Adorno, pretendemos somente indicar algumas chaves de leitura para a refletirmos sobre o perigo eminente de tais posições. O problema do iluminismo é de um eu que tem domínios absolutos “um eu que não tolera o que não é idêntico a ele mesmo” (SCHUTZ, 2012, p. 33). De certa forma um sujeito que arrasta tudo para o epicentro de domínio:

Tudo deve ser usado, tudo deve lhes pertencer. A mera existência do outro é motivo de irritação. Todos os outros são ‘muito espaçosos’ e devem ser recolocados em seus limites, que são os limites do terror sem limites. Quem busca refúgio não deve encontrá-lo; os que exprimem aquilo a que todos aspiram, a paz, a pátria, a liberdade, ou seja, os nômades e os saltimbancos, viram sempre recusado o seu direito de cidadania (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 151).

A consciência tende a arrastar o diferente para o mesmidade. O outro, visto como o anormal, causa espanto e irritação. Em se tratado de alunos deficientes como vimos, seu espaço circunscrito da APAE não deveria estar numa escola normal, devem ter limites, terem seus espaços controlados. Regrados pela lógica da identidade e não contradição, o diferente tende a ser excluído. Tudo que foge a esta redoma do eu, pertence ao irracional, e na lógica do iluminismo é rechaçado, o que legitima as barbáries.

O que Adorno pretende, cuidadosamente, é não criar um sistema que aplaque as contradições, sob a perspectiva do diferente. Não é necessário se criar uma revolução ou uma outra história, mas uma forma de resistência. Um comprometimento destas pessoas que são, talvez, as vítimas mais vulneráveis da história, mas para isto não basta somente a solidariedade para com elas, mas honrar sua dignidade enquanto seres humanos. “Por isso, para Adorno, não basta limitar-se a desmascarar a história humana como pré-história, como estática e por meio da dinâmica, mas deve trazer o reverso oculto da mesma”. (ZAMORA, 2008, p. 42). Não basta somente denunciar, é preciso adotar a perspectiva dos excluídos, no nosso caso a perspectiva dos educandos com deficiência.



Isto significa que os estudantes com deficiência, num sistema de ensino, não são contingentes plurais e singulares, num sistema que a mordança através da exclusão ou de uma piedade infundada. Reconhecer a diferença requer ultrapassar a contemplação. Para Adorno (1951, p. 150),

A identidade reside na não-identidade, no ainda não acontecido, que o acontecido anuncia. Asserir que sempre sucedeu o mesmo é falso na sua imediatidade, e só verdadeiro graças à dinâmica da totalidade. Quem se subtrai ao conhecimento do aumento do terror não só se rende à fria contemplação, mas escapa-lhe, além disso, com a diferença específica do mais recente quanto ao anteriormente acontecido, também a verdadeira identidade do todo, do terror sem fim.

Enquanto partirmos da totalidade e da identidade para considerar o sofrimento alheio, este será sempre considerado uma exceção, e tratado de forma especulativa. Ao tratar contemplativamente nas escolas estes estudantes como exceção, a pessoa com deficiência, enquanto estado de exceção à regra, todo movimento de inclusão permanece uma concessão e um privilégio, que facilmente é suplantado: “Para quem é aniquilado, a negatividade aniquiladora não pode ser relativizada, não pode ser reduzida a um momento, a um aspecto. Para ele, a negatividade é total, porque a aniquilação é total” (ZAMORA, 2008, p. 46).

Isto leva Adorno a um negativismo ontológico, lança críticas não somente à modernidade, mas ao movimento dialético reinante. Tal negativismo de Adorno, se dá pela leitura superficial de sua obra, pois resistiu emblematicamente à cristalização de seu pensamento em conceitos e categorias, usando-se de aforismo que não conhecem repouso, causando problemas à leitura dialética que pretende construir “sentenças apodícticas”:

Isto contrasta com a luta implacável que Adorno manteve contra toda a forma de reificação, da identidade que trai a realidade, para exigir uma reflexão que não conhece repouso, que não deixa de questionar o que existe e questionar-se a si mesma, na esperança de que a injustiça e o sofrimento cessem um dia. Somente se não se positivarem nem totalizarem as proposições... (ZAMORA, 2008, p. 12).

Este não uso das categorias da tradição filosófica, coloca a filosofia de Adorno numa região fronteira do pensamento, o que é uma crítica à modernidade. Mas a relevância do princípio de identidade e sua violência ao não idêntico, teve manifestação histórica e emblemática em Auschwitz. Auschwitz é o centro da barbárie legitimada pela sociedade e,



segundo Adorno, portanto: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (ADORNO, 1995, p. 104). Auschwitz foi para Adorno o âmago da barbárie de nossa civilização e o empenho da educação é para que não se repita. Porém, nos casos como os citados acima parece que repetimos as barbaries, legitimadas em nossos espaços escolares.

4 Resultados e Considerações

Os resultados deste ensaio podem ser assim resumidos: O problema da lógica da identidade: o modelo baseado no princípio de identidade, tende a julgar o diferente como excluído, por legá-lo a uma certa irracionalidade, sustentado pelo princípio de contradição, o que na educação especial significa normatização e normalização, tentando categorizar numa métrica ou num modelo normal.

O reverso da história de Adorno, sugere manter o outro no horizonte da materialidade, se colocando materialmente no lugar do outro. Na educação especial, de forma mais relevante não existe uma síntese da deficiência, cada sujeito em formação possui sua peculiaridade e sua materialidade, que não pode ser subsumido à definição. Abordar do ponto de vista do excluído, do marginal e dos estudantes com deficiência não requer uma concessão de privilégio, concedendo-lhe piedade, mas é uma posição de fronteira que nos coloca no âmago radical da humanidade.

Consideramos que o Professor A, é o tipo mais clássico, que defende a exclusão física e espacial das pessoas com deficiência. O Professor B, por sua vez identifica deficiência e loucura, tem a compreensão mínima de diferença; o Professor C, acredita ser inclusivo, o que, na nossa perspectiva, pode ser o mais difícil ser superado, pois acredita que concedendo certos privilégios às crianças com deficiência estaria incluído. Este último se manifesta na educação regular, como o professor que atribui nota e atrai a simpatia das crianças com deficiência com algum privilégio.

5 Referências



ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=9737&interna=6>. Acesso em: 21 abr. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 ago. 2009, seção I, p. 2.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Congresso Internacional Cotidiano: **Diálogos sobre Diálogos**, 2., 2008, Niterói. Anais..., Rio de Janeiro (RJ), 2008. Disponível em: <<http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/Eu-o-outro-e-tantos-outros-S%C3%ADlvio-Gallo.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual: influências de Vygotsky. In: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. **Educação, inclusão e acessibilidade**: Diferentes Contextos. Chapecó: Argos, 2014. p. 189-216.

SCHUTZ, R. O refugio da liberdade sobre o conceito de filosofia em Theodor Adorno. **Veritas - Revista de Filosofia da PUCRS**, v. 57, p. 32-52, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.73-102.

ZAMORA, J. A. **Th. W, Adorno**: pensar contra a barbárie. Tradução de Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.



PATO BRANCO/PR - CIDADE AMIGA DO IDOSO: diagnóstico para o envelhecimento ativo de seus cidadãos

Maria de Lourdes Bernartt¹

Suelyn Maria Longhi Silveira²

Raiana Ralita Ruaro Tavares³

Caroline Rodrigues da Silva⁴

Palabras-Clave: Envelhecimento, Cidade Amiga da Pessoa Idosa, OMS, Pato Branco-PR.

1 Introdução

O processo de envelhecimento da população já é uma realidade mundial e brasileira, sendo que a rapidez do envelhecimento populacional torna-se um grande desafio para a sociedade em geral, e para os gestores, em particular, em todos os âmbitos sociais. No Brasil, conforme projeções do IBGE (2013), nas próximas décadas, a população idosa triplicará: em 2030 haverá mais pessoas acima de 60 anos que crianças (0-14 anos).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2008) destaca que, na atualidade, a maioria dos cidadãos idosos residem em meios urbanos. Corroborando com esse dado, estudos de Jordão e Silva (2014) demonstram que 84,35% da população brasileira vivem em áreas urbanas. Tal situação indica que as cidades precisam voltar a atenção para as circunstâncias e características locais que este envelhecimento populacional provoca, além do impacto futuro no desenvolvimento urbano que esse público formará (BUFFEL e PHILLIPSON, 2016).

¹ Coordenadora do Projeto e Orientadora. Doutorado em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da UTFPR Câmpus Pato Branco. Grupo de Pesquisa – Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional (CEPAD). E-mail: marial@utfpr.edu.br

² Pesquisadora do Projeto. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas-PPGEPS/UTFPR Câmpus Pato Branco. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo. E-mail: suelyn@alunos.utfpr.edu.br

³ Pesquisadora do Projeto. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - PPGDR/UTFPR Câmpus Pato Branco. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo. E-mail: raianaah@hotmail.com

⁴ Pesquisadora do Projeto. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da UTFPR Câmpus Pato Branco. Licenciada em História. E-mail: carolinarsd@gmail.com



Outros estudos, como os de Porto e Rezende (2016) demonstram que os ambientes influenciam as pessoas, no que se refere a bem-estar, comportamentos, emoções e capacidades e sugerem a readequação destes ambientes para proporcionar maior qualidade de vida a seus cidadãos. Para os autores, em relação à pessoa idosa, os laços são mais significativos com o seu espaço e contexto, entretanto, concomitantemente, a interação com o local vai declinando, decorrente do próprio processo de envelhecimento. Em vista disso, faz-se necessário que os ambientes, onde os idosos residem e convivem devam ser adaptados às suas necessidades, visando lhes garantir vida saudável bem-estar, segurança, envolvimento social e independência.

Em vista disso, a OMS (2008) justifica a necessidade e a relevância de as cidades proporcionarem estrutura e oportunidades para que seus habitantes se mantenham bem e ativos, defendendo a concepção de envelhecimento ativo, destacando a independência, a valorização do idoso pelo seu potencial físico, social e mental; participação na sociedade; respeito às suas necessidades, capacidades e desejos, enquanto lhes garante segurança, proteção e cuidados adequados.

Preocupada, então, com o envelhecimento populacional, a OMS produziu, em 2002, um documento orientador para políticas públicas, denominado Marco Político do Envelhecimento Ativo, embasado por produção teórica e estudos epidemiológicos multidimensionais sobre os determinantes sociais da saúde. Sua abordagem do “curso de vida” revela acentuada “preocupação com a manutenção de boas relações intergeracionais e com a qualidade de vida de indivíduos de todas as idades e ao longo de toda a vida” (AVAES e ILC-BRASIL, 2016, p. 1).

Nessa mesma linha, em 2007, a OMS lançou o Guia Global Cidade Amiga do Idoso para orientar o desenvolvimento de ambientes que favorecem o envelhecimento ativo. Neste Guia a OMS apresenta um protocolo de pesquisa denominado Protocolo de Vancouver (questionário com 72 questões de múltipla escolha e roteiro de entrevista para grupo focal, por meio dos quais pessoas idosas, cuidadores de idosos e prestadores de serviços identificavam na comunidade, pontos fracos e fortes em relação à qualidade de vida dos idosos). Este aponta diretrizes para a avaliação de cidades ou regiões como amigas do idoso ou não, detectando elementos falhos a serem sanados; indica diretrizes para classificar a cidade ou região como amiga do idoso, e os itens que devem ser melhorados, agrupados



em oito eixos principais: espaços abertos e prédios; transporte; moradia; participação social; respeito e inclusão social; participação cívica e emprego; comunicação e informação e apoio comunitário e serviços de saúde (OMS, 2008). Este Guia propõe um instrumento de autoavaliação e de mapeamento para a evolução de melhorias, possibilitando detectar principais informações sobre o bem-estar do idoso, bem como elencar aspectos fortes e fracos da cidade, mediante o diálogo com a população idosa e profissionais que atuam com esta população (OMS, 2008).

Participaram da pesquisa, desenvolvida pela OMS, 33 cidades no âmbito mundial, 22 países, considerados desenvolvidos e em desenvolvimento, incluindo megacidades como Tóquio (Japão) e Londres (Inglaterra), e pequenas cidades, como Mayagüez (Porto Rico) e Montego Bay (Jamaica). Na América do Sul, fizeram parte Rio de Janeiro (Brasil) e La Plata (Argentina), envolvendo uma amostragem total de 1.500 idosos (OMS, 2008). Entretanto, conforme destacado por alguns autores, como Graeff, Domingues e Bestetti (2012), a metodologia proposta não é rígida, adapta-se de acordo com o contexto local, fundamentação teórica de seus idealizadores e pela natureza do objeto.

Ao estudar projetos de cidade amiga do idoso, Monteiro, Zazzetta e Araújo Júnior (2015) consideram que estes possibilitam a criação de cidades mais sustentáveis, pois contribuem para tornar o envelhecimento mais ativo, proporcionando maior qualidade de vida e suscitando a criação de políticas públicas, bem como a criação de ambientes e serviços destinados a idosos e a seu bem estar.

No Brasil, Veranópolis, RS, é uma das únicas cidades a obter o selo “Cidade Amiga dos Idosos”, atribuído pela OMS, em janeiro de 2017. Mesmo sendo considerado um município com um alto índice de desenvolvimento humano e alta qualidade de vida o projeto Veranópolis – Cidade para Todas as Idades “... tem contribuído para torná-lo mais amigo do idoso onde a prática do envelhecimento ativo passa a ser uma realidade do dia a dia” (AVAES e ILC- BRASIL, 2016, p. 1).

É importante destacar que, em agosto de 2017, Pato Branco foi reconhecida como a 11ª melhor cidade para envelhecer no Brasil, considerando municípios com população entre 50 mil e 100 mil habitantes, em estudo divulgado pela Exame.com¹. Corroborando com esse

¹ Disponível em <<https://exame.abril.com.br/brasil/as-cidades-com-a-melhor-saude-do-pais-mas-que-deixam-a-desejar/>> Publicado em 18 ago 2017.



fator, em 19 de junho de 2018, Pato Branco recebeu a certificação no Programa Cidades e Comunidades Amigáveis com a Pessoa Idosa, concedida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), entregue pela coordenadora da Unidade de Família, Gênero e Curso de Vida da OPAS/OMS/Brasil, Haydee Padilla. O reconhecimento Cidade Amiga do Idoso é atribuído pela OMS para as cidades que estimulam o envelhecimento ativo ao otimizar oportunidades para saúde, participação e segurança, a fim de aumentar a qualidade de vida. Pato Branco é, pois, a terceira cidade do Brasil, juntamente com Veranópolis - RS e Porto Alegre-RS, e a primeira do Paraná, a obter essa certificação.

2 Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, sob abordagem quali-quantitativa. As pesquisas exploratórias-descritivas possibilitam que o pesquisador perceba o fenômeno estudado em toda sua complexidade, de maneira a dar visibilidade a um fator social, elevar a experiência do pesquisador e permitir a descrição dos fatos e fenômenos de uma determinada realidade (TRIVIÑOS, 2009). A população alvo do estudo compreende idosos de ambos os sexos com idade igual ou superior a 60 anos e/ou cuidadores de idosos, profissionais responsáveis por instituições prestadoras de serviços de atendimento a idosos e profissionais de órgãos públicos do município.

A coleta de dados ocorrerá em 16 instituições que atuam com pessoas idosas em Pato Branco-PR, bem como em nas secretarias e departamentos municipais. A amostra constituir-se-á por, pelo menos: a) 10% da população total de idosos (ou cuidadores) residentes no município de Pato Branco-PR, totalizando 748 pessoas, conforme estimativa populacional do IBGE (2010). O referido valor foi calculado pelo nível de confiabilidade de 95%, com margem de 4% de erro, conforme α de Cronbach; b) pelo menos 16 profissionais responsáveis por instituições prestadoras de serviços de atendimento a idosos; c) 14 secretarias e departamentos municipais. Ao todo, pelo menos, 778 pessoas constituirão a amostra.

Para a coleta de dados elaboramos três instrumentos: questionário estruturado; roteiro de entrevista para grupo focal, adaptados do Protocolo de Vancouver (OMS, 2008), e entrevista em profundidade. O questionário estrutura-se em duas partes. A primeira contém



questões de caráter sócio-demográfico; a segunda contém questões sobre nove eixos temáticos: espaços exteriores e edifícios; transporte; habitação/moradia; apoio comunitário; oportunidades de aprendizagem; serviços de saúde; participação social/respeito e inclusão social; comunicação e informação; protagonismo local, com alternativas específicas, com escalas – Muito importante; Não é importante; Indiferente; Não sei dizer - para que o participante escolha uma delas. Esse questionário será aplicado pela Equipe de Pesquisadores mediante Aplicativo para coleta de dados, em dispositivos móveis.

Para o grupo focal, serão formados dois grupos de participantes em cada instituição que atua com pessoas idosas em Pato Branco-PR. A composição dos grupos será por faixa etária: um com 12 pessoas, idosos de 60 a 79 anos, cuidadores e profissional das instituições; outro com 12 pessoas, idosos acima de 80 anos, cuidadores e profissional das instituições. No total serão formados, portanto, 32 grupos. O tempo de duração das sessões será de aproximadamente duas horas com tantos intervalos quanto necessários tendo em vistas condições da população idosa. As sessões de grupo focal serão coordenadas pelas equipes de pesquisa, organizada com mediador, observadores e relatores. As sessões serão gravadas em áudio e vídeo, bem como poderão ser tomadas imagens fotográficas. É uma técnica adequada para revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão.

Os dados qualitativos obtidos nas sessões de grupo focal e entrevista em profundidade serão organizados e tratados de acordo com os procedimentos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2009). Com base nesta autora, a aplicabilidade coerente do método, pressupõe como ponto de partida uma organização em fases: a organização da análise; a exploração do material com a codificação de resultados; as categorizações; as inferências; e, por fim, a interpretação das informações coletadas. As categorias que balizarão as análises qualitativas serão relativas aos nove eixos mencionados, anteriormente.

3 Resultados e Conclusões Preliminares

Com a atenção voltada para este cenário, preocupados com o envelhecimento populacional, e visando tornar o município mais amigável para a população de todas as



idades, com enfoque específico nas pessoas idosas e visando a obtenção, a médio prazo, do selo Cidade Amiga do Idoso, a atual gestão da Prefeitura Municipal de Pato Branco, mediante o envolvimento de suas 16 secretarias, sob a coordenação da Secretaria de Ação Social está desenvolvendo uma série de ações, delineadas e cumpridas em várias fases.

A primeira fase envolveu a elaboração de Plano Municipal da Pessoa Idosa, no segundo semestre de 2017, apoiados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), Organização Pan Americana de Saúde (OPAS), Comissão Rotária e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus Pato Branco. A segunda fase, cumprida pela Prefeitura Municipal de Pato Branco, consistiu no cadastro deste Plano em Plataforma da OMS, desenvolvida para este fim, cujos dados são atualizados mensalmente. A terceira fase contempla a realização de diagnóstico com a população idosa do município, bem como com os envolvidos com esta população.

Assim, diante da importância de se desenvolver um diagnóstico em âmbito local, a UTFPR câmpus Pato Branco participa destas atividades mediante a constituição de uma equipe interdisciplinar e interinstitucional para o desenvolvimento de projeto, em execução no segundo semestre de 2018.

Em vista disso, o objetivo geral da pesquisa-diagnóstico consiste em se realizar um diagnóstico sobre necessidades e condições materiais de vida da população idosa do município de Pato Branco-PR, em relação aos nove eixos mencionados. E, como objetivos específicos: 1) identificar características gerais dos idosos, relacionadas a: gênero, etnia, estado conjugal, idade, escolaridade, situação financeira, composição familiar e ocupação; 2) identificar necessidades e condições materiais de vida da população idosa e cuidadores de idosos, de profissionais de instituições prestadoras de serviços de atendimento a idosos e profissionais de órgãos públicos do município.

As atividades desenvolvidas pela Equipe da UTFPR, até o momento, consistiram em:

1) Formação de Equipe Multidisciplinar, composta por cerca de 60 integrantes, sendo 15 pesquisadores-líderes, entre docentes (doutores e mestres), técnicos-administrativos (doutorandos e mestres), e mestrandos, e aproximadamente 45 alunos de graduação;

2) Participação na elaboração do Plano Municipal Elaboração do Plano Municipal da Pessoa Idosa do Município de Pato Branco (2018-2021) e no Plano de Ação do Programa Cidade e Comunidades Amigáveis com a Pessoa Idosa, de outubro a dezembro/2018;



3) Elaboração do Projeto-Diagnostico, envio ao projeto ao CEP, reuniões e Oficinas de Treinamento com a Equipe de Pesquisadores, de fev a set/2018;

4) Acompanhamento junto à Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia de Pato Branco-PR o desenvolvimento de Aplicativo para a coleta de dados, em dispositivos móveis, junho/setembro/2018;

5) Reunião com os responsáveis pelas equipes para: ética na pesquisa, organização das equipes, distribuição dos locais de pesquisa e metodologia de coleta de dados, em 11 de julho/2018;

6) Participação da Equipe em diversas atividades promovidas pelo Comitê Gestor, como 1º Encontro Cidade Amiga do Idoso: Atividades de recreação, lazer, jogos lúdicos, roda de chimarrão, entre outras atrações, em 07 de abril/2018, Dia Ativo, em 24 de agosto;

7) Participação no Comitê Gestor do Programa Cidade e Comunidades Amigáveis com a Pessoa Idosa (junho a dezembro/2018);

8) Coleta de dados a campo, análise e entrega do relatório final à Secretaria de Ação Social, setembro/dezembro/2018.

9) Orientação e Banca de Exame de Qualificação da 1.ª dissertação na UTFPR Câmpus Pato Branco abordando a temática: Ergonomia Dos Espaços Públicos Urbanos: Adequação do Município de Pato Branco à População Idosa, da mestranda: Suelyn Maria Longhi de Oliveira (PPGEPS);

10) Orientação de dois projetos de dissertação, pelo PPGDR: 1) Histórias e memórias: mulheres idosas na construção do desenvolvimento local e social de Pato Branco-PR (1951-2017), de Carolina Rodrigues da Silva; 2) Representações sociais sobre envelhecimento e qualidade de vida: Um estudo de caso no “Lar São Vicente de Paulo”- Pato Branco-PR, de Adriana Paula Salvi Merlin.

Em relação à pesquisa-diagnóstico estima-se que esta proporcione benefícios sociais, a curto prazo, mediante a devolutiva dos resultados, na qual a população idosa e demais participantes, através das suas experiências, avaliarão a qualidade dos serviços oferecidos pelo município, contribuindo como ferramenta para subsidiar os gestores municipais na avaliação de adequações a serem realizadas no município para a melhoria da qualidade de vida, fornecendo elementos essenciais a serem considerados para adaptar ações e políticas direcionadas à população idosa. No âmbito

592



acadêmico, contribuirá para o fortalecimento das relações entre universidade e comunidade, bem como poderá possibilitar debates e viabilizar produções científicas sobre envelhecimento, nas suas mais variadas nuances, seja na graduação, como na Pós-Graduação. Além disso, motivando ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a esse público, no âmbito da UTFPR e na comunidade local e regional.

Referências

AVAES. Associação Veranense de Assistência em Saúde; ILC- Brasil. Centro Internacional de Longevidade Brasil (ILC-Brasil). **Veranópolis** – cidade para todas as idades. 'Envelhecimento Ativo: criando um município para todas as idades'. A medida da linha de base. Veranópolis, RS, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BUFFEL, T.; PHILLIPSON, C. **Can global cities be “age-friendly cities”?** Urban development and ageing populations. 2016. *Cities*, 55, p. 94-100. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cities>. Acesado em 16.03.2016.

GRAEFF, B.; DOMINGUES, M. A.; BESTETTI, M. L. T. Bairro amigo do idoso no Brás: percepções sobre os migrantes internacionais. **Revista temática Kairós Gerontologia**, v. 15, n. 6, p. 177-196, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade: 2000-2060**. Disponível em https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default_tab.shtm. Acesso em fevereiro/2018.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em fevereiro/2018.

JORDÃO, H. M.; SILVA, M. R. C. e. Intervenções urbanas e suas precariedades. **Estudos Vida e Saúde**, v. 41, n. especial, p. 81 – 92, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, L. C.; ZAZZETTA, M. S.; ARAÚJO JÚNIOR, M. E. Sustentabilidade: relações entre espaço urbano e envelhecimento ativo. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, v. 20, n. 1, p. 116- 145, 2015.



OMS. Organização Mundial da Saúde. Envelhecimento ativo uma política de saúde. Brasília. Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. **Guia global cidade amiga do idoso**. Genebra. Organização Mundial da Saúde, 2008.

PORTO, C. F.; REZENDE, E. J. C. Terceira idade, design universal e aging-in-place. **Estudos em design**, v. 24, n. 1, p. 152-168, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 18 reimp. São Paulo: Atlas, 2009.



PROPUESTA INTERDISCIPLINAR DE INVESTIGACIÓN INCLUSIVA: desafíos y necesidades en una comunidad educativa con alto ingreso de estudiantes inmigrantes

*Virginia Aranda Parra*¹

*Patricia Raquimán*²

*Patricia Rojas*³

*Teresita Méndez*⁴

*Roberto Leiva*⁵

Palabras-Clave: Diversidad Cultural, Migrantes, Educación Intercultural, Inclusión.

1 Introducción

Tenemos la necesidad urgente de atender la diversidad cultural para un sistema escolar inclusivo de acuerdo con lo comprometido con UNESCO, OGDE, OIT, entre otros organismos. El impacto migratorio actual en Chile, con sus aspectos positivos y negativos está asociado con alta vulnerabilidad social en las escuelas chilenas. En este contexto, se pesquisan representaciones emergentes de una comunidad educativa de Enseñanza Media con población inmigrante socialmente vulnerable y se plantea generar nuevas comprensiones en torno a las necesidades y propuestas de acción.

La presente investigación es una propuesta investigativa/pedagógica que forma parte de un Programa Piloto para la constitución de Núcleos de investigación e innovación, en el

¹ Profesora de Filosofía. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)- Coordinadora Grupo de Investigación NIEDI-C. Contacto: virginia.aranda@umce.cl

² Profesora de Artes Visuales Co-investigadora UMCE/ NIEDI-C, Depto. Artes VisualesUMCE. Contacto: patricia.raquiman@umce.cl.

³ Profesora de Francés.Co-investigadora UMCE/ NIEDI-C, Depto. Francés, UMCE. Contacto: irene.rojas@umce.cl

⁴ Profesora de Matemática. Co-investigadora UMCE/ NIEDI-C, Depto. Matemáticas, UMCE. Contacto: teresita.mendez@umce.cl.

⁵ Profesor de Educación Física. Co-investigador UMCE/NIEDI-C, Depto. Educación Física, UMCE. Contacto: roberto.leiva@umce.cl



marco del Proyecto de Mejoramiento Institucional PMI “UMC 1501”, donde se ha impulsado la creación de un Núcleo de Investigación en Diversidad e Inclusión: Docencia y convivencia escolar en contextos socioculturales vulnerables, para fortalecer el vínculo universidad y escuela.

La investigación realizada es cualitativa, cuyo objetivo fue recoger y analizar las necesidades sobre la diversidad cultural en una comunidad educativa con presencia de estudiantes de origen inmigrante en la Región Metropolitana de Chile. Se ha utilizado la metodología del estudio de caso. Se aplicaron las técnicas de la entrevista grupal y grupo focal, las cuales fueron procesadas mediante el análisis de contenido, utilizando el software Nvivo 11. Sus resultados dan cuenta de decisiones curriculares y de prácticas, tanto en el aula como en situaciones colectivas de la escuela, de una apertura hacia la interculturalidad por parte de esta comunidad educativa.

2 Problematicación y fundamentación teórica

Al respecto, la educación superior ha fusionado dos conceptos que han permitido incorporar miradas en las que subyace una transformación profunda. Estos son ‘la innovación y la investigación educativa’ vinculadas al trabajo en terreno del sistema escolar y a la formación inicial docente de profesores, las que plantean no solo un cambio de paradigmas, sino que incorporar nuevas comprensiones, un nuevo tipo de prácticas, pero, sobre todo pasar a constituir nuevas comunidades de aprendizaje, el diseño de un currículo abierto en el que se ha de desarrollar este diálogo, sistémico, entre la investigación, la innovación y un sistema educativo integrado. Sin duda, ambos conceptos “deben retroalimentarse y aportar grandes beneficios a ese gran reto de la calidad educativa” (...), de tal forma que “la investigación debería convertirse en uno de los medios fundamentales para poner en marcha proyectos de innovación educativa” (BLÁNDEZ, 2000, p. 21).

En el Chile actual se viven las tensiones propias de cualquier país que va transformándose en foco de atracción para las migraciones. Somos parte de un mundo global, que nos obliga a ingresar en la dinámica inevitable de cambios culturales y por lo mismo, la obligación de afrontar tanto desde la investigación e innovación, como desde el



área de la formación educativa los cambios generados que impulsen la inclusión cultural, para contribuir al desarrollo de políticas pertinentes.

Situamos nuestra investigación de perspectiva cualitativa, en un *continuum*, donde se imbrican representaciones socioculturales en torno a la diversidad cultural y necesidades emergentes dentro del contexto educativo de cambio impuesto por el proceso dinámico de transformación multicultural que está viviendo nuestro país.

Para investigar el fenómeno descrito debemos preguntarnos por sus significados, implicancias, por el perfil de los actores involucrados, su impacto y por el grado de preparación pedagógica, didáctica y cultural suficiente, respecto los/las responsables de la formación docente, que entregue herramientas adecuadas a las transformaciones implicadas.

Trabajamos a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué necesidades educativas e interculturales surgen en una comunidad educativa de un liceo de enseñanza media con población inmigrante y socialmente vulnerable?

El objetivo principal fue triangular la información obtenida con la participación de todos los actores de las acciones educativas y de convivencia, para profundizar diferentes propuestas de acción y mejorar los procesos de inclusión de estudiantes inmigrantes.

De análisis de los diversos momentos históricos sobre procesos migratorios y el cambio que hoy vive nuestro país, siguiendo a Ramonet (1999), resulta fundamental considerar también *el papel que juegan las migraciones contemporáneas* en las nuevas dinámicas sociales. Así como la incidencia de los distintos actores de la globalización, para comprender los papeles que juegan y su influencia en los cambios que inevitablemente ha comenzado a vivir la educación en Chile, pues las migraciones se vuelven estratégicas en relación a las transformaciones sociales contemporáneas y nuestro país forma parte de este fenómeno (Stefoni, et al, 2016).

Las migraciones constituyen uno de los resultados del cambio global (CASTLES, 2002), son una fuerza poderosa de cambios tanto en las sociedades de origen como en las receptoras. Los primeros impactos son de tipo económico, pero evidentemente no son los únicos. Los cambios en las relaciones sociales, la cultura, la política nacional y las relaciones internacionales son algunos de los efectos que podemos esperar (ARANDA, 2011).



La diversidad cultural de este fenómeno adopta múltiples formas de expresión según las culturas desplegadas en diferentes grupos en las sociedades. Esto enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, junto a distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y gozo de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados (MARTÍ PETIT, 2012). Los asentamientos de los migrados pueden transformar el paisaje local, la economía nacional, los entornos urbanos, así como el entorno rural y, pueden provocar una necesaria reflexión individual y colectiva sobre *los valores sociales y culturales y el valor de la diversidad* a través de procesos que ojalá se intencionen desde el mundo educativo.

3 Metodología

El diseño es un estudio de caso orientado a la comprensión en profundidad que busca superar lo descriptivo, se ha querido relevar las voces de los principales protagonistas de los fenómenos socioeducativos que están viviendo (SANDÍN, 2003).

El caso corresponde a un Liceo de educación pública de nivelsecundario mixto, perteneciente a la Municipalidad de Santiago de Chile, la cual imparte educación científica-humanista desde primer año hasta cuarto año de enseñanza media (14 años a 18 años).

La selección de los sujetos entrevistados se realizó mediante un muestreo intencionado de informantes, determinados según oportunidad y facilidades de acceso y pertenecientes a los distintos estamentos de la comunidad escolar.

4 Técnica de abordaje y Análisis de datos

Se desarrollaron seis 'entrevistas grupales' dirigidas a los diferentes actores: directivos, apoderados, profesores, estudiantes chilenos/inmigrantes y el comité de interculturalidad del Liceo (triangulación por actores). La entrevista grupal "no sólo permite recoger información, sino también contrastar y matizar dicha información, puesto que es posible percibir la reacción de los entrevistados en relación con lo que cada uno dice, desde las matizaciones hasta las réplicas" (FLORES, 2013, p.156).



Las entrevistas grupales realizadas contemplaron cinco dimensiones de trabajo: *diversidad cultural, actitudes culturales, identidad cultural, pertinencia cultural y actitudes comunicativas interculturales*. Dimensiones establecidas por el equipo de investigación considerando bibliografía actualizada sobre la educación intercultural. En torno a ellas se construyó el instrumento que fue validado por jueces expertos.

A éstas entrevistas grupales sumamos un *focus group* final para lograr la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa y con el objetivo de validar las necesidades y propuestas levantadas en las entrevistas anteriores; y también para generar el encuentro físico entre los distintos actores claves.

La técnica de análisis utilizada fue el análisis de contenido (BADIN, 1996). El nivel de análisis correspondió, desde un primer momento, a una codificación cerrada, donde se definieron las categorías y subcategorías de cada dimensión teórica sobre la educación intercultural. Luego se realizó una codificación abierta, levantando categorías emergentes que desde el discurso de los informantes, utilizando un sistema de categorización temático. Para el procesamiento de los datos se utilizó el software Nvivo 11.

5 Resultados Preliminares

En relación con los resultados del trabajo de campo, su análisis y fines para identificar necesidades educativas e interculturales que surgen en una comunidad educativa de un liceo de enseñanza media con población inmigrante y socialmente vulnerable, suscribimos los criterios/dimensiones que la UNESCO (2006) ha considerado con el fin de describir una propuesta de educación intercultural y, por ende, atender y resolver el fenómeno social que implica estos procesos de diversificación cultural, por lo que el análisis contempló como categorías de análisis las siguientes: *diversidad cultural, actitudes culturales, identidad cultural, pertinencia cultural y actitudes comunicativas interculturales*.

En el análisis se establecieron siete dimensiones de la información recopilados los resultados, los que proporcionan información respecto a decisiones curriculares y prácticas en proceso tanto en el aula como en situaciones colectivas, de una apertura hacia la interculturalidad por parte de esta comunidad educativa. Se advierte, asimismo, un discurso no inclusivo que propicia la naturalización de ciertas prácticas discriminatorias.



6 Consideraciones

Se manifiestan con urgencia la necesidad de trabajar colaborativamente con el Centro Educativo en el mejoramiento de competencias de tipo comunicativo y de tipo técnico/didáctico, generando ajustes en las didácticas que propicien adaptaciones curriculares, que faciliten acortar la brecha hacia una inclusión efectiva y afectiva, desde el desarrollo de una conciencia crítica que permita ampliar el valor de la diversidad y como enriquece a una comunidad que se permite aprender.

Estos resultados ponen en evidencia desafíos para la formación inicial docente, puesto que la ausencia en formación para una educación intercultural en la FID, se expresan en las voces de los distintos actores que estimamos claves para la mejor comprensión del fenómeno, y fundamentar el aporte para una universidad pedagógica que está formulando un nuevo plan de estudios, donde investigaciones como esta pueden retroalimentar -desde la realidad educativa escolar- la formación de nuevos profesores.

Referencias

ARANDA, V. Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una Educación Intercultural en la Formación Inicial. **Rev. Estudios Pedagógicos**, v. XXXVII, nº 2, p: 300-314, 2011.

BARDIN, L. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal. 1996.

BARRIOS, L.; PALOU, B. Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el Sistema escolar. **Educ.Educ**.Vol.17, Nº3, 405-426, 2014.

BLANDEZ, J. **La investigación-acción: un reto para el profesorado**. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Zaragoza: INDE Publicaciones. 2000.

CASTLES, S. **Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes**. www.griescas.org. 2002.

CORTÉS, I. **Guía para la no discriminación en el contexto escolar**. Santiago de Chile: OEI, 2018.

DIEZ, M. L. Reflexiones en torno a la interculturalidad. **Cuadernos de Antropología Social**, (19), p. 191–213, 2004.



FLORES, R. **Observando Observadores**: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social. Santiago de Chile: Ediciones UC. 2013.

MINEDUC 2 de octubre: **El encuentro entre dos mundos y la interculturalidad**. 2016. Disponible en: <http://www.peib.mineduc.cl/>. Consultado en 29 de junio 2018.

SANDÍN, M.P. **Investigación cualitativa en educación**. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill, 2003.

STEFONI, C., STANG, F., RIEDEMANN, A. Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. **Estudios Internacionales** 185, p. 153-182, 2016.

RAMONET, I. La Globalización. **RIC**, Revista Internacional de Ciencias Sociales. Nº 160. 1999.

UNESCO. **Conocimiento indígena y políticas educativas de América Latina**. Santiago: OREALC/UNESCO, 2017.

OREALC/UNESCO. **Declaración de Lima**. Balances y desafíos para agenda educativa regional 2015-2013. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2016.



UMA OUTRA EDUCAÇÃO: as contribuições da universidade para a economia solidária

Valeska Cristina Barbosa¹

Carlos Alberto Cioce Sampaio²

Valmor Schiochet³

Alan Franchesco Previley Contesini⁴

Andrei Stock⁵

Anne Mara Faustino⁶

Paula Sofia da Igreja⁷

Palabras-Clave: Economía solidária, Universidade, Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares.

1 Introducción

A universidade brasileira é constitucionalmente fundamentada e organizada pelo tripé pesquisa, ensino e extensão. A extensão universitária se consolida, com projetos ligados à função social da universidade, integrando um mecanismo de intervenção nos setores sociais, permitindo o apoio à comunidade no enfrentamento de carências, em resposta às suas demandas. Assim, o que apresentamos como “uma outra educação” se define pela relação da Economia Solidária com a universidade, caracterizando-se pela atuação da instituição nas mais variadas ações referentes à questão social.

¹ Doutoranda, FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: valeconomia@hotmail.com

² Doutor professor do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Desenvolvimento Regional/ FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: carlos.cioce@gmail.com

³ Doutor professor do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Desenvolvimento Regional/ FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: valmor@furb.br.

⁴ Graduando, FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: alan.previley@gmail.com

⁵ Doutorando, FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: andreistock@hotmail.com

⁶ Mestranda, FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: annemaraf@furb.br

⁷ Doutoranda, FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: sofipaula@gmail.com



A Economía Solidária é um conceito utilizado para definir atividades econômicas organizadas coletivamente por trabalhadores que se associam e praticam a autogestão. Suas principais características são o estímulo à solidariedade entre os membros, por meio da autogestão, e, por outro lado, a prática da solidariedade para com a população trabalhadora em geral, com ênfase especial aos trabalhadores em condições menos favorecidas e/ou de precariedade social. O princípio da economia solidária é a apropriação coletiva dos meios de produção, a gestão democrática das decisões por seus membros, e a deliberação coletiva sobre os rumos da produção, sobre a utilização dos excedentes (sobras) e, também, sobre a responsabilidade coletiva quanto aos eventuais prejuízos da organização econômica (SCHIOCHET, 2009).

2 A Economia solidária

A Economía Solidária se apresenta como uma alternativa de promoção ao desenvolvimento territorial sustentável e a ascensão dos grupos historicamente excluídos, numa visão integradora do espaço, da sociedade, mercados e políticas públicas. Tendo ainda na equidade, no respeito à diversidade, na justiça social, no sentimento de pertencimento cultural e na inclusão social, metas fundamentais a serem alcançadas, para uma maior coesão social e territorial (MDA, 2005b e 2005c). Entre as diversas maneiras de interpretar esse fenômeno, compreende-se que a economia solidária viabiliza o desenvolvimento territorial, como alternativa econômica e social que suplanta o modelo individualista e perverso do capitalismo em favor da instituição dos princípios da democracia e da solidariedade (SINGER, 2003), busca portanto, construir para a autonomia das comunidades buscando fortalecer a prática política pelo protagonismo desta comunidade, resultando em soluções criativas localmente.

Tais práticas incluem a criação ou a manutenção de empregos; a produção e a comercialização coletiva; a moradia coletiva; a poupança e o crédito solidários; as trocas não monetárias; os serviços coletivos de saúde; a proteção coletiva do meio-ambiente; a segurança alimentar; o apoio à criação de atividades individuais ou coletivas; a criação de novos serviços. Estas práticas se materializam por meio da organização de grupos da sociedade civil que se associam e formam Empreendimentos de Economía Solidária, Cooperativas e Coletivos cuja a finalidade é a geração de trabalho e renda pautada nos

603



princípios da Economia Solidária. Embora as cooperativas (de consumo, de trabalho, de produção e de crédito) constituam uma das formas importantes por meio das quais tais práticas sociais se desenvolvem, elas não são as únicas; de fato, há várias outras formas importantes como os clubes de troca, a autoconstrução, ou o crédito solidário, os jardins comunitários, as cozinhas coletivas, os serviços da vida cotidiana (LEITE, 2009).

A economia solidária emerge sob a forma de auto-organização social em torno de ações, ao mesmo tempo econômicas e políticas.

Uma conjuntura permeada por desemprego, precarização, exclusão, desigualdade, descenso da luta social e política neoliberal compõe o contexto da expansão da economia solidária, das experiências econômicas concretas, de empreendimentos econômicos solidários, e da crescente opção dos movimentos sociais, sindical, universidades e organizações populares por uma nova forma de luta social a partir da organização econômica das pessoas. (SCHIOCHET, 2009, p. 56)

Contudo, a economia solidária corrobora para a promoção do desenvolvimento territorial (MDA, 2005b), sendo ela própria uma política de desenvolvimento. Segundo esse prisma, a economia solidária não deve ser confundida como política social compensatória, pois ela faz parte de um projeto político de reorganização da vida produtiva da sociedade, almejando a sustentação de experiências associativas sem a presença da mercantilização do trabalho, mobilizada por uma racionalidade produtiva submersa nas relações sociais (SINGER, 1997). Essa caracterização demanda a definição de uma racionalidade que seria própria da Economia Solidária, alinhada à noção de Gestão Social.

A Economia Solidária é considerada uma inovação social por sugerir uma mudança na forma e no conteúdo das propostas de desenvolvimento territorial. As mudanças na forma dizem respeito à abertura e publicização de espaços de discussão que requerem sujeitos políticos comprometidos com o seu território e com as relações que nele acontecem, ou seja, espaços pedagógicos para processos de transformação social. As mudanças de conteúdo, não menos significativas, correspondem à emergência de um ethos solidário que se materializa na racionalidade solidária dos EES e se manifesta através de práticas de Gestão Social. (COSTA, 2011, p. 165).

Desta forma, a economia solidária não se restringe apenas às dimensões sociais e econômicas, mas às múltiplas dimensões do desenvolvimento sustentável. Valoriza as práticas de trabalho e produção que estejam harmonizadas com os recursos naturais e



culturais do território, tanto no lado da oferta como do lado da demanda. Dessa maneira se questiona o processo de trocas que é necessário para a reprodução material e social da comunidade, sintonizando-o e subordinando-o aos interesses coletivamente construídos e invertendo, portanto, o fluxo predominante dos mercados que impõem ao lugar a racionalidade puramente capitalista (STOCK, 2016). Atua onde estes não chegam, ou seja, nas margens periféricas do sistema capitalista, caracteriza-se objetivamente como uma forma de inclusão de grupos sociais vulneráveis como as minorias étnicas, agricultores familiares ou demais populações segregadas, gerando trabalho e renda, preservando aspectos culturais, sendo espacialmente sustentável atuando em diferentes escalas territoriais e formando redes de solidariedade.

3 A política pública e a política nacional de economia solidária e os empreendimentos econômicos solidários no Brasil

Enquanto política pública no Brasil, a Economia Solidária, se encontra no âmbito da agenda de combate à pobreza e ao desemprego. Nesta perspectiva foi criada em 2003, no âmbito federal a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), que implantou, no Ministério do Trabalho e Emprego, o Sistema de Informação da Economia Solidária, SIES. (SIES, 2016). A Economia solidária é um dos caminhos para promover outro modelo de desenvolvimento, muitas vezes surge como o único caminho possível, para alguns grupos historicamente excluídos, observa-se que essa população trabalhadora adicional ou de reserva, que não possui representação política e que se encontra à margem de políticas sociais, de acordo com Mouffe (2005 p. 19), qualquer ordem política é definida pela expressão de uma hegemonia, por um padrão específico de relações de poder, sendo o poder constitutivo das relações sociais hegemônicas, portanto “[...] de um padrão específico de relações de poder, a prática política não pode ser entendida como simplesmente representando os interesses de identidades pré-constituídas, mas como constituindo essas próprias identidades em um terreno precário e sempre vulnerável”.

A economia solidária segundo Schiochet (2009), se expande em um contexto conjuntural permeada por desemprego, precarização, exclusão, desigualdade, descenso da luta social e política neoliberal, a ação do governo quanto à políticas públicas varia muito, isso se explica segundo Lamounier (1982), de acordo com a agenda de poder político, que



se expressa na capacidade de determinar os objetos imediatos do conflito, sendo que estes objetos ou objetivos em qualquer processo decisório são determinados pela participação ou não de vários indivíduos ou grupos e portanto, a composição dos blocos de interesses e as alianças possíveis.

4 A universidade e a economia solidária: contribuições para uma alternativa econômica de gestão democrática

As universidades têm uma conjuntura favorável para aproximação com a comunidade, pois interagem ativamente com organismos regionais e setores populares, seja por meio de seu público interno, o ensino, a prática acadêmica, a extensão e a pesquisa. Apresenta-se com um bom prestígio social pela sua expertise do conhecimento, diversidade e interdisciplinaridade, oferecendo assim, alta capacidade para solução de problemas complexos.

As universidades são constituídas por pessoas, que ocupam os mais variados cargos e que transitam por todos os espaços institucionais, em espaços com relação de poder e relação social, cada indivíduo reflete a questão social de seu meio, que segundo Ianni (1989) o cerne da questão social está nas contradições decorrentes das relações sociais e, traduz-se nas lutas sociais de classe, que se desenvolvem no Brasil num vasto processo histórico-social. Podemos refletir assim, que a Universidade esteve diretamente envolvida nestas relações sociais e políticas da vida em sociedade, quer seja pela formação técnica, ou atuando em projetos sociais, institucionalizados como extensão, que é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

Desta forma, possibilita a instrumentalização de um método dialético de teoria/prática caracterizado por um processo de trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social, acontece em forma de ações entre acadêmicos e a sociedade. (FORPROEX, 1987, p. 1). Por meio da busca dos currículos integrados, pela pesquisa, ensino e extensão, as universidades têm contribuído de forma primordial na formação e participação em redes territoriais de desenvolvimento, contribuindo tanto no estudo das dinâmicas organizativas, quanto cooperando na formação de "incubadoras" de empresas, e com assessorias a projetos (ABRAMOVAY, 2000).



Desde o ano 2000 na Universidade Regional de Blumenau (FURB), localizada no Estado de Santa Catarina, foi aprovado o Projeto de Extensão pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, pelo parecer nº 247/2000, que implantou a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP), visando fortalecer ações populares alternativas de geração de trabalho, renda e inclusão social, se apresentou como resposta às demandas e exigências da comunidade local e regional (COELHO, 2007; DE ANDRADE e DA SILVA, 2005).

Os objetivos são: estimular a formação, capacitar, assessorar e acompanhar cooperados/empreendedores de iniciativas de Economia Solidária. Nas áreas: social, educacional, jurídica, administrativa, mercadológica, contábil, econômica, tecnológica, entre outras, sem se afastar do viés interdisciplinar da Universidade, articulando pesquisa, ensino e extensão, nessas diversas áreas integradas ao ITCP/FURB. Atua ainda junto ao poder público e a iniciativa privada, na criação de políticas e efetivação de direitos e apoio (COELHO, 2007).

O público alvo da ITCP/FURB são os trabalhadores desempregados ou em risco de desemprego, ou situação de vulnerabilidade, estão envolvidos outros setores da comunidade externa além da acadêmica, comunidade em geral, setor público (municipal estadual ou federal) e sociedade civil organizada (Associações de Moradores, ONGs, entre outros). Segue a lista dos empreendimentos assessorados atualmente pela ITCP da FURB:

QUADRO 1- Lista dos EES assessoradas pela ITCP/FURB

ALTERBLU - Associação dos Artesãos Alternativos de Blumenau e Região
AUFASAM RECOMEÇAR - Associação dos Usuários, Familiares e Amigos dos Serviços de Saúde Mental de Indaial
COOPERRECIBLU - Cooperativa dos Trabalhadores Coletores de Resíduos Recicláveis de Blumenau
ENLOUCRESCER - Associação de Familiares, Amigos e Usuários do Serviço de Saúde Mental de Blumenau
RECINAVE - Associação dos Agentes da Reciclagem de Navegantes
AMMVI - Rede de Saúde Mental e Economia Solidária dos Municípios do Médio Vale do Itajaí.
RESVI - Rede de Economia Solidária do Vale do Itajaí
FESB - Fórum de Economia Solidária de Blumenau
VERBO TECER - Associação Blumenauense de Tecelagem VERBO TECER
GASPAR ART - Associação do artesões de Gaspar
PURA ARTE - Pura Arte
COMUNIDADE INDIGENA XOKLENG - Comunidade Indígena Xokleng
GRUPO DE HIP-HOP PALAVRA FEMININA - Grupo de hip-hop palavra feminina



COLETIVO PRÓ-COOPERATIVO Grupo 3As - Amor, Amizade e Atitude - Empreendimento de Economia Solidária
COLETIVO PRÓ-COOPERATIVO Grupo Velha Fazenda Arte - Grupo Velha Fazenda Arte
COLETIVO PRÓ-COOPERATIVO Grupo Solidariedade, Artesanato e Sabor -Grupo Solidariedade, Artesanato e Sabor.
COLETIVO PRÓ-COOPERATIVO COOPERCONSTRUÇÃO - Coletivo de Apenados para a constituição da cooperativa construindo sonhos

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A ITCP/FURB contribuiu significativamente para a viabilização das atividades destes grupos, assessorando e acompanhando reuniões, cedência do espaço físico para a realização dos encontros, prestação de assessoria psicossocial, jurídica, política, econômica, ações de apoio para a autogestão, para que os próprios trabalhadores adquiram a propriedade e administração de sua própria produção, sem patrão em um ambiente de colaboração mútua, consciência de sua capacidade responsabilidade administrativa e social. Apresenta-se desta forma o esforço da ITCP/FURB em contribuir para a sociedade sem perder o viés constitucional do tripé ensino, pesquisa e extensão, onde no ensino mantem e integra os estudantes participando em todo o processo e atuando na sua equipe, na extensão e pesquisa faz a conexão dos saberes acadêmicos com os populares, colocando em prática seu papel acadêmico e social.

Considerações finais

A Universidade por meio da extensão desenvolve um esforço em ampliar o conhecimento do cooperativismo, da autogestão, além de fortalecer o desenvolvimento de ações de Economia Solidária, se relaciona com a realidade complexa, desenvolvendo troca de experiências entre os saberes acadêmicos e populares, cada ação ou projeto se desenvolve de forma única, formando um ciclo de aprendizado em sua relação com a sociedade, essas ações refletem o conceito de universidade que, Depieri (et al., 2010) destacou como devendo ter o compromisso com a produção do conhecimento público, orientando as necessidades populares com vias a promover o enriquecimento do conhecimento produzido, contribuindo para a ampliação da formação de uma cultura política democrática.

Embora se possam reconhecer as inovações sociais, o valor educativo e a capacidade democrática estabelecida nos empreendimentos de economia solidária,



criticamente percebemos limitações, principalmente por estarem inclusos em um sistema de acumulação capitalista, com os empreendimentos tendo de adaptar-se ao sistema estabelecido. Vários autores apontam nessa direção, tendo como inquietação a contradição entre a lógica de funcionamento interna e o imperativo externo. Mesmo como uma forma de contrapor o capitalismo, ou ainda, de acordo com Singer, a economia solidária é “mais do que mera resposta à incapacidade do capitalismo integrar em sua economia todos os membros da sociedade desejosos e necessitados de trabalhar, ela é “uma alternativa superior ao capitalismo” (SINGER, 2002, p. 114).

Referências

COELHO, A. M. et al. **Análise da atuação da ITCP/FURB na incubagem de empreendimentos solidários**. 2007.

DE ANDRADE, E. T.; DA SILVA, M. A. Incubadora tecnológica de cooperativas populares–ITCP/FURB: consolidando a economia solidária em Blumenau e região. **Seminário nacional estado e políticas públicas no brasil**, v. 2, 2005.

DEPIERI, A. *et al.* Universidade e movimentos populares: diálogo urgente e necessário. In: ONÇA, Luciano Alves; CAMARGO, Eder dos Santos; PIERO, Alexandre. **Cultura e extensão universitária: a democratização do conhecimento**. São João Del-Rei: Malta, 2010, p. 68-76.

IANNI, O. A questão social. **Ciência & Trópico**, v. 17, n. 2, 1989.

LAMOUNIER, Bolívar. **Análise de políticas públicas: quadro teórico-metodológico de referência**. (mimeo). 1982.

LEITE, M.P. A economia solidária e o trabalho associativo. **RBCS**, vol. 24, n. 69, fevereiro/2009.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11, 2005.

SCHIOCHET, V. Institucionalização das Políticas Públicas de Economia Solidária: Breve trajetória e desafios. **IPEA, Boletim Mercado de Trabalho**, nº 40, p. 55 – 59., ago. 2009,

SILVA, E. W. O papel da extensão no cumprimento da função social da universidade. In: FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir da. **O papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Unijuí, 2002.



SINGER, P. Economia solidária: geração de renda e alternativas ao neoliberalismo. **Proposta**, n. 72, p. 6-13, 1997.

_____. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2002.

_____. Economia Solidária. In: CATTANI, A. **A outra economia**. Porto Alegre: Veraz, 2003

_____, P. **Finanças solidárias e moeda social**. A exclusão financeira. MTE, 2009. Disponível em <http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C812D3ADC4216013AFAE0DA6514F7/FINAN%C3%87AS%20SOLID%C3%81RIAS%20E%20MOEDA%20SOCIAL.pdf>. Acesso em 01 de março de 2016.

STOCK, A. **Organização associativa da agricultura familiar no território rural do Alto Vale do Itajaí**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional), FURB, 2016.

STOCK, A.; Piontkewicz, S.C. ; SCHIOCHET, V. . Programas Governamentais e Manutenção da Agricultura Familiar: O Território Rural do Alto Vale do Itajaí. **Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense**, v. 6, p. 77-100, 2017.



**CÍRCULO DE DIÁLOGO 11 - Diversidad Religiosa y Educación
Religiosa Intercultural**



DE “LA RELIGIÓN COMO CONTENIDO” A “LO RELIGIOSO COMO REFERENCIA”: pistas para una transformación intercultural de la Educación Religiosa en Costa Rica

José Mario Méndez¹

Palabras-chave: Educación Religiosa; Interculturalidad; Costa Rica

Problemática de estudio

La educación en general, y la educación religiosa en particular, tienen cierta adicción a los contenidos. Ellos suelen ocupar el centro de las preocupaciones de muchas personas educadoras.

El peso que tienen los contenidos en los ambientes escolares facilita el desarrollo de procesos educativos “bancarios”, adoctrinantes, carentes de criticidad, desconectados del contexto sociocultural. Es urgente identificar nuevas formas de comprender lo religioso, de tal manera que se generen procesos educativos pertinentes y respetuosos de la diversidad de creencias.

Objetivo

Con este trabajo se busca contribuir a una transformación intercultural de la educación religiosa costarricense a partir de una crítica a los procesos educativos centrados en el contenido “religión”.

Metodología

La Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión (Universidad Nacional) está realizando un proceso de revisión curricular de la carrera de Enseñanza de la Religión. El

¹ Universidad Nacional, Costa Rica.



presente trabajo es parte de ese esfuerzo colaborativo: se trata de fundamentar una nueva perspectiva de la Educación Religiosa, interculturalmente transformada.

Este texto sistematiza parte de la reflexión hecha por el grupo de personas académicas que repiensa actualmente los planes de estudio. Se trata de un proceso en marcha, del que queda mucho camino por recorrer colaborativamente.

La religión como contenido

La educación religiosa costarricense ha estado centrada prioritariamente en contenidos que, en las primeras décadas (1940-1980) fueron muy semejantes a los de la catequesis. Los contenidos, entonces, contribuyeron a que la educación religiosa tuviera un claro carácter catequístico.

A esa catequización de la escuela contribuyó el hecho de que, durante esas décadas, los programas de educación religiosa fueron elaborados en los congresos catequísticos que organizó la iglesia católica costarricense (Bolaños; Madrigal, 1992). Muchas catequistas fueron maestras de religión que repetían, en las aulas, los contenidos y las metodologías propias de la tradición catequística.

A partir de los años 80, la educación religiosa comenzó a ajustarse a los requerimientos curriculares del sistema educativo, y a dialogar con las políticas educativas promovidas por los gobiernos de turno.

A pesar de tales cambios, aún hoy persiste, aunque con matices distintos, la tendencia a convertir la educación religiosa en un espacio para transmitir contenidos religiosos que con frecuencia son normativos-moralizantes. Si en las primeras cuatro décadas el “objeto de estudio” fue la doctrina católica, en las siguientes lo fue el cristianismo y su incidencia en la vida de las personas. Esta postura se fundamentó en la Ley Fundamental de Educación (1957 y todavía vigente) y en la concepción de la educación religiosa como una concepción del Estado costarricense a la Iglesia Católica.

Por otro lado, la centralidad de los contenidos y la necesidad de un objeto de estudio no son exclusivas de la educación religiosa, pues suelen atravesar otras disciplinas escolares.



Lo religioso como referencia

La revisión curricular que se realiza desde la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión implica romper con pretensión de poseer un objeto para optar por una educación religiosa que entiende lo religioso del ser humano como referente. Lo religioso no es tema cuya memorización hay que evaluar, sino la experiencia humana con la que hay que dialogar. Si en el pasado la religión fue entendida como un objeto de estudio, se trata ahora de centrarnos en lo religioso como experiencia de personas y de comunidades en busca de sentido, que celebran y expresan simbólicamente lo que creen, y lo hacen de formas muy diversas. Se puede afirmar, entonces, que el “objeto de estudio” de la educación religiosa es la diversidad de creencias y espiritualidades a través de las cuales los seres humanos han expresado -y siguen expresando- sus búsquedas de sentido, y a través de las cuales han construido espacios de identidad y de comunión.

Lo religioso aparece como una experiencia densa de los seres humanos, que no debería ser reducida a un objeto de estudio. Para Raúl Fornet-Betancourt (2018, p. 66), la densidad es precisamente lo que

anuncia que estamos ante una realidad que no se agota en un nombre, o mejor dicho, que nos abre a una verdadera diversidad de experiencias humanas. Pues la condición para que lo humano sea plural es que sea denso en espíritu y sentido. Sin densidad no hay diversidad.

La educación religiosa hace referencia a tal densidad. Referir significa poner en relación, es generar relacionalidad. Que lo religioso sea referencia, implica que los procesos educativos estén en relación con diversas experiencias religiosas. Pero referir es también reflejar, es decir, ser lugar en el que se visibiliza lo religioso en su diversidad.

Este cambio de perspectiva implica, entre otras cosas, asumir varias tareas que están interrelacionadas:

- La primera consiste en realizar una seria crítica pedagógica al tradicional paradigma curricular centrado en el objeto de estudio, según el cual hay una distinción clara entre quien aprende y el objeto que es “aprendido”. La ciencia moderna se ha fundamentado precisamente en tal distinción, la cual ha permitido el desarrollo de una cultura científica



antropocéntrica, fragmentaria y utilitarista. La objetivización de las religiones fundamenta también su categorización y jerarquización.

La educación actual sigue está fundamentada en la distinción entre sujeto que conoce y objeto conocido. Se trata, por eso mismo de una educación que propicia la competencia (se compete por alcanzar al objeto, controlarlo, transformarlo y hacerlo rentable).

La religión como objeto puede estar presente en distintos modelos de educación religiosa, incluso en la llamada educación religiosa no confesional. De hecho, la no confesionalidad no asegura la superación del paradigma objetivante. Puede estar igualmente presente en el modelo llamado ecléctico e incluso en los intentos de sustituir la educación religiosa por educación en valores.

- La segunda tarea consiste en comprender las religiones como construcciones culturales, es decir, como búsquedas humanas de sentido expresadas con lenguajes y símbolos diversos. Eso implica también reconocer que las culturas son dinámicas, cambiantes, precisamente porque están motivadas por las búsquedas de comunidades humanas. Luego, también el caminar humano en búsqueda de sentido, de pertenencia, de vínculos comunitarios, ha sido y es cambiante. Son, por eso mismo, experiencias de aprendizaje.

- Una tercera condición para pasar de la religión como objeto de estudio a lo religioso como referente, es reconocer que las producciones religiosas culturalmente mediadas son ocasión para la interlocución, y que la referencia es conversación. Se trata de tomar conciencia de que lo que somos, vivimos, conocemos hoy, se lo debemos -al menos en parte- a las luchas, búsquedas y esfuerzos de personas y comunidades que actuaron en contextos y tiempos distintos de los nuestros y que hoy nos siguen hablando. La contextualidad e historicidad de las experiencias que dieron origen los referentes religiosos de la educación religiosa es lo que nos impide absolutizarlas y universalizarlas.

- Otra tarea importante consiste en reconocer que las creencias son búsquedas plurales de sentido que desbordan la institucionalidad religiosa (hay creencias y convicciones religiosas dentro y fuera de las religiones). Lo religioso entendido como experiencia humana plural no se agota en los monoteísmos más extendidos en Occidente y cuya expansión se debió más a procesos de conquista y colonización que a razones



internas. Incluye antiguos y nuevos movimientos religiosos, con o sin divinidades; algunos con textos sagrados y otros -en cambio- con ricas tradiciones orales; algunos muy institucionalizados y otros cuyas estructuras institucionales (normativas, organización) son mínimas; algunos de matriz asiática y otros de origen africano o americano.

- El reconocimiento de la plural referencia de lo religioso convierte a la educación religiosa en una ocasión óptima para la convivialidad. Precisamente porque no estamos hablando de un simple objeto de estudio sino de una plural referencia para el aprendizaje, es que lo religioso se nos presenta como una plataforma para convivir en la diversidad. Esta no es un problema por resolver, sino la condición para aprender y convivir.

Transformar interculturalmente la Educación Religiosa

Teniendo a lo religioso como referencia, la educación religiosa será capaz de generar procesos educativos que ayuden a reconocer el legítimo derecho de las personas y de los pueblos a ser diversos. Eso implica también generar posturas críticas frente a las pretensiones de universalización e imposición de creencias y de dogmas.

A partir de la pluralidad del referente religioso, la educación religiosa aprenderá a hablar en plural. Se referirá a las iglesias, las religiones, los dioses y las diosas, los calendarios litúrgicos, los tiempos sagrados, las narraciones sagradas, y no solamente a “la” iglesia, “la” religión, el único Dios, “la” palabra Dios, etc.

Una educación religiosa es intercultural cuando acoge los desafíos de la diversidad religiosa del país, es coherente con el principio de neutralidad religiosa del Estado en materia educativa, genera conocimiento crítico acerca de las distintas tradiciones religiosas y espiritualidades, ayuda a reconocer en ellas posibilidades para humanizar la convivencia, es ocasión para el aprendizaje a partir de -y no a pesar de- las creencias y no creencias de quienes participan en los procesos educativos, y contribuye a reforzar la dimensión social de la educación.

La transformación intercultural de la educación religiosa ayudará a reconocer la forma en que los hechos y discursos religiosos, así como las diferentes espiritualidades, creencias y convicciones inciden en la vida de las comunidades y de las personas. Los procesos educativos serán plataforma para la con-vocación, la convivialidad, el



reconocimiento de la diversidad y el compromiso a favor de un mundo más justo para todas las personas.

Una educación religiosa intercultural renunciará a modelos pedagógicos orientados a exigir que las personas aprendientes repitan y crean lo que alguien, en algún lugar y en algún momento, estableció como “verdadero”. Habilitará a las personas aprendientes para identificar las invitaciones de las distintas tradiciones religiosas a la reconciliación, la paz y la justicia entre ellas y con el mundo.

La interculturalidad tiene como objetivo promover una “mejor convivencia del género humano en y con su diversidad” (FORNET-BETANCOURT, 2018, p. 69). Una educación religiosa como la propuesta aquí buscará activar el espíritu de hospitalidad presente en las distintas espiritualidades y tradiciones religiosas, y hará de esa hospitalidad una ocasión para la vecindad (GONZÁLEZ, 2015).

Valorará la diversidad de formas de acceso al saber presentes en las distintas tradiciones culturales y religiosas y generará procesos educativos no homogenizantes, en los que todas las personas aprendientes, sin renunciar a sus espiritualidades, convicciones, creencias o/y no creencias, se sientan *a gusto, en casa*. En otras palabras, “este modelo de educación religiosa respeta a todos, hace bien a todos y no perjudica a nadie” (GRUEN, 2018, p. 55).

Referencias

BOLAÑOS, Julia; MADRIGAL, Alfredo. La catequesis en Costa Rica. **Notas para la historia hasta 1992**. Bogotá. CELAM-CECOR, 1989.

Consejo Superior de Educación (CSE). **Política Educativa hacia el siglo XXI**. San José, MEP, 2016.

FAJARDO, Juan; Fuentes, Laura. Informe final del proyecto Pluralismo religioso en comunidades. **Preferencias minoritarias y construcción social de instituciones intermedias** (documento policopiado). Heredia. EECR, 2018.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Interculturalidad y “pueblo”. Para continuar la conversación con la teología latinoamericana de la liberación. **Concilium**, n°. 376, p. 61-69, jun. 2018.

FUENTES Laura. La tibieza de quien peca y reza. **Cambios en las creencias religiosas en Costa Rica**. Heredia. SEBILA-UNA, 2015.



GONZALEZ, Miguel. **De la hostilidad a la hospitalidad**. Barcelona. Cristianisme i Justícia, 2015.

GRUEN, Wolfgang. Ensino Religioso. **Aprendizagem da religiosidade**. Diálogo, religião e cultura, n° 89, p. 53-55, en./mar, 2018.



DIVERSIDADE CULTURAL E ENSINO RELIGIOSO NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES

Josiane Crusaro Simoni¹

Elcio Cecchetti²

Palavras-chave: Ensino Religioso, Conhecimento Religioso, Territórios Escolares, Diversidade Cultural.

1 Introdução

O planeta Terra é berço das diferenças culturais, representado por singularidades e peculiaridades que compõe todos os seres que o habitam, em especial ao ser humano, que é resultado das mesclas culturais. Assim, a variedade das representações étnico-raciais, identitárias, ideológicas, religiosas, políticas, de gênero e sociais, sublimam a beleza única e sem igual que nos compõe. Porém, as diferenças culturais nem sempre têm sido interpretadas ou vislumbradas sob a ótica do diálogo, do conhecimento e da valorização, como nos mostram estudos sobre as distintas sociedades no desenvolver da humanidade.

Refletir práticas pedagógicas educacionais que primem pelo reconhecimento e coexistência *entre* e *com* as diferentes culturas se apresenta como um dos desafios atuais e eficazes para que atitudes intolerantes, fundamentalistas e discriminatórias sejam substituídas pela acolhida, interação e compreensão da diversidade como aspecto positivo. Nesse cenário, as disciplinas que compõe os currículos escolares das escolas, em especial o Ensino Religioso, são de extrema significância no combate aos conflitos e na produção de conhecimentos que permitam o reconhecimento e a coexistência entre os diferentes.

¹ Mestranda em Educação pela Unochapecó e integrante da Linha de Pesquisa Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. Bolsista CAPES. Coordenadora da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina. Contato: josicrusaro@unochapeco.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro titular do Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR/Ministério dos Direitos Humanos). Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Unochapecó. Contato: elcio.educ@hotmail.com



Diante de tal complexidade, esta produção tem por objetivo dialogar sobre a diversidade cultural, como aspecto predominante, demonstrando os desafios aos territórios escolares na promoção de conhecimentos permeados pelo bem viver, além da importância do Ensino Religioso não confessional, por intermédio de ações pedagógicas que despertem para a acolhida e convivência na diversidade cultural. Neste estudo, parte-se da pesquisa bibliográfica, através de autores como Cecchetti e Pozzer (2015), Cecchetti et al (2013), Witt e Ponick (2008), bem como legislações brasileiras que abordam sobre o componente.

2 Conhecer para respeitar

Movidos pelo desejo da ganância, do domínio e supremacia, muitos grupos e povos tem recorrido a ações que desprivilegiam as diferenças culturais. Por intermédio das invasões, acusações, perseguições, colonizações, guerras, genocídios e outras ações de desprezo, a beleza da diversidade cultural está ameaçada. Estes efeitos são reflexos das “[...] inúmeras *cegueiras* resultantes da autocompreensão exclusivista de *olhar* a realidade, [percebendo] as diferenças como ameaças ao andamento da vida [...]” (CECCHETTI, *et al*, 2013, p. 23). O reconhecimento do diferente/Outro¹ exige que nos coloquemos no lugar deste, para que não seja vislumbrado como “mais um” ou “um estranho”.

Igualmente, a sensibilidade para o diálogo e encontro com as diferenças culturais, religiosas e não religiosas, requer processos de ensino e aprendizagem que nos possibilitem alargar nossos modos de ver e redescobrir as pluralidades que se fazem presentes no universo. Mas, ocorre que muitas vezes as tendências são de fechamento diante dos demais grupos sociais. Isso ocorre por que:

Quando os sujeitos se deparam com *caixas*² que se distinguem da *sua*, não raro, sentem-se inseguros, espantados, surpreendidos ou ameaçados. Alguns logo partem para o confronto, fechamento, desencadeando, frequentemente, conflito, dominação, subalternização e até aniquilação. A tendência do *fechamento em nossa caixa* ancora-se na compreensão equivocada de que a *nossa caixa* é melhor que a *caixa do outro*, e na

¹ Utilizamos do termo *Outro*, em maiúsculo, expressando aquele que não pode ser contido e nem reduzido, porque o Outro é presença viva, construção identitária (LEVINAS, 2005).

² Os educadores Cecchetti e Pozzer (2015) utilizam o termo *caixa* como metáfora, expressando a constituição identitária do ser humano, a partir de relações sociais que tendem a permitir aberturas ou fechamentos perante as diferenças culturais.



pretensão, tão presente na história, de querer que os Outros se encaixem em nossa caixa. (CECCHETTI e POZZER, 2015, p. 337).

Portanto, repensar uma educação em perspectivas interculturais, permeada por reflexões constantes da diversidade como patrimônio da humanidade, bem como, dos direitos e deveres para a coexistência pacífica, se apresentam como percursos para novas histórias e vivências solidárias, de bem viver e acolhida ao Outro/diferente. Nessa perspectiva, fazem-se relevantes práticas pedagógicas que permitam, nos reencontros entre as pessoas, o entendimento da unicidade e, também, dos antagonismos que nos complementam.

No entender das educadoras Witt e Ponick (2008, p. 5) “conviver com o diferente pede abertura, compreensão e respeito. Essas atitudes requerem a aprendizagem. Não nascemos prontos, sabendo respeitar e conviver”. Em territórios escolares, onde estas estratégias se aplicam, permitem-se novas ações e posturas perante as diferenças culturais. Arroyo (2000, p. 17) complementa que é necessário “[...] reconhecer que os alunos e profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos [...]” e precisam ser acolhidos, ouvidos e respeitados.

Por isso, os ambientes escolares precisam se compor tanto em territórios de acolhimento das diferenças, quanto em territórios que proporcionem a produção de saberes coletivamente, através da partilha de experiências, informações e conhecimentos, corroborando para formações humanas, reflexivas e críticas. Nesse cenário, se apresenta o componente Ensino Religioso, de caráter não confessional, tendo por objeto de estudo o **conhecimento religioso**, o qual prima pela coexistência na diversidade cultural religiosa e não religiosa (BRASIL, 2017).

O componente já assegurado na Constituição Federal do Brasil de 1988 (artigo 210), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei nº 9475/97, nas resoluções CNE/CEB nº 4/2010 e nº 7/2010, recentemente foi aprovado na Base Nacional Comum Curricular - enquanto área do conhecimento – com os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;



c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;

d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 434).

Compreende-se assim que o Ensino Religioso, sem a utilização de práticas proselitistas, com pressupostos teóricos e metodológicos, contribui na formação humana e cidadã de cada pessoa, através de ações pedagógicas que visam o reconhecimento e respeito diante das múltiplas crenças (religiosas e não religiosas), além da efetivação dos direitos fundamentais e essenciais. Por conseguinte, se reconhece a seriedade do componente nos currículos escolares para o desenvolvimento de habilidades e atitudes permeadas pelo diálogo, alteridade, ética, igualdade e convívio na diversidade.

3 Ensino Religioso e o despertar para a convivência na diversidade

Discorridos acerca dos desafios para a convivência na diversidade cultural, bem como a produção de saberes e adoção de práticas pedagógicas que primem pelo respeito e sensibilidade às diferenças, religiosas e não religiosas, destacamos a significância do Ensino Religioso nos territórios escolares, a partir do âmbito não confessional. Conforme os dispositivos apresentados na Base Nacional Comum Curricular:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os **conhecimentos religiosos** a partir de pressupostos éticos e científicos, **sem privilégio de nenhuma crença ou convicção**. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL, 2017, p. 434, grifos dos autores).

Diante do exposto, um dos primeiros pressupostos a serem desenvolvidos pelo educador nos territórios escolares diz respeito ao mapeamento das distintas crenças e concepções oriundas de cada estudante. O objetivo não é o privilégio das tradições que possuem mais adeptos, mas pelo contrário, a construção de diálogos e estudos sobre as pluralidades que nos integram. Sendo direito dos educandos o acesso aos diferentes saberes religiosos, produzidos pelas diferentes culturas, Cecchetti e Pozzer (2015, p. 347) consideram que se faz indispensável “[...] à compreensão de que as diferentes vivências,



percepções e elaborações relacionadas ao *religioso*, integram e estabelecem interfaces com o substrato cultural da humanidade”.

Os educandos necessitam conhecer e respeitar a diversidade presente no universo, através da compreensão dos fenômenos religiosos que se fazem presentes nos ritos, nos símbolos, nos textos sagrados, na alimentação, no cuidado com o corpo, nas ideias de divindade(s), nos espaços sagrados, onde o religioso, o filosófico, e, o não religioso, possuem interpretações diferentes. Produzir saberes que permitam aos educandos a assimilação de que não há uma única verdade, mas sim vários pontos de ótica se caracterizam num dos passos iniciais para a consolidação de relações alteritárias, bem como de direitos e deveres.

Confirmando essa perspectiva, em que se produzem saberes em prol das diferenças culturais, o documento da Base Nacional Comum Curricular, explicita:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. (BRASIL, 2017, p. 435).

Considerando os direitos à aprendizagem, o segundo pressuposto essencial “[...] diz respeito à concepção teórico-metodológica do Ensino Religioso, que não pode ser confundido com o ensino de uma religião ou das religiões na escola [...]” (CECCHETTI e POZZER, 2015, p. 347). Em cada sociedade, tempo, cultura e territórios, as produções culturais variam. Os fenômenos religiosos são um destes exemplos, tendo em consideração que cada tradição possui suas convicções e ideologias. Portanto, possibilitar nos territórios escolares a acolhida das diferentes crenças e favorecer momentos pedagógicos que visem à liberdade de expressão religiosa e não religiosa é direito inegável e primordial.

Logo, “[...] a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso [...]” (BRASIL, 2017, p. 435), pois o ensinar e o aprender envolvem a escuta, as interações, o respeito e a empatia diante das cosmovisões que integram o Outro. Cecchetti et al (2013, p. 23) lembram que “o atual crescimento dos movimentos fundamentalistas também pode ser compreendido como reações frente às



tentativas de homogeneização que, de forma violenta, têm causado vários conflitos e atentados [...]”, sendo considerado um dos graves problemas contemporâneos.

Os desafios nas aulas de Ensino Religioso - para o rompimento de práticas que inferiorizam e desvalorizam as diferenças culturais - são possíveis a partir de aprendizagens significativas em todo o Ensino Fundamental, que primem pelo reconhecimento do universo pluricultural. Assim:

[...] à aprendizagem promovida pelo Ensino Religioso, [...] ocorre de modo processual e permanente, tendo em vista a apropriação gradual dos conhecimentos religiosos, sem comparações, confrontos ou hierarquizações. Desta maneira, conhecer é valorizar a trajetória particular de cada grupo e sujeito, contribuindo para a formação de atitudes que promovam a dignidade humana. (CECCHETTI e POZZER, 2015, p. 347).

Nesta acepção, o Ensino Religioso, a partir destes embasamentos, promove o despertar para o reconhecimento e a convivência na diversidade cultural religiosa e não religiosa. Em consequência, “à escola, enquanto lugar de trânsito de culturas, não compete homogeneizar a diversidade religiosa, mas garantir a liberdade religiosa, por meio da igualdade de acesso ao conhecimento de todas as culturas [...]” (CECCHETTI *et al*, 2013, p. 35). Estas são provocações atuais e urgentes, mas possíveis de concretizarem-se.

5 Considerações Finais

As diversidades culturais se manifestam em todo o universo e, em destaque, entre os seres humanos que são representados pelas diferenças étnicas, sexuais, linguísticas, religiosas, ideológicas e demais aspectos. Diante desta realidade, fazem-se necessários estudos e práticas pedagógicas que primem pelas diferenças culturais, sendo incumbência dos territórios escolares possibilitarem a acolhida de cada estudante e promover ações que despertem para o diálogo, as interações e produções de saberes em prol da coexistência pacífica.

Cada componente curricular, a partir de seus objetos de estudo, tende a corroborar para tal perspectiva, que se apresenta como um dos desafios atuais, a fim de combater atitudes intolerantes, discriminatórias e fundamentalistas. Por conseguinte, embora o Ensino Religioso possua uma história recente na educação brasileira, enquanto área do



conhecimento e sem adoção de práticas proselitistas, se reconhece a contribuição deste na tessitura de relações que tendem a permitir o conhecimento, o respeito e a convivência frente à diversidade cultural religiosa e não religiosa.

Referências

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.) **Para além do fracasso escolar**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000 (Cap. 1, p. 11 - 26).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

CECCHETTI, et al. Diversidade Religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. In: FLEURI, et al. _____. Blumenau: Edifurb, 2013 (Cap. I, p. 19-38).

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamentos e abertura: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adecir, et al (Org.) **Ensino religioso na educação básica** Fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2005.

WITT, Maria Dirlane; PONICK, Edson (Coord.). **Dinâmicas para o Ensino Religioso**. São Paulo: Sinodal, 2008.



DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA

Josiane Crusaro Simoni¹

Elcio Cecchetti²

Eliane Ludwig³

Palavras-chave: Diversidade cultural, Diversidade Religiosa, Escola Pública, Ensino Religioso.

1 Introdução

A diversidade cultural e religiosa faz parte das diferentes sociedades e comunidades, desde a gênese da humanidade. Neste sentido, refletir uma educação intercultural, pautada no conhecimento e valorização das distintas culturas, é desafio permanente nos contextos escolares. Destarte, as áreas do conhecimento possuem a tarefa de tecer saberes permeado pelo estudo e respeito à singularidade de cada sujeito. Por conseguinte, o Ensino Religioso apresenta inúmeras dessas possibilidades, a partir de práticas pedagógicas não confessionais que visam acolher, dialogar, aprender e conviver entre as diversidades.

Deste modo, esta produção visa dialogar sobre a diversidade cultural e religiosa como aspecto positivo que deve ser aprendida e reconhecida enquanto patrimônio da humanidade. Na sequência, se reflete sobre as necessidades da escola pública em rever seu papel no contexto atual, bem como proporcionar encontros e aprendizagens na diversidade religiosa e não religiosa. Por fim, se aborda acerca da significância do Ensino Religioso na formação e desenvolvimento de toda pessoa, por intermédio de práticas que

¹ Mestranda em Educação pela Unochapecó e integrante da Linha de Pesquisa Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. Bolsista CAPES. Coordenadora da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina. Contato: josicrusaro@unochapeco.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro titular do Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR/Ministério dos Direitos Humanos). Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Unochapecó. Contato: elcio.educ@hotmail.com

³ Mestre em Educação. Especialista em Gestão Escolar: administração, orientação e Supervisão Escolar e em Educação em Direitos Humanos e Diversidade: uma abordagem Interdisciplinar. Graduada em Pedagogia e em Ciências da Religião. Professora na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e na Rede Municipal de Ensino de Campo Erê/SC. Assessora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Maravilha/ SC. Contato: ludwig12@unochapeco.edu.br



favoreçam a alteridade, a sensibilidade e a aproximação entre os diferentes. Utilizando-nos da pesquisa bibliográfica, orientamo-nos por autores como Cecchetti (2014), Cecchetti e Oliveira (2015), Cecchetti et al (2013) e documentos legislativos.

2 Diversidade cultural e religiosa na escola pública

A diversidade é fenômeno presente entre as distintas sociedades e, do mesmo modo que representa beleza e singularidade, é permeada por conflitos e relações de poder. Na história da humanidade iniciativas em prol da coexistência têm sido pensadas e desenvolvidas, bem como a produção de documentos que visam garantir os direitos fundamentais a todas as pessoas. Porém, no dia a dia, a mídia (regional, nacional e mundial) concentra elevadas notícias conectadas a intolerância, como exemplo, de cunho religioso, étnico-racial, sexual, política e ideológica.

Por vez, são nos territórios escolares que haverá a concentração de pessoas/estudantes com múltiplas identidades, rostos, percepções e informações, expressos pela pluralidade. Portanto, esforços são necessários na cultura da escola “[...] para que a diversidade cultural seja reconhecida em suas bases lógicas e epistemológicas, em seus saberes, valores, concepções e práticas educativas” (CECCHETTI, 2014, p. 64). Caberá aos territórios escolares desenvolverem metodologias que contribuam no respeito às diferenças, bem como na promoção dos direitos e deveres humanos, possibilitando formações críticas, conscientes, humanizadoras e transformadoras, contribuindo com relações permeadas pelo bem viver.

Cecchetti *et al* (2013, p. 21) reiteram que “a diversidade cultural necessita ser reconhecida, valorizada e compreendida como um patrimônio da humanidade, mesmo quando exige esforços para a convivência entre povos e culturas diversas”. Neste campo, se apresentam os aspectos culturais religiosos, os quais necessitam ser base de estudos, na intenção de que o reconhecimento frente às distintas concepções e crenças possibilite relações melhores, extirpando quaisquer ações que afrontem a liberdade do Outro.

No que confere a liberdade religiosa, sabe-se que cada pessoa recebe orientações formativas na família e na comunidade religiosa, locais esses que são específicos para o alargamento da religiosidade, da celebração de festividades, das práticas ritualísticas, além



da aprendizagem dos princípios éticos e sagrados que orientam tal crença. Portanto, incumbe a família e aos territórios sagrados o desenvolvimento das manifestações de fé. Enfatiza-se que muitas pessoas escolheram não ter religião, ou uma filosofia de vida a seguir e isso se configura num direito que também deve ser garantido.

A escola pública deve se constituir em locus de convivência nas diversidades. Assim, faz-se necessário que esta possibilite aos estudantes a tessitura de saberes em prol da vida humana, do diálogo e interação entre as distintas culturas. Por conseguinte, “assumir e valorizar a diversidade cultural religiosa [...] requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, subsidiadas pelo conhecimento coerente das diferentes culturas e religiosidades, assim como, do ateísmo e agnosticismo [...]” (CECCHETTI e OLIVEIRA, 2015a, p. 186).

Consecutivamente, o estudo dos conhecimentos religiosos, objeto de estudo do Ensino Religioso (BRASIL, 2017), se apresenta como elemento necessário, pois:

[...] em se tratando da diversidade religiosa, a convivência entre sujeitos com crenças e convicções diferentes, historicamente, foi marcada por muitos conflitos e imposições, negações e invisibilizações, preconceitos e discriminações, muitas vezes legitimadas por representações sociais equivocadas, rotuladoras e exotizadoras da (des)crença do Outro. Decorrem de posturas exclusivistas produzidas pela falsa percepção que apenas existe uma verdade e que esta justamente pertence à sua coletividade, jamais ao grupo do Outro (CECCHETTI e OLIVEIRA, 2015a, p. 185).

No desenrolar do século anterior, vislumbramos uma série de progressos nas legislações no que prescreve a garantia à liberdade de crença, como destaques a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração sobre a eliminação de todas as formas de Intolerância e Discriminação fundadas na Religião ou nas Convicções (1981) e a Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Porém, nas relações sociais são visíveis ações que geram a desvalorização, inferiorização ou negação ao diferente e suas diferenças.

Diante do exposto, “garantir uma interação positiva entre diferentes identidades culturais faz parte da busca pela promoção da dignidade humana” (CECCHETTI *et al*, 2013, p. 23). Em consonância, é necessário que ocorram ações pedagógicas permeadas por diálogos, análises, interações, reflexões e aprendizagens *entre* e *com* as distintas tradições



que compõe cada pessoa. Nesse cenário, incumbe às unidades escolares refletirem seu papel e atuação nas sociedades atuais.

3 Escola pública e o encontro das diversidades

Da origem das escolas e sua função, identifica-se uma história repleta por monopólios, hierarquizações, institucionalizações e reprodução das desigualdades sociais. Em estudos recentes, o educador Cecchetti analise que:

O modelo de escola convencionalmente adotado e legitimado pelas culturas e sociedades ocidentais tem suas raízes no mundo greco-romano. Nos dois contextos, a instituição escola emergiu em meio a uma rigorosa divisão do trabalho, onde o poder estava centralizado nas mãos do imperador ou do Estado. (CECCHETTI, 2014, p. 46).

No limiar da história foi sendo concebidas distintas finalidades a escola que sempre esteve atrelada aos desejos das classes dominantes. Atualmente, a adoção do racionalismo científico, da técnica, da padronização, da homogeneização, da alienação, do controle e demais aspectos que são frutos do capitalismo, regem os territórios escolares. A educação permanece atrelada aos desejos dos grupos dominantes, defendendo práticas que segregam e inferiorizam os menos favorecidos (CECCHETTI, 2014).

Nos documentos legislativos educacionais, uma série de direitos está prescrita, como exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394/96 a qual define em seu artigo 2º que “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” (BRASIL, 1996, p. 1).

A cultura da escola, a partir de traços homogeneizadores, nega as heterogeneidades das distintas pessoas que ali se encontram. Com uma série de normas e regras, se moldam os estudantes de acordo com as necessidades do contexto social. Em consequência, “neste jogo, diferentes relações, vivências e significados do mundo religioso estão em pauta e, não raro, aparecem como um fato conflituoso na cultura da escola [...]” (CECCHETTI e OLIVEIRA, 2015b, p. 235).



No Estado brasileiro, com o início do período republicano, foi determinado o princípio da laicidade, com “[...] o dever de tratar com igualdade as diferentes religiões, crenças e convicções, não podendo estabelecer relação de aliança ou dependência com qualquer religião [...]” (BRASIL, 2013, p. 68). Porém, em muitas escolas públicas do país, a realização de práticas celebrativas de determinadas crenças, bem como a proliferação de estudos de cunho religioso, insistem em permanecer, frutos de um país colonizador e cristianizador.

O estudo da diversidade cultural, religiosa ou não religiosa, se apresenta como uma das possibilidades para o bem viver, pois a partir dos diálogos e interações conjuntas, haverá a tessitura de saberes significativos, sem a negação do diferente. Consequentemente:

O reconhecimento da diversidade pela cultura escolar implica mudar não apenas as intenções do que se quer transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos. A mudança necessária perpassa a utilização de outros métodos pedagógicos e o desenvolvimento de outra formação docente, numa perspectiva intercultural, que abarque a complexidade das culturas e das relações humanas. (CECCHETTI, 2014, p. 62 - 63).

Portanto, são inúmeros os desafios para que as escolas públicas se tornem palcos de (re)encontros nas diversidades e territórios de vivências solidárias, respeitadas e alteritárias. Conforme Cecchetti e Oliveira (2015b, p. 242) é preciso “[...] outras relações na cultura da escola, que incentivem sociabilidades, conhecimentos e saberes de todos os sujeitos e culturas”. Destarte, cada componente curricular, por intermédio de seus pressupostos éticos, pedagógicos e científicos, poderá corroborar para estas novas perspectivas.

4 Ensino Religioso no currículo escolar

O Ensino Religioso apresenta uma história peculiar de lutas, desafios, conquistas e persistência por parte das pessoas que acreditam num ensino diferencial, sem proselitismos, com o reconhecimento, a valorização e a convivência entre as distintas culturas, crenças e concepções. Consideramos que:



Reconhecer o Outro em sua alteridade, ou seja, acolhê-lo em sua realidade concreta, sócio-histórico-cultural, requer constantes lampejos de lucidez. Entretanto, inúmeras cegueiras resultantes da autocompreensão exclusivista de olhar a realidade, percebem as diferenças como ameaças ao andamento da vida e, por isso, inúmeras são as tentativas de desqualificação, superposição, desvalorização, anulação, negação e exclusão dos diferentes. (CECHETTI *et al*, 2013, p. 23)

Em sua última configuração, através da nova redação estabelecida ao artigo 33, pela Lei nº 9475/97, o Ensino Religioso objetivou assegurar o **respeito à diversidade cultural religiosa brasileira** (BRASIL, 1997, grifos dos autores). Este marco representa significativo avanço histórico social do Brasil, pois não compete à escola valorar nenhuma tradição religiosa a partir de estudos, propagandas, cultos, rituais e exposição de objetos simbólicos e sagrados em seu espaço físico.

Preservando a laicidade e garantindo a liberdade de expressão, os estudantes devem sentir-se acolhidos e respeitados diante das suas crenças. Por isso, “o estudo, pesquisa e diálogo para o reconhecimento da diversidade cultural religiosa se apresenta como um dos elementos para a formação integral do ser humano na cultura da escola” (CECCHETTI e OLIVEIRA, 2015b, p. 242). Deste modo, o Ensino Religioso, enquanto disciplina integrante dos currículos escolares, muito tem a contribuir para formações e desenvolvimentos focados no respeito e convivência nas diferenças.

Recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegurou o Ensino Religioso como uma das áreas do conhecimento compreendendo que:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. [...] Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BRASIL, 2017, p. 434).

Com bases interculturais, permeados pelo estudo e conhecimento das culturas, promovendo o respeito nas relações humanas, o Ensino Religioso visa convivências pacíficas em meio às diversidades que se apresentam nas sociedades. Suas práticas didático-pedagógicas contribuem consecutivamente “[...] pela busca do término de conflitos



religiosos, violações dos direitos humanos e desrespeito à liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção” (CECCHETTI e OLIVEIRA, 2015b, p. 243).

Diante do exposto, destaca-se a vitalidade da aprendizagem dos fenômenos religiosos e suas manifestações nas distintas sociedades. Corroborando desta perspectiva, Cecchetti et al (2013, p. 27) mencionam que os conhecimentos religiosos são “[...] utilizados pelos sujeitos para (re)construir caminhos, significados, sentidos e respostas a diferentes situações e desafios da vida cotidiana, configurando identidades pessoais e sociais”. Assim sendo, é na escola pública que, por intermédio de ações alteritárias e respeitadas, se dará a edificação de saberes permeado pelo bem viver, sem discriminações, intolerâncias e atitudes de desrespeito ao diferente.

5 Considerações Finais

Cada vez mais, a diversidade cultural e religiosa tem sido tema de discursos, reflexões e análises nas sociedades, tendo em consideração as ações de intolerância, desrespeito, xenofobia, fundamentalismos, perseguições e demais atitudes que ferem a liberdade de expressão, de crença e de opinião. A consolidação de legislações, em âmbitos nacional e internacional, embora reiterem princípios da dignidade humana, infelizmente não são suficientes para o rompimento de práticas que negam e inferiorizam o diferente.

Por conseguinte, incumbe à escola pública, rever seus princípios filosóficos, éticos, pedagógicos e educacionais, através de espaços e aprendizagens que venham favorecer convivências pacíficas na diversidade cultural e religiosa. Em consonância, as distintas disciplinas que compõem os currículos escolares, muito têm a contribuir na consolidação de saberes permeado pelo reconhecimento das múltiplas culturas que se apresentam no universo.

Neste cenário, o Ensino Religioso, assegurado nas legislações brasileiras educacionais como disciplina e área do conhecimento, desperta para conhecimentos permeados pela sensibilidade, pelo diálogo e pela coexistência na diversidade, por intermédio de saberes que primam pela variedade cultural e os conhecimentos religiosos, sem favorecer ou inferiorizar nenhum grupo ou comunidade.



Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

_____. Lei n. 9475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jul. 1997.

_____. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**. 3 ed. Brasília – Distrito Federal, 2013.

CECCHETTI, Elcio. Cultura escolar e diversidade cultural: entre a negação e o reconhecimento das diferenças. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.) **Educação e diversidade cultural** tensões, desafios e perspectivas. Blumenau: Edifurb, 2014. Cap. II, p. 41 - 65.

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck. Diversidade Religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. **RIDH**, .nº4, p. 181 - 197, jun. 2015a.

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck. Diversidade Religiosa e Educação em Direitos Humanos: possibilidades e desafios à cultura da escola. In: POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio (Orgs). **Educação, direitos humanos e interculturalidade**: diálogos críticos e reflexivos. Blumenau: Edifurb, 2015b, p. 227 - 245.

CECCHETTI, Elcio et al. Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Orgs)._____ Blumenau: Edifurb, 2013, p. 39 - 56.



DIVERSIDADES, CULTURAS E SUSTENTABILIDADE: desafios e perspectivas atuais

Dolores Henn Fontanive¹

Djanna Zita Fontanive²

Palavras chave: Diversidades, Culturas, Sustentabilidade, Ensino Religioso.

1 Introdução

Ao longo da trajetória humana na Terra, foram constituídos diversos e dinâmicos modos de viver no tempo e no espaço. Cada qual proporcionando concretizar necessidades e aspirações humanas específicas de cada povo.

Na grande teia da vida, o bem-viver da humanidade e dos ecossistemas depende do cuidado e da preservação de uma biosfera saudável. É necessário assegurar a manutenção das características vitais da Terra, as quais mantêm a identidade do ser vivo e do conjunto vivo, seja em seu aspecto territorial, biológico, social, cultural, histórico e religioso.

O presente artigo, apresenta uma experiência de formação com professores sobre os desafios e as perspectivas atuais em relação as temáticas das diversidades, culturas e sustentabilidade.

Repensar nossa relação com a nossa “Casa Comum” e declarar nossas responsabilidades por meio de ações ambientalmente éticas (ou responsáveis), economicamente viáveis, socialmente justas e que respeitem a diversidade cultural foi a proposta do IX Seminário Catarinense de Ensino Religioso pela Associação de Professores

¹ Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB/SC. Integrante do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento da Universidade Regional de Blumenau. Professora - Secretária de Estado de Desenvolvimento Regional - Rio do Sul. Membro do Centro de Direitos Humanos do Alto Vale do Itajaí e Conselho Municipal de Educação. E-mail: doloresfontanive@yahoo.com.br

² Mestra em Desenvolvimento Regional e graduada em Ciências da Religião - Licenciatura Plena em Ensino Religioso, pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2005). Pedagoga pela Universidade Norte do Paraná (2012). Especialização em Fundamentos e Metodologia de Ensino Religioso em Ciências da Religião. Integrante do grupo de pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD/ FURB e do Centro de Direitos Humanos do Alto Vale do Itajaí - CDHAVI, Rio do Sul/Santa Catarina. Professora do componente curricular Ensino Religioso no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) no Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli, em Rio do Sul. E-mail: djanna.13@hotmail.com



de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina – ASPERSC. Esta é uma entidade civil, sem fins lucrativos, que tem por finalidade representar os Professores de Ensino Religioso de Santa Catarina, bem como, contribuir na formação continuada desses profissionais e organizar ações que visem o reconhecimento desta área do conhecimento.

Sabemos que a formação de educadores e de educadoras é uma necessidade, um dos maiores desafios e uma exigência legal à práxis pedagógica. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 67, legisla acerca da valorização dos profissionais da educação, promovendo entre outros direitos, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim, haja vista o universo pluralista, as novas tecnologias, as descobertas do mundo, a essência ontológica e profissional, resultando em novos paradigmas educacionais.

É imprescindível desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem aos educadores e educandos, ampliarem seus olhares, refletirem sobre as diversas experiências religiosas e não religiosas à sua volta, formularem perguntas/respostas fundamentadas, analisarem o papel dos movimentos religiosos ou não religiosos nas diferentes culturas e enfrentarem toda e qualquer forma de discriminação e preconceito.

Neste sentido, o objetivo geral do IX Seminário Catarinense de Ensino Religioso da ASPERSC foi promover espaço de discussão, construção e divulgação de estudos e pesquisas relacionados às Diversidades, Culturas e Sustentabilidade que colaborem para o aprendizado da sensibilidade, do cuidado, da solidariedade, do respeito pelo Outro e pela “Casa Comum”.

2 Diversidades, culturas, sustentabilidade e princípios do bem-viver: construindo uma Casa Comum

O ser humano vive numa constante busca de sentidos para sua existência, pelo fato do mundo se impor como uma constante ameaça em que enfrentá-lo é a única possibilidade da humanidade existir. Como o ser humano já nasce dentro de um contexto sociocultural, ele “precisa enfrentar o desafio incontornável de construir as condições da sua sobrevivência” (ANDRÉ; LOPES, 1995, p. 05).



De acordo com Hans Jurgen Fraas (2006), o ser humano é um ser em relação, e de interação. O autor registra que essa relação é tríplice, e se dá com:

[...] o ambiente, formado por objetos ou espaços (cultura dos espaços, cultura habitacional, cultura agrícola, cuidado da natureza); com o ambiente social (comportamento social, comunitariedade); com a realidade abrangente (cosmovisão, religião). (FRAAS, 2006, p. 49).

O ser humano constrói e se realiza na cultura. A religião é uma parte da cultura e pertence, assim, estruturalmente ao Ser Humano, por conseguinte, não é dada por natureza, mas é conforme a essência cultural do ser humano (FRAAS, 2006, p. 50).

Percebemos que a cultura não é estática, está em constante mudanças, pois ela se manifesta nos muitos modos diferenciados de sentir, pensar e agir compartilhados que dão identidade a determinados grupos sociais.

A cultura em Geertz (1989, p.66) é:

um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

A sociedade brasileira é marcada por uma diversidade cultural que encanta, intriga e desafia estudos, convivências e pesquisas, pois o contexto das culturas e das religiões é atravessado pelas diversidades, que as constituem historicamente. As diversidades devem ser entendidas como oportunidades de enriquecimento pessoal, de grupo, comunitário e a todo espaço social.

O tema diversidades é muito amplo. Requer sensibilidade, quebra de paradigmas, abertura para aprender uns com os outros, e uma necessidade de escutar e dialogar. Também necessitamos de acolher e respeitar as diferenças, reconhecendo as diversidades nas diferentes lentes, pois o meu olhar é diferente do outro e da outra cultura. As diversidades são explicadas pela história cultural de cada de cada grupo.

Diante disso, questionamo-nos sobre qual é a necessidade de considerar a dimensão religiosa presente no contexto escolar?

É necessário desenvolver no cotidiano escolar a capacidade de acolhimento à diversidade religiosa, para que as culturas sejam (re)conhecidas em mesmo grau e valor, através do diálogo e do reconhecimento das diferenças.



Como se traduz na educação o princípio da sustentabilidade? Até que ponto há sentido no que fazemos? Até que ponto nossas ações contribuem para a qualidade de vida dos povos e para a sua felicidade? A sustentabilidade é um princípio reorientador da educação e principalmente dos currículos, objetivos e métodos (GADOTTI, 2000).

Uma das grandes preocupações no momento é referente a Casa Comum. Mas o que é a Casa Comum? Nossa casa comum é um espaço construído e reconstruído diariamente. Nos diz Leonardo Boff (1999, p.27): “Temos que reconstruir nossa a casa comum – Terra – para que ela todos possam caber. Urge modelá-la de tal forma que tenha sustentabilidade para alimentar um novo sonho civilizacional. A casa humana hoje não é mais o estado-nação, mas a Terra como pátria/mátria comum da humanidade”

Ensinar a cuidar da vida, do meio ambiente é uma das funções da educação, na família, na escola, na sociedade para formarmos seres humanos conscientes, solidários, amorosos para com todas as criaturas.

Somos convidados a refletir sobre nossa relação com a natureza e como nós seres humanos, dependemos do meio ambiente, e não ao contrário.

3 Caminho metodológico: um encontro para pensar, sentir e fazer diferente

A formação continuada é um caminho para se encontrar, pensar, sentir e fazer diferente. É um desafio necessário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a eliminação de desigualdades, preconceitos e exclusões. Por isso, reconhecemos oportuno desenvolver espaços de formação-seminário, que construam e reconstruam conhecimentos, saberes, vivências e experiências. Por isso, a diretoria da Associação dos Professores de Ensino Religioso de Santa Catarina - ASPERSC e o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER, elaboraram o projeto de formação para o IX Seminário Catarinense de Ensino Religioso (SECAER) , com o tema “Diversidade Religiosa, Bem-Viver e Sustentabilidade”.

O projeto foi apoiado financeiramente pela Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC, através da presidente da Comissão Estadual de Educação, Sra. Deputada Luciani Carminati e da Escola do Legislativo Deputado Lício Mauro da Silveira. O evento aconteceu em Rio do Sul, Santa Catarina, nas dependências do Instituto Federal



Catarinense Rio do Sul, Unidade Urbana nos dias 10 e 11 de novembro de 2017, contando com a participação permanente de sessenta professores.

Os trabalhos do seminário iniciaram com a acolhida dos participantes através de apresentação cultural realizada em parceria com a Fundação Cultural de Rio do Sul e com a Associação Cultural Anastácia da Raça Negra – ACARNAP, das quais oportunizaram ao público, a apreciação musical em piano e a dança de Oxum. Em seguida, houve a composição da mesa de abertura, com a presença da presidente da ASPERSC, presidente do FONAPER, presidente do Conselho Municipal de Educação, presidente da Comissão Estadual de Educação da ALESC.

A primeira mesa redonda do seminário foi coordenada pelo doutorando Adeir Pozzer e refletiu sobre os temas: “Diversidade Religiosa, Bem-Viver e Sustentabilidade: desafios contemporâneos”, e como palestrante: Doutor Reinaldo Matias Fleuri (UFSC) e o tema “Em busca de um Ensino Religioso gerador de convivialidade e respeito nas diversidades”, pela palestrante doutoranda Maria Cecilia Garcez Leme (FURB e UNA/Costa Rica).

O palestrante Dr. Reinaldo Matias Fleuri, trouxe presente às reflexões sobre a construção da cidadania, processo histórico e complexo. A compreensão crítica da diversidade religiosa e de sua relação com a promoção dos direitos humanos. Reconhecimento das alteridades, respeito às histórias de diferentes grupos religiosos, como, ateus, agnósticos, e identidades, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos, buscando desta forma contribuir para eliminação de preconceitos que legitimam processos de exclusões e desigualdades. Nesta perspectiva, o professor destacou a contribuição do desenvolvimento da obra “Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver publicada em parceria com o Ministério da Educação Brasileira e a reflexão sobre o decolonizar o ser, o poder, o saber e o viver, indicando sugestões de práticas pedagógicas.

A palestrante doutoranda Maria Cecilia Garcez Leme, destacou as perspectivas de esperança: Geração de novos discursos pedagógicos religiosos, e apresentou alguns desafios atuais para o Ensino Religioso no Brasil: aprender a viver sem respostas absolutas, recuperar os conhecimentos e as espiritualidades das pessoas, grupos, etnias, entre outros.



A segunda mesa redonda do seminário, foi coordenada pelo Dr. Élcio Cecchetti e refletiu sobre os temas: “Religiosidades, Bem-Viver e Alternativas de Desenvolvimento com os palestrantes Dr. Juarês José Aumond (FURB) e Dr. Marcos Rodrigues da Silva (ETHCI). Anterior ao início dos trabalhos, fomos acolhidos com apresentação artística “Clamor da Terra”, realizada pela professora de Ensino Religioso Djanna Zita Fontanive da qual fez uma performance que contou com a distribuição gratuita de mudas de plantas nativas aos participantes. Assim, declamou o clamor da Terra: “Explorada, esgotada, coisificada, desprezada, apropriada. Minha pele está desprotegida, meu espírito contaminado, meu sangue envenenado, meus filhos e filhas perdidos no egoísmo e na arrogância. Já estão falecendo sufocados pelos próprios dejetos. Que lógica de desenvolvimento predadora que meus filhos e filhas criaram.

Ilusoriamente pensam e agem como se fossem o centro do universo e todos os outros seres só tem sentido se estiverem à disposição de suas infinitas realizações.

Tudo recebeste como dádiva. O primeiro alimento, o ar. Para saciar tua sede e fome, a água e vegetais. Para teu abrigo, pedras, terra e árvores. Para teu prazer em viver, a convivência com diversos outros. Para recriar, o trabalho. Para transcender, o espírito.

Eu não pertenço a você. Eu existo antes de você. Você é que me pertence. Você é que necessita de mim. E tudo está interligado. O que me fere, fere a você também. Não foi a raça humana que teceu a trama da vida. E o que fizer a trama fará a si próprio.

Ainda há forças e energias históricas emergentes em todas as partes do mundo que intervêm e transgredem a lógica de crescimento econômico. Avisem a todos que se faz necessário desaprender e reaprender a bem-viver”.

O palestrante Dr. Juarês José Aumond apresentou posicionamentos sobre as mudanças climáticas: causas e efeitos sobre a sociedade. Declarou que, as mudanças climáticas transformarão nossos padrões de produção e consumo, novos problemas, novas oportunidades, e desastres ambientais. Os desastres ambientais constituem um reflexo da organização da sociedade. Mencionou também os desastres naturais, os construídos, os provocados, efeito estufa, erosões, era interglacial. Questionou: Como evoluir de Homo pseudosapiens para Homo sapiens? E apontou: Educação ambiental verdadeira; Reconhecimento dos valores intrínsecos da natureza: proteção, muito além do utilitarismo; Respeito ético e dever moral até religioso com o meio ambiente e com a justiça social. Fazemos parte da natureza e não estamos a parte dela!



O palestrante Dr. Marcos Rodrigues da Silva, apresentou para conhecimento e ponderações: O bem-viver afroamericano na diáspora. Refletiu os fios históricos do povo negro no Brasil: por uma leitura e olhares diferentes. Saber identidade é o princípio da negritude. Saber Ser e Estar com saber em sabor: eu sou porque somos. O ethos: cuidar do outro. Projeto de Sociedade possível: Projeto Ambiental: motivar e afirmar um olhar a partir da América Latina e da África. Finalizando apresentou alguns desafios: Investigar os desafios políticos culturais; Saber criticar as ciências buscando rever uma hierarquia de valores e categorias; Executar práticas de promoção de diálogos entre Religião, Ciências e Tecnologia; Oportunizar tempos, espaços e lugares para estudos, exposição e debates e construção de outras epistemologias.

A formação de professores resultou na socialização de conhecimentos, troca de saberes e alertas para a sociedade, nossa educação e provocações para repensarmos nossas responsabilidades por meio de ações ambientais e éticas.

4 Considerações Finais

A vida da Terra é a nossa vida. Sua preservação é nossa sobrevivência. Está no tipo de relação que os humanos têm com a Terra, a origem da sua destruição. Uma relação de dominação e exploração sistemática da natureza, de desrespeito e descuido com a Terra (BOFF, 2000).

O cuidado com a Casa Comum requer necessidade urgente para tomada de decisões, de implantações de projetos e políticas públicas, favorecendo práticas sustentáveis, abordando nas diferentes áreas, os problemas econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Nesta perspectiva, reaprender a aprender, depende de processos de aprendizagens que contribuem na construção da memória, na decolonização do saber, poder e viver e na reformulação de paradigmas. Portanto, o Bem-Viver “conceito em construção, sob distintas e simultâneas confluências, que vão desde aquelas promovidas pela reflexão acadêmica às práticas dos movimentos sociais, que interagem, mesclam e hibridizam saberes e sensibilidades, todas compartilhando marcos similares, tais como a crítica ao desenvolvimento ou a busca de outra relação com a natureza” (GUDYNAS, 2011; ACOSTA, 2012), é um caminho para a salvaguarda da Terra.



Todos são convocados a fazer parte deste caminho a favor de mudanças nas relações com o meio ambiente. A unir em projetos comuns, diferentes atores e setores sociais. A participar de processos formativos na busca de compreender e intervir nas realidades que reproduzem opressões e lutar contra a redução da vida a lógica do mercado.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O Buen Vivir**: uma oportunidade de imaginar outro mundo. Série Democracia. Um campeão visto de perto: Uma análise do modelo de desenvolvimento brasileiro. Publicado pela Heinrich Böll Stiftung, jul 16, 2012. Disponível em: http://br.boell.org/sites/default/files/downloads/alberto_acosta.pdf. Acesso em: 12 jun. 2013.

ANDRÉ, M, G; LOPES, R.P. A construção do humano. In: MARTINI, A; et al. **O humano lugar do sagrado**. 2 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FLEURI, R.M.; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; HARDT, Lúcia Schneider; CECCHETTI, Élcio; KOCH, Simone Riske(Org.) **Diversidade religiosa e direitos humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Ethos mundial**: consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letraviva, 2000.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1996.

FRAAS, Hans Jurgen. **A religiosidade humana**: compendio de Psicologia da Religião. São Leopoldo: Sinodal, 1972.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São paulo; Petrópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

GEERTZ, C.A. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUDYNAS, Eduardo. Tensiones, contradicciones y oportunidades de la dimensión ambiental del Buen-Vivir. In: FARAH, Ivonne; VASAPOLLO, Luciano (org.). **Vivir bien**: Paradigma no capitalista? Bolívia: CIDES - UMSA y Plural, La Paz, 2011.



EXPERIÊNCIA DE DOCENTES DE RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS DE ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO

Marcos Porto Freitas da Rocha¹

José Geraldo da Rocha²

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima³

Palavras chave: Religião na Escola, Diversidade Religiosa, Preconceito Religioso, Religião Afro-brasileira.

1 Introdução

Neste artigo apresentaremos revisão de parte da pesquisa realizada para produção de Dissertação de Mestrado intitulada *Discriminação e intolerância religiosa: desafios ao Ensino Religioso* baseada em análise de dados levantados pelos relatos de experiência produzidos pelos pesquisadores Eduardo Quintana, Ana Paula Mendes de Miranda, José Geraldo da Rocha e suas equipes através de entrevistas semiestruturadas, que nos permitiram compreender um pouco da realidade de professores que declaram ser de religiões afro-brasileiras no seu cotidiano em escolas municipais, estaduais e privadas do Rio de Janeiro. É possível apresentar alguns dos problemas enfrentados por eles em seu dia-a-dia e quais as reações que ocorrem por sua postura de declaração de fé.

Todas as servidoras públicas participante são estáveis e realizam suas atividades em conformidade com a legislação vigente, e que, conforme apresentados em seus relatos, exercem empatia com seus educandos e não se eximem de expressar parte importante de sua formação cultural que é a religião e sua relação com o transcendente, ao contrário da

¹ Doutorando e Mestre em Humanidades Culturas e Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio, Especialista em Ciências da Religião pela Faculdade São Bento do Rio de Janeiro e Bacharel em Teologia pelo Instituto Metodista Bennet/RJ. Professor UNIGRANRIO / Assistente em Administração UFRJ. E-mail: porto.marcos@gmail.com.

² Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1ª-UNIGRANRIO/FUNADESP, Prof. Adjunto Dr. no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes. Líder do Grupo de Pesquisa Relações Raciais, Desigualdades Sociais e Educação-CNPq. E-mail: rochageraldo@hotmail.com.

³ Pós-Doutora em História pela UERJ, Doutora em Sociologia pelo IUPERJ, Mestre em História Social da Cultura pela PUC-Rio, Bolsista de Produtividade 1A – UNIGRANRIO / FUNADESP, Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ. Prof. Adjunto Dr. no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes. E-mail: jpinheiro@unigranrio.edu.br.



participante que exerce suas funções em uma escola privada do Rio de Janeiro, que declara ter de omitir sua fé para não ser alvo de discriminação aberta.

2 Análise dos relatos de experiências

2.1 A professora de Macaé

Trata-se de professora de língua portuguesa e inglesa, Amélia¹, pós-graduada em português e latim pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em africanidades pela Fundação Educacional de Macaé (FUNEMAC). Trabalhava há 8 oito anos em uma escola pública em Macaé e após curso de Afrocartografias² oferecido pela prefeitura deste município começou a trabalhar a temática afro-brasileira em sala de aula. Mulher de 54 anos, branca, de olhos e cabelos claros, autodeclarada umbandista, que em seu relato afirma nunca ter havido problema de relacionamento com os professores e diretores que trabalhavam na escola, apesar de serem em maioria evangélicos. Enfatizou que sempre expressou sua religião na escola sem enfrentar qualquer dificuldade relacionada a isto. (MIRANDA et al, 2011).

No relato encontramos a descrição das aulas de literatura e gramática onde a professora abordava a temática indígena, esclarecendo que ainda não havia utilizado a cultura e história africana nas aulas. Porém, a partir da sugestão de um aluno, decidiu utilizar o livro Lendas de Exu³, encontrado por este na biblioteca da escola. Tendo analisado o livro paradidático e verificado que possuía certificação do Ministério da Educação brasileiro, afirmou que conseguiu utilizá-lo sem problemas com uma turma do sexto ano. Utilizou uma metodologia que consistia na leitura do livro e discussão sobre os mitos e lendas da África com o interesse de desconstruir uma imagem negativa do personagem Exu (MIRANDA et al, 2011)., outra atividade em aula seria a de cada aluno desenhar as representações de Exu como um personagem das narrativas do livro.

¹ Nome alterado para resguardar a identidade dos participantes.

² Este curso foi um incentivo em prol de atender a lei 11.645/08 que prevê o ensino transversal, ou seja, em diversas disciplinas, no currículo escolar, da história e cultura africanas nas salas de aulas das escolas públicas.

³ Livro de Adilson Martins, publicado pela Editora Pallas em 2005, que narra diversas histórias sobre o personagem Exu, da mitologia africana e afro-brasileira, em comparação com outros seres mitológicos com as mesmas características como Loki (Nórdica), Hermes ou Mercúrio (grega ou romana) e outros, ou folclóricos como Saci, Pedro Malasartes, etc.



Decorridos dois meses de utilização do livro como ferramenta de abordagem da cultura e história afro-brasileira, iniciaram-se os conflitos, o que coincidiu com o pedido de realização de atividades relativas ao livro como deveres de casa.

Dados levantados por pesquisa documental sobre o processo administrativo apresentam que o Diretor adjunto recebeu reclamações de responsáveis referentes à atuação da professora em sala, que este, inicialmente, considerou que poderia estar havendo algum tipo de preconceito dos pais em relação à professora, devido sua confissão de fé de religião afro-brasileira. Contudo, ante ao aumento e intensificação das reclamações, iniciou averiguação que o conduziu a concluir que o conteúdo abordado em sala não se tratava de literatura afro-brasileira, mas sim “místico religioso”.

Consta da descrição que ocorreu uma reunião com a professora onde o Diretor adjunto insistiu para se substituísse o livro utilizado pelo livro *Menina Bonita do Laço de Fita*¹ com a finalidade de evitar problemas para a professora. Amélia se negou a trocar o livro e afirmou sua intenção de desmistificar o personagem Exu durante suas aulas. O diretor argumentou tratava-se de currículo de Ensino Religioso – uma disciplina não prevista na grade curricular da Prefeitura de Macaé – o que era incompatível com uma escola e com um Estado Brasileiro laico².

Quanto à posição da diretora, que se declarou negra e evangélica, esta informou que os alunos fizeram reclamações de haver apologia religiosa nas aulas de Amélia, e de esta lhes causar temor pelo ocultismo fazendo ameaças de usar uma tatuagem de pirâmide com um olho afirmando que poderia vigiá-los por meio deste. Relatou ainda que a professora teria obrigado um dos alunos a usar uma faixa escrita com a inscrição Exu, segurar cartazes de desenhos do mesmo e ser fotografado contra a sua vontade.

Houve grande procura da direção da escola com diversas reclamações quanto ao conteúdo abordado em sala de aula. Organizaram-se reuniões de pais e alunos para discutir o problema que, na opinião dos pais, seria a temática religiosa inserida no livro *Lendas de*

¹ Trata-se de um livro infantil, de Ana Maria Machado, uma autora de literatura infanto-juvenil consagrada, que narra a história de um coelho branco que, após conhecer uma menina negra e considera-la a pessoa mais linda que já viu em toda sua vida, faz diversas tentativas para se tornar ele próprio tão “pretinho” como a menina. O livro é uma referência muito utilizada em escolas para tratar do tema diversidade racial, geralmente, utilizado para as primeiras séries do ensino fundamental ou pré-escolar.

² Ainda que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 210, § 1º, e a Lei 9394/96, em seu art. 33, estabeleçam que sua oferta seja obrigatória no ensino fundamental, porém de matrícula facultativa.



Exu. O principal argumento da reclamação dos pais foi sobre a temática religiosa, que na opinião deles, não poderia ser tratada na escola.

Diante das reclamações dos pais e a recusa de Amélia em mudar o livro utilizado em sala, a diretora a colocou à disposição¹ da Secretaria de Educação. Amélia procurou a Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR), que publicou uma moção de desagravo em um jornal do Estado do Rio de Janeiro. Outros jornais de grande circulação também publicaram notas e reportagens e o caso prossegue no judiciário.

2.2 Graça: o candomblé é uma escola

Segundo descrição do professor Eduardo Quintana, Maria das Graças, ou apenas Graça é Filha de Oxum, mulher negra, heterossexual, 47 anos, solteira e sem filhos e ocupa o cargo de equéde². O terreiro ao qual é integrada situa-se na Zona Norte do Rio de Janeiro. Nasceu na mesma casa onde reside com o pai, operário, em bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro. Graduada em História da Arte em uma universidade privada confessional na Zona Sul do Rio de Janeiro e é professora nas redes municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro, onde na disciplina Educação Artística.

Graça afirma que há muito preconceito contra os praticantes de religiões afro-brasileiras na escola, isto os faz sentir-se intimidados quanto a assumir sua orientação religiosa. Declara ainda que esta lógica também ocorre na relação entre pares. Observa que nos últimos anos, nas escolas onde há maior número de professores evangélicos, os docentes adeptos do candomblé se sentem discriminados e que isto acontece com a anuência dos diretores. Contudo, na escola em que leciona isso é diferente em razão da ação firme do diretor contra esse tipo de postura.

Recorda-se de que quando se iniciou, trabalhava em duas escolas, uma católica, na Zona Sul do Rio de Janeiro, e outra da rede pública estadual, no bairro de Campo Grande. Na escola católica, segundo ela, nunca teve problemas com sua orientação religiosa. Porém, essa relação de respeito não se repetia na escola pública, onde sofreu

¹ O funcionário é colocado em suspenso de suas atividades profissionais para ser realocado em outra instituição pública.

² Na hierarquia feminina dos candomblés, acólita voluntária de um orixá, que auxilia quando uma filha de santo o incorpora, ajudando a se vestir com os trajes sagrados do orixá, amparando durante o transe etc.



discriminação por parte dos professores evangélicos. Afirmando inclusive que os três meses seguintes a sua iniciação foram muito difíceis, não apenas em decorrência da citada discriminação mencionada, mas no que se refere à sua relação com os outros professores. No caso dos professores evangélicos, a relação era distante, ela não conseguia se aproximar, pois havia resistência da parte deles (QUINTANA, 2013). Este período de aprendizado ajudou a desmistificar a relação de intolerância que pensava existir em escolas católicas, nele desconstruiu os valores éticos e morais que acreditava ainda existirem na escola pública.

Declarou ainda que o candomblé é uma grande escola, pois ensina a seus praticantes que as pessoas têm qualidades e defeitos e, por esta razão não se deve emitir juízo de valor. Acredita que é o candomblé e não a escola que tem ensinado aos seus praticantes a lidar com a diferença e a se relacionar com as outras religiões.

Ao ser questionada se era função da escola ensinar os alunos a conviverem com a diferença, e se este seria um dos objetivos da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, Resolução nº 1 de 2004 (CNE/CP, 2004), enfatizou que isto não acontecia. Graça considera que a lei não contempla as religiões afro-brasileiras, encobrendo este tipo de religiosidade, pois não acredita ser possível estudar a África sem mencionar suas divindades. A existência pura e simples da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e das diretrizes curriculares não leva a termo o processo de aceitação das religiões afro-brasileiras por parte da escola.

Quanto a não observância das necessidades religiosas dos alunos praticantes das religiões afro-brasileiras pela escola, observa que a frequência no terreiro pode atrapalhar a escola, porque esta não quer adequar o seu calendário às datas litúrgicas dessas religiões:

[Graça] Você vê o menino faltar porque ele tem que ficar recolhido três meses, vai atrapalhar, sim, a escola. Quanto às festas, isso também atrapalha. Eu também acho que a escola não foi feita para receber ninguém de candomblé. Se você faz o santo ou tem que ir numa festa importante na sua Casa, não está incluído em lei nenhuma que você pode faltar (QUINTANA, 2013, p. 131).

Esta é uma questão de não aceitação de um universo religioso, que está muito além dos objetivos propostos por uma educação inclusiva e não apenas meramente legal.



Segundo o relato de Graça, na rede pública de ensino, a expressão que mais tem ouvido ao longo dos anos é: “Quem mandou o aluno(a) fazer o santo?” (QUINTANA, 2013, p. 132). A comunidade escolar, ao agir assim, demonstra o desrespeito pela religiosidade do discente. Numa instituição onde o aluno judeu, o católico e o evangélico são respeitados, o praticante do candomblé não.

Em relação ao calendário escolar, ela entende que deveria haver flexibilidade entre as demandas do calendário escolar e as necessidades do aluno. A escola, sem alterar seu calendário, tem de adotar uma postura democrática e aberta, em que respeite a diversidade existente em seu interior. Aplicar a Lei nº 10.639, de forma a propiciar uma verdadeira inclusão do aluno praticante das religiões afro-brasileiras.

[Graça] Uma pessoa para fazer o santo precisa, no mínimo, de 21 dias... Eu acho que poderia, sim, sem abuso. Ele poderia fazer as provas. Fala-se em igualdade, então eu acho que tem que ter sim, uma “leizinha” que possibilitasse esse aluno, esse candomblecista, fazer o santo e voltar a estudar sem perder o ano. Aqui, na escola, tem um aluno que fez santo e, graças a Deus, ele não perdeu o ano. [...] Também tem professores que mantêm certo distanciamento. Professores que chegam a debochar da situação do aluno: ‘Ele dá prioridade pro santo, ele deita pro santo’ [fazer obrigação]. Eu já escutei isso (QUINTANA, 2013, p. 132).

A partir de suas declarações, é possível perceber a existência de um currículo que internaliza os valores de uma matriz religiosa judaico-cristã numa vertente mais radical. O aluno praticante das religiões afro-brasileiras tem o direito de afirmar seus valores sociais e culturais pela vestimenta, vocabulário e expressão corporal. Sendo a escola responsável por zelar para que os colegas de outros credos não o ridicularizem.

2.3 Rose, o preconceito é muito grande

Fechando o nosso texto, apresentamos a narrativa vivenciada pela professora Rose, recolhida na pesquisa sobre intolerância religiosa sofrida pelos praticantes de religiões de matrizes africanas, relacionada ao cotidiano do exercício profissional:

Tenho 58 anos, trabalho há trinta anos como professora de primeira à quarta em uma escola de freiras. Todos esses anos tive que esconder minha religião. Eu sabia que, se as irmãs descobrissem minha religião, eu seria mandada embora do trabalho. Nesses anos presenciei inúmeras vezes as formas desrespeitosas com que tratavam minha religião. A dor era



maior por não poder reagir, pois reagir naquela situação era certeza de perder o emprego. Quantas vezes para não aparecer na escola com marcas de minha religião tive que inventar uma doença, forjar um atestado médico para justificar minhas faltas. Na minha religião existem preceitos que muitas vezes exigem usar um turbante branco, ou até mesmo toda a roupa branca. Como aparecer assim na escola? É muito difícil fingir essas coisas. A gente aprende com o tempo a conviver escondendo essas coisas que, para nós, são tão preciosas. O preconceito é muito grande. As pessoas não entendem ou não querem entender, então discriminam (ROCHA, ROCHA, 2017, p. 343).

3 Conclusões e considerações finais sobre moralidades e cosmologias em conflito

Em todas as situações, as professoras demonstram alguma tendência a valorizar suas religiões, ou seja, abordaram temáticas no cotidiano escolar sob a perspectiva de uma crença específica, privilegiando seus credos. Em alguns deles, como nos casos relatados por Quintana e no de Amélia, de maneira consciente e proposital. As professoras dos casos registrados enfatizaram em sua prática características culturais, históricas e religiosas afro-brasileiras.

Contudo, ao contrário de professores de Ensino Religioso que efetivamente têm a prerrogativa de abordar o a religião como fenômeno sociológico, cultural e filosófico, professores das demais disciplinas não teriam essa permissão, ainda que haja a Lei nº 10.639, podendo ser alvo de críticas e reclamações dos membros da comunidade escolar de realizarem proselitismo religioso, por outro lado, a transversalidade concede a liberdade de abordagem do tema.

As aulas e ações das professoras tiveram uma grande repercussão, gerando uma controvérsia na escola. A utilização do livro *Lendas de Exu* inaugurou uma sucessão de conflitos, que envolveu pais, alunos, diretores, professores, Secretaria de Educação, CCIR e a mídia. Isto ocorreu em virtude de sua repercussão em um determinado público, pondo em questão concepções morais estabelecidas, atingindo certos valores socialmente prestigiosos.

Ao escolher o livro *Lendas de Exu*, a professora pôs frente a frente moralidades conflitantes, produzindo um choque de cosmologias distintas. Personagens como Exu, ou



não tem lugar ou ocupam uma posição negativa, associado ao Mal e ao Diabo, no universo cosmológico cristão, sendo sua importância na cultura afro-brasileira simétrica e inversa¹.

O caso de Graça que alegou ter sofrido discriminação caracterizada pelo distanciamento de professores de confissão evangélica e presenciado casos de discriminação, como quando os alunos e professores precisam comparecer as festas religiosas e a retiram-se para “fazer o santo”. Eles não são amparados por nenhuma lei que os permita fazê-lo sem prejuízo de seu cumprimento da agenda escolar que inclui trabalhos, provas e frequência não inferior a 75%, apesar das liberdades garantidas na Constituição de 1988. A evocação de crença religiosa como motivo para o descumprimento de obrigação só é aceita mediante o cumprimento de prestação alternativa².

Soma-se a isto o relato de que docentes e discentes candomblecistas preferem se declarar espíritas ou católicos com medo de serem discriminados, citando o exemplo do uso da expressão “filho do diabo” por uma professora ao se referir a um aluno recém iniciado.

Referências

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

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da República**, Brasília/DF, n.8, p. 1, 10 jan. 2003, seção 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República**, Brasília/DF, n.118, p. 11, 22 jun. 2004, seção 1.

¹ De acordo com a cosmologia afro-brasileira, Exu é o primogênito da criação. “Guardião dos mercados, templos, casas e cidades. Ensinou aos homens a arte divinatória” (VOGEL, MELLO, PESSOA DE BARROS, 2007, p. 195).

² Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu Art. 5º, Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; [...] VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; [...].



MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 1988.

MARTINS, Adilson. **Lendas de Exu**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. Entre o privado e o público: considerações sobre a (in)criminação da intolerância religiosa no Rio de Janeiro. **Anuário Antropológico**, vol. 35, n. 2, p. 125-152, dez. 2010.

QUINTANA, Eduardo. Intolerância Religiosa na Escola: O que professoras filhas de santo têm a dizer sobre esta forma de violência. **Revista Fórum Identidades**, ano 7, vol. 14, p. 127-140, jul./dez. 2013.

ROCHA, M. P. F. da.; ROCHA, J. G. Análise da experiência de docentes de religiões afro-brasileiras. **Anais do XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Textos Completo**, TOMO I, p. 333 – 345, Rio de Janeiro, 2017.

VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antonio da Silva; BARROS, José F. P. **Galinha d'Angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.



PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO E FORMAÇÃO RELIGIOSA NA DIOCESE DE CHAPECÓ

Ivan Luís Schwengber¹

Leonel Piovezana²

Palavras chaves: Formação Religiosa, Projeto, Libertação.

1 Introdução

O Brasil tem vivido nessa segunda década do século XXI o advento de movimentos multifacetados na sociedade brasileira que após um período de ausência da renovação das lideranças, tem presenciado o surgimento de jovens lideranças, ao nosso ver, alguns destes movimentos muito comprometidos com ideais antidemocráticos e opressores, o que descaracterizam lutas históricas dos movimentos populares que estavam vinculados a resistência e a luta pela justiça social.

Quanto aos movimentos de 2013, Scherer-Warren (2014) demonstra as contradições internas dos movimentos, e a subjetivação das pautas, principalmente no que tange a busca da conquista do direito de certas minorias, tem-se circunscrito sobre si mesmo: “Cada agrupamento, dentro de sua autonomia no evento, apresentava sua demanda ou protesto por meio de cartazes, representações estéticas ou palavras de ordem” (SCHERER-WARREN, 2014, p. 420). A heterogeneidade e a fragilidade política geraram manifestações, dentre elas a mais contraditória que contra o direito de manifestar. Grupos foram para as ruas, caracterizando-se como apolíticos ou neutros supostamente, numa cruzada contra a corrupção política, acabaram rechaçando os valores democráticos e os direitos humanos fundamentais.

¹ Mestre em Educação pela UNOCHAPECO, professor da rede pública estadual de Santa Catarina, grupo de pesquisa Educação Ambiental Freireana Escolar. E-mail: ivan.s@unochapeco.edu.br

² Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, Brasil (2010). Professor Titular do Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br



Nossa análise desse cenário parte de um pressuposto de que toda a educação libertadora deve levar ao processo de democratização da sociedade: “A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem” (FREIRE, 1967, p. 81). A democracia enquanto regime político sustenta-se na participação do povo, enquanto sujeitos conscientes e integrados e transformadores de sua realidade. Para Freire no livro: Educação como Prática de Liberdade (1967) a educação dialógica é práxis privilegiada para a libertação.

Na região do extremo Oeste catarinense, que circunscribe a diocese de Chapecó, no último quarto do centenário passado, houve o surgimento de um grande número de lideranças ligadas aos movimentos sociais, que lutaram por justiça. Um território, marcado por uma história de opressão desde a Guerra do Contestado (1912-1916) e dos processos fundiários provocados pelas colonizadoras a mando dos coronéis, que disputavam o direito no e do território caboclos, indígena e de pequenos proprietários rurais.

Para Auras (1997), a partir de 1968, teve no bispado de Dom José Gomes a consolidação de princípios libertadores que contribuíram decisivamente para a formação de lideranças, que a princípio religiosa, resultando em processos decisivos na caracterização regional, político, econômico, ambiental e social.

A formação libertadora foi uma condição de educação popular que contribuiu decisivamente transformação da comunidade em questão. Problematicamos o movimento formativo desse povo no contexto regional a partir de suas conquistas. Com embasamentos na pedagogia da libertação de Paulo Freire (ano), retratada nas práticas do Círculo de Cultura, que de certa retratam a prática educativa, uma revolução copernicana na pedagogia nas palavras de Dussel: “Se trata de una revolución copernicana pedagógica que esta lejos de haber sido comprendida” (DUSSEL, 1998, p. 431). Uma revolução pedagógica que permite libertar os oprimidos, em suma o povo excluído, que Dom José Gomes se referia. Nosso texto trabalhará a fundamentação teórica, após a metodología e os resultados.



2 Fundamentação teórica: O projeto de formação libertadora freireano

A hipótese que levantamos aqui é que o projeto formativo da diocese de Chapecó inseria-se no movimento latino-americano de libertação, que tem na educação a principal referência a obra de Paulo Freire. Partiremos da investigação de duas categorias fundamentais a conscientização e a democratização:

Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa — a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de “democratização fundamental” em que estávamos situados. (FREIRE, 1967, p. 56).

O núcleo do argumento são as duas condições necessárias para a libertação, descritas por Freire: por um lado, o desenvolvimento de sua vocação natural de ser sujeito; por outro lado, o desenvolvimento da democratização fundamental. No primeiro caso, a libertação ocorre através da consciência crítica, que é a abertura dialógica do homem com a sua realidade. No segundo caso, a libertação ocorre na sociedade democrática, que naquele momento histórico da sociedade brasileira, estava em cheque. Na sociedade em trânsito (FREIRE, 1959, 1967) o povo é massificado, não participa de forma consciente de seu mundo (SCHWENGBER, 2018, p.43).

A educação emancipadora pretende revitalizar a humanização, que, de alguma forma, encontra-se comprometida na história, o ser mais (FREIRE, 2016a). A educação enquanto projeto de libertação é condicionar o ser humano para a conscientização de participação deliberada do sujeito na história. A desumanização é produzida intencionalmente pelos seres humanos. “A educação tem a função de autolibertação, de ajudar o estudante a ajudar-se: O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p. 66).

O projeto libertador, dos quais a pedagogia é uma extensão insere-se no contexto da América Latina, acreditam no conhecimento enquanto uma conscientização: “Freire, Fiori e Dussel descobrem que o conhecimento é possível e que ele é um dos elementos



mediadores do processo de transformação social [...] o simples conhecimento não basta para a mudança social” (DAMKE, 1995, p. 69).

Ao tratar da democratização fundamental (FREIRE, 1967) da sociedade como um conjunto de lutas, em todos os níveis, chamadas na época de Reformas de Base: Freire insere seu projeto de alfabetização e conscientização neste contexto: “A sua grande contribuição, porém, não está só na crítica ao sistema educacional, mas também a formulação pedagógica para ajudar a sociedade a tornar-se democrática” (DAMKE, 1995, p. 28). A educação, ao tratar de consciência e superação do analfabetismo, está contribuindo para a democratização da sociedade brasileira.

Na educação com a cultura, o conceito antropológico de cultura (FREIRE, 1967), seja ela oficial na representação do Estado, seja na disputa por espaços sociais, é política e, portanto, ideologicamente, não é neutra. A escola, as formações possuem um projeto pedagógico também é político, firmando o compromisso da escola com a sociedade, com a democracia, com qualidade de conhecimentos que permitam a participação dos alunos na sociedade. O projeto de libertação está para Freire alicerçado ao conceito antropológico de cultura, o homem um ser inacabado é capaz de tomar consciência e se libertar. Esta noção de tomada de consciência é o que o leva a se aproximar do existencialismo e da fenomenologia.

A condição formativa é a conscientização crítica diretamente arrimada com a racionalidade: “A consciência crítica é o nível mais elevado. Nele os fatos são aprendidos e explicados por suas relações causais, pelas determinações e pelos condicionamentos. A unidade constante entre reflexão e ação é própria deste estágio”. (DAMKE, 1995, p. 56). A necessidade de se comprometer com a libertação enquanto projeto social faz com que se aproxime da dialética, da práxis que se compromete com a transformação social. Uma libertação histórica e social. “Entra, aí, a teoria do conhecimento como condição necessária, embora não suficiente, para compreender e para tentar mudar intencionalmente a realidade” (DAMKE, 1995, p. 70).

O comprometimento de uma educação com a transformação social supera a noção de conhecimento escolar isolado e fragmentado. Uma educação comprometida com a libertação, que não se esgota no conhecimento enquanto pura teoria, mas no caráter operativo, de práxis integrada e liberadora.



Uma educação enquanto instrumento de libertação, não enquanto instrumentos de interesse de outros, mas um instrumento que o próprio estudante tem para se auto libertar. Estas práticas emancipadoras ocorrem no reconhecimento dos sujeitos envolvidos, do diálogo entre educadores e educando, em uma sociedade esta é uma condição fundamental para uma pedagogia humanizadora (GOELZER, OLIVEIRA e SANTOS, 2015, p. 54). A experiência formativa libertadora de Paulo Freire são os Círculos de Cultura, que tem no diálogo com o povo oprimido seu instrumento de libertação. (SCHWENGBER, 2018).

3 Metodología de pesquisa e o significado da formação na Diocese de Chapecó

Até o início da década de 1980 a Diocese de Chapeco (extremo oeste catarinense) é predominantemente rural, chegando ao final dessa década com uma população dividida entre campo e cidade. (SABRAE/SC, 2013, p. 15). Dom José Gomes chega na diocese de Chapecó em 1968, sob a esteira do Concílio Vaticano II (1962-1965), a igreja faz a opção pelos pobres, imprimindo inúmeras alterações litúrgicas.

O objeto deste estudo é sua concepção de formação pastoral e os efeitos na formação dos sujeitos. Havia uma preocupação de qualificar a participação do povo a partir da formação. Um exemplo desta preocupação é em 1972, Dom José Gomes participa e lidera o movimento que resulta no surgimento da – Fundação de Ensino e Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE), que resultou na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). A educação emancipadora envolvia algumas técnicas de conscientização e participação. As técnicas de formação para emancipação tinham no diálogo – escuta e fala – sobre problemas cotidianos da comunidade/círculos sua forma de engajar nos problemas para além de si mesmo.

A formação do e com o povo ocorre por diferentes momentos, formação oferecida na Diocese (exemplo Cursos Bíblicos, coordenadores da catequese, juventude) como as desenvolvidas nas comunidades através das pastorais e grupos de reflexões, todos tinha uma metodologia próximos ao modelo do Círculo de Cultura desenvolvidos por Freire, que eram formados nas comunidades, que se utilizavam de material produzido pela diocese: “Os encontros eram realizados pelos próprios leigos, incentivando o protagonismo dos leigos para que fossem sujeitos do processo formativo. A discussão em cada encontro era



orientada pelos subsídios que a Diocese produzia” (BRESOLIN, 2017, p. 42). Partindo das angústias e dos problemas de cada grupo para desenvolver a conscientização e a participação. A pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002, p. 65), com perguntas semiestruturadas com pessoas que tinham participado da formação e exerceram algum tipo de liderança formativa.

A forma de organização das atividades “sempre que era possível a gente sentava em círculo” relata Regina Schwengber, coordenadora paroquial da catequese, ao falar a semiótica de organização, muito semelhante à situação 10 do Círculo de Cultura retratado por Paulo Freire (FREIRE, 1967, p. 143), que servia como orientação para o diálogo. (CAPUCHINHOS, 1981).

Benildo Kappes, atuante na pastoral da juventude e pastoral da terra, depois exerceu cargo de líder sindical, descreve assim seu percurso formativo:

Tudo começou com a pastoral da juventude, grupos de jovens a nível de comunidade, região, paróquia, microrregião de paróquias e diocese Sempre participando de linha de frente dos grupos de formação, ou seja, participava da organização. O que me influenciou e sempre me motivava era o padre Belmiro Rauber e depois fui entrando em outros movimentos sociais, como atingidos por barragens e movimento sindical. Sempre tinha encontros para Formação de lideranças a nível município, paróquia, região e diocese. (ENTREVISTA KAPPES, 2018).

A metodologia do material mesclava orações, cantos e diálogos, vejamos algumas práticas. Num livro usado na época “Grupos de Cristão de Bases” (1981), percebe-se o fundamento antropológico muito sólido, próximo ao “conceito Antropológico de Cultura” de Paulo Freire. Em que a igreja parte nos problemas existências do povo, aproximando a Igreja da religião popular. Um canto que foi emblemático que retrata o espírito formativo da época: “Todo esse povo se libertará. Pois Jesus Cristo é Senhor do Mundo. Nossa esperança realizará. Jesus manda libertar o povo. E ser cristão é ser libertador. Nascemos livres para crescer na vida. Não para ser pobres e nem viver na dor” (CAPUCHINHOS, 1981, p. 85). Era comum nestes momentos de reflexão trazer além dos problemas expostos, traziam-se algum alimento ou material de partilha.



4 Resultados e Considerações Finais

Nas pesquisas e estudos que realizamos com as lideranças emergiram do processo formativo da diocese temos alguns resultados parciais:

- A formação e a educação são uma condição necessária uma sociedade mais justa e humanitária. Chamamos a atenção para este resultado óbvio, pois são uma forma de resistências frente a conceito educacional brasileiro de reformas do ensino que prevê identificar a formação como aquisição de competências e habilidades, treinando para o mercado de trabalho;
- A conscientização, passa pela formação individual de cada sujeito, que adquire o conhecimento como uma ferramenta de emancipação e integridade frente aos problemas cotidianos de sua existência;
- A participação democrática no meio, do e com o povo, produzindo cultura a partir de sua realidade, tornando uma práxis de transformação da realidade em que está inserido. A libertação é essencialmente a libertação coletiva, se for individual é uma forma de opressão.
- A formação religiosa, se não for hermeticamente fechada em princípios fundamentalistas, promovem a emancipação e humanização na sociedade laica. A igreja que participa de seu povo, de processo de emancipação, que seja, em pequenos grupos de pastoral, promove os valores cristãos.

Todos ressaltam a importância e se vêem sujeitos históricos, graças aos processos de formação. Muitas conquistas foram feitas, ressaltando o papel das mulheres na Instituição Igreja, vanguardas dos movimentos feministas, na educação, na saúde com as medicinas alternativas e processos inclusivos no sentido amplo.

A indagação do texto é se dentro de uma sociedade em que a comunidade, a igreja e os movimentos sociais perderam seus valores, em que a falta de tempo, o excesso de opinião, o trabalho e as redes sociais ressaltam o individualismo e capitalismo, é se a formação religiosa ainda tem poder de libertação? Esta dúvida não somente incorre na formação religiosa, ela se estende a formação formal, em que as humanidades estão sofrendo perdendo espaço, e vertiginosamente estamos tratando da formação como preparação para o mercado de trabalho.



A história recente do país tem mostrado que os valores da sociedade democrática, dos direitos humanos, que pareciam ter sido aceitos no Ethos brasileiro, tem e estão em risco, estão cambaleando frente a movimentos fundamentalista, nos diversos, incluindo igreja, escolas, direitos de gênero, de incluso.

Concluimos neste pequeno ensaio os valores humanos não estão dados, precisam constantemente ser exercitados e oxigenados pelos diversos setores da sociedade, sempre aberto a renovação e a atenção aos anseios do povo. Ouvir, lutar com o povo permite promover uma sociedade mais justa, ouvir quem está do lado de fora, o outro, o oprimido, este talvez seja o maior legado da obra de Paulo Freire e de Dom José Gomes.

Bibliografia

AURAS, M. **A guerra do Constado**: organização da irmandade cabocla. Florianópolis: UFSC, 1997.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: uma manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRESOLIN, K. A. **A experiencia de uma igreja comprometida com os pobres**: a influência da teologia da libertação na diocese de Chapecó. Chapecó: [s.n.], 2017. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Fronteira Sul.

CAPUCHINHOS, F. M. **Grupos cristão de base nova**. Opção da Igreja. 4. ed. Vacaria: [s.n.], 1981.

DAMKE, I. R. **O processo de conhecimento na pedagogia da libertação**: ideias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

DUSSEL, E. **Ética de la libertación**: en la edad de la globalización e de la exclusión. Madrid: Simancas Ediciones S.A, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOELZER, J.; OLIVEIRA, L. R. D.; SANTOS, C. D. S. D. Sobre escutar crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola: desafios e possibilidades para auto(trans)



formação de professores. In: HENZ, C. I.; JOZE, T. M. D. S. D. A. **DIALOGUS** círculos dialógicos, humanização e auto(trasformação) formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 51-61.

SABRAE/SC. **Santa Catarina em números: Microrregião Oeste.** Sabrae/SC. Florianópolis. 2013.

SCHERER-WARREN, I. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na Política. **Caderno CRH**, Salvador, p. 417-429, Maio/Agosto 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n71/a12v27n71.pdf>>. Acesso em: maio 2018.

SCHWENGBER, I. L. **Ecopedagogia como educação ambiental como prática da liberdade.** Chapeco: [s.n.], 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapeco, 2018.



**CÍRCULO DE DIÁLOGO 12 - Educación Ambiental para la
Sustentabilidad**



CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN AMBIENTAL DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

Herlinda Gervacio Jiménez¹

Benjamín Castillo Elías²

Ramón Bedolla Solano³

Palabras-Clave: Percepción, Ambientalización, Curriculum, Preparatorias.

1 Introducción

La problemática ambiental a nivel mundial y local justifica la búsqueda de soluciones y mitigación a los problemas ambientales; como procesos permanentes y continuos, la política y la gestión ambiental en algunas instituciones educativas, resulta primordial para buscar y apoyar al mejoramiento ambiental del entorno. Esta práctica debe ser imprescindible desde casa y reforzarse en la escuela; algunas de ellas comienzan la gestión y educación ambiental desde edades tempranas como el nivel básico, otras más en el nivel medio superior o superior.

2 Planteamiento del problema

De acuerdo con Minor y Ledezma (2011), quienes han analizado asignaturas con contenidos explícitos de la educación ambiental relacionados con la dimensión ambiental, reconocen que a pesar de los avances por inserta la educación ambiental en el *currículum*

¹ Doctora en Ciencias Ambientales, Profesora-investigadora de la Escuela Preparatoria No. 2 de la Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico CA-UAGRO-185-Educación y Sustentabilidad. E-mail: lindagj09@hotmail.com

² Doctor en Ciencias Ambientales, Profesor-investigador de la Escuela Superior de Medicina Veterinaria y Zootecnia No. 3 Campus Costa Grande de la Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico CA-UAGRO-185-Educación y Sustentabilidad. E-mail: bcastilloe@hotmail.com

³ Doctor en Desarrollo Regional, Profesor-investigador de la Escuela Superior de Sociología de la Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico CA-UAGRO-185-Educación y Sustentabilidad. E-mail: rabedsol@hotmail.com



de la educación básica en México, falta la incidencia con determinación y voluntad en los diversos niveles político, sectorial, e individual de todos los actores implicados en la toma de decisiones del sistema educativo. Por otra parte, Peza (2014) refiere que la educación ambiental para el desarrollo sustentable constituye una herramienta eficaz que “humaniza” la convivencia escolar en la medida que exalta el aprecio por la vida y por el contexto que hace posible su permanencia y desarrollo.

Los estudiantes del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), poseen bajo conocimiento sobre las problemáticas ambientales a nivel local y mundial, así mismo poseen escasa conciencia para actuar, cuidar y proteger su medio ambiente y mantenerse armónicamente con otros seres vivos en la naturaleza.

3 Justificación

La problemática ambiental a nivel mundial y local justifica la búsqueda de soluciones y mitigación a los problemas ambientales; como procesos permanentes y continuos, la política y la gestión ambiental en algunas instituciones educativas, resulta primordial para buscar y apoyar al mejoramiento ambiental del entorno. Esta práctica debe ser imprescindible desde casa y reforzarse en la escuela; algunas de ellas comienzan la gestión y educación ambiental desde edades tempranas como el nivel básico, otras más en el nivel medio superior o superior.

4 Objetivo

Identificar el grado de conocimiento y formación ambiental que poseen estudiantes del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro).

5 Metodología

Área de estudio



Se trabajó con cuatro preparatorias del nivel medio superior que se localizan en la Ciudad de Acapulco, Gro. Preparatoria 2, 7, 17, 27. La ubicación de estas cuatro instituciones educativas se representa en la figura 1. La preparatoria 2, 17, y 27 se ubican en la misma área perimetral, en la calle Ruiz Cortínez, frente a la zona de hospitales. La preparatoria 7 se ubica entre la calle M. A. Pinzón y Avenida Universidad. Considerando una ubicación privilegiada por encontrarse a unos pasos de la costera y de la bahía del puerto.

Figura 1. Vista aérea del área de estudio

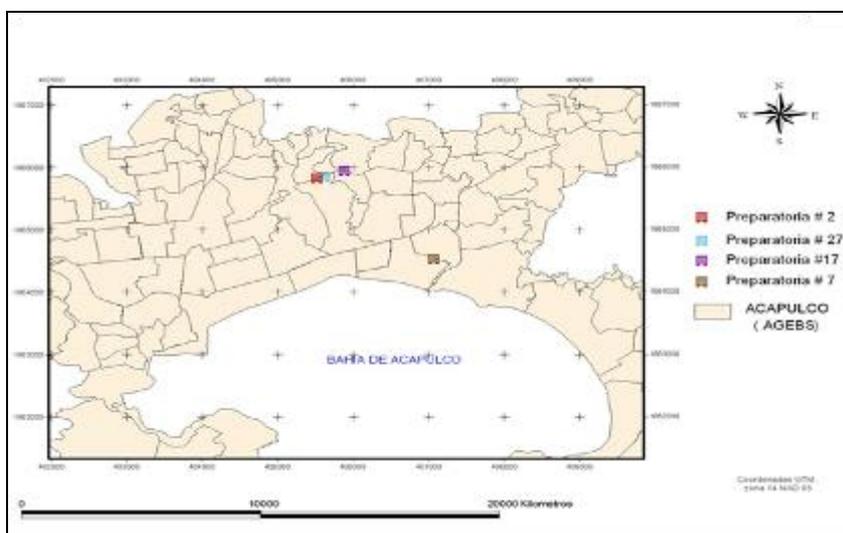


Figura 1. Mapa de Ubicación de las preparatorias encuestadas de la U.A.G. Fuente: Elaboración con datos de Herlinda Gervacio Jiménez.

Parte experimental

La metodología que se utilizó para la presente investigación fue a través de encuesta que se realizó a estudiantes de 4 preparatorias del tercer grado sexto semestre del turno matutino y vespertino, de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) ubicadas en Acapulco, Gro. México.

Durante el periodo febrero-julio de 2017, se encuestaron a 1104 estudiantes del sexto semestre distribuidos en las cuatro preparatorias en ambos turnos. Se consideró encuestar solo a estudiantes del tercer año porque ya habían tomado prácticamente todas



las materias del plan de estudios, esto permitió identificar la formación ambiental que adquirieron durante su trayecto por la preparatoria.

Para la presente investigación, se propuso estudiar el conocimiento y la formación ambiental, para ello, la encuesta es el método más apropiado porque las dos variables tienen que ver con “el grado de”, una cuestión de carácter eminentemente cuantitativo, estas variables, a su vez, son de carácter ordinal. Por lo tanto, en este caso, no son las predisposiciones del investigador las que determinan qué diseño de investigación a utilizar (WEIGEL y WEIGEL, 1978; WENCES, 2005).

Para analizar los datos obtenidos en las escalas de conocimiento y preocupación Ambiental se aplicaron sobre las variables las posibilidades que ofrecía la estadística descriptiva.

El vaciado de datos y la construcción de escalas de la encuesta se realizó en el paquete estadístico SPSS “Statistical Package for Social Sciences v.16” (Pérez, 2001).

Las variables se analizaron a través del método Likert (Hernández-Sampieri, *et al.*, 2003) de construcción de escalas, aplicándose el respectivo software para depurar ítems con la finalidad de determinar si esos ítems forman o no una escala, según el método alfa de cronbach partiendo de las siguientes variables:

- (1) Conocimientos formación ambiental recibida en la escuela
- (2) Saber actuar ante problemas que se presentan en la vida
- (3) Prácticas de carácter ambiental realizadas con tus profesores
- (4) Percepción sobre la complejidad de los problemas ambientales
- (5) Ambientalización en los *curricula*.

6 Resultados

Formación ambiental recibida en la escuela

El primer análisis corresponde a la variable “preparatorias” como variable independiente, y la variable “formación ambiental recibida en la escuela” como variable dependiente, en este caso interesa saber que piensan los estudiantes de cada una de las preparatoria con relación al conocimiento y formación ambiental obtenida en las escuelas.



En cuanto a la formación ambiental recibida en las Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). En el municipio de Acapulco, se observó que los estudiantes la calificaban como “regular”; el análisis mostró que estadísticamente no existe asociación entre ambas variables (Chi-cuadrada= 11.427; P= 0.493), con una relación muy débil (d Somers= 0.030, P= 0.242), por lo que independientemente de la preparatoria de que se trate, el conocimiento y la formación ambiental es regular con una tendencia hacia ser buena (Tabla 1).

Tabla 1. Relación entre el conocimiento y formación ambiental recibida y las Preparatorias

	Conocimiento y formación ambiental recibida en la escuela ²					Total	
	Nula %	Escasa %	Regular %	Buena %	Excelente %	%	N
Preparatorias de la UAG del Municipio de Acapulco, Guerrero. ¹							
Preparatoria No. 2	2	21	50	26	1	100	268
Preparatoria No. 7	2	23	49	24	2	100	315
Preparatoria No. 17	2	19	49	28	1	100	290
Preparatoria No. 27	2	23	56	17	1	100	231

Chi-cuadrado de Pearson (x2)= 11.427, gl= 12, Sig= .493, d= .030, Sig= .242

¹ Variable Independiente & ² Variable dependiente.

En general, de las cinco variables como resultado de la depuración de variables, cuyos resultados y número de casos se observan en la Tabla 2, donde se aprecia que las mayores frecuencias y porcentajes se determinaron entre la escala “Regular” y “Buena”. De esta forma, las variables que se ubicaron en el primer rango son “Conocimiento y formación ambiental”, “Percepción sobre la complejidad de los problemas ambientales” y “Ambientalización en las asignaturas del currículum”; con lo que respecta al segundo rango, se encontraron las variables “Saber actuar” así como “Prácticas de carácter ambiental”.

Tabla 2. Estadístico de las cinco variables dependientes



	Nulo	Escaso	Regular	Buena	Excelente	Total
Número de casos	24	237	563	266	14	1104
Conocimiento y formación ambiental recibida en la preparatoria %	2	22	51	24	1	100
Número de casos	30	116	363	425	170	1104
Saber actuar ante problemas ambientales que se presentan en la vida diaria %	3	11	33	39	15	100
Número de casos	36	141	371	421	135	1104
Prácticas de carácter ambiental realizadas con tus maestros %	3	13	34	38	12	100

Los resultados de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) indicaron de acuerdo a su percepción, de “regular a buena” la formación ambiental recibida en la escuela, sin embargo se debe considerar que, una cosa es lo que los estudiantes piensan y otra lo que reflejaron los resultados sobre el análisis de los programas y el plan de estudios de la UAGro, los cuales difieren considerablemente con lo que los estudiantes piensan. Así se observó en la variable “ambientalización en los currícula” donde se observó una tendencia de “escasa a regular”, lo que indica que, el conocimiento y la formación ambiental de los alumnos están en función a la percepción que estos tienen sobre ciertas asignaturas con contenidos de corte ambiental.

7 Conclusiones

Considerando los resultados del presente estudio, donde los estudiantes se consideraron con conocimiento y una formación ambiental regular, se demostró que los estudiantes que provienen de las secundarias oficiales ya cuentan con un importante conocimiento ambiental al llegar a las escuelas preparatorias, sin embargo durante el proceso de estancia en las preparatorias, se observaron factores que disminuyen o relajan la formación ambiental adquirida en la secundaria, uno de esos factores es precisamente las



características que presenta el *currículum* de la preparatoria; es allí donde se ha encontrado escasos temas de corte ambiental lo que repercute en la formación ambiental de los estudiantes.

Referencias

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R., F., C. C. y B., L.P. **Metodología de la investigación**. Tercera Edición. Editorial Mc. Graw Hill, 2003.

IGNACIO, G. B. y R. Wences R. Aprendizaje de la problemática ambiental en las escuelas secundarias. In: GASCA ZAMORA, J. (Coord.) **La construcción de perspectivas de desarrollo en México desde sus regiones**. Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. (AMECIDER) Memorias Multimedia, 2006.

MINOR C. y Ledezma A. La educación básica a la luz de Tbilisi +31. In: **Visiones Iberoamericanas de la educación ambiental en México**. Memorias del Foro Tbilisi + 31 Súcar S. (coord.). edición Universidad de Guanajuato, 2011.

MARTÍN- MOLERO, F. **Educación ambiental**. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.

PÉREZ, L.C. **Técnicas estadísticas con SPSS** (Statistical Package for the Social Sciences V16) Prentice Hall, 2001.

PEZA G. **Educación para el desarrollo sustentable**: problemas ambientales, estrategias pedagógicas y recursos didácticos, 2014.

WEIGEL, Rosell H. y Weigel, J. **Environmental concern**. The development of measure. *Environment and Behavior* n. 10, 1978.

WENCES Reza, Rosalío. Opinión, conciencia y acción ambientalistas de los acapulqueños. In: **Memorias del X Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Ciencias Ambientales**. Academia Nacional de Ciencias Ambientales. Chetumal, Quintana Roo, México. 2005.



CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS AMBIENTALES EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UAGRO

Oscar Sánchez-Adame¹

Ramón Bedolla-Solano²

Banjamín Castillo-Elías³

Yareli Beltrán-Tapia⁴

José Mejía- Sánchez⁵

Palabras clave: Educación, Conocimientos, Actitudes, Prácticas, Ambiente.

1 Introducción

La presente investigación se enfoca en la evaluación de conocimientos, actitudes y prácticas ambientales en la Unidad Académica de Medicina de la UAGro, con el propósito de conocer el nivel cultura y las acciones que realizan en su entorno escolar, generación de información que sea útil para promover la participación de la escuela en el cuidado del medio ambiente.

2 Contextualización

Es necesario que en la evaluación ambiental se tomen aspectos importantes como el de las asignaturas incluidas en el plan de estudio, que nos ayuden a formar una educación ambiental mencionan que la escuela, en su labor pedagógica, debe poner en contacto al estudiante con el medio natural y los problemas ambientales de su escuela-comunidad, es

¹ Profesor de la Facultad de Medicina, Maestría en Salud Pública por el INSP y Doctor en Desarrollo Regional.

² Profesor de la Escuela de Sociología, Doctorado en Educación y Desarrollo Regional.

³ Profesor de la Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia Doctor en Ciencias Ambientales.

⁴ Estudiantes de la Facultad de Medicina. Cuerpo Académico UAG- 185, Universidad Autónoma de Guerrero, México.

⁵ Estudiantes de la Facultad de Medicina. Cuerpo Académico UAG- 185, Universidad Autónoma de Guerrero, México.



decir, ofrecerles la experiencia a través de una serie de actividades encaminadas a la conservación del entorno. (ESPEJEL, 2012)

En diferentes estudios se ha señalado, que la escuela puede ser la mejor portunidad para hacer llegar información a los alumnos sobre el cuidado del ambiente, tal como lo señalan (SOSA, 2010, p. 44). “La escuela representa la principal fuente de información ambiental para los estudiantes a diferencia de la población en general de México, que tienen en la televisión, la radio y los periódicos sus principales medios de información científica” (DE LA PEÑA, 2005).

Esto señala la trascendencia que tiene la educación formal para que los alumnos logren una formación ambiental adecuada, tomando en cuenta que los medios masivos son fuentes importantes de información ambiental, más no necesariamente de educación ambiental, dada la naturaleza elemental y diversa de la información que manejan (COYLE, 2005).

No obstante no puede pasarse por alto el potencial de medios como la televisión y el internet para mejorar el proceso educativo. Por lo tanto el uso de tecnologías de información y de comunicación así como las modalidades alternativas de educación son opciones que las instituciones de educación superior podrían instrumentar para fomentar la cultura ambiental, aprovechando que la mayor parte de las mismas cuenta con la infraestructura necesaria para llevarlo a cabo” (ESPEJEL, 2008) señalan que es importante buscar que los estudiantes comprendan y conozcan la problemática ambiental y adquieran conocimientos, valores y habilidades prácticas para participar e incidir, en forma responsable y eficaz en la prevención y solución de los problemas ambientales.

3 Desarrollo del problema con fundamentación teórica

La realización de la evaluación conocimientos ambientales en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Guerrero, se enmarca en lo que establece el modelo educativo de la institución que señala la necesidad de que el componente ambiental sea un eje transversal durante la formación de los estudiantes en la Universidad, lo que podría ser un punto de partida para el diseño de estrategias para el logro de ese propósito institucional (MODELO EDUCATIVO UAG, 2013).



Una investigación realizada en la Universidad Autónoma de Guerrero, que tuvo por objetivo identificar la incorporación de la sustentabilidad y el elemento medio ambiente como eje transversal en el currículo formal de tres programas educativos de nivel licenciatura en el cual se analizaron los currículos de dichos programas, se entrevistó a directivos, a profesores y a estudiantes, concluyó en que, estos planes curriculares no están contemplando la inserción del elemento medio ambiente y la sustentabilidad como se estipula en el documento Modelo Educativo de la UAGro, por ende, los profesores no cuentan con las competencias para promover el cuidado del medio, la biodiversidad y la prevención de la salud, en consecuencia, los estudiantes, no desarrollan competencias sustentables (BEDOLLA, et al, 2017).

En la actualidad, se publicado mucho sobre el desarrollo sustentable, principalmente en el campo educativo. De acuerdo con Quiroz, (2011), se precisan los términos que integran ese concepto a fin de que se pueda entender su significado. Empezaremos definiendo al desarrollo como un concepto que se utiliza en todas las esferas y países y cuyo primer significado es crecimiento, cambio o mejora en un determinado periodo. Sustentabilidad, en la década de los ochenta, se introduce en la literatura ecológica para calificar el desarrollo y el crecimiento económico, especialmente referido a los países en vías de desarrollo, sensibles a los problemas ambientales.

Una de las definiciones más conocidas de tal concepto es “la habilidad de lograr una prosperidad económica sostenida en el tiempo, protegiendo al mismo tiempo los sistemas naturales del planeta y proveyendo una alta calidad de vida para las personas”. Desarrollo sustentable, la primera definición utilizada y difundida ampliamente, es la que se utilizó en el informe Brundtland en 1987, donde se considera al desarrollo sustentable como: “el desarrollo que satisface las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de que las futuras generaciones puedan satisfacer sus propias necesidades”. Como resultado del análisis y discusión de los conceptos revisados, se puede utilizar de forma indistinta los términos sustentabilidad, sostenibilidad y desarrollo sustentable, pues para fines prácticos significan lo mismo (QUIROZ, 2011).

La educación ambiental es una herramienta que contribuye a que las personas desarrollen un sentido de responsabilidad, en cuanto a sus acciones con el medio ambiente



(FOLADORI, 2011). Además, Covas, en 2004, señaló que la educación ambiental debe partir de los enfoques comunitario, sistémico e interdisciplinario.

El propósito del presente estudio es medir los conocimientos, actitudes y prácticas ambientales en estudiantes de la facultad de Medicina de Guerrero, México que sirva como medida basal para emprender acciones en pro del ambiente. Se planteó la siguiente pregunta ¿Cuáles son los conocimientos, actitudes y prácticas ambientales en estudiantes de Medicina de la UAGro.?

4 Material y métodos

Se realizó un estudio transversal, descriptivo y observacional en una muestra de 105 estudiantes elegidos al azar de primero al octavo semestre con una matrícula de 1300 alumnos durante el periodo Septiembre a Noviembre de 2016, de la carrera de Medicina. La información sobre conocimientos se obtuvo mediante la aplicación de una encuesta para lo cual se seleccionaron al azar en cada grupo escolar a 5 alumnos (15 estudiantes por semestre).

La encuesta fue estructurada en tres bloques, un apartado para evaluar actitudes, otro para conocimientos y el último las prácticas ambientales, mediante la escala de likert con una puntuación del 1 al 5 considerando al cinco como una valoración de mucho y 1 como nada. Para observar y registrar las actitudes y prácticas ambientales, se utilizaron hojas de cotejo y libretas de diario. La Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Guerrero localizada en la ciudad y puerto de Acapulco, Guerrero, México. La información obtenida se organizó en una base de datos de Excel y posteriormente se realizó el análisis mediante porcentajes.

5 Resultados

La mayoría de los participantes fueron mujeres, con un 64% y un 36% de hombres, cabe hacer mención que los estudiantes colaboraron de forma voluntaria y respetosa con el estudio. Se encontró que el 78% de los alumnos mencionó que durante la carrera han tenido alguna materia relacionadas con el medio ambiente, esto es contrastante pues al revisar los



contenidos de la Unidades de aprendizaje del currículo del programa educativo actualmente ninguna integra el componente ambiental.

Para facilitar la comprensión en el análisis de datos se hizo un ajuste a la escala de likert original de 1 al 5 y se prefirió considerar al 1 como nada, al 2 y 3 como regular y 4 y 5 como mucho.

Cuadro No. 1. Aspectos relacionados a la formación ambiental en la Facultad de Medicina de la UAGro. 2016.

CRITERIO DE EVALUACION	NADA	REGULAR	MUCHO
CANTIDAD DE MATERIAS RELACIONADAS AL MEDIO AMBIENTE	47%	24%	29%
CONOCIMIENTOS SOBRE LA CRISIS ACTUAL DEL MEDIO AMBIENTE	27%	31%	42%
CONOCIMIENTOS SOBRE LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL	27%	37%	36%
TRABAJOS REALIZADOS SOBRE CUESTIONES AMBIENTALES	36%	31%	33%
REALIZA DEBATES ENTRE COMPAÑEROS ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL	44%	29%	27%
ASISTENCIA A PRÁCTICAS DE CARÁCTER AMBIENTAL CON TUS MAESTROS	54%	22%	24%
ESTUDIO DE LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL DE ACAPULCO	50%	15%	35%
PROFUNDIDAD DE APRENDIZAJES SOBRE EL MEDIO AMBIENTE	47%	23%	30%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada en la Facultad de Medicina de Guerrero, México. 2016.

La importancia de la integración de materias al programa educativo con el componente ambiental es casi nulo 47% nada y 24% regular esto puede ser sin duda una de las explicaciones la falta de cultura ambiental, más de la mitad de los alumnos consideran tener entre nada y regular conocimientos sobre la crisis actual del medio ambiente (Cuadro No. 1).

Un dato a destacar es que el 36% de alumnos no realizan trabajos sobre temas ambientales, así mismo, solo un 31% los realizan en forma regular (cuadro No. 1). Por mencionar algún ejemplo de trabajo, podemos nombrar a los debates efectuados entre compañeros acerca de la problemática ambiental, al examinar nuestras bases de datos y gráficas nos percatamos que más de la mitad de la población estudiada realiza debates vinculados al tema ambiental; la discusión de trabajos, debates o prácticas con compañeros



y profesores puede ser una excelente actividad reflexiva que permitirá que cada alumno exprese su opinión y llegar a conclusiones colectivas.

Cuadro No. 2 Percepción sobre la Importancia de algunas acciones en pro del medio ambiente en el entorno escolar de la Facultad de Medicina de la UAGro.

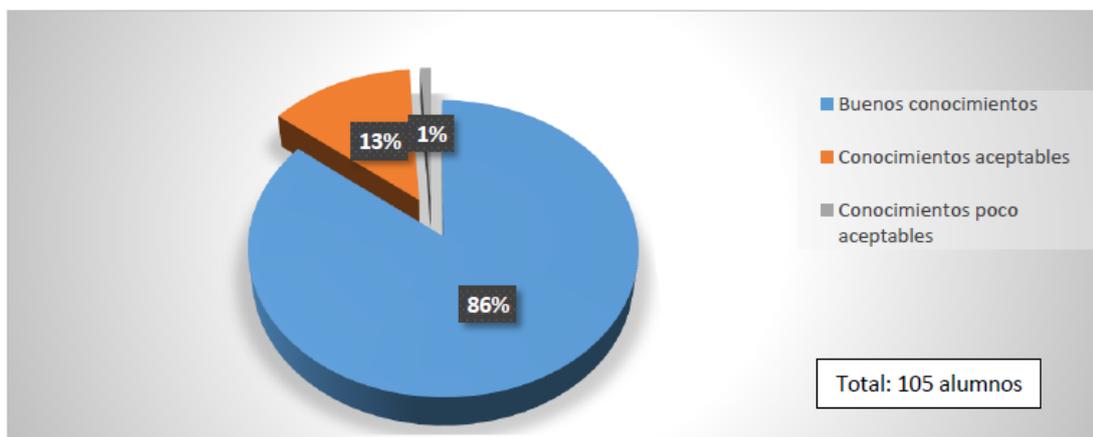
CRITERIO DE EVALUACION	NO IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
MIENTRAS TE LAVAS LOS DIENTES, ¿CREEES QUE SEA IMPORTANTE CERRAR LA LLAVE DEL AGUA?	1%	12%	87%
¿CREEES QUE ES IMPORTANTE AHORRAR ENERGÍA ELÉCTRICA?	0%	3%	97%
¿CREEES QUE EL CONSUMO DE ENERGÍA ELÉCTRICA TIENE CONSECUENCIAS NEGATIVAS SOBRE EL MEDIO AMBIENTE?	2%	16%	82%
¿TE PARECE IMPORTANTE USAR MEDIOS DE TRANSPORTE PÚBLICO EN VEZ DE PARTICULAR?	18%	39%	43%
¿CREEES IMPORTANTE CLASIFICAR LA BASURA DISMINUYA EL IMPACTO AMBIENTAL?	5%	12%	83%
¿CREEES IMPORTANTE RECICLAR PARA MEJORAR EL AMBIENTE?	0%	9%	91%
¿CREE IMPORTANTE EVITAR EL ARROJAR BASURA AL SUELO?	1%	7%	92%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada en la Facultad de Medicina de Guerrero, México. 2016.

En relaciona al ahorro de recursos como el agua, un 87% cree que es muy impórtate cerrar la llave de agua mientras se lavan los dientes. Pudo observarse que entre los problemas que más preocupan a los alumnos se encuentran la contaminación de suelos ya que 91% y 92% cree que es muy importante el reciclaje y no tirar basura respectivamente. El ahorro de energía es otro aspecto para la conservación del ambiente el 82% de alumnos considera de suma importancia su uso responsable. Hablando fuera del entorno educativo, el 39% de los alumnos no cree que sea de gran importancia usar transporte público en vez de privado. Es preocupante que los alumnos consideren que solo las malas prácticas relacionadas a la basura, agua y energía eléctrica son las que afectan al ambiente. En general, podemos decir que 86% de los alumnos tienen buenos conocimientos sobre el ambiente y si estos conocimientos son bien aplicados, debería haber resultados positivos en relación a las actitudes y prácticas en la vida diaria (Figura n. 1).



Figura No. 1 Evaluación de conocimientos ambientales en los estudiantes de Medicina de laUAGro.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada en la Facultad de Medicina de Guerrero, México. 2016.

El 13% tuvo conocimientos aceptables. Sin embargo durante los recorridos de observación se constató que a pesar de que los edificios de la unidad académica se encontraban bien cuidados, sigue habiendo descuido y fallas en el ahorro de energía eléctrica ya al terminar las labores escolares, algunos salones de clase tenían aires acondicionados funcionando y lámparas prendidas en la noche. Con respecto al ahorro de agua, se observó que cuando se llenan los depósitos de agua limpia por bombeo hay desperdicio del vital líquido por tiempo prolongado, fugas o grifos mal cerrados, respecto a las áreas verdes se encontraron en buen estado y con riego constante, lo que podemos considerar como buenas prácticas. Por otro lado, se pudo observar problemas con el almacenamiento y separación de la basura así como de los RPBI cuyos recipientes de almacenamiento están colocados en lugares incorrectos.

Consideraciones finales

Los alumnos obtuvieron una calificación relativamente alta en conocimientos y actitudes ambientales a pesar de esto su perspectiva hacia la integración de la educación ambiental en las materias del programa académico es deficiente. Los alumnos están dispuestos a realizar acciones ambientales con un grado bajo de complejidad y con un



mínimo involucramiento. Ello significa que la escuela necesita de un programa de educación ambiental para lograr que autoridades, profesores y los alumnos tomen conciencia y como promotores de la salud realicen acciones a favor del ambiente pues la capacitación de profesores para integrar el eje medio ambiente a las Unidades de aprendizaje podría contribuir en un mejor manejo de los residuos sólidos, ahorro de energía y la conservación de los recursos naturales.

Referencias

BEDOLLA, S., R.; et- al. Informe de proyecto:Método estratégico para incorporar el elemento medio ambiente en el currículo. **Guía Metodológica para incorporar la educación ambiental en el currículo**. México, p. 83-98, 2017.

COVAS A., O. Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario. **Revista Iberoamericana de Educación**, 34(2), p. 1-7, 2004.

CUEVAS, G. L.; et al. **Punto de encuentro entre constructivismo y competencias**. AAPAUNAM, Ciencia, Cultura.5-6.

ESPEJEL, Rodríguez A.; et al. Educación ambiental escolar y comunitaria en el nivel medio superior. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 17, n. 55, , p. 1173- 1199, oct.-dic., 2012.

SOSA, S. B.; et al. Educación superior y cultura ambiental en el sureste de México. **Universidad y ciencia**, 26(1), p. 33-49, 2010.

UAG. **Modelo educativo**: hacia una educación de calidad con inclusión social, Chilpancingo: p. 36-43, 2013.



DIREITO AMBIENTAL E DIREITO AO DESENVOLVIMENTO COMO DIREITOS HUMANOS

Cleverson Malagi¹

Palabras-Clave: Direitos Humanos, Direito Ambiental, Desenvolvimento, Crise Ambiental, Sustentabilidade.

1 Introdução

Como tema inevitável de todo Estado contemporâneo, observamos o relativo ao Direito Ambiental, uma vez que este precisa criar mecanismos para preservação e fruição dos bens ambientais, sem deixar de lado as questões relativas aos Direitos Humanos ao Meio Ambiente e ao Desenvolvimento, os quais de alguma forma possuem interligação.

Conforme Cançado Trindade (1993) há que se levar em conta que embora existam vários estudos de forma separada sobre Direitos Humanos, Meio Ambiente e Desenvolvimento, o que se observa na literatura é a escassez de estudos mais aprofundados que enfoquem a relação entre o regime de proteção (do ser humano e ambiental) e a questão do desenvolvimento. Assim sendo, cabe promover a harmonia entre os seres humanos e sua integração com a natureza.

O foco de atenção como diz Cançado Trindade (1993), deverá transcender neste propósito a questão dos recursos naturais e sua exploração, pela qual tendem a inclinar-se muitos governos, para alcançar o tema crucial das condições de vida e do bem estar da população.

O presente estudo traz além dessa parte introdutória uma seção destinada ao referencial teórico onde tratamos do conceito de Direito Ambiental e seu surgimento, da Crise Ambiental e o papel do Direito Ambiental como Direito Fundamental no âmbito dos Direitos Humanos, assim como o Desenvolvimento como Direitos Humanos. Na sequência

¹ Contador, Advogado, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Pato Branco. E-mail: malagi.adv@gmail.com.



falamos da metodologia utilizada encerrando com as considerações finais acerca do estudo elaborado.

2 Referencial teórico

Abordaremos nesse referencial teórico o conceito de Direito Ambiental e seu surgimento, da Crise Ambiental e o papel do Direito Ambiental como Direito Fundamental no âmbito dos Direitos Humanos, assim como o Desenvolvimento como Direitos Humanos, conforme as seções que seguem.

2.1 Conceito e Surgimento do Direito Ambiental

O conceito de Direito foi integrado ao Meio Ambiente em 1970, tendo em vista uma manifestação realizada pelo Movimento de Proteção Ambiental, impulsionado pela cientista norte-americana Rachel Carson, que em seu trabalho *silint spring* (primavera silenciosa) – reconhecido geralmente como o principal impulsionador do movimento global de proteção do Meio Ambiente tendo em vista a percepção por parte deste movimento que a poluição e a degradação ambiental não poderiam ser apenas uma questão ambiental.

A partir desta manifestação teve origem a *Environmental Protection Agency* (Agência de Proteção Ambiental) e em decorrência, a realização da primeira Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente em 1972 na cidade de Estocolmo, na Suécia.

Resultado dessa Conferência foi a Declaração de Estocolmo que trouxe em seu primeiro princípio que a preservação do Meio Ambiente é essencial para o gozo dos Direitos Humanos, resultando inclusive na confecção de inúmeros documentos internacionais consagrando referido princípio em seus exatos termos.

A Assembleia Geral das Nações Unidas, em sua resolução 45/94, também recordou o estabelecido em Estocolmo, determinando que todas as pessoas tem o direito de viver em um ambiente adequado para sua saúde e bem-estar.

Já no ano de 1992, na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil, tivemos a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, já integrando a Dimensão do Desenvolvimento. Essa conferência ficou conhecida como ECO92.



De acordo com o 10º princípio da Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento:

O exercício de determinados Direitos Humanos são necessários para a proteção do Meio Ambiente. O melhor modo de tratar as questões ambientais é com a participação de todos os cidadãos interessados, em vários níveis. No plano internacional, toda pessoa deverá ter acesso adequado à informação sobre o ambiente de que dispõem as autoridades públicas, incluindo a informação sobre os materiais e as atividades que oferecem perigo as comunidades, assim como a oportunidade de participar dos processos de adoção de decisões (ECO92).

Nesse sentido, a ECO92, além de chamar a atenção dos Estados para facilitar a sensibilização e a participação social, com a disponibilização de informações à todos, também, permite o acesso efetivo aos serviços judiciais e administrativos, incluindo o ressarcimento de danos causados.

No que concerne aos sistemas regionais de proteção dos Direitos Humanos, cabe ressaltar que o Sistema Interamericano foi o primeiro a Consagrar o Meio Ambiente como um Direito, estabelecendo que toda pessoa tem direito a viver em Meio Ambiente sadio e a contar com os serviços públicos básicos e que os Estados partes, promoverão a proteção, preservação e melhoramento do Meio Ambiente, conforme disposto no artigo 11 do Protocolo de São Salvador.

2.2 Crise Ambiental e o papel do Direito Ambiental como Direito Fundamental no âmbito dos Direitos Humanos

Tendo em vista a grande devastação ambiental que se observa na atualidade visualiza-se cada dia mais um Estado tentando compartilhar com a sociedade a responsabilidade pela preservação e proteção ambiental, ou seja, um desenvolvimento com sustentabilidade. Isso faz com que haja a necessidade do surgimento de novos institutos, de novas formas que possam trazer a solução, as respostas adequadas para esses anseios tão latentes.

Nesse contexto, apresenta-se o Direito Ambiental, que por meio de seus princípios e regras assume papel preponderante para o bem-estar da sociedade que hoje vive uma crise ambiental. A esse respeito, Silva (2000, p. 28) assevera:



O problema da tutela jurídica do meio ambiente manifesta-se a partir do momento em que sua degradação passa a ameaçar não só o bem-estar, mas a qualidade da vida humana, se não a própria sobrevivência do ser humano [...] O que é importante é que se tenha consciência de que o direito à vida, como matriz de todos os direitos fundamentais do homem, é que há de orientar todas as formas de atuação no campo de tutela do meio ambiente. Cumpre compreender que ele é um fator preponderante, que há de estar acima de quaisquer outras considerações como as de desenvolvimento, como as de respeito ao direito de propriedade e como as de iniciativa privada.

Essa preocupação deve ser com a proteção do patrimônio ambiental global, qual seja: meio ambiente artificial, meio ambiente cultural, meio ambiente natural e meio ambiente social.

Abordando o Direito Ambiental no âmbito de sua classificação, o temos como Direito Fundamental de terceira geração, ou seja, são direitos transindividuais, destinados à proteção do gênero humano.

Ao se referir aos direitos fundamentais da terceira geração, Bobbio (1992, p. 6) assinala que “ao lado dos direitos, que foram chamados de direitos da segunda geração, emergiram hoje os chamados direitos da terceira geração [...]. O mais importante deles é o reivindicado pelos movimentos ecológicos: o direito de viver num ambiente não poluído”.

Sperandio (2006, p. 14), em relação ao meio ambiente como direito fundamental, assim se posiciona:

O direito ao meio ambiente é um exemplo de 'direito fundamental como um todo', à medida que representa um leque paradigmático das situações suscetíveis de considerações, no âmbito de normas tuteladoras de direitos fundamentais. Nessa esteira, o direito ao meio ambiente, como direito fundamental da terceira geração, pode referir-se ao direito de o Estado: a) omitir-se de intervir no meio ambiente (*direito de defesa*); b) de proteger o cidadão contra terceiros que causem danos ao meio ambiente (*direito de proteção*); c) de permitir a participação do cidadão nos procedimentos relativos à tomada de decisões sobre o meio ambiente (*direito ao procedimento*); e finalmente, de realizar medidas fáticas, tendentes a melhorar o meio ambiente (*direito de prestações de fato*).

Vários Estados reconheceram o Direito ao Meio Ambiente como Direito Fundamental de terceira geração. A Constituição da República Federativa do Brasil traz essa previsão em seu artigo 225 que impõe o entendimento de que “o direito ao meio ambiente



ecologicamente equilibrado é um dos direitos fundamentais”. Daí por que o meio ambiente é considerado bem de uso comum do povo, e essencial à sadia qualidade de vida.

2.3 Desenvolvimento como Direito Humano

A percepção do Direito ao Desenvolvimento surge de forma concomitante com os movimentos de proteção ambiental, ou seja, na década de 1960, em que pese em contextos diferentes. Esse Direito ao Desenvolvimento surge com a descolonização dos países africanos. Foi abordado pela primeira vez em 1972 por dois acadêmicos sendo que um deles o jurista Tcheco-francês Karel Vasak, sustentou que o Direito ao Desenvolvimento é parte da terceira geração de Direitos Humanos.

Os direitos de terceira geração são direitos de titularidade da comunidade que resultam da descoberta do homem vinculado ao planeta Terra, com recursos finitos e divisão desigual de riquezas. São também, direitos coletivos conhecidos por trans-individuais (SARLET, 1998).

No entanto, conforme Garcia (2009) o Direito ao Desenvolvimento dos povos foi um pouco esquecido pela doutrina, mas se trata de um tema fundamental para o futuro da humanidade e do planeta. O mesmo autor ainda assim corrobora com o tema:

O Direito ao Desenvolvimento internamente se traduz em direitos sociais vistos desde uma perspectiva global e são os direitos sociais como a uma vida digna, a uma moradia descente, a saúde pública, à previdência social, à educação, etc. É o chamado direito coletivo de povos e nações e que por culpa da pobreza, da ignorância, da imigração econômica para os países mais ricos, das guerras por motivos algumas vezes étnicos ou por outros tipos de intolerâncias radicais que levam a genocídios e matanças sem precedentes, da exploração econômica de forma primitiva da natureza que leva a um deterioro das últimas reservas que o planeta possui etc., certamente é um direito difuso, transfronteiriço e por isso uma questão de direito transnacional (GARCIA, 2009, p. 3).

Nesse sentido, o principal objetivo do Direito ao Desenvolvimento é proporcionar uma boa qualidade de vida a todos os seres humanos. Para tanto, a meta é acabar com a pobreza satisfazendo as principais necessidades de todos. Para isso, porém, as políticas públicas necessitam estar voltadas para atender às necessidades básicas da população,



como moradia, alimentação, saúde, água potável, seguridade social e educação, isso obviamente sem qualquer discriminação muito menos violação dos Direitos Humanos.

Conforme Miguel (2014), a Declaração de Viena, fruto da Conferência Internacional sobre Direitos Humanos que decorreu na cidade de Viena, Áustria entre 14 e 25 de Junho de 1993 destacou um aspecto importante, que é a interdependência entre Democracia, Desenvolvimento e Direitos Humanos. Esta Declaração alerta também para o fato de que a falta de Desenvolvimento não pode ser invocada para justificar a redução dos Direitos Humanos internacionalmente reconhecidos.

3 Metodologia utilizada

O presente estudo pode ser classificado como um estudo de caso, considerando que o mesmo investigou os fenômenos exatamente como eles ocorrem, sem qualquer intervenção significativa do pesquisador através de uma análise do surgimento do Direito Ambiental, da crise ambiental vivida, o papel do Direito Ambiental como Direito Fundamental no âmbito dos Direitos Humanos, bem como o Desenvolvimento como Direito Humano. Para Yin (2010), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Seguindo com os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, a coleta de dados foi feita pela utilização de fontes secundárias. Para dar conta dos objetivos propostos foi utilizada a pesquisa bibliográfica em diversos repositórios, através da pesquisa de artigos científicos, bem como de livros e legislação correlata à matéria.

4 Considerações finais

Com a busca incessante pelo desenvolvimento em todas as suas dimensões, o que se observa é um aumento gradativo da degradação ambiental, aliada ao distanciamento cada vez maior entre as ações do Estado, o qual não possui capacidade suficiente para saná-las, e uma sociedade civil organizada que necessita com urgência de mudanças.



Diante da inegável crise ambiental porque passamos, tornou-se inevitável, buscar um desenvolvimento sustentável, tentando por óbvio, assimilar desenvolvimento com preservação ambiental e melhoria da qualidade da vida de todos.

Nesse sentido, o que pode ser observado, é que a questão da preservação ambiental, não é mais retórica apenas de grupos específicos ligados a essa causa, mas sim, tornou-se preocupação de toda a sociedade, incluindo as instituições públicas e privadas, difundindo assim, uma consciência ambiental mais aguçada, buscando sempre a conscientização e a educação ambiental para a atual e futuras gerações.

Evidencia-se ainda que o direito ambiental é tido como direito de terceira geração, insculpido na Constituição do Brasil como direito fundamental, garantindo um meio ambiente ecologicamente equilibrado sendo solidária entre Estado e sociedade sua preservação e proteção.

No que concerne ao desenvolvimento como direito humano, há que relacioná-lo com o meio ambiente, posto que há o aspecto de um ambiente sadio e ecologicamente equilibrado unindo direitos humanos e meio ambiente, através de condições dignas de vida como a saúde, moradia, água potável, dentre outros. Outro aspecto de suma importância é a preservação do meio ambiente, pois essa é a forma de se conseguir o cumprimento dos direitos humanos e do desenvolvimento, uma vez que se o meio ambiente for lesado, ocorre infração aos direitos internacionalmente reconhecidos, bem como, infração ao bem-estar do ser humano.

Contudo, é importante ressaltar, que necessitamos de uma maior conscientização tanto da sociedade civil organizada, bem como, do próprio Estado no que concerne à elaboração de políticas públicas e privadas capazes de preservar o meio ambiente sem perdermos o desenvolvimento, porém, de uma forma sustentável.

Ademais, seria interessante como sugestão de encaminhamento para trabalho futuro, que o presente tema, embora pareça antagônico, possa ser desenvolvido de maneira mais abrangente, dada a importância e magnitude para a atual e futuras gerações, por se tratarem de direitos humanos diretamente ligados ao bem maior de todos: a vida.

Para concluir, o que se observa, embora ainda estejamos em um processo de transição, é que a proteção ao meio ambiente deve ser encarada como parte do processo de desenvolvimento. Aliado a isso, devemos ter a conscientização da sociedade como um



todo, além de vontade política das autoridades investidas, para que possamos ter um desenvolvimento sustentável que promova um meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, preservando assim, o bem maior de todos - a vida.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

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

CANÇADO TRINDADE, António Augusto. **Direitos humanos e meio-ambiente: paralelo dos sistemas de proteção internacional**. Porto Alegre: Sérgio António Fabris Editor, 1993.

Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992.

GARCIA, Marcos Leite. “Novos” direitos fundamentais: características básicas. **Âmbito Jurídico**, XII, n. 70, nov 2009.

MIGUEL, Amadeu Elves. Direitos humanos, desenvolvimento e meio-ambiente: paralelos e interseções. **Âmbito Jurídico**, XVII, n. 125, jun 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

SILVA, José Afonso da. **Direito ambiental constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2000.

SPERANDIO, Vanessa Cristina. Direitos Humanos e Meio Ambiente. **Revista Eletrônica do Univag**, n.1, 2006.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



FORMACIÓN DOCENTE PARA INTEGRAR CONTENIDOS AMBIENTALES EN EL NIVEL SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO MÉXICO

Adriana Miranda Esteban¹

María Laura Sampedro Rosas²

Ramón Bedolla Solano³

Palabras-Clave: Formación Docente, Medio Ambiente, Transversalidad, Educación Ambiental.

1 Introducción

Los diversos problemas ambientales que se generan y que afectan a escala planetaria tienen su causa en las actividades antropogénicas; el efecto que provocan repercute principalmente en la población humana (SEMARNAT, 2012), algunos ejemplos de este deterioro son el calentamiento global, el deterioro de la capa de ozono, el cambio climático entre otros, estos pueden alterar las condiciones del planeta que sustentan la vida (GARCÍA y PRIOTTO, 2009; TENA y HERNÁNDEZ, 2014).

Una forma de atender esta situación es a través de la educación ambiental (EA), con el desarrollo de competencias para actuar con responsabilidad en el entorno. El currículo representa una gran oportunidad para implementar temas ambientales de manera transversal, la formación de los docentes en saberes ambientales, diseño curricular y transversalidad permite que desarrollen las competencias para integrar en sus unidades de aprendizaje (UAp) contenidos ambientales que contribuyen en la formación de profesionistas ambientalmente responsable. Esta investigación es el resultado de una tesis doctoral ya

¹ Doctora en Ciencias Ambientales. Universidad Autónoma de Guerrero, México. Colaboradora del Cuerpo Académico, Educación y Sustentabilidad UAGro-CA-185. Correo electrónico: mar86_05@hotmail.com

² Doctora en Fitopatología. Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuerpo Académico, Ambiente y Desarrollo Regional UAGro-CA-29. Correo electrónico: laura_1953@live.com.mx

³ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuerpo Académico, Educación y Sustentabilidad UAGro-CA-185. Correo electrónico: rabedsol@hotmail.com



presentada, se desarrolló en cuatro fases, en este documento se dan a conocer los resultados de la segunda fase que consistió en desarrollar una propuesta de formación docente con la finalidad de dar orientaciones para integrar de manera transversal en sus UAp contenidos ambientales, el objetivo fue diseñar un programa de formación docente sobre saberes ambientales y diseño curricular, la metodología implementada fue cualitativa con un enfoque de investigación-acción.

2 Fundamentación teórica

El medio ambiente ha sido considerado en sus diferentes acepciones: como recurso natural, problema, o como parte de la biosfera. Para efecto del currículo se ha incorporado como el entorno en el cual interrelacionan aire, agua, suelo y ecosistemas, y como problema porque los seres humanos utilizan los recursos naturales que tienen un beneficio social y un valor económico, pero impactan negativamente, en un marco de desarrollo (GONZÁLEZ, 2000).

Ante la crisis ambiental planetaria, surge en los años 70 la EA la cual es un proceso que permite a los seres humanos desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para actuar con responsabilidad ante el medio ambiente (CARIDE y MEIRA, 2000) teniendo su objeto de estudio la relación de los seres humanos con el medio ambiente (CALIXTO, 2013), la EA es un proceso en el que el ser humano toma conciencia acerca de su medio y desarrolla conocimientos que le permiten actuar con responsabilidad en la gestión favorable su entorno (MARTÍNEZ, 2007; QUIVA Y VERA, 2013), la EA debe promover en los seres humanos un cambio de actitudes para colaborar solidariamente con el medio ambiente y para que las personas adquieran valores en función del desarrollo sustentable (COUTIÑO, 2011).

El éxito de la EA depende de estrategias metodológicas viables de implementar, como la transversalidad, “es una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de los estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio” (VELÁSQUEZ, 2009, p.36). La Universidad Autónoma de Guerrero en su Modelo Educativo 2013, plantea al desarrollo sustentable como uno de sus principios orientadores, y al medio



ambiente como un tema transversal, para contribuir con el desarrollo sustentable de la región deberá “promover la participación de profesores y estudiantes, en temáticas y en problemas ambientales reales, que permitan construir y/o seleccionar las estrategias didácticas que sean más eficaces para la búsqueda de soluciones” (UAGRO, 2013, p. 43).

Este modelo educativo hace énfasis en que la problemática ambiental debe atenderse a través de métodos transversales y con un enfoque integral que contemple lo ambiental, lo social, lo natural y lo económico. Ante este panorama es conveniente implementar procesos de formación docente para que desarrollen las herramientas que les permitan llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a preparar profesionistas que cuenten con conocimientos de su área de estudio, pero también ambientales (BRAVO, 2011).

3 Metodología

Esta investigación se desarrolló en la Unidad Académica de Ciencias y Tecnologías de la Información (UACyTI), en la Ciudad de Acapulco, Guerrero, México. Se aplicó una metodología cualitativa. Fue un estudio descriptivo, fundamentado en la investigación-acción; conllevó un trabajo colaborativo en la construcción de la metodología propuesta, se involucró el personal directivo y docente de la institución.

Previo al desarrollo de la propuesta de formación docente se aplicó un diagnóstico de la percepción de los docentes sobre saberes ambientales y su nivel de presencia en el plan de estudio de la UACyTI, para este procedimiento se implementó la metodología de APARICIO et al. (2014), fue elaborado con fundamento en el modelo educativo de la UAGro, para identificar la percepción de los docentes sobre saberes ambientales y el nivel de vinculación del eje medio ambiente con el perfil de egreso.

Este Instrumento constó de trece ítems (conocimientos, habilidades y actitudes y valores), con cuatro opciones de respuesta, en una escala tipo Likert: muy vinculado, parcialmente vinculado, poco vinculado y no se vincula. Con base en los resultados de la fase de diagnóstico se elaboró una propuesta de formación, con la finalidad de dar orientaciones acerca de los saberes ambientales, el diseño curricular y la transversalidad, que permitieran la impregnación del eje medio ambiente en las unidades de aprendizaje.



Ésta se denominó Transversalización ambiental curricular en Educación Superior; contempló tres temas distribuidos en tres sesiones de seis horas cada una. Se elaboró el programa, la secuencia didáctica y se seleccionaron los recursos de aprendizaje. Se presentó a los docentes con la finalidad dar cumplimiento al proceso de socialización.

Tabla 1 Desarrollo del curso-taller

Primera sesión: problemas ambientales	Segunda sesión: transversalidad	Tercera sesión: secuencia didáctica
La sesión inicio con la presentación de los docentes con el facilitador. Los participantes describieron su expectativa para el curso-taller. Se aplicó un diagnóstico de conocimientos previos a partir de tres preguntas abiertas. Los docentes elaboraron una presentación acerca de los problemas ambientales, con los recursos de aprendizaje proporcionados para el curso-taller, a partir de tres preguntas abiertas proporcionadas por el facilitador.	Presentación del facilitador acerca de la transversalidad. Los docentes diseñaron y expusieron en equipo una presentación acerca del tema, con base en tres preguntas problematizadoras proporcionadas por el facilitador.	En esta sesión los participantes con orientación del facilitador trabajaron un ejercicio en el formato de secuencia didáctica de la UAGro para integrar elementos del eje medio ambiente en la misma.

Elaboración propia

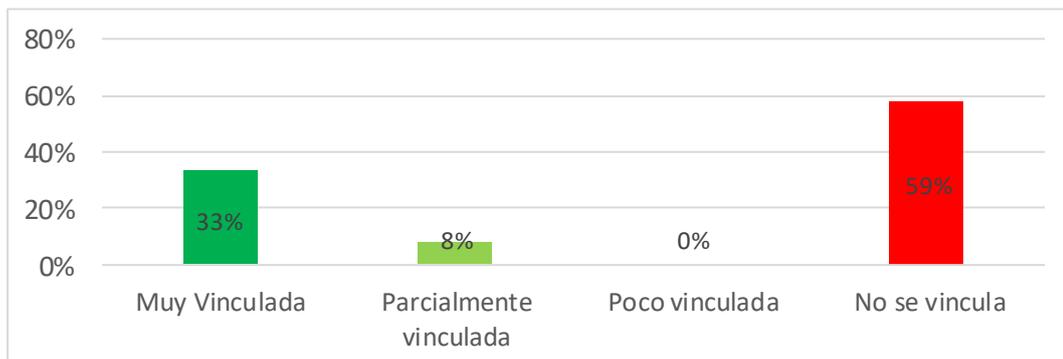
Para concluir con el proceso de formación docente, se aplicó un instrumento de evaluación con los siguientes rubros: talleres realizados, actividades desarrolladas, material didáctico y recursos bibliográficos, aprendizaje y papel del facilitador.

4 Resultados

En la figura 1 se presentan los resultados del diagnóstico; se corrobora que el eje medio ambiente está escasamente vinculado con el perfil de egreso del plan de estudios. Con base en estos resultados se elaboró la propuesta de formación docente.



Figura 1. Resultados del diagnóstico sobre la presencia y nivel de vinculación del eje transversal medio ambiente en el plan de estudio.



Elaboración propia

Primera sesión: se trabajó el tema de problemas ambientales. En la primera actividad se destacó el entusiasmo de los docentes por aprender sobre los temas ambientales y como integrarlos en sus UAp.

En una segunda actividad acerca de conocimientos previos sobre los problemas ambientales se deduce que los docentes cuentan con conocimientos generales sobre el tema, las respuestas proporcionadas por los participantes se muestran en la tabla 2.

Tabla 2 Conocimientos previos sobre problemas ambientales

¿Qué es un problema ambiental?	¿Cuáles son los principales problemas ambientales?	¿Quién es el principal responsable de los problemas ambientales?
<i>“es el deterioro que sufre el medio ambiente y que se origina por las actividades que realiza el hombre, afectando negativamente; se refleja en la evolución de nuevas enfermedades causadas por una alta contaminación”.</i>	<i>“son la pérdida de la flora y fauna, la contaminación, la deforestación, el adelgazamiento de la capa de ozono; son problemas ambientales que van de la mano y que favorecen el calentamiento global.”</i>	<i>“es el hombre, ya que el crecimiento acelerado de la población ha traído consecuencias como la necesidad de nuevas viviendas, deforestación, pérdida de flora y fauna; el uso de insecticidas y fertilizantes químicos utilizados por el hombre es otra forma de afectar al ambiente.”</i>

Elaboración propia

En la tercera actividad los participantes elaboraron una presentación con los recursos de aprendizaje proporcionados para el curso-taller, las aportaciones se muestran en la tabla 3.



Tabla 3 Participación docente

¿Cuáles son las causas que originan los problemas ambientales en las escalas local, regional y global?	¿Cuáles son las consecuencias de los problemas ambientales?	¿De qué forma, desde el currículum se puede contribuir en la solución de los problemas ambientales?
<p><i>“El uso indiscriminado y sin control de los elementos naturales”.</i> <i>“Uso de combustibles fósiles (combustión/ refinamiento).”</i> <i>“Falta de sensibilidad en relación con el ambiente”.</i> <i>“La no separación de la basura”.</i> <i>“Gasto desmedido del agua”.</i> <i>“Deterioro del suelo y de la capa de ozono”.</i></p>	<p><i>“... son de salud, como enfermedades respiratorias y de la piel, extinción de especies, cambios extremos en el clima y pérdida de biodiversidad, comprometiendo la calidad de vida de las futuras generaciones”.</i></p>	<p><i>“... integrar el tema y promover la participación para contribuir y dar solución a estas problemáticas, hacer conciencia en los estudiantes sobre estos problemas e incorporar tópicos éticos y sociales”.</i></p>

Elaboración propia

Considerando la participación de los docentes, se deduce que tenían conocimientos generales acerca de los problemas ambientales, consideraron que impactan principalmente en la salud y que se relacionan unos con otros, no tenía claro como introducir los temas ambientales en su UAp. Se mostraron muy interesados en contribuir a formar egresados que cuenten con las competencias ambientales.

Segunda sesión: se desarrolló el tema de transversalidad, la primera actividad consistió en una presentación por parte del facilitador acerca del tema, se explicó el concepto y su importancia como estrategia para integrar temas emergentes en el currículo.

En la segunda actividad los docentes participaron con una presentación sobre el tema considerando tres preguntas problematizadoras que se muestran a continuación en la tabla 4.

Tabla 4. Participación docente

¿Qué es la transversalidad?	¿Cómo se pueden abordar los temas prioritarios o emergentes?	¿Cómo contribuye la transversalidad del eje medio ambiente en la formación integral de los estudiantes?
<p><i>“... es una estrategia viable para integrar temas emergentes, como el medio ambiente, equidad de género, derechos humanos, cultura para la paz, entre otros.”</i></p>	<p><i>“... estos deben estar declarados en el plan de estudio, reflejarse en el programa de unidad de aprendizaje y concretarse en la secuencia didáctica”.</i> <i>“El personal docente debe capacitarse, contar con los conocimientos necesarios e integrarlos en su secuencia didáctica, ya que de este modo se contribuye al desarrollo sustentable y a la formación de profesionistas responsables con su medio.”</i></p>	<p><i>“... contribuye a formar individuos más responsables con su entorno; todo profesionista, sin importar su área de conocimiento, debe desarrollar competencias ambientales. Ante los graves problemas ambientales es necesario integrarlos en el currículo.”</i></p>

Elaboración propia



En algunos casos surgió confusión en cuanto al término transversalidad, ya que algunos tenían la idea de que al existir una UAp relacionada con temas ambientales, se tenía un plan de estudio transversalizado; fue necesaria la participación del facilitador para despejar las dudas al respecto.

Tercera sesión: se trabajó la secuencia didáctica, los docentes hicieron un ejercicio para integrar elementos del eje medio ambiente en el formato de secuencia didáctica de la UAGro, posteriormente presentaron un ejemplo; esta actividad la enviaron por vía electrónica para cumplir con el requisito de entrega de un producto final para ser sujetos de evaluación. Este proceso de formación permitió ampliar la visión del docente acerca de la integración de los elementos del eje medio ambiente en su UAp, dimensionar los problemas ambientales, y darle continuidad a los trabajos para integrar la parte ambiental en el perfil de egreso.

Para concluir con el proceso de formación se aplicó un instrumento de evaluación en el que los docentes consideraron que el curso-taller promovió conocimientos acerca del eje medio ambiente ya que las actividades realizadas fueron claras y ayudaron a comprender los temas vistos, los recursos de aprendizaje favorecieron el desarrollo de las diferentes actividades y contribuyeron al desarrollo de la competencia del curso.

5 Consideraciones

Ante la problemática ambiental que estamos enfrentando, es necesario implementar en los planes de estudios contenidos ambientales a través de la estrategia de la transversalidad; la educación superior representa una gran oportunidad para integrar estos temas. En lo que se refiere a la UAGro, en su Modelo Educativo, considera los temas ambientales, sin embargo, en algunos casos no se plasma en el diseño o actualización de sus planes de estudios del nivel superior.

Respecto a los docentes, existe confusión con el procedimiento para la transversalización del eje medio ambiente, pues consideran que integrar una unidad de aprendizaje que aborde estos temas es suficiente para tener un plan de estudios transversalizado. El proceso de formación es una estrategia pertinente para que los docentes desarrollen los conocimientos que les permitan integrar contenidos ambientales a



su unidad de aprendizaje; también es un proceso necesario para la sensibilización hacia la problemática ambiental y favorecer así la integración del eje medio ambiente en los planes de estudios.

Referencias

APARICIO, L., et al. Metodología para la transversalidad del eje medio ambiente. **Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas**, v.3, n. 6, p. 1-20, jul. /dic. (2014).

BRAVO, C. W. Estudio de los conocimientos de los profesores sobre educación ambiental. **Revista de Didáctica Ambiental**, v. 7, n. 9, p. 50-57, mar. 2011.

CALIXTO, F. R. Diálogos entre la pedagogía y la educación ambiental. **Revista Educación y Desarrollo Social**, v.7, n.1, p. 95-107, ene. /jun., 2013.

CARIDE, J.; Meira, P. A. **La construcción paradigmática de la educación ambiental: educar para una racionalidad alternativa**. España: Ariel Educación, 2000.

COUTIÑO, M.J. La Educación ambiental como una filosofía de vida. **Revista Electrónica Educare**, v.15, n.2, p. 231-235, jul./dic., 2011.

GARCÍA, D.; PRIOTTO, G. **Educación ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental**. Argentina: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación, 2009.

GONZÁLEZ, G. E. **La transversalidad de la educación ambiental en el currículum de la enseñanza básica**. México: Centro Nacional de Educación Ambiental, 2000.

MARTÍNEZ, C. R. Aspectos políticos de la educación ambiental. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v.7, n.3, p. 1-25, 2007.

MARTÍNEZ C. R. La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. **Revista Electrónica Educare**, v. 14, n. 1, p. 97-111, ene./jun., 2010.

QUIVA, D.; VERA, L. La educación ambiental como herramienta para promover el desarrollo sostenible. **Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales**, v.12, n.3, p.378-394, 2010.

SEMARNAT. **Informe de la situación del medio ambiente en México**. Compendio de estadísticas ambientales indicadores clave y de desempeño ambiental. México, 2012.



TENA, E.; HERNÁNDEZ, A. **Nuestro medio ambiente**: Cápsulas facilitadoras para su aprendizaje en la realidad dominicana. República Dominicana: Centro Cultural Poveda, 2014.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO. **Modelo Educativo**: Hacia una educación de calidad con inclusión social. Chilpancingo: UAGro, 2013.

VELÁSQUEZ, J. La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 5, n. 2, p. 29-44, jul./dic., 2009.



NIVEL DE IMPACTO SOCIO-AMBIENTAL EN LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

Herlinda Gervacio Jiménez¹

Benjamín Castillo Elías²

Ramón Bedolla Solano³

Palabras-Clave: Transversalización, Eje Ambiental, Transdisciplinaridad.

1 Introducción

En el marco de la construcción de una nueva Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), con base en la Visión 2021, la cual se sustenta principios y políticas institucionales que permiten orientar el rumbo del quehacer de la Universidad, enfocándose principalmente en el mejoramiento de la sustentabilidad (PDI, 2013). Debido a la importancia que tiene la educación media superior en sus funciones de enlace entre los niveles básico y profesional, es un tema de atención para la UAGro. Las nuevas tendencias, oportunidades y posibilidades, y su situación estratégica en el proceso formativo, dotan al bachillerato universitario de un gran potencial.

2 Planteamiento del problema

El actual currículo del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) no responde a los requerimientos sobre temas transversales para promover el equilibrio socio-ecológico que la sociedad y la misma universidad requieren.

¹ Doctora en Ciencias Ambientales, Profesora-investigadora de la Escuela Preparatoria No. 2 de la Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico CA-UAGRO-185-Educación y Sustentabilidad. E-mail: lindagj09@hotmail.com

² Doctor en Ciencias Ambientales, Profesor-investigador de la Escuela Superior de Medicina Veterinaria y Zootecnia No. 3 Campus Costa Grande de la Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico CA-UAGRO-185-Educación y Sustentabilidad. E-mail: bcastilloe@hotmail.com

³ Doctor en Desarrollo Regional, Profesor-investigador de la Escuela Superior de Sociología de la Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico CA-UAGRO-185-Educación y Sustentabilidad. E-mail: rabedsol@hotmail.com



3 Justificación

La visión que se tiene para el año 2020 es que exista una transformación curricular, donde se cuente con un plan de estudios flexible, evaluados y corregidos sistemáticamente por las instancias colegiadas de la institución; programas renovados, de acuerdo con los avances de la ciencia y las necesidades sociales, con contenidos actualizados, respaldados por libros de texto en cada asignatura, que serán producto de un trabajo colectivo de las academias (PDI, 2013).

4 Objetivo

Analizar los contenidos del currículo del Nivel Medio Superior (NMS) y la relación de las asignaturas con la sustentabilidad y temas ambientales que forman parte del currículo de la Universidad Autónoma de Guerrero.

5 Metodología

Para explorar la ambientalización curricular, se consideraron los siguientes indicadores: la vinculación de la asignatura con el medio ambiente; cuál es la justificación de la misma; si se promueven temas de investigación sobre cuestiones ambientales y sustentabilidad; sustento científico de los contenidos y terminologías técnicas relacionadas con el medio ambiente, en las asignaturas que se consideraron con contenidos ambientales. Se valoró la ambientalización con base en la introducción de asignaturas en el plan de estudios vigentes.

Para la revisión y análisis del plan y programas de estudios del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Guerrero se utilizó el diseño denominado Análisis de Contenido, la cual es una técnica para estudiar y analizar la comunicación (programas televisivos o radiofónicos, artículos de prensa, reglamentos, programa de estudios), y a partir de ahí hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto (HERNÁNDEZ-SAMPIERI, *et al.*, 2003).



La población o Universo estudiado corresponde al conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Hernández-Sampieri et al., 2003). En este estudio, se consideraron el Plan y el programa de estudio abarcando todas las asignaturas del nivel medio superior.

6 Resultados

Los resultados posicionan a la asignatura de Ecología con una regular ambientalización en sus contenidos, aun cuando se observó la falta de contenidos temáticos con relación a la problemática ambiental y la educación ambiental, así como, en la organización y enfoque de los mismos. Se encontraron algunos temas de corte ambiental que se abordan de manera aislada, además de solo algunos contenidos sobre educación ambiental y solo en la última unidad contiene temas de educación ambiental.

De acuerdo con lo anterior, Castellanos (2000) reconoce que el hecho de incorporar una asignatura como Ecología no es suficiente para que la problemática ambiental quede integrada al currículum, la visión que pudiera lograrse desde una asignatura como ecología es parcial, ya que sólo se consideran los aspectos biológicos, pero no se logra una comprensión de la complejidad de la problemática ambiental.

Por otro lado, Curiel-Ballesteros (2000) considera que la Ecología es una de las ciencias más útiles para la educación ambiental. Pero no se debe confundir a la Ecología con la Educación Ambiental (EA) son complementarias, pero muy distintas. Mientras que Mrazek (1996); Gough (2000); Sauvé (1999) suponen que la importancia de la Ecología en los programas de EA es incuestionable en la constitución de sus contenidos.

Por su parte Foladori y González-Gaudiano (2003); Flor (2006) señalan que la Ecología en los programas de EA es necesaria porque da cuenta de los flujos de materiales y energía entre los seres vivos y el medio abiótico, para estar en condiciones de comprender los ciclos del carbono, del nitrógeno, del agua y otros, hoy en día fuertemente afectados por la acción antrópica. Pero mientras no se enfoque al estudio de los problemas locales y sus respectivas soluciones, solo quedará en información sin ninguna aplicación.

Otro aspecto que se obtuvo fue la carencia de un enfoque integrador que considere los aspectos, sociales, económicos e históricos del estado, la localidad y la región y sea



abordada de manera transversal, de acuerdo con lo antes señalado, González-Gaudiano (2003) considera que si únicamente se busca la conservación de la naturaleza se está dejando en segundo plano la preocupación respecto a los seres humanos. De ahí que se considere que hablar de educación ambiental, implica la conformación de un proyecto educativo en donde se incorporen factores no sólo físicos y ecológicos sino también aspectos sociales, políticos y culturales.

Por lo que respecta a la asignatura de Biología, el programa tiene la característica fundamental de estar centrado en la observación del medio local en el que los estudiantes y profesores puedan encontrar siempre el mejor material de estudio, el más accesible a la vez que el más abundante.

En el caso de Química no se encontraron contenidos relacionados con la educación y la problemática ambiental. Dentro de esta asignatura los temas están al margen de problemas concretos del ambiente vividos por los estudiantes. El objetivo debe ser que los alumnos adquieran ciertas actitudes que les permitan situarse en un mundo complejo, comprender los problemas planteados, ejercer sus derechos y respetar sus deberes como futuros ciudadanos. La Geografía de acuerdo a los resultados sobre la vinculación ambiental se observó con una baja vinculación, mientras que los estudiantes consideraron muy baja la ambientalización en esta asignatura (Tabla 1).

Sin embargo, la evaluación de los programas de estudio permitió apreciar, que la asignatura de Geografía podría desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de la EA. A través del estudio de los lugares que conforman los procesos físicos y humanos y la gente que vive en ellos, la Geografía Física estudia el marco de las actividades humanas, y las influencias recíprocas del hombre y de su medio, la Geografía Humana, propone estudiar el espacio social así como la utilización y ordenación del espacio geográfico, con vistas a solucionar las necesidades de los hombres.

Por lo tanto, la Geografía ayudaría al estudiante a tomar contacto con el mundo cercano. Con enfoque de educación ambiental, en esta asignatura se le daría al estudiante la oportunidad de investigar la calidad del entorno en su localidad. Los estudiantes podrían expresar así sus gustos y disgustos sobre el ambiente estudiado, y aprenden cómo el entorno es cambiante, opinando sobre cómo la calidad del ambiente debiera ser conservada o mejorada. Al estudiar lugares, los alumnos deben ser llamados a reflexionar



acerca de las soluciones ambientales que dan a los problemas de la localidad estudiada, a la vez que reflexionarían sobre cómo la gente afecta al ambiente.

Es importante mencionar, que los programas de Historia tienen en cuenta algunos de los objetivos de la EA tales como la estructuración de la noción de espacio, el paso del estudio del medio local al del planeta y de la noción del tiempo. Aun cuando los alumnos, la colocan con muy baja ambientalización (Tabla 1), el estudio del medio local, de la región, del hombre y el medio que lo rodea, de las grandes aglomeraciones urbanas, de una región industrial, son temas del programa a partir de los cuales pueden ser estudiados los principales problemas del ambiente. El objetivo consistiría en que los alumnos adquirieran ciertas actitudes que les permitan situarse en un mundo complejo, comprender los problemas planteados, ejercer sus derechos y respetar sus deberes como futuros ciudadanos (Esteban, 2000).

Tabla 1. Relación de asignaturas con diferentes temáticas con la educación ambiental

Ponderación de asignaturas del plan de estudios con relación a la ambientalización, su impacto en la formación universitaria y la importancia en la educación ambiental para la sustentabilidad											
	Mucho	Regular	Poco	Escaso	Nada		Mucho	Regular	Poco	Escaso	Nada
Desa Biol y Adoles	15%	28%	23%	20%	14%	Historia Universal	11%	19%	19%	22%	29%
Etimologías	6%	12%	17%	32%	33%	Química	13%	24%	25%	22%	16%
Matemáticas	8%	14%	15%	22%	41%	Economía	12%	16%	20%	23%	29%
Orientación psico	15%	20%	19%	22%	24%	Física	12%	19%	20%	22%	27%
Taller de arte	12%	18%	20%	24%	26%	Geografía	20%	25%	21%	16%	18%
Educación física	19%	16%	15%	22%	27%	Estadística	15%	16%	17%	21%	31%
Inglés	8%	14%	15%	24%	40%	Historia de México	12%	18%	19%	20%	31%
Psicología	13%	18%	22%	22%	25%	Met y Téc de Inv	14%	17%	20%	21%	28%
Taller de lec y red	9%	16%	18%	23%	34%	Taller de computo	13%	14%	13%	19%	41%
Biología	31%	33%	19%	10%	7%	Derechos Humanos	13%	19%	18%	19%	31%
Filosofía	9%	19%	21%	26%	25%	Ecología	40%	25%	18%	9%	8%
Literatura	10%	17%	19%	23%	31%	Semtallintedis	10%	14%	13%	21%	42%
sociología	11%	19%	20%	26%	24%						



7 Conclusiones

Para la ambientalización curricular en instituciones educativas de acuerdo con Junyent *et al.*, (2003), se deben considerar los siguientes elementos: visión sistémica, complejidad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, flexibilidad, sensibilidad, relativismo, entre otros y que debe incluir la incorporación de contenidos ambientales, entendidos como conceptos, procedimientos, actitudes y valores.

De acuerdo a lo anterior, entonces, se puede afirmar que el currículum del nivel medio superior de la UAGro carece de algunos de estos elementos indispensables para considerarlo un currículum transversalizado. Los elementos primordiales que debe constituir el currículum de la UAGro, son precisamente los Ejes Transversales, como temas sociales con impacto a nivel internacional, que deben ser retomados con una visión multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinaria (GÓMEZ, 2008) que permita al estudiante de la UAGro, asumir una conciencia de los problemas que el mundo enfrenta, pero sobre todo a cuestionar su nivel de participación e implicación, tanto en su generación como en la solución, desde sus diferentes áreas de intervención, derivada de su vida a nivel personal y en un futuro a nivel profesional. Se identificó que la enseñanza en la Universidad Autónoma de Guerrero a través de sus diferentes asignaturas es de manera lineal, no transversal y menos interdisciplinaria.

No se encontró un claro engarzamiento entre las asignaturas, en consecuencia no se trabajan de manera espiral o transversal, es decir que el conocimiento de una asignatura le sea de utilidad a los estudiantes para que lo relacione con los problemas que se presentan en otras asignaturas, a fin que este conocimiento, le sirva para solucionar problemas, darle continuidad y se apropie del conocimiento a través de su aplicación.

Referencias

CASTELLANOS, Rosa Ana. Des-educando-nos, criterios metodológicos para integrar la dimensión ambiental en el nivel superior. **Revista de educación** / nueva época, n.13, 2000.

ESTEBAN, Ibáñez Macarena. La educación ambiental en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea. **Revista digital de educación y nuevas tecnologías**, contexto educativo, n. 16, 2000.



FLOR, J. I. **Hablemos del medio ambiente.** Para conocer cómo funciona nuestro entorno y poder actuar. España: Ed. Pearson Alambra, 2006.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ, C. C.; BAPTISTA, L. P. **Metodología de la investigación.** Tercera Edición. Editorial Mc. Graw Hill, 2003.

GÓMEZ, Martínez Graciela. La educación ambiental como eje transversal del currículo del bachillerato de la UAEM: una propuesta para su inserción procesual. In: BARQUÍN ROCÍO, Serrano; SERRANO BARQUÍN, Carolina (Coord.). **Ideología ambiental y educación,** Toluca, México, 2008.

GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar. Atisbando la construcción conceptual de la educación ambiental en México. In: **Educación, Derechos Sociales y Equidad.** Tomo I Educación y diversidad cultural y Educación y medio ambiente. La Investigación Educativa en México 1992-2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, D.F .SEP, CESU. México. 2003.

GOUGH, Noel. Repensar el sujeto: (de)construyendo la acción humana en la investigación en educación ambiental. In: **Tópicos en Educación Ambiental,** núm. 4, vol. 2, México, Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), p. 49-60, 2000.

JUNYENT, M., GELI, A. M.; ARBAT, E. **Ambientalización curricular de los estudios superiores. 2: Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios.** Girona: Universidad de Girona – Red ACES, 2003.

MRAZEK, Rick. **Paradigmas alternativos de investigación en educación ambiental.** Guadalajara, Universidad de Guadalajara-NAAEE-SEMARNAP, 1996.

PDI (Plan de Desarrollo Institucional). **Nivel Medio Superior.** Universidad Autónoma de Guerrero. Dirección de Docencia. Departamento de Educación Media Superior. Chilpancingo, Guerrero, 2013.

SAUVÉ, L. La educación ambiental: entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. **Tópicos en Educación Ambiental,** n. 2, vol. 1, México, Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), p. 7-25, 1999.



PROGRAMA DIDÁCTICO PARA COMPRENDER LA INSERCIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO TEMA TRANSVERSAL EN PLAN DE ESTUDIO Y EL PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE Y LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA UAGRO

Ramón Bedolla Solano¹
Benjamín Castillo Elías²
Oscar Sánchez Adame³
Herlinda Gervacio Jiménez⁴
Juan José Bedolla Solano⁵

Palabras-Clave: Educación Ambiental, Currículo, Programa de Unidad de Aprendizaje, Secuencia Didáctica, Competências.

1 Introducción

La desestabilización ambiental es considerada un emergente social, los efectos que ocasiona repercuten a escala global, la causa principal son las actividades que realizan los seres humanos, la crisis ambiental es motivo para incorporar la Educación Ambiental (EA) transversalmente en el currículo en los diferentes niveles educativos, en este caso en el nivel superior. Los Modelos Educativos 2004 y 2013, este último vigente, hacen referencia a la incorporación del elemento medio ambiente en los planes de estudio de nivel licenciatura.

Esta investigación tiene como antecedente, la primera fase de un proyecto de investigación que contó con registro en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro)

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuerpo Académico, Educación y Sustentabilidad UAGro-CA-185. Correo electrónico: rabedsol@hotmail.com

² Dr. en Ciencias Ambientales, Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuerpo Académico: Educación y Sustentabilidad, UAGro-CA-185. Correo electrónico: bcastilloe@hotmail.com

³ Dr. en Desarrollo Regional, Facultad de Medicina, Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuerpo Académico: Educación y Sustentabilidad, UAGro-CA-185. Correo electrónico: msposcar@hotmail.com

⁴ Dra. en Ciencias Ambientales, Unidad Académica no.2, Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuerpo Académico: Educación y Sustentabilidad, UAGro-CA-185. Correo electrónico: lindagi09@hotmail.com

⁵ Dr. En Desarrollo Regional, ITA Acapulco, Tecnológico Nacional de México, México. Cuerpo Académico: Educación y Sustentabilidad, UAGro-CA-185. Correo electrónico: josebedolla@hotmail.com



durante el periodo 2015-2016, entre sus objetivos planteó identificar en actores del proceso educativo de tres programas educativos (Sociología, Economía y Derecho) la presencia del eje medio ambiente, los resultados de este análisis arrojaron que el elemento medio ambiente escasamente está contemplado en el currículo de las instituciones investigadas. Los resultados de esta investigación fueron la antesala para decidir que era necesario implementar un programa didáctico para promover y comprender la inserción de la Educación Ambiental transversalizada en el currículo (plan de estudio, programa de unidad de aprendizaje y secuencia didáctica).

2 Fundamentación teórica

El fundamento teórico para implementar la temática de medio ambiente en planes de estudio se ha establecido en los modelos educativos 2004 y 2013 de la Universidad Autónoma de Guerrero, principalmente, se estipula abordarlo como tema transversal. “Efectos negativos en el medio ambiente lo ilustran la deforestación y la desertificación” (CORTES, 2002, p. 279).

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) permite que cada ser humano adquiera los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible. (UNESCO, 2005-2014). “Los términos sustentabilidad, sostenibilidad y desarrollo sustentable, pues significan lo mismo” (QUIROZ, DEL AMO y RAMOS, 2011). “Desarrollo sostenible vincula fuertemente al medio ambiente y las cuestiones socioeconómicas” (HOPWOOD, et al, 2005). “La transversalización es un proceso que recorre el currículo” (PALOS, 1998; HONDURAS, 2009). Los contenidos del eje ambiental se proponen alrededor de cuatro tópicos: agua, aire, suelo y energía (HONDURAS, 2009). Los componentes del elemento medio ambiente se transformaran en (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) o competencias (APARICIO, et. al., 2014). TOBÓN (2008), (citado en CASAÑA, 2015) estipula que las competencias no son más que: “Procesos complejos de desempeño con idoneidad con la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”.



3 Objetivo

Implementar un programa didáctico dirigido a los docentes facilitadores (as) de las unidades académicas de Sociología, Economía y Derecho instituciones muestra de este estudio, para comprender la inserción de la Educación Ambiental transversalizada en el currículo (plan de estudio, programa de unidad de aprendizaje y secuencia didáctica).

4 Metodología

La metodología desarrollada fue mixta, se aplicaron entrevistas a directivos y encuestas a profesores, con un enfoque de investigación-acción la cual es una opción metodológica cualitativa en educación (COLMENARES, 2008). La población, Universidad Autónoma de Guerrero. Tres facultades y profesores.

El Anuario Estadístico 2013-2014 de la Universidad Autónoma de Guerrero expone que la planta de académicos entre el nivel medio superior (bachillerato y técnico universitario) y superior (licenciatura, maestría y doctorado), es de 2312 trabajadores. Los docentes que laboran en las diferentes Instituciones o Unidades Académicas de Nivel Superior (Nivel Licenciatura). El número total de profesores que labora en este nivel es de 1162, de los cuales 779 son hombres y 383 son mujeres.

Esta universidad cuenta con 37 Unidades Académicas que atienden alrededor de 61 programas educativos de nivel licenciatura distribuida en los municipios del estado de Guerrero, en Acapulco se ubican 16 unidades y entre ellas su planta de académicos asciende a 590. De acuerdo a dichos datos, la muestra quedo representada de la siguiente manera: Los profesores de licenciatura con los que se trabajó son: *La planta de docentes de las (unidades académicas de Sociología, Economía y Derecho)* que están ubicadas en Acapulco y dependen de la Universidad Autónoma de Guerrero.

De acuerdo al anuario estadístico la planta académica en estas instituciones es de 15 docentes en Sociología, 15 en Economía y 48 en Derecho. Total de docentes facilitadores (as): 78 (setenta y ocho). Se consideró el total de docentes que contemplan dichos programas educativos, sin embargo, dentro de esta cantidad, se consideró solo a aquellos que tuvieron el interés por participar en las actividades que se implementaron en



esta etapa del proyecto considerando una muestra por conveniencia considerandolos como informantes clave tal como se especifica en la tabla I.

Tabla I. Población y muestra.

Programa Educativo	Población total	Profesores participantes
Sociología	15	8
Economía	15	3
Derecho	48	9
Total	78	20

Técnicas empleadas:

- Se diseñó y elaboró del Programa Didáctico para Promover la Educación Ambiental como tema transversal en el *currículo* con docentes de la Universidad Autónoma de Guerrero.
- Se desarrolló el del Programa Didáctico para Promover la inserción de la Educación Ambiental transversalizada en el *currículo* (plan de estudio, programa de unidad de aprendizaje y secuencia didáctica).
- Se evaluaron las actividades y evidencias de aprendizaje derivadas del programa para determinar las competencias y aprendizajes adquiridos.

5 Resultados

En el período de noviembre del 2015 al mes de julio de 2016, se trabajó en el diseño y elaboración del programa educativo, en consecuencia, una secuencia didáctica y un material didáctico denominado (Guía didáctica para incluir transversalmente la Educación Ambiental), para los docentes que participaron en el curso “La incorporación de la Educación Ambiental con enfoque transversal en el currículo”.

El programa educativo, tomo en cuenta el formato oficial para elaborar programas de unidades de aprendizaje de nivel licenciatura de la Universidad Autónoma de Guerrero. Este formato contempla un esquema constructivista y de competencias para elaborar un programa, cabe aclarar que se realizaron algunas adaptaciones, de tal manera que concordaran con el presente, en relación a sus competencias.

Con respecto a la secuencia didáctica, fue la misma situación, su diseño y elaboración tomó en cuenta el formato oficial con que se elabora una planeación didáctica en el nivel de licenciatura de la universidad. Las actividades en el programa tuvieron como



propósito medio ambiente y *currículo*. La secuencia didáctica estipuló también la evaluación para las competencias o aprendizajes adquiridos.

Aunado a las actividades marcadas en el programa se elaboró un material didáctico denominado (Guía didáctica para incluir transversalmente la Educación Ambiental), este material incluyó temas apegados al medio ambiente, la educación ambiental con enfoque del desarrollo y su aplicación transversal en el currículo y especialmente a la inserción de la Educación Ambiental como tema transversal en el currículo (plan de estudio, programa de unidad de aprendizaje y secuencia didáctica).

En septiembre y octubre de 2016, se implementó el programa. Se registraron en el curso un total de 45 docentes de los tres programas educativos (Sociología, Economía y Derecho). 20 profesores solamente lograron concluir. El programa fue presentado a los docentes, así mismo, la secuencia didáctica.

Se expuso a ellos que la crisis ambiental es urgente de atenderse y que el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero lo establece como uno de sus principios y en sus ejes transversales, por esta razón, se dijo que este programa tenía como objetivo primordial promover competencias ambientales para implementar transversalmente la dimensión ambiental en el currículo.

Se comentó también que el programa no se realizaría de manera presencial por completo sino en modalidad a distancia semipresencial por la razón de que algunos profesores tenían que realizar otras actividades. La modalidad semipresencial de este curso implicó que debía haber un facilitador que los debía atender para asesorar en el desarrollo de las temáticas y actividades y así despejar dudas a través de atención personal, vía red social o telefónica en algunos casos.

También se les comentó que les otorgaría una guía o el material didáctico sobre el curso para que de manera autodidáctica realizarán las actividades concernientes al mismo. Como manera de motivar al docente para que tomara dicho curso, se comentó que al final del curso debía entregarles una constancia con valor curricular. Las actividades fueron ejercicios con preguntas abiertas, identificación de conceptos relevantes, comprensión de la temática ambiental, actividades prácticas para implementar el elemento medio ambiente en el currículo, el plan de estudio, el programa de unidad de aprendizaje y la secuencia



didáctica. Los profesores entregaron evidencias plasmadas en el material didáctico entregado.

Para evaluar los aprendizajes de los docentes en el programa implementado, la entrega de la guía didáctica con los ejercicios resueltos, fue la evidencia de aprendizaje que permitió juzgar el nivel de competencias o aprendizaje alcanzados. Cada temática del material, contó con actividades (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que el asistente debía resolver en este orden de ideas, se diseñaron rúbricas. Los valores descritos en la rúbrica para evaluar los aprendizajes se establecieron de manera cuantitativa (escala numérica) y cualitativa (mucho, parcialmente, poco, nada).

Se analizaron las respuestas. Las actividades del programa comprendieron lecturas, ejercicios y una evaluación con la finalidad de que se comprendiera la Educación Ambiental como tema transversal en el currículo (plan de estudio y el programa de unidad de aprendizaje) a través de una rúbrica implementada por el facilitador o investigador en este caso, los resultados constatados se muestran en la tabla II.

Tabla II. Resultado de la comprensión de la Educación Ambiental como tema transversal en el currículo por 20 profesores asistentes al programa. La X señala a los profesores que tomaron el programa.

Objetivo: Analiza y comprende el enfoque transversal de la Educación Ambiental en el currículo (plan de estudio, programas de unidades de aprendizaje y la secuencia didáctica).												
Las claves MU=MUCHO (3), PA=PARCIALMENTE (2), PO=POCO (3), NA=NADA (0).												
Preguntas	PROGRAMAS EDUCATIVOS											
	Institución A				Institución B				Institución C			
	MU 3	PA 2	PO 1	NA 0	MU 3	PA 2	PO 1	NA 0	MU 3	PA 2	PO 1	NA 0
Con la información en este apartado. Menciona como se comprende la Educación Ambiental como tema transversal:	XXX	XXX		X X	XX			X	XXXX XXX	X		X
Con la información en este apartado. Menciona como se comprende la transversalización de la (EA) en el currículo o plan de estudio:	XXX	XXX		X X	XX		X		XXXX XX	XX		X
Con la información en este apartado, menciona como se comprende la transversalización de la (EA) en un programa de unidad de aprendizaje y secuencia didáctica.	XXXX	XX		X X	XX		X		XXXX XXX	X		X

Fuente: Elaboración propia.



6 Consideraciones

En la en la Unidad Académica de Sociología. Fueron muy pocos docentes los que comprendieron a la Educación Ambiental como un tema transversal en el *currículo*, de igual manera la metodología para ser incorporada en el plan de estudio. Casi más de la mitad comprendieron como se incorpora en los programas de unidades de aprendizaje. En la Unidad Académica de Economía. Casi todos los docentes que realizaron la actividad comprendieron a la Educación Ambiental como tema transversal en el currículo y por ende, puede ser introducida transversalmente en el *currículo* o plan de estudio, así como también en el programa de unidad de aprendizaje. En la Unidad Académica de Derecho. Casi todos los docentes de esta institución que realizaron esta actividad comprendieron a la Educación Ambiental como tema transversal en el currículo y por ende, como puede ser introducida transversalmente en el *currículo* o plan de estudio, así como también, en el programa de unidad de aprendizaje.

La Educación Ambiental ha llegado a ser un tema relevante en lo social y urgente de atender, la crisis ambiental ha obligado a que los currículos universitarios incorporen de alguna forma al elemento ambiental o educación ambiental. Los profesores son elementos claves en esta educación.

7 Referencias

APARICIO, L., J. L. et al. Metodología para la transversalidad del eje medio ambiente. **Revista Iberoamericana de lãs Ciencias Sociales y Humanísticas**, v. 3, n. 6, p. 01-20, jul./dic. 2014.

CASAÑA, G. S. Competencias didácticas para la educación ambiental. **Revista Vinculando**. nov./2015.

COLMENARES E., et al. La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. **Revista Laurus**, v.14, n.27. pp. 96-114. may./ago. 2008.

CORTÉS, B.; et al. Los problemas ambientales como objeto de conocimiento científico y escenarios de intervención psicosocial. **Redalyc**, v. 11, n.3, p.279. 2002.



HONDURAS. **Guía para transversalizar el eje ambiental en las carreras del nivel de educación superior de Honduras.** República de Honduras, p. 6., 2009.

HOPWOOD, B.; et al. **Sustainable Development: Mapping Different Approaches.** Edit. Sustainable Research Institute, University of Northumbria, Newcastle on Tyne, UK. Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com), p.39, 2005.

QUIROZ, B. I., et al. Desarrollo sustentable, ¿Discurso político o necesidad urgente? **Revista de Divulgación Científica de la Universidad Veracruzana**, v. XXIV, n. 3, 2011.

UNESCO. **Educación para el desarrollo sostenible (EDS).** Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/sustainable-development/>. Consulta: nov. 2017.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO. **Área de información estadística de la unidades académicas y programas educativos.** (2013-2014).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO. UAGro. **Modelo Educativo y Académico.** Chilpancingo, Gro. México, p. 46-47, 2004.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO. UAGro. **Modelo educativo hacia una educación de calidad con inclusión social.** Chilpancingo, Gro. México. p. 29-34, 2013.



PROPUESTA DE SISTEMA AUTOMATIZADO QUE EVALÚA LAS COMPETENCIAS AMBIENTALES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Juan José Bedolla Solano¹

Ramón Bedolla Solano²

Carolina Astudillo Hernández³

Ricardo Flores Oliveros⁴

Palabras-Clave: Cuidado Ambiental, Educación Ambiental, Evaluación en Instituciones, Desarrollo Sustentable, Sistema Automatizado.

1 Introducción

La problemática ambiental que afecta e incrementa el riesgo de nuestro planeta y de todo el ecosistema, es un fenómeno producido por los seres humanos, que no se logra visualizar pero continúa en aumento, y aunque se tienen estrategias y acciones planteadas en documentos y lineamientos establecidos por el gobierno e instituciones interesadas en contribuir con el cuidado ambiental, no se han conseguido los resultados o beneficios ambientales ni sociales. La problemática ambiental, como un fenómeno de riesgo para nuestro planeta se incrementa a medida que la población y las industrias van en aumento, y más aún cuando no se contemplan estrategias o alternativas que mitiguen esta situación.

En México, para contribuir con el cumplimiento de prioridades establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Medio Ambiente y Recursos Naturales 2013-2018, se tiene como objetivo fortalecer las iniciativas de grupos civiles, de instituciones

¹ Doctorado en Desarrollo Regional, es Profesor Investigador del Instituto Tecnológico de Acapulco/Tecnológico Nacional de México, Grupo de trabajo: Tecnología y sustentabilidad. E-mail: jjosebedolla@hotmail.com. y jjosebedolla@it-acapulco.edu.mx.

² Doctorado en Desarrollo Regional y Doctorado en Educación, es Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), Grupo de trabajo: Educación Ambiental. E-mail: rabedsol@hotmail.com

³ Doctorada en Educación, es Profesora del Instituto Tecnológico de Acapulco/Tecnológico Nacional de México; Grupo de trabajo: Tecnología y sustentabilidad. E-mail: patyastudillo@yahoo.com.

⁴ Maestro en Administración, es Profesor del Instituto Tecnológico de Acapulco/Tecnológico Nacional de México; Grupo de trabajo: Tecnología y sustentabilidad. E-mail: ricardo0403@hotmail.com.



educativas públicas y privadas de todos los niveles, otorgando subsidios para el desarrollo de proyectos de educación ambiental y capacitación para el desarrollo sustentable.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), están llamadas a jugar un papel estratégico para la preparación de ciudadanos ambientalmente activos y comprometidos en el análisis y la solución de los problemas del entorno. En este sentido, la educación ambiental debe ser un eje transversal común al currículum de la educación superior, para que los estudiantes obtengan conocimientos, se sensibilicen con respecto a la naturaleza y adquieran valores que promueva un comportamiento favorable hacia el ambiente (GONZÁLEZ, 2000).

Por lo anterior, se desarrolló el trabajo Evaluación de Competencias Ambientales en Instituciones Educativas, Caso: ITA, que consiste en una evaluación mediante una aplicación automatizada que evalúa las competencias ambientales adquiridas por estudiantes que cursaron la materia: Desarrollo Sustentable en el período agosto-diciembre/2017 y enero-junio/2018. La evaluación se realizó con la finalidad de conocer el impacto de Educación Ambiental adquirido con la asignatura de Desarrollo Sustentable impartida en el currículum de la Carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales. Esta evaluación se realizó mediante una encuesta automatizada on-line, misma que contempló cuestionamientos de aspectos ambientales.

Los resultados obtenidos, demostraron que el impacto de educación ambiental adquirido por los alumnos es satisfactorio; y que la contribución de sistemas automatizados juega un papel importante en la medición de temáticas ambientales y la transversalización. Con este proyecto no solo se oferta una medición del impacto de la asignatura, sino también se promueve una alternativa emergente para difundir el conocimiento respecto al cuidado del medio ambiente. Con ello, se podrán tomar decisiones para sugerir insertar temáticas en los currículos y/o alternativas de mejora para educar ambientalmente a estudiantes y sociedad en general; impactando en el servicio educativo y el desarrollo ambiental y social.

2 Problemática identificada

La problemática ambiental genera consecuencias significativas que deterioran el Medio Ambiente. Un problema emergente es el calentamiento global y ello debido a



inadecuadas acciones ambientales de la sociedad. Muchos problemas son causados inconsciente o por desconocimiento de temáticas ambientales pero muchos más son causadas por necesidades de sobrevivencia, crecimiento económico y la no concientización o falta de educación ambiental.

La educación ambiental (EA), es por tanto, la formación orientada a la enseñanza del funcionamiento de los ambientes naturales para que los seres humanos puedan adaptarse sin dañar a la naturaleza. Las personas deben aprender a llevar una vida sostenible que permita la subsistencia del planeta. La Educación Ambiental, forma parte de los programas educativos, pero también es fomentada de manera informal o no sistematizada por campañas gubernamentales, organizaciones civiles e iniciativas de empresas. Actualmente se sustenta en cuatro pilares o niveles fundamentales: los fundamentos ecológico, la concientización conceptual, la investigación y evaluación de problemas, así como la capacidad de acción (PORTO y MERINO, 2009).

El Instituto Tecnológico de Acapulco(ITA), institución de Educación Superior dependiente del Tecnológico Nacional de México (TecNM) ha implementado acciones y programas de EA y se ha incluido en el currículo de todas las carreras, la asignatura: Desarrollo Sustentable con temas ambientales que generen las competencias con responsabilidad en la formación profesional.

El uso de sistemas automatizados que evalúen las competencias ambientales permitirá conocer la problemática ambiental, lo que permitirá generar acciones oportunas que atiendan diversas situaciones de riesgos ambientales.

3 Fundamentación teórica

El Desarrollo sustentable, es satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades (RAMÍREZ, et al, 2004, p. 55).

Los indicadores medioambientales cuantifican la evolución en el tiempo de la protección medioambiental de la empresa, determinando tendencias y permiten la corrección inmediata si fuera necesario. Otro importante valor de indicadores ambientales surge de la evaluación comparativa con empresas del mismo u otro sector de actividad. Esta



práctica permite descubrir puntos fuertes y débiles, y establecer con una mayor perspectiva cuáles deben ser los objetivos medioambientales de la empresa (MINISTERIO FEDERAL PARA EL MEDIO AMBIENTE, 1999).

La norma ISO 14001 proporciona a las organizaciones un marco con el que proteger el medio ambiente y responder a las condiciones ambientales cambiantes, siempre guardando el equilibrio con las necesidades socioeconómicas. Se especifican requisitos que permita conseguir los resultados deseados. La evaluación de competencias ambientales en instituciones educativas permitirá identificar los riesgos, generar alternativas y acciones de EA que fortalezcan la información y conocimiento en los estudiantes para una formación integral y atender oportunamente los problemas ambientales generados cotidianamente.

Una alternativa para encontrar soluciones al deterioro progresivo del entorno es Educación Ambiental, la cual se encarga de promover la educación a las personas para comprender los cambios de su entorno, a partir de reflexionar y criticar la información sobre datos del medio ambiente, relaciones sociales, económicas, políticas y culturales (BEDOLLA, 2015).

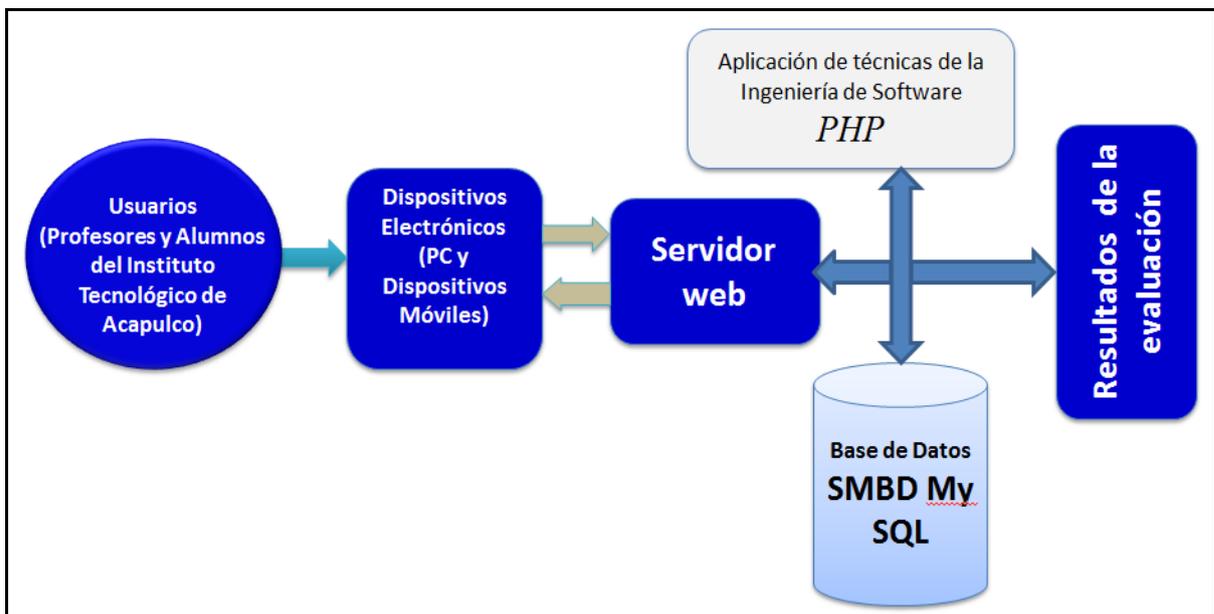
4 Metodología

El enfoque metodológico para el desarrollo del trabajo, contempló una investigación mixta porque considera mediciones cuantificables realizadas con el sistema, y de acuerdo con (MONJE, 2011) en la metodología cuantitativa es la medida y la cuantificación de los datos que constituye el procedimiento empleado para alcanzar la objetividad en el proceso de conocimiento; para la evaluación, se le dan valores a las preguntas y se considera un parámetro para determinar si los estudiantes adquirieron la competencia ambiental; y la investigación cualitativa que estudia la realidad en su contexto natural y como sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas (BLASCO, PÉREZ, 2007), debido a las opiniones de los expertos de aplicaciones, ambientalista, profesores y alumnos, al valorar la aplicación durante su desempeño.

La Figura 1, representa esquemáticamente el procedimiento de evaluación automatizada que se realiza por los estudiantes y profesores, y en la que generan resultados automáticos que facilitan generar los reportes de las competencias ambientales

que se adquieren mediante la asignatura de desarrollo sustentable que se imparte en el Instituto Tecnológico de Acapulco.

Figura 1. Metodología empleada para evaluar las competencias ambientales en instituciones educativas a través de un sistema automatizado



Fuente. Proceso de evaluación de competencias ambientales en el ITA, 2018. Elaboración propia.

La investigación se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico de Acapulco/Tecnológico Nacional de México, en el periodo enero-junio de 2018. Para la investigación se utilizó el sistema automatizado de evaluación de competencias ambientales, que contempla temas de la asignatura: Desarrollo sustentable. El sistema contempla una encuesta on-line con temáticas del cuidado del agua por constituir un riesgo para los seres vivos, el aire por el riesgo de contaminantes, el consumo de energía, residuos, normas ambientales, entre otros factores.

El trabajo propuesta de sistema automatizado que evalúa las competencias ambientales en instituciones educativas consiste en evaluar mediante encuestas on-line el impacto de las competencias adquiridas por los alumnos que tomaron la asignatura Desarrollo Sustentable, impartida en el Instituto Tecnológico de Acapulco(ITA).



La muestra considerada en la aplicación de la encuesta fue de 37 estudiantes que tomaron el curso de Desarrollo Sustentable y 8 profesores que imparten asignaturas de la carrera de ingeniería en Sistemas Computacionales del ITA. También se aplicó una entrevista a expertos de aplicaciones, ambientalista, profesores y alumnos, con el objeto de conocer la opinión, respecto a la contribución de los sistemas automatizados para la Educación Ambiental y concientizar a la población respecto al cuidado del medio ambiente.

5 Resultados

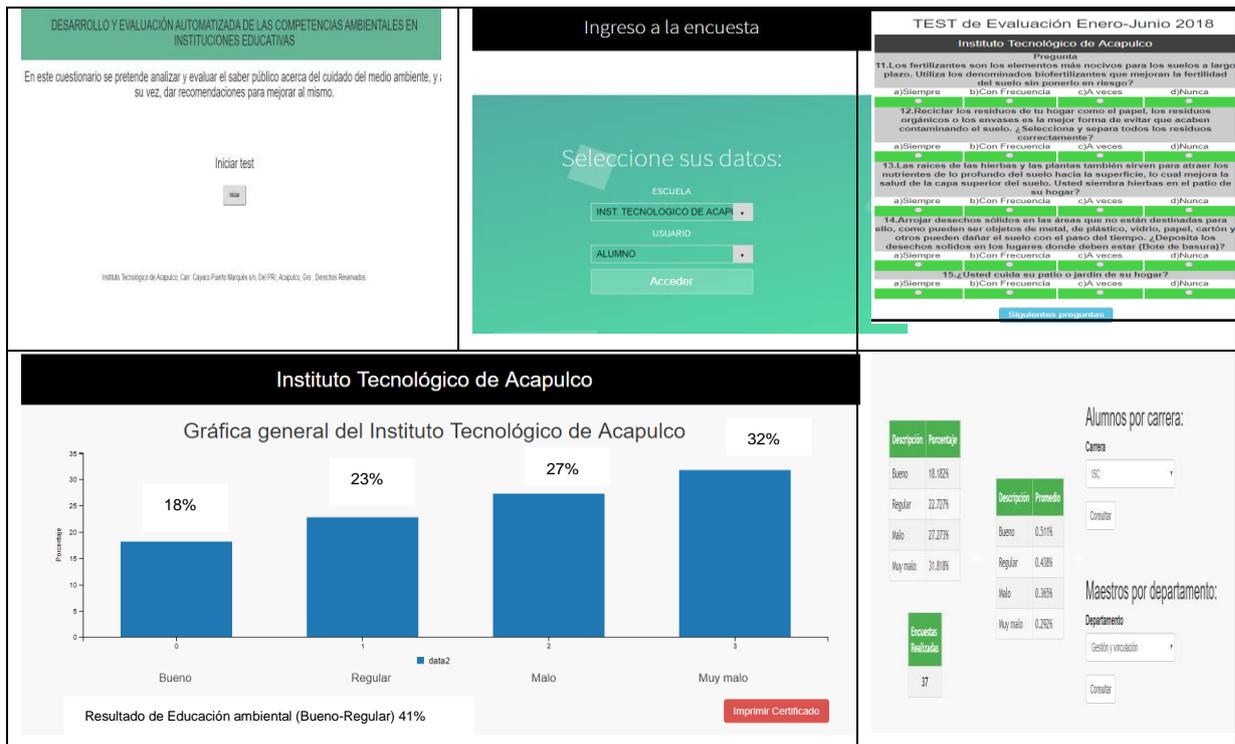
Los resultados obtenidos mediante el sistema automatizado que evalúa las competencias ambientales de los estudiantes que tomaron la materia: desarrollo sustentable y de profesores que imparten la asignatura en la carrera de ISC en el ITA, generó como resultado de conocimiento e impacto ambiental un 41% en Educación Ambiental, lo que permitirá amplias posibilidades de concientización y mejora del cuidado ambiental.

La opinión de los expertos de aplicaciones, ambientalista, profesores y alumnos, manifestaron que el desarrollo de sistemas automatizados con métricas de impacto ambiental dirigidos a la educación y cuidado del medio ambiente contribuirán con aportes sustentables, pero también sería interesante incluir temáticas ambientales en los currículos de estudio que amplíen el conocimiento; y no solo en las instituciones de educación superior sino en todos los niveles educativos contemplar la educación ambiental de manera transversal.

La Figura 2, presenta la plataforma de trabajo del sistema automatizado y los resultados de la evaluación de las competencias ambientales de los estudiantes que cursaron la asignatura: Desarrollo sustentable y de los profesores de ISC en el ITA.



Figura 2. Propuesta de sistema automatizado y resultados de la evaluación de las competencias ambientales en instituciones educativas



Fuente. Plataforma de trabajo y resultados de la evaluación. Caso: ITA; sitio web: <https://depcy234.000webhostapp.com>. 2018. Elaboración propia.

En la gráfica se aprecia que las competencias adquiridas en EA están por debajo del conocimiento y aunque se imparte la materia de desarrollo sustentable en la institución no se ha logrado concientizar a los estudiantes respecto al cuidado ambiental.

6 Conclusiones

La evaluación realizada mediante el sistema automatizado demostró que los estudiantes hacen conciencia con un mínimo de responsabilidad, ya que el resultado apenas logra alcanzar el 41% (bueno y regular) de educación ambiental. El aporte de sistemas automatizados que impulsen el desarrollo en conocimiento y gestionen la educación ambiental en las Instituciones Educativas contribuirá con el cuidado del medio ambiente y mejora en la calidad de vida de la sociedad, teniendo impactos de desarrollo de sustentable. Aunque los resultados obtenidos de la evaluación de las competencias ambientales a través



del sistemas automatizado están por debajo del 50%, se consideran favorables, ya que iniciar acciones y estrategias que fomentan la concientización del cuidado del medio abrirá mejores posibilidades para alcanzar y mejorar la educación ambiental que impactará en el desarrollo sustentable y consecuentemente en la mejora de estilos de calidad de vida.

El uso de sistemas automatizados con temáticas ambientales, dirigidos a la evaluación del conocimiento ambiental, permitirán generar alternativas para la educación ambiental, se facilitan los procesos de medición para la atención oportuna de observaciones, se difunde la información de temas ambientales para generación del conocimiento ambiental en las personas que impactará en el cuidado del medio ambiente sustentable.

Referencias

BEDOLLA, J.J. Sistema de Gestión de Programas de Educación Ambiental, una aplicación para el desarrollo comunitario. Acapulco, Gro. Publicado. In: **Pasado, presente y futuro de las regiones en México y su estudio**. AMECIDER, A.C.

BLASCO, M. J.; PÉREZ, T.J.A. **Metodologías de investigación en la ciencias de la actividad física y el deporte**: Ampliando horizontes. 2007. Obtenido de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>

COMISIÓN BRUNDTLAND: **Nuestro Futuro Común** (Comisión del Desarrollo y Medio Ambiente). In: RAMÍREZ, et al, 2004. Disponible en www.generandociudadania.org/wp.../1359377481ESO_4_ACTV3.pdf.

GONZÁLEZ, E. La educación ambiental en México: logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio. **Memorias del III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental**, 21-26 de octubre, Caracas, Venezuela, 2000. Disponible en http://www.anea.org.mx/Pub_Edgar_Gonzalez.htm. Acceso: junio de 2018.

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ACAPULCO. **Proceso Estratégico Ambiental**. 2017. Disponible en: <http://it-acapulco.edu.mx/sistema-de-gestion-integral/>. Acceso: abril de 2018.

MINISTERIO, F. **Indicadores Medioambientales para la empresa**. 1999. Obtenido de https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2013/430/52300/1/Documento.pdf.

MONJE, A. A. **Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa**. 2011. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>. (Acceso: abril de 2018).



NORMA ISO 14001:2015. **Nueva ISO 14001**. 2015. Disponible en: <https://www.nueva-iso-14001.com/pdfs/FDIS-14001.pdf>. Acceso: abril de 2018.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018. **Gobierno de la República Igualdad de oportunidades para un México próspero**. <http://pnd.gob.mx>. (Consultado: 03/04/2018).

PORTO, J., & MERINO, M. **Definición de educación ambiental**. Publicado: 2009. Actualizado: 2009. Obtenido de <https://definicion.de/educacion-ambiental/>. (Acceso: junio de 2018).



RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA NO CAMPO JOSÉ MARIA

Alexandra da Rocha Gomes¹

Francieli Fabris²

Palavras-Clave: Água, Impacto Ambiental, Família.

1 Introdução/Contextualização

O mundo contemporâneo é movido pelo processo de mudanças contínuas velozes e ubíquas. A educação faz parte desse processo, porém depende de como as políticas públicas educacionais e suas relações humanas se envolvem para que ocorra a sua transformação.

Sabe-se que a escola pode ser mais atrativa e envolvente e tem despertado pouco o interesse para uma aprendizagem significativa, mas principalmente não foca a formação crítica e reflexiva do aluno. A escola de uma maneira geral continua num processo de reprodução de conceitos sem reflexão, com modelo intuicionista e linear, modelo que já está comprovado que não funciona na formação de um sujeito autônomo e com conhecimento profundo (POSTMAN e WEINGARTNER, 1971).

Escolas de Educação do Campo podem apresentar alguns diferenciais considerando sua origem. Cita-se aqui a Escola Básica Municipal José Maria com 20 anos de história, que está localizada no Assentamento José Maria, na antiga Agropastoril Fazenda Congonhas com 3,900 hectares de latifúndio, hoje dividida entre 273 lotes onde famílias com condições de moradia e de um pedaço de terra, hoje vivem no campo e dele tiram o sustento.

A história da escola vem junto com a história de luta das famílias que acamparam nesta terra no dia 23 de dezembro de 1996. Quase 300 Famílias ocuparam o latifúndio improdutivo. Isso se deve ao fato de entenderem a importância de seus filhos frequentarem uma escola e terem

¹ Alexandra da Rocha Gomes, Mestranda Ciências Ambientais, Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECO, FUNDES. Contato: alexandragomes043@gmail.com

² Francieli Fabris, Mestre em Educação, Instituto Federal do Paraná – IFPR. Contato: francielifabris@unochapeco.edu.br



um conhecimento mais consolidado. Em 06 de janeiro de 1998 foi criada a primeira escola, multisseriada e a partir daí foi buscado a ampliação da mesma. (ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL JOSÉ MARIA, 2014, p. 4).

Porém, ao atuar nesta escola de Educação do Campo, percebeu-se que a mesma não tinha um currículo voltado para a Educação do Campo e que os alunos não tinham interesse de aprender, não faziam observação e análise do que estudavam e das suas atividades experimentais. Ou seja, mesmo sendo uma escola de Educação do Campo, buscada pela luta da comunidade, alguns restícios de modelo de escola ali permanecem. Como por exemplo, uma educação num modelo tradicional, onde se privilegia o instrucionismo e a reprodução do conhecimento.

A partir de 2012 os educadores e as educadoras passaram formação continuada oferecida pela escola através do Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDE). A formação visou o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola e o ensino menos fragmentado. Dessa maneira foram realizados os fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização até a construção do currículo a partir de temas e da proposta curricular do município e reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A aceitação desse processo formativo tem ocorrido de acordo com as experiências vividas pelos educadores e educadoras da escola, com avaliação e análise constante do desenvolvimento no processo de mudança.

Em 2014 a escola passou a fazer o planejamento coletivo por entender e compreender a Educação do Campo. Então foi organizado o currículo, especificamente da disciplina de ciências, voltado para a necessidade e a realidade dos educandos.

2 Desenvolvimento do problema com fundamentação teorica

Por isso, o objetivo desse trabalho foi elaborar e analisar atividades desenvolvidas na disciplina de ciências na escola do/no campo “Escola Básica Municipal José Maria”, com aprofundamento do conhecimento específico voltados para a Educação Ambiental na turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Além disso, apresentar uma metodologia que desperte nos estudantes atitude de questionamento, de reflexão e que lhes dê condições de construir sua história individual e coletiva.



Destaca-se que Freire (2008) enfatiza a necessidade de compreender a ciência como elemento da cultura contemporânea, através de uma educação problematizadora e dialógica. O que vem ao encontro dos princípios da Educação do Campo que pressupõe que os conteúdos curriculares precisam estar relacionados ao homem com a natureza.

3 Metodologia

Isto posto, utilizou-se a metodologia proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), fundamentada em Paulo Freire, mas adaptada para o ensino formal. Essa metodologia é pautada em três momentos pedagógicos: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento.

Com vista nisso, as aulas foram realizadas conforme a estrutura dos três momentos pedagógicos propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), que propõe três momentos fundamentais no desenvolvimento: a problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento.

A problematização inicial teve como meta uma investigação preliminar da realidade para decidir quais “situações significativas” para o estudante. O educador foi observador participante com o intuito de codificar ou categorizar as informações.

Na organização do conhecimento foi realizado o estudo do tema e são selecionados os conhecimentos necessários para a compreensão do mesmo. Ou seja, foram utilizados os dados e informações da realidade para construir as questões geradoras e definição dos conteúdos específicos a ensinar em cada turma.

O momento da aplicação do conhecimento destina-se a representação, a implementação e a avaliação do programa e o planejamento de atividades que se demonstram as construções do conhecimento seja ela coletiva, individual, analítica, descritiva, de observação ou concreta, que visa a demonstrar aquisição de conhecimentos por parte dos educandos.

A avaliação permeou os três momentos pedagógicos e culminou numa produção escrita do estudante. Optou-se por essa metodologia pelo seu potencial transformador da realidade.



4 Atividade desenvolvida e vivenciada

A seguir está sendo apresentado o desenvolvimento da atividade desenvolvida no ano de 2018 e tem como características os temas abordados com um dos impactos socioambientais a perda da água potável em uma das unidades familiares a qual as crianças são alunos da escola.

4.1 Atividades com a turma do 6º ano vespertino

No sexto ano o tema a ser explorado foi A Água, a partir da perspectiva da diminuição da água potável, para desenvolver as atividades cotidianas nos lotes das famílias assentadas é oriunda pela falta de proteção dos poços e nascentes de água. As atividades foram assim desenvolvidas.

Estudo dos possíveis impactos sobre a família pela falta de água. Essa atividade em primeiro momento começou com a indagação: Quais os possíveis impactos na família por falta de água? Esta pergunta levou ao levantamento desde os impactos ambientais como a falta de proteção das nascentes, dos poços de água que abastecem a residência da família assentada, bem como a listagem das atividades desenvolvida pela família as quais usam a água para as atividades diárias como domésticas, higienização pessoal, as atividades econômicas, como a produção de leite, que é uma preocupação que constantemente vem aumentando, pois cada dia diminui mais a quantidade de água.

A aplicação do conhecimento se deu através da análise da nascente de água a qual a família divide com outro vizinho em que seu lote não há água potável. Através da análise se observou que a nascente necessitava de uma proteção. Para fazer a proteção da nascente foi utilizado o Método do Barro e Cimento que tem por finalidade proteger a nascente que fornece água para a unidade familiar, para que a nascente tenha condições de aumentar o fluxo de água evitando que a mesma seque.

Após a identificação da nascente, foi limpo ao seu redor e construído uma represa a qual, foi usada a mistura de terra e cimento para fazer a massa, junto na represa foi colocado as pedras e os canos para que a água possa sair, e por fim foi tampada com a massa feita. O material usado foi de fácil manuseio e de baixo custo como: terra peneirada,



cimento, pedra, água, canos de 100 mm, 40 mm e 25 mm, tampões de cano de 100 mm e 40 mm, carrinho de mão, apa, enxada, peneira e balde.

A proteção da nascente com o Método do Barro e Cimento tem por finalidade proteger a nascente que fornece água para a unidade familiar, para que a nascente tenha condições de aumentar o fluxo de água evitando que a mesma seque.

Figura 1: Os alunos do 6º ajudando a fazer a proteção da fonte. Dia 31 de Março de 2018.



Fonte: Autora

Figura 2: fonte protegida pelos alunos. Dia 31 de março de 2018.





A avaliação se deu através de relatório onde os alunos destacaram como foi desenvolvida a atividade prática.

5 Considerações finais

Sabemos que a escola não é mais um local de descobertas, magia, imaginação como foi um dia. Ela deixou de ser atrativa, não é por esse motivo devemos instigar a curiosidade de nossos alunos e criticá-la a fim de se aproxime de uma curiosidade epistemológica. E em todas as aulas de campo houve muita alegria e vontade de aprender por parte dos educandos. Muitas perguntas fizeram durante a atividade.

A metodologia pedagógica aplicada e usada em sala de aula foi focada e voltada para despertar o interesse da aprendizagem dos educandos, através da observação, análise e práticas de campo. Relacionando a sua vivência e uso do conhecimento multiplicador oferecido pela escola, no lote de sua família e na melhoria de qualidade de vida.

Observou-se que a metodologia utilizada contribuiu para que ocorresse a interação entre os alunos, e entre alunos e o conhecimento. Além disso, contribuiu para o educador estar atento o tempo todo com relação à pedagogia da pergunta ao invés da pedagogia das respostas, bem como, no aprofundamento do conhecimento específico pretendido.

Podemos afirmar que a aprendizagem do aluno ela é mais significativa se colocarmos em cada aula um pouco a mais de criatividade e dedicação. O educador geralmente é lembrado pelos diferenciais que provoca na vida do aluno, pela contribuição no sua aprendizagem com relação à vida e ao conhecimento.

Ainda fica o desafio de inserir no desenvolvimento das atividades a reflexão constante sobre as implicações sociais da ciência e da tecnologia na agricultura e na produção agrícola. O aprofundamento dessa discussão pode ser efetivado com temas contemporâneos como agrotóxicos e monopólio das corporações agrícolas, latifúndios, distribuição de terra, consumo agrícola, transgênicos, impactos socioambientais causados pelas PCHs em área de assentamento, dentre outros.



Referências

DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortêz, 2011. (Coleção Docência em Formação).

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL JOSÉ MARIA. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

POSTMAN, N. e WEINGARTNER, C. **Contestação - nova formula de ensino**. Trad. CABRAL, A. Editora Expressão e Cultura: Rio de Janeiro, 1971.



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA DO CAMPO SOBRE QUÍMICA E MEIO AMBIENTE

Charlane Larissa Dresch Carletto¹

Palavras-Chave: Educação Ambiental, Ensino Médio, Escola do Campo, Química, Meio Ambiente.

1 Introdução

Este resumo sintetiza uma pesquisa ampla realizada como dissertação de Mestrado (CARLETTO, 2017), a qual teve por objetivo geral analisar relações entre representações sociais sobre química e sobre meio ambiente de estudantes do primeiro, do segundo e do terceiro ano do Ensino Médio de uma Escola do Campo, localizada no município de Pato Branco, estado do Paraná, Brasil.

Os objetivos específicos foram: 1) Identificar as representações sociais de estudantes do ensino médio sobre química; 2) Identificar as representações sociais de estudantes do ensino médio sobre meio ambiente; 3) Analisar as relações entre as representações sociais de química e de meio ambiente com o intuito de identificar subsídios para a prática pedagógica em Química e em Educação Ambiental.

Mediante a identificação das representações sociais, estimou-se a possibilidade em analisar e compreender o que os estudantes a serem pesquisados pensam/entendem sobre os dois termos: química e meio ambiente, e quais relações existem entre elas. E, como consequência, esperou-se dos resultados subsídios para estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem, contribuindo tanto para o estudante como para o professor, que

¹ Mestre em Desenvolvimento Regional, linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR – Câmpus Pato Branco. Tecnóloga em Controle de Processos Químicos, com Formação Pedagógica Licenciatura em Química. Especialista em Educação do Campo. Professora na Secretaria de Estado da Educação - SEED - Paraná. E-mail: charlaneldc@gmail.com ou charlane.carletto@escola.pr.gov.br.



passará a integrar-se com o pensamento de seus estudantes. Além disso, têm-se a possibilidade de enfatizar a contextualização do ensino do componente curricular química articulado ao meio ambiente, bem como, por meio da análise dessas representações e relações, gerar subsídios para orientar a prática pedagógica de Química e de Educação Ambiental.

Para o desenvolvimento da pesquisa dispomos de aporte teórico e metodológico da Teoria das Representações Sociais, com abordagem estrutural e o núcleo central.

2 Fundamentação Teórica

Por representação social compreende-se um sistema de valores, ideias e práticas, que possibilita às pessoas orientar-se em seu mundo e controlá-lo, bem como possibilitar a comunicação “entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (MOSCOVICI, 2009, p. 21). As representações sociais são, por conseguinte, um fenômeno cognitivo e, enquanto fenômeno, estudadas mais apropriadamente pela teoria das representações formulada por Serge Moscovici e seguidores. Em suma, discute sobre o conhecimento acerca de um determinado fenômeno, o qual será construído pelas interações dos sujeitos no meio.

Enquanto teoria, a mesma tem sido amplamente utilizada na pesquisa em Educação, sobretudo, no que diz respeito às relações entre representações e práticas pedagógicas, partindo-se do pressuposto de aquelas orientam estas.

Sendo assim, a pesquisa teve alguns questionamentos norteadores: Quais são as representações sociais sobre química e sobre meio ambiente de estudantes do ensino médio de uma Escola do Campo? Que relações existem entre as representações sociais sobre química e sobre meio ambiente desses estudantes? O conhecimento dessas representações e relações pode gerar subsídios para orientar a prática pedagógica de Química e de Educação Ambiental?



2.1 Meio Ambiente e Educação Ambiental

A noção de meio ambiente para Reigota (2007) é considerada uma representação social pelo fato de ser um termo generalizado e variado. Baseado em suas pesquisas de representações sociais com professores sobre meio ambiente e educação ambiental, o autor pode observar a existência de três modos principais de representar socialmente o ambiente, aos quais denominou como globalizante, naturalista e antropocêntrico.

A primeira representação, globalizante, compreende o ser humano como um ser social, que possui relações sociedade e natureza (JACOBI, 2005, p. 244). Já a naturalista, é a maneira de representar o meio ambiente relacionado à natureza intocada, sem considerar o homem pertencente. E a terceira concepção, a antropocêntrica, coloca o homem no centro do universo, postura individualista, utilizando os recursos naturais em prol de sua sobrevivência. Percebe-se que a divergência entre as três maneiras está essencialmente no aspecto de onde ou como a figura do homem se encontra perante a natureza.

Contudo, Reigota (2007) define meio ambiente como lugar em que “elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído” (p.14). Dessa forma, o autor entende meio ambiente como interação do ecossistema com o humano e seus vários aspectos, sociais, culturais, político e econômicos.

Leff (2001) compreende o meio ambiente como articulação dos processos ecológicos, econômicos, tecnológicos, culturais e sociais. Considera o saber ambiental como integrador desses processos numa abordagem multidimensional.

Nesse contexto, a educação ambiental requer atuar como um processo de pensamento crítico na formação da sociedade, capaz de pensar nas complexas relações sociedade e natureza com caráter globalizante.

Conforme Jacobi (2005, p. 245) diz “educação ambiental promove os instrumentos para a construção de uma visão crítica, reforçando práticas que explicitam a necessidade de problematizar e agir em relação aos problemas socioambientais”. Portanto, há necessidade em ultrapassar limites disciplinares em estudos do meio ambiente e o que o cerca, como é o caso da Educação Ambiental.



3 Metodologia

Compreende-se que a metodologia, nesta pesquisa, constitui-se um elemento precípuo, pois “é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade” (MINAYO, 2003, p. 16-18).

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual do Campo São Roque, localizado no município de Pato Branco no Estado do Paraná, Brasil. Os participantes foram 50 estudantes, de ambos os sexos, com idade igual ou superior a 14 anos, matriculados em qualquer série/ano do ensino médio. Os dados foram coletados no final do 1º semestre do ano letivo de 2016.

O primeiro procedimento de coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário composto por questões de identificação do perfil dos participantes, 2 questões de evocação livre e 8 questões dissertativas sobre dois termos indutores, primeiro sobre *Química*, em seguida sobre *Meio Ambiente*. Os questionários foram entregues em sala de aula e o tempo médio aproximado para responder foi de 30 minutos.

Os procedimentos de tratamento e análise dos dados coletados através das questões de evocação livre foram desenvolvidos de acordo com a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2009; SÁ, 1996), por meio da identificação do núcleo central (ABRIC, 1998) mediante a utilização do software Microsoft Excell® 2010.

Os dados coletados através das questões dissertativas foram interpretados segundo a análise de conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2008). Minayo (2003) ressalta que a análise de conteúdo procura observar cada conteúdo que for manifestado, “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)” (MINAYO, 2003, p. 74).



4 Resultados

Os resultados foram discutidos e apresentados em 2 tópicos. No primeiro, relacionado ao termo indutor "Química" e o segundo tópico trata-se do termo indutor "Meio Ambiente".

4.1 A Química representada como ciência experimental

Em relação ao termo indutor *Química* os estudantes fizeram 207 evocações, utilizando 34 palavras distintas. Dessas 34 palavras, 17 foram lembradas três ou mais vezes, totalizando 129 evocações, o que corresponde a 64% do total de evocações realizadas pelos estudantes para esse termo indutor. O quadro 1 apresenta os resultados já ordenados em quatro casas.

Quadro 1 - Distribuição dos elementos evocados para o termo indutor Química conforme a FI, a frequência de evocação (f), e a ordem média de evocação (Ome) dos estudantes do ensino médio.

FI	Elementos	Fe	Ome < 2,60	Elementos	Fe	Ome ≥ 2,60
≥ 6	Experiência/experimentos	30	2	Cálculos	7	3,1
	Fórmulas	18	2,4	Cientista	6	3,2
	Tabela periódica	14	2,4	Elementos químicos	6	3
				Reação	7	2,9
				tubo de ensaio	7	3,4
< 6	Carbono	3	1,7	Ácido	3	3
	Ciência	5	2,2	Alcoóis	4	2,8
	Estudar	5	2	Conhecimento	3	3
	Laboratório	4	2,3	Oxigênio	3	2,7
	Professor	4	2,3			

Fonte: Dados coletados e organizados pelos pesquisadores.

Analisando os elementos pertencentes ao núcleo central, *Experiência/experimentos*, *Fórmulas* e *Tabela periódica*, tanto quanto os elementos periféricos *Cálculos*, *Cientista*,



Elementos químicos e Reação que sobressaíram aos demais, percebemos que todos estão relacionados à química num viés experimental, de laboratório, científico, com cálculos, fórmulas, representadas por reações e elementos químicos. Indo de encontro ao proposto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Química (PARANÁ, 2008), do mesmo modo que na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), e que em síntese almejam o ensino da química conduzido não somente por conhecimentos científicos, mas associados estes a vida, a contextualização sociocultural e histórica.

Demonstrando, portanto, de maneira geral que os estudantes do ensino médio pesquisados percebem a Química, tem como representação social, uma ciência experimental, instrumental e distante do cotidiano, isto é, não relacionam os conteúdos vistos em sala de aula com a vida dos mesmos.

4.2 Meio Ambiente: cuidar, preservar para sobreviver

Para análise do núcleo central das representações sociais de estudantes do ensino médio de escola do campo sobre *Meio Ambiente*, foram coletados 202 evocações, sendo 61 palavras diferentes, das quais 15 foram evocadas três ou mais vezes, totalizando 141 evocações, correspondendo a 70% do total de evocações realizadas pelos estudantes.

A partir disso, foi possível organizar os dados no programa de planilha eletrônica *Microsoft Excel 2007* e construção do Quadro 3 com os resultados encontrados. Considerando a ordem média de evocações (OME), ou seja, a frequência e a ordem de evocação das palavras, bem como, a frequência de evocação igual ou maior que 3 ($Fe \geq 3$), pois números baixos de frequência de evocação representam pensamentos individuais e não coletivos. E a frequência intermediária maior ou igual a 6 ($FI \geq 6$) ou menor que 6 ($FI < 6$).



Quadro 2 - Distribuição dos elementos evocados para o termo indutor Meio Ambiente conforme a FI, a frequência de evocação (f), e a ordem média de evocação (Ome) dos estudantes do ensino médio.

FI	Elementos	Fe	Ome < 2,50	Elementos	Fe	Ome ≥ 2,50
≥ 6	Árvore	14	1,9	Animais	7	2,7
	Florestas	6	2	Desmatamento	12	2,6
	Lixo	12	2,4	Humanidade/pessoas	6	3,7
	Natureza	14	1,9			
	Poluição	25	2,5			
	Preservação	10	2,5			
	Rios	13	2,3			
< 6	Cuidado	5	2,4	Destruição	5	3
	Plantas	4	2,3	Importante	3	3
	Reciclagem	5	2,4			

Fonte: Dados coletados e organizados pelos pesquisadores.

Observando o quadrante superior esquerdo podemos identificar os elementos suscetíveis de pertencer ao núcleo central, pois foram considerados aqueles elementos de maior frequência e mais prontamente evocados, bem como, a porcentagem de importância igual ou acima de 50%, com isso, as representações sociais sobre *Meio Ambiente* de estudantes do ensino médio de escola do campo constituem-se em torno dos elementos *Árvore*, *Natureza*, *Poluição* e *Preservação*, respectivamente, 57%, 71%, 52% e 70% consideradas mais importantes que os demais elementos. As palavras *Florestas*, *Lixo* e *Rios* também se encontram entre as mais frequentes e mais prontamente evocadas, demonstrando sua relevância na representação, mesmo que tenham sido consideradas menos de 50% das vezes entre as duas palavras mais importantes citadas.

Diante do exposto, podemos afirmar que para os estudantes pesquisados representar socialmente o meio ambiente não está interligado a química. De maneira geral, observando suas evocações e suas respostas às questões dissertativas não se observou conexão com a química. Assim, fica evidente que as representações sociais do grupo de estudantes pesquisados estão atreladas a visão antropocêntrica que coloca a sociedade no centro do universo, da qual utiliza dos recursos naturais em prol de sua sobrevivência,



ignorando o meio ambiente como lugar de relações, interações, tanto de elementos biogeoquímicos quanto sociais e culturais.

Em vista disso, ao identificarmos as representações sociais desses estudantes constatamos que há uma linha tênue com a visão da educação ambiental conservadora, ou seja, direcionada aos problemas ambientais, mas descontextualizada socialmente, pois se fundamenta em pedagogias comportamentalistas como o preservar, conservar, reciclar; mas sem a reflexão, a visão crítica dos problemas socioambientais.

Referências

ABRIC, J. C.; A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; Oliveira, D. C.(Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/faq>> Acesso em: 27 jan. 2017.

CARLETTO, Charlane Larissa Dresch. **Representações sociais de estudantes do ensino médio em escola do campo sobre química e meio ambiente**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa).

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.2, p. 233-250, 2005.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

MINAYO, M.C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Química**. Paraná, 2008.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.



UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN TRES ESCUELAS DE NIVEL BÁSICO, MEDIO Y SUPERIOR EN MÉXICO

Ramón Bedolla Solano¹

Dulce Ángel Magallón Marroquín²

Héctor Zahid García Moctezuma³

Jaretzy Cuevas Cortés⁴

Silvestre Bedolla Solano⁵

Palabras-Clave: Currículo, Educación Ambiental, Competencias del Profesor y Competencias del Estudiante.

1 Introducción

La crisis ambiental es el motivo por el cual se incorpora el elemento medio ambiente en el *currículo* educativo, esto prácticamente da pie a implementar la Educación Ambiental (EA) con un enfoque sustentable. Esta investigación es producto de tres estancias veraniegas de tres estudiantes, uno de nivel medio y dos de nivel superior (licenciatura) de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), asistidos por el autor principal quien fungió como asesor de la presente. El objetivo de esta investigación fue realizar un análisis comparativo de los resultados identificados de la implementación de la Educación Ambiental en tres escuelas de nivel (básico, medio y superior) en México. En relación a los objetivos, la estudiante de nivel básico, identificó la implementación de la Educación Ambiental en el

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuerpo Académico, Educación y Sustentabilidad UAGro-CA-185. Correo electrónico, rbedsol@hotmail.com

² Estudiante de la Lic. en Sociología de la Comunicación y Educación, Universidad Autónoma de Guerrero, México. Correo electrónico: anellmagallon@gmail.com

³ Estudiante de la Lic. en Derecho, Universidad Autónoma de Guerrero, México. Correo electrónico: sanhectorgarcia@gmail.com

⁴ Unidad Académica No. 1, Profesor Aarón M. Flores, Universidad Autónoma de Guerrero, México. Correo electrónico: jarethcuc@outlook.com

⁵ Maestrante en Administración. Colaboración del CA Educación y Sustentabilidad-UAGro-CA-185. Correo electrónico: bedollass@yahoo.com.mx



currículo de una Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria en el Estado de Guerrero, México, una estudiante de nivel superior se enfocó en identificar la dimensión ambiental en el currículo de la Escuela Preparatoria no. 27 (UAGro), y el segundo estudiante se orientó en analizar el elemento medio ambiente en el Plan de Estudio de Derecho, también de la Universidad Autónoma de Guerrero, UAGro. De acuerdo a los resultados obtenidos la implementación de la EA varía en las tres instituciones educativas consideradas, sin embargo los tres programas solicitan integrar la EA transversalmente en el currículo.

2 Fundamentación teórica

La crisis ambiental en el mundo fue la razón principal para incluir la Educación Ambiental en el currículo escolar. Micilio (2009) estipula que los problemas ambientales “se dan por la desprotección que padece el medio ambiente ante una constante agresión por parte del hombre”. “Los problemas ambientales relacionados al desarrollo económico y social están siendo, desde hace algunas décadas, tomados cada vez más en cuenta” (GUZMÁN, 2001). “Los problemas ambientales se manifiestan en el deterioro de la capa de ozono, el efecto invernadero, el cambio climático, sin que sea tangible el problema para la población y sin la debida participación activa y decisiva de la comunidad ante sus problemas” (MARTÍNEZ, 2010). “Mientras los problemas ambientales avanzan a diario, la capacidad de respuesta del hombre frente a ellos ha quedado rezagada” (GONZÁLEZ Y VALENCIA, 2013). La EA se enfocaba en sensibilizar a las personas y en promover actividades que favorecieran la conservación del ambiente “natural”. “Hoy en día, con el término “Desarrollo Sostenible” pasó de EA a Educación para el Desarrollo Sostenible” (BEDOLLA, et al. 2017, p. 19).

La Educación Ambiental desde sus inicios, promueve actitudes de curiosidad, respeto y valoración hacia todos los componentes del patrimonio natural. Muy pronto amplía su campo de acción al conjunto de los problemas ambientales (contaminación, aglomeraciones urbanas, consumo, residuos, cambio climático, entre otros (ALCÁNTARA y BOURRUT, 2006). “La incorporación de lo ambiental al sistema escolarizado: son esfuerzos para incorporar contenidos ambientales - conocimientos, actitudes, valores, y/o destrezas - a la educación formal, vía el currículum” (NIETO, 2001, p. 2).



La aparición de la educación ambiental en la década de los años setenta representó serios desafíos para los sistemas escolares y particularmente para el currículum convencional (GONZALEZ, 2012). Hace poco más de una década, la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) se ha propuesto incorporar el elemento medio ambiente en los planes de estudio en todos sus niveles educativos (BEDOLLA, 2017b).

El “Modelo Educativo UAGro 2013”, considera el elemento medio ambiente en los ejes transversales y lo considera como tema transversal (BOTERO, 2008; MODELO EDUCATIVO UAGRO, 2013). La presencia de la educación ambiental en la educación básica en nuestro país, está bien documentada.

Como menciona González (1997 citado en VALDEZ, 2013), la incorporación de la dimensión ambiental en el *currículo* de educación formal básica ha pretendido ser congruente con las recomendaciones de las diversas reuniones internacionales, principalmente la de Tbilisi (1977), que asume una educación ambiental, que debe concebirse como un eje horizontal que atraviesa el *currículo* y no como una asignatura más (VALDEZ, 2013). La Educación Ambiental en el *currículo* educativo de todos los niveles en México tiene su sustento en el contexto, la crisis ambiental, esto ha impulsado la importancia de implementar la educación ambiental en las secundarias, los bachilleratos y las facultades, sin embargo, esta educación tiene que ser incluida con enfoques del desarrollo, es decir, que se involucre al medio ambiente, lo económico y lo social.

3 Objetivo

Realizar un análisis comparativo de los resultados identificados de la implementación de la Educación Ambiental en tres escuelas de nivel (básico, medio y superior) en México, resultado de una estancia de verano de estudiantes universitarios.

4 Metodología

La metodología para cumplir con los objetivos fue mixta, se implementaron técnicas como la encuesta, la rúbrica y la descripción, también se implementó un enfoque comparativo para contrastar la aplicación de la EA en una institución y en otra. En las tres



instituciones se aplicaron dos encuestas, una para docentes y la otra para estudiantes, además, una rúbrica. Las variables en la encuesta de estudiantes y docentes fueron similares (currículo, unidades de aprendizaje, estrategias y competencias del docente y del estudiante en concordancia con EA), la rúbrica tuvo como variables, las competencias del perfil de egreso en relación con los elementos del medio ambiente, también las unidades de aprendizaje que tienen relación y las que pueden integrar dichos elementos. Los resultados se presentan a través de porcentajes y de manera descrita. En la tabla I se describen las técnicas que se implementaron para la recolección de información y en la tabla II se describe la población contexto y muestra considerados.

Tabla I. Técnicas empleadas para la recolección de información.

Instrumento y procesamiento	Objetivo	Instituciones	Variables	Preguntas	Opciones de respuesta	Período de aplicación
Encuesta a Estudiantes procesadas en SPSS versión 20	Identificar la Educación Ambiental en el currículo, en los programas de unidades de aprendizaje, en las técnicas y estrategias didácticas, competencias ambientales del docente y de Estudiantes.	Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria Escuela Preparatoria no. 27 Escuela Superior de Derecho.	Educación Ambiental en relación a (currículo, unidades de aprendizaje, estrategias y competencias del docente y del estudiante).	Fueron alrededor de 15 preguntas y estuvieron agrupadas en las variables (Tabla III y IV).	Deficiente Apenas aceptable Bien Muy bien Excelente No aplica	Junio-Julio de 2018.
Encuesta a profesores					Muy vinculado, parcialmente vinculado, poco vinculado y no se vincula con el perfil de egreso.	Junio-Julio de 2018.
Rúbrica aplicada a un representante o encargado del currículo de La institución.	Evaluar la presencia de la Educación Ambiental en el currículo		Medio ambiente, el perfil de egreso del currículo y materias que tienen cierta relación con elemento ambiental.	3 preguntas, agrupadas en competencias en concordancia con los elementos del medio ambiente.	Unidades de aprendizaje que se vinculan y que se pueden vincular con medio ambiente.	Junio-Julio de 2018.

Fuente: Elaboración propia.



Tabla II. Población, contexto y muestra.

Escuela	Contexto	Población	Muestra	Enfoque de selección de la muestra
Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria "Hermenegildo Galeana".	Tlanicuiculco, Guerrero, México.	Docentes: 16 (10 hombres, 6 mujeres).	10 (7 hombres, 3 mujeres).	Cualitativo, por decisión del investigador, un procedimiento estadístico no se realizó.
		Estudiantes: 153 (72 hombres, 81 mujeres).	20 (13 hombres, 7 mujeres). Diferentes grados.	
Escuela Preparatoria no 17.	Acapulco, Guerrero, México.	Docentes: 46 (32 hombres, 14 mujeres).	15 (9 hombres, 6 mujeres).	
		Estudiantes: 887 (439 hombres, 448 mujeres).	21 (12 hombres, 9 mujeres). Diferentes grados.	
Escuela de Derecho.	Acapulco, Guerrero, México.	Docentes: 58 (34 hombres, 24 mujeres).	12 (6 hombres, 6 mujeres).	
		Estudiantes: 2147 (1078 hombres, 1069 mujeres).	21 (11 hombres, 10 mujeres). Diferentes grados.	

Fuente: Elaboración propia.

5 Resultados

En este estudio se evidenció que en la escuela secundaria la implementación es mínima, en la preparatoria o bachillerato es mayor y en la facultad, los resultados son similares a los encontrados en la secundaria. El desarrollo de acciones encaminadas a preservar y proteger al medio en la escuela tiene que ver con currículos sustentables. En las tablas (III, IV) se aprecian los resultados de la encuesta aplicada a los docentes y a estudiantes y en la tabla V, se aprecian los resultados de la rúbrica.



Tabla III. Contraste de los resultados identificados por la encuesta implementada a docentes en las tres instituciones sobre la implementación de la Educación Ambiental.

Variables	Muestra	1	2	3	4	5	6	Institución
		Deficiente	Apenas aceptable	Bien	Muy bien	Excelente	No aplica	
A.-Comprensión del eje medioambiente en el plan de estudio.	Docentes	54%	46%					Secundaria
		2%	20%	33%	35%	10%		Preparatoria
		5%	15%	28%	35%	10%		Facultad
B.-Comprensión del eje medio ambiente en el programa de unidad de aprendizaje.	Docentes	53%	47%					Secundaria
			18%	28.7%	26.7%	13.3%	13.3%	Preparatoria
			6%	30%	32%	9%	15%	Facultad
C.-Comprensión del eje medio ambiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Docentes	30%	49%	21%				Secundaria
				43.3%	33.3%	10.1%	13.3%	Preparatoria
				43%	30.3%	9.1%	11.3%	Facultad
D.-Competencias de estudiantes	Docentes	30%	49%	21%				Secundaria
				26.7	13.3%	56.7%	3.3%	Preparatoria
				23.7%	10.3%	28.7%	3.3%	Facultad

Fuente: Elaboración propia.

Tabla IV. Contraste de los resultados identificados por la encuesta implementada a estudiantes en las tres instituciones sobre la implementación de la Educación Ambiental.

Variables	Muestra	1	2	3	4	5	6	Institución
		Deficiente	Apenas aceptable	Bien	Muy bien	Excelente	No aplica	
A.- Competencias ambientales del profesor	Estudiantes		5%	50%	30%	15%		Secundaria
		9.3%	25.3%	9.5%	55.9%			Preparatoria
		55.9%	9.5%	25.3%	9.3%			Facultad
B.- Promoción de estrategias y técnicas didácticas de educación ambiental	Estudiantes			40%	25%	35%		Secundaria
		4.7%	28.6%	38.1%	14.3%	14.3%		Preparatoria
		9.5%	55.6%	9.3%	25.6%			Facultad
C.- Competencias ambientales de los estudiantes	Estudiantes		10%	40%	30%	20%		Secundaria
				53.5%	43.3%	4.2%		Preparatoria
		9.5%	25.3%	25.6%	55.9%			Facultad

Fuente: Elaboración propia.



Tabla V. Contraste de los resultados identificados por la rúbrica implementada a responsables del currículo en las tres instituciones sobre la implementación de la Educación Ambiental en el perfil de egreso y unidades de aprendizaje.

	Elementos del eje "medio ambiente"	Muy vinculado con el perfil de egreso (3 puntos)	Parcialmente vinculado con el perfil de egreso (2 puntos)	Poco vinculado con el perfil de egreso (1 punto)	No se vincula con el perfil de egreso (0 puntos)	Unidad (es) de aprendizaje en la (s) que se incluye el eje	Unidad (es) de aprendizaje en la (s) que se podría incluir el eje	Institución
HABILIDADES	Analiza situaciones relacionadas con el ambiente			X		Geografía	Todas con un enfoque transversal	Secundaria (S)
		X				Ecología, Biología y Geografía.	Todas con un enfoque transversal	Preparatoria (P)
				X			Todas con un enfoque transversal	Licenciatura (S)
ACTITUDES Y VALORES	Muestra respeto por la conservación y cuidado del medio ambiente.	X				Asignatura estatal y Formación cívica	Todas con un enfoque transversal	Secundaria
			X			Ecología	Todas con un enfoque transversal	Preparatoria
				X			Todas con un enfoque transversal	Licenciatura
CONOCIMIENTOS	Construye conocimientos sobre la interrelación del aire, agua, suelo y ecosistemas.			X		Biología	Todas con un enfoque transversal	Secundaria
			X			Ecología Biología	Todas con un enfoque transversal	Preparatoria
				X		Derecho ecológico I y II	Todas con un enfoque transversal	Licenciatura

Muy vinculado (7-9 puntos); Parcialmente vinculado (4-6 puntos); Poco vinculado (1-3 puntos); No se vincula (0 puntos)

Fuente: Tomado de APARICIO, et al. (2014) adecuado para el presente estudio.



6 Consideraciones

Los resultados obtenidos por la encuesta en profesores y estudiantes reflejan que en la escuela secundaria y la facultad, la implementación de EA es mínima y en la preparatoria es mayor. Referente a la rúbrica, la referencia era obtener los niveles de vinculación del elemento medio ambiente con el perfil de egreso, en este tenor, la que obtuvo mayor puntuación fue el bachillerato, la secundaria parcialmente se vincula, mientras que la facultad o licenciatura, esta poco vinculada.

En conclusión, la preparatoria es donde dan más importancia a la implementación de EA. En cuestión de unidades de aprendizaje, la preparatoria incorpora más unidades de aprendizaje con el elemento ambiental, en segundo lugar, la secundaria y por último, la facultad, no obstante, los tres programas solicitan incorporar la EA con enfoque transversal en todas las disciplinas. Como lo indican algunos autores citados, la crisis ambiental es preocupante, el hombre es causante de ellas, la escuela debe ser el espacio donde se promuevan acciones para preservar y cuidar el medio, pero con un enfoque sustentable. Todos los niveles educativos deben de implementar Educación Ambiental de manera responsable con la finalidad de que egresen estudiantes con las competencias en su campo de formación y en EA.

7 Referencias

ALCÁNTARA, M. D. L. F.; BOURRUT, H. L. Educación ambiental, biodiversidad, espacios naturales y naturaleza. EN **III Jornadas De Educación Ambiental De La Comunidad Autónoma De Aragón**, 24, 25 y 26 de marzo de 2006, España, CIAMA, La Alfranca, Zaragoza. Comunidad Autónoma de Aragón, 2006.

APARICIO, L., J. L.; RODRÍGUEZ, A. C.; BELTRÁN, R. J. Metodología para la transversalidad del eje medio ambiente. **Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas**, v. 3, n. 6, p. 01-20, jul./dic. 2014.

BEDOLLA, R. et al. **Guía metodológica para incorporar la educación ambiental en el currículo**. México: AM Editores, 2017.

MICILIO, C. (2009). Los problemas ambientales, ¿Son de aptitud o de actitud? **Revista de Gestion Ambiental**, v. 17, n. 17, p. 17-24, 2009.



GONZALES, F.; VALENCIA, J. Conceptos básicos para repensar la problemática ambiental”. *Gestión y ambiente. Revista de Gestión y Ambiente*, v. 2, n. 16, p. 21, ago. 2013.

GONZÁLEZ, G. E. J. La ambientalización del currículum escolar: Breve recuento de una azarosa historia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 16, n.2, p. 16. may./ago.2012.

GUZMÁN, A. R. La problemática ambiental desde la perspectiva geográfica”. Análisis de las II jornadas platenses de geografía. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, n. 296, jun., 2001.

MARTÍNEZ, C. R. La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual”. *Revista Electrónica Educare*, 14 (1), pp. v. 14, n.1, p.97-111; ene./jun.2010.

NIETO, L. María (2001). *Modalidades de la educación ambiental: diversidad y desafíos*. Brasil: Rima, 2001.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO. *Modelo educativo hacia una educación de calidad con inclusión social*, Chilpancingo, 2013.

VALDEZ, R. R. E. *Educación Ambiental en la escuela secundaria pública, una evaluación desde las teorías de las representaciones sociales en un caso de estudio en Saltillo Coahuila*. 2013. Tesis para obtener en grado de Dr. en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.



UNIDADES DE CONSERVACIÓN DE VIDA SILVESTRE PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN AMBIENTAL APLICADA A ECOSISTEMAS DE MANGLAR

Benjamín Castillo Elías¹

Herlinda Gervacio Jiménez²

Ramón Bedolla Solano³

Palabras-Clave: Mangle Blanco, Vida Silvestre, Desarrollo Regional, Vivero, Acapulco.

1 Introducción

En México, desde 1997 se establece la integración y operación del Sistema de Unidades para la Conservación, Manejo y Aprovechamiento Sustentable de la Vida Silvestre (SUMA), que promueve alternativas de producción compatibles con el cuidado de la biodiversidad y el ambiente a través del uso racional, ordenado y planificado de los recursos naturales, donde se integra el establecimiento de las Unidades de Manejo para la Conservación de la Vida Silvestre (**UMA'S**), creando oportunidades de aprovechamiento sustentable legal y viable complementarias a otras actividades productivas convencionales como la agricultura, la ganadería, la pesca o la silvicultura, promoviendo el desarrollo de fuentes alternativas de ingreso, con amplia participación social (CASTILLO, 2007).

Estas UMA'S incluyen los viveros de especies de plantas que puedan ser incorporados a un mercado legal y certificado, o para el inicio de programas de restauración y recuperación de especies de vida silvestre para ser integrados a su hábitat natural (SEMARNAT, 2003, 2005).

¹ Doctor en Ciencias Ambientales, Profesor-investigador de la Escuela Superior de Medicina Veterinaria y Zootecnia No. 3 Campus Costa Grande de la Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico CA-UAGRO-185-Educación y Sustentabilidad. E-mail: bcastilloe@hotmail.com

² Doctora en Ciencias Ambientales, Profesora-investigadora de la Escuela Preparatoria No. 2 de la Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico CA-UAGRO-185-Educación y Sustentabilidad. E-mail: lindagj09@hotmail.com

³ Doctor en Desarrollo Regional, Profesor-investigador de la Escuela Superior de Sociología de la Universidad Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico CA-UAGRO-185-Educación y Sustentabilidad. E-mail: rabedsol@hotmail.com



2 Planteamiento del problema

Derivado del impacto negativo causado por prácticas inadecuadas del uso y aprovechamiento de los ecosistemas de manglar por ser una fuente de ingresos indirectos de subsistencia y debido a la situación crítica socioeconómica que enfrentan las comunidades ribereñas de la Laguna de Tres Palos, Guerrero, por lo que es importante proponer alternativas de subsistencia económica a los pobladores de la región, promoviendo el establecimiento de una UMA de manglar, para que se realice un aprovechamiento sustentable y de conservación de ese recurso forestal, fundamentado en las legislaciones vigentes (TOVILLA y ORIHUELA, 2002; CASTILLO, 2007; VENCES, *et al.*, 2015; SEVERIANO, 2017).

De esta manera, se propone a los ecosistemas de manglar como un recurso para la educación ambiental no formal y a su vez aprovecharlos de manera económica, mismo que puede ser como una herramienta para las instituciones educativas formales y no formales en fortalecimiento de la educación no formal.

Actualmente el Estado de Guerrero tiene sistemas costeros de gran importancia ecológica y económica, principalmente las zonas de manglar, por lo que la propuesta del establecimiento de un vivero de manglar activaría la economía local de los lugareños, permitiendo la utilización de este recurso natural y apoyaría a la educación ambiental no formal.

3 Objetivo

El objetivo de este trabajo fue determinar la relación socioeconómica de las localidades pesqueras y su influencia directa con los manglares, obteniendo el grado de conocimiento sobre la conservación y el aprovechamiento del ecosistema de manglar entre los encuestados para el establecimiento de una UMA de mangle blanco como una alternativa de la sustentabilidad económica regional.



4 Metodología

Descripción del área de estudio

El sistema lagunar denominado Laguna de Tres Palos ($16^{\circ} 47'$ y $16^{\circ} 49'$ N y $99^{\circ} 39'$ y $99^{\circ} 47'$ W) localizado en el litoral del Estado de Guerrero, a 25 Km. Al sureste del puerto de Acapulco. El tipo de sedimento es limo-arenoso (GALINDO, 2000). La vegetación circundante se compone principalmente de mangle, géneros: *Rhizophora*, *Conocarpus*, *Laguncularia* y *Avicennia*; palmeras de coco (*Cocos nucifera*), carrizos (*Arundo sp.*), tule (*Typha sp.*) y gramíneas (GALINDO, 2000). El tipo de clima es Aw (w)i (REZEDOWSKI, 2006).

Proceso metodológico

Durante el periodo octubre 2016 a noviembre 2017, se seleccionaron cinco comunidades pesqueras (Barra Vieja, El Arenal, Plan de Los Amates, La Estación y San Pedro Las Playas) de un total de 19 ubicadas alrededor de la Laguna de Tres Palos (Figura 1), que representan el mayor número de cooperativas pesqueras activas y que están anexas con las zonas de manglar, eligiéndose al azar 36 cooperativas y seleccionando una muestra aleatoria de 205 pescadores activos a los cuales se aplicó una encuesta (GIL, 2006; CASTILLO, 2007; SEVERIANO, 2017).

Figura 1. Ubicación de las localidades pesqueras encuestadas en la Laguna de Tres Palos.



Fuente: Elaboración propia con base de datos del Sistema de Información Geográfica Arcview 3.2



Aplicación de encuestas

La encuesta fue de carácter cuantitativo (HERNÁNDEZ-SAMPIERI et al. 2003; CASTILLO, 2010), aplicadas en las cinco localidades pesqueras, identificando el grado de conocimiento, conciencia y participación como indicador de aceptación entre los pescadores, para participar en el establecimiento y operatividad de un vivero de producción de mangles; abarcando aspectos de conservación y aprovechamiento de ese recurso forestal, obteniendo datos homogéneos apreciables para el análisis estadístico (IGNACIO Y WENCES, 2006).

Análisis de datos

Las variables referentes a la problemática ambiental de los manglares, se analizaron a través del método Likert de construcción de escalas, utilizando el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences v. 15), para depurar ítems o determinar si esos ítems forman o no una escala, de acuerdo con el análisis alfa de Cronbach, que indica que entre más se acerque a 1 es mayor la correlación (PÉREZ, 2001). Esas escalas correspondieron a las acciones que realizan los pescadores beneficiándose del manglar mediante diferentes usos, sobre la importancia de la conservación y reforestación del manglar.

Se realizaron pruebas estadísticas para determinar si la relación entre variables es significativa (“chi” cuadrada) y su asociación o correlación mediante la “d” de Somer, se construyó una escala principal de “Grado de participación en el establecimiento de un vivero de plantas de mangle como alternativa de desarrollo sustentable económico y de conservación”, partiendo de los siguientes ítems o variables: 1) Conocimiento ambientalista de la situación del deterioro ecológico de los manglares; 2) Grado de conciencia ambientalista en la protección y conservación de los manglares; 3) Conocimiento sobre el deterioro de los manglares por el uso que se le da en la Laguna de Tres Palos; 4) Nivel escolar; 5) Frecuencia con que se obtiene información sobre conservación y protección de los mangles; 6) Participación social y política para la protección y conservación de los mangles; 7) Localidades pesqueras de la Laguna de Tres Palos del Municipio de Acapulco, Guerrero.



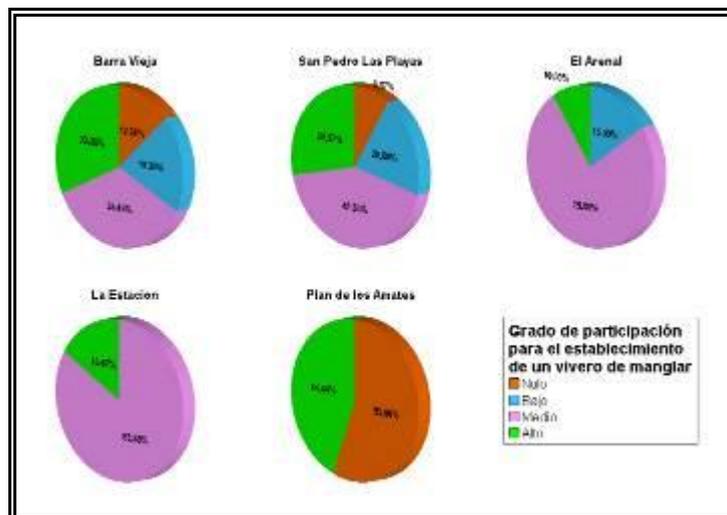
En cada caso se preguntó al encuestado si había realizado esas actividades. Para lo que se tomó como ejemplo a seguir el modelo estadístico de la participación ambientalista propuesto por WENCES (2005) y se adecuó un diagrama de análisis de la “Participación en el establecimiento de un vivero de producción de plantas de mangle como alternativa de desarrollo sustentable económico y de conservación en la Laguna de Tres Palos del Municipio de Acapulco, Guerrero”.

5 Resultados

Localidades pesqueras interesadas en el establecimiento del vivero de mangle

Las localidades con mayor interés en participar en el establecimiento de un vivero de manglar fueron Barra Vieja y Plan de los Amates con el 32.26% y 44.44% respectivamente; seguidas por San Pedro Las Playas (28.57%), La Estación (16.67%) y El Arenal con un 10.00% (Figura 2).

Figura 2. Grado de participación por localidades pesqueras en el establecimiento de un vivero

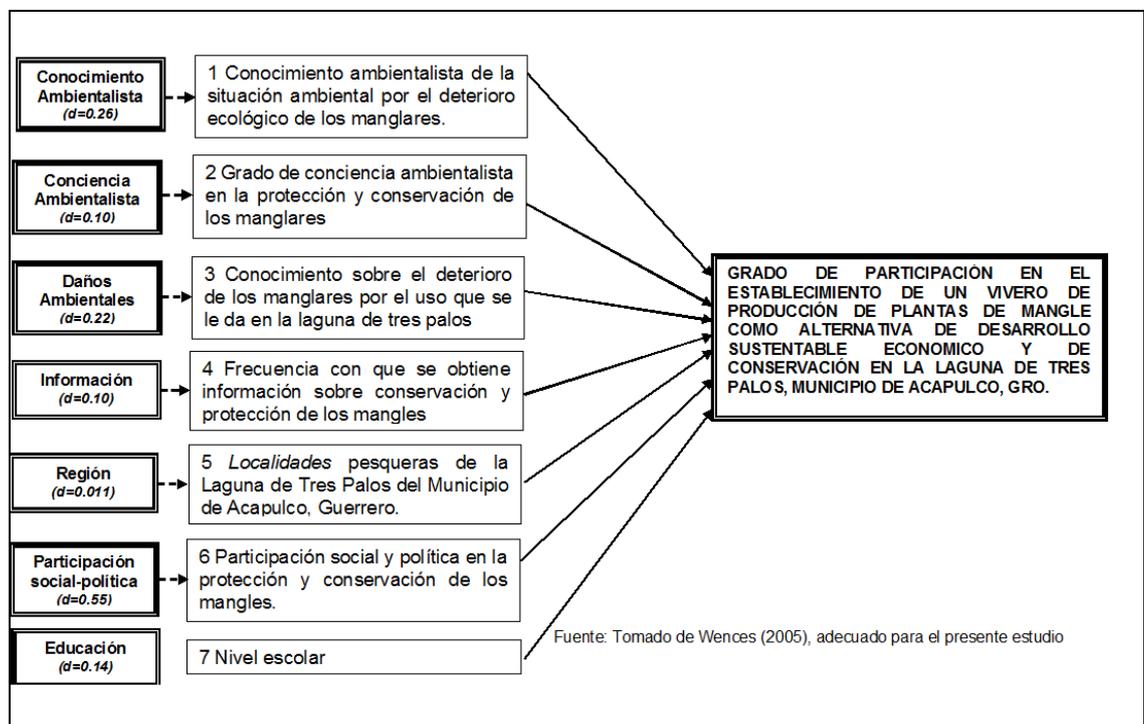


De acuerdo al diagrama del análisis de la relación entre variables independientes obtenidas, contra la variable dependiente que es el grado de participación ambientalista en la protección y conservación de los mangles y su asociación estadística (Figura 3), se reporta en orden de importancia la fuerte relación entre ellas mediante la “d” de Somers,

teniendo que: la variable independiente que más influencia ejerce sobre el grado de participación ambientalista en la protección y conservación de los mangles es la importancia de la participación social-política en actividades de protección y conservación de los mangles ($d=0.55$), seguida por la conocimiento ambientalista ($d=0.26$), en tercer lugar tenemos la educación formal de los encuestados ($d=0.14$).

En el cuarto lugar aparece la conciencia ambientalista ($d=0.10$); y por ultimo aparece la región ($d=0.011$), donde se indica las localidades que presentaron mayor interés en participar para el establecimiento de un vivero de manglar, observándose que en el casillero de la alta participación para el establecimiento de un vivero de manglar quedaron los porcentajes de la siguiente manera por orden de importancia: la localidad de Plan de Los Amates presentó el porcentaje más alto (44%), seguida de Barra Vieja con un 32%, siguiendo la localidad de San Pedro Las Playas con el 29%, posteriormente La Estación con un 17%, quedando finalmente la localidad pesquera El Arenal con un 10%.

Figura 3. Diagrama de análisis de relación entre variables.



Fuente: Tomado de Wences (2005), adecuado para el presente estudio.



De acuerdo al análisis arriba señalado, existe la tendencia estadística de afirmativa “el interés de los pescadores de la Laguna de Tres Palos para participar en el establecimiento de un vivero de manglar”.

6 Conclusiones

Este estudio demostró como la población pesquera percibe la importancia de la conservación y protección de los manglares en la Laguna de Tres Palos, mediante la disposición para participar en un proyecto de desarrollo regional sustentable referente al manejo de la especie de mangle blanco (*L. racemosa* (L.) Gaertner) a través de una UMA, teniendo las comunidades el siguiente orden de importancia: Plan de los Amates (44 %) Barra Vieja (32%) San Pedro Las Playas (29%) La Estación (17%) El Arenal (10%).

El presente estudio contribuye al establecimiento de un vivero de producción de plántulas de mangle blanco o bobo (*L. racemosa* (L.) Gaertner), para coadyuvar en la conservación y preservación de esta especie que se encuentra protegida por las normas ambientales mexicanas y por ser la más representativa y de mayor demanda en el lugar de estudio, coadyuvando con la política ambiental que el Gobierno Federal a través de la SEMARNAT, viene instrumentando para arribar al desarrollo regional sustentable en el país, además de servir como aporte al Desarrollo Regional en la planeación e integración de un proyecto viable de sustentabilidad económica regional, que oriente en la organización e implementación de actividades dirigidas a desarrollar una cultura de conservación de los manglares.

Por lo anterior, y de acuerdo al análisis estadístico, se concluye que es aceptable una tendencia positiva de los pescadores de la Laguna de Tres Palos para participar en el establecimiento de un vivero de producción de plántulas de mangle, para coadyuvar en la conservación y preservación de este recurso natural que se encuentra protegida por las normas ambientales mexicanas.



Referencias

CASTILLO, E. B. **Propuesta de una Unidad de Manejo Ambiental Sustentable para la especie de mangle blanco (*Laguncularia racemosa (L.) Gaertner*) en la Laguna de Tres Palos, Municipio de Acapulco, Guerrero.** Tesis de Maestría. Unidad de Ciencias de Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Guerrero, 2007.

CASTILLO, E. B. **Diagnóstico ambiental del manglar en la laguna de Coyuca de Benítez Guerrero.** Tesis de Doctorado. Unidad de Ciencias de Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Guerrero. Acapulco, Guerrero, México, 2010.

GALINDO, F. **Informe del Estudio de caracterización de la Laguna de Tres Palos, Acapulco, Gro.** Instituto de Ciencias del Mar y Limnología. UNAM, 2000.

GIL, G. J.S. Sobreexplotación de las pesquerías en la Laguna de Tres Palos, Guerrero, México. Pp. 21 *en*: Gasca Zamora J. (Coord.) **La construcción de perspectivas de desarrollo en México desde sus regiones.** Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. (AMECIDER) Memorias Multimedia, 2006.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ, C. C.; BAPTISTA, L.P. **Metodología de la Investigación.** Tercera Edición. Editorial Mc. Graw Hill, 2003.

IGNACIO, G. B. y R. Wences R. Aprendizaje de la problemática ambiental en las escuelas secundarias. In: GASCA ZAMORA, J. (Coord.) **La construcción de perspectivas de desarrollo en México desde sus regiones.** Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. (AMECIDER) Memorias Multimedia, 2006.

PÉREZ, L.C. **Técnicas estadísticas con SPSS** (Statistical Package for the Social Sciences 12) Prentice Hall, 2001.

SEMARNAT. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Norma Oficial Mexicana NOM-022-SEMARNAT-2003, que establece las especificaciones para la preservación, conservación, aprovechamiento sustentable y restauración de los humedales costeros en zonas de manglar. **Diario Oficial de la Federación**, Jueves 10 de abril del 2003, 18 p.

_____. **Registro de unidades de manejo para la conservación de vida silvestre.** Subdelegación de Gestión para la Protección Ambiental y Recursos Naturales. Fuente de información: Archivo del Departamento de recursos naturales y vida silvestre. Delegación Federal en el Estado de Guerrero. 2005.

SEVERIANO, G. F. **Propuesta de un proyecto productivo sustentable para producción de mangle botoncillo (*Conocarpus erectus*) en la laguna de Nuxco, Municipio de Tecpan de Galeana, Guerrero.** Tesis de Licenciatura. Facultad de Desarrollo Siustentable de la Universidad Autónoma de Guerrero, 153 p., 2017.



RZEDOWSKI, J. **La vegetación de México**. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (editor). México, D.F., 504 p., 2006.

TOVILLA, H. C. y Orihuela, B. E. **Ecología de los bosques de mangles y algunos aspectos socioeconómicos de la Zona Costera de Barra de Tecoaapa Guerrero**, México, 2002.

VENCES, M. J. A., et al. Actividades antropogénicas y el impacto ambiental en la Laguna de Nuxco, Guerrero. Memoria del XIV congreso internacional y XX congreso nacional de Ciencias Ambientales ANCA 2015. **Revista Latinoamericana el Ambiente y las Ciencias**, 6(12), p. 1459-1463, 2015.

WENCES, R. R. Opinión, Conciencia y Acción Ambientalistas de los Acapulqueños. In: ROSALÍO WENCES, R, L.; et al. (Coords.). Problemática territorial y ambiental en el desarrollo regional. **Memorias del X Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Ciencias Ambientales**. Academia Nacional de Ciencias Ambientales. Chetumal, Quintana Roo, México, 2005.



CÍRCULO DE DIÁLOGO 14 - Planeamiento Territorial, Migraciones y Cambios Climáticos



DIREITO À CIDADE: o ser, estar, fazer e o pertencer – espaço de cidadania aos migrantes e refugiados

Deisemara Turatti Langoski¹

Palavras-chave: Direito à Cidade; Espaço público; Migrantes e refugiados; Cidadania.

1 Introdução

Pretende-se neste resumo expandido promover uma reflexão sobre o direito à cidade, no sentido que compete a qualquer pessoa de ser, estar, fazer e pertencer junto ao espaço territorial que escolher ou encontra-se compelido a viver.

Empregando como metodologia a pesquisa bibliográfica e o método indutivo, busca-se verificar se o direito à cidade encontra-se de fato e de direito estendido aos migrantes e refugiados, considerados, de forma genérica, os indivíduos que se deslocam para outros países, seja para buscar trabalho e melhorar as condições de vida, seja os que são forçados a deslocar-se, em vista das guerras civis, dos conflitos religiosos, de questões ambientais e até mesmo da fome que avança no país de origem.

Para este intento, divide-se o trabalho em duas partes: primeiramente, busca-se esclarecer o significado do direito à cidade como um espaço do exercício de direitos; para em seguida aventar a possibilidade de migrantes e refugiados usufruírem deste cidade, o qual favorece a condição da cidadania.

2 O Direito à cidade como espaço de direitos

O Direito à “cidade” consiste no direito de **poder ser**, referindo-se à subjetividade da pessoa com a liberdade para cultivar suas tradições (religiosas, artísticas, alimentícias, entre outras); direito de **poder fazer**, que diz respeito a atuação da pessoa com suas aptidões ou

¹ Doutora em Direito pelo Programa de Doutorado em Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - BRASIL. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Santana do Livramento - BRASIL. E-mail: deiselangoski@gmail.com



conhecimentos profissionais específicos e, no direito de **pertencer** a uma sociedade, com o reconhecimento como cidadãos.

MARTIN (2005, p. 30) questiona “**O que nos faz cidadãos?**” e ao decifrar a palavra “cidadão” a partir de sua etimologia, esclarece que, cidadão tem o sentido de “**pertencer a uma cidade**”, sendo que esta representa a “coletividade de indivíduos organizada segundo determinadas crenças, normas e procedimentos que condicionam a ação comum e as ações individuais para enfrentar problemas e resolver conflitos: o espaço ou a esfera pública”.

Ser cidadão consiste em pertencer e participar da gestão e viver no espaço público, o que implica modificar e alterar as crenças e as regras da sociedade a fim de integrar o pluralismo. Entre as crenças, tem-se a concepção de liberdade, de igualdade e de solidariedade concebida, razão pela qual fazer parte da cidade requer da pessoa uma postura ativa: “o cidadão se faz fazendo sua cidade” (MARTIN, 2005, p. 30).

A compreensão dos fenômenos discursivos das cidades consiste em uma estratégia, pois a presença de migrantes e refugiados, seja nos grandes centros urbanos ou nas localidades menores, apresenta indicativos de reconstrução e manutenção de sua vida e seus familiares por meio do trabalho e do acesso à direitos sociais (saúde e educação, por exemplo). O que importa é como os gestores públicos e a sociedade civil lidam com esse desafio da mobilidade humana:

[...] as cidades tornam-se objeto de novos e intensos fluxos de população e de uma profunda redistribuição de renda: seja nos bairros nobres, com a formação de uma elite global móvel e altamente profissionalizada, seja nos bairros populares, com a ampliação dos cinturões periféricos, onde se junta uma enorme quantidade de populações deserdadas (BAUMANN, 2003, p. 8).

Ocorre que os migrantes e refugiados acabam por residir nas regiões periféricas dos espaços urbanos, na maioria das vezes em ocupações superlotadas e sem qualquer condição de habitabilidade. Afirma Baumann (2003, p. 8) que as cidades se transformaram em depósitos de problemas causados pela globalização”, pois é no ambiente urbano que se acumulam as funções mais desenvolvidas do sistema capitalista e para onde se dirigem os migrantes e refugiados.

Esta constatação provoca a emergência de uma cidadania inclusiva que mostre a cidade “como espaço e objeto de reivindicações, arenas onde irrompem manifestações que



demandam acesso a direitos, denunciam injustiças e desestabilizam privilégios historicamente enraizados nos costumes e nas leis [...]” (CARDOSO, 2015, p. 269).

Por espaço público, considera-se o local que admita a presença de homens e mulheres, indistintamente, sem prévia seleção e sem que ocorra a exigência de algum tipo de salvo-conduto ou o registro de entradas e saídas, motivo pelo qual “[...] a presença num espaço público é anônima, e os que nele se encontram são estranhos uns aos outros [...]” (BAUMAN, 2009, p. 69). E, complementa o autor afirmando que,

Os espaços públicos são os lugares nos quais os estrangeiros se encontram. De certa forma eles condensam – e, por assim dizer, encerram – traços distintivos da vida urbana. É nos locais públicos que a vida urbana e tudo aquilo que a distingue das outras formas de convivência humana atingem sua mais completa expressão, com alegrias, dores, esperanças e pressentimentos que lhe são característicos (BAUMAN, 2009, p. 70).

Quando migrantes e refugiados encontram-se nos espaços públicos, a priori, se isolam, como forma de autodefesa, pois possuem valores e culturas distintas das que se deparam, de modo que ao notar o novo e com dificuldades de integração social, restam-lhes o isolamento, a desconfiança, a insegurança, fatos que os torna sem referencial.

Estas situações tem o condão de desencadear doenças, problemas psicológicos, pela falta de uma linguagem comunicativa, passando pela ausência de intercâmbios, o medo, a insegurança, a saudade dos entes queridos. À essa conjuntura, corrobora Ribeiro (2006, p. 46) ao advertir que: “Tudo isso gera um estado de letargia, visto que foram transplantados de suas raízes, deixaram para trás suas raízes, suas tradições, restando-lhes a incerteza do presente e do futuro.” Esses pretextos, induzem os migrantes e refugiados a tornar-se os principais “[...] portadores das diferenças que nos provocam medo e contra as quais demarcamos fronteiras” (BAUMAN, 2009, p. 80). Como reflexos desses revéses, eles padecem de um triplo transtorno:

[...] perdem seu lugar, entra no âmbito de uma língua estrangeira e se encontra rodeado de seres cujos códigos de conduta social são muito diferentes [...] isto é o que faz dos migrantes figuras tão importantes, porque as raízes, a língua e as normas sociais são três dos componentes mais importantes para a definição do ser humano. O migrante, a quem lhes são negados os três, se vê obrigado a encontrar novas maneiras de descobrir-se a si mesmo, novas maneiras de ser humano (VITALE, 2006, p. 5).



Os migrantes e os refugiados não são de um lugar em específico, e não o são, devido a uma “migração que implica uma viagem incômoda motivada ou imposta por uma situação intolerável ou por um completo mal estar” (VITALE, 2006, p. 13) no país de origem, conjuntura esta que, por um lado os torna vulneráveis e, por outro lado, os relaciona com os sentimentos de nostalgia e, muitas vezes, de completa solidão no país de destino.

Essa realidade marca a comparação entre tempos e espaços distintos, gerando tensões e conflitos, os quais costumam a serem superados por seus atores. Certifica RIBEIRO (2006, p. 48) que quando esses interesses encontram-se em relação na sociedade, provocam e instigam “leituras de mundo e novos comportamentos que, [...] permite que os migrantes acabem construindo um ‘cenário’ que engloba não só toda uma estrutura geográfica ecológica, mas também novas linguagens e novos códigos.” Ao assumir essa posição, dá-se a abertura de caminhos para o protagonismo de grupos socioeconomicamente vulneráveis, que até então viam seus direitos subjogados.

3 O Direito à cidade como indutor da cidadania

A cidade produz ambientes de encontros e desencontros. E a noção da cidadania possui o perfil atribuído a grupos sociais específicos como medida para o reconhecimento de direitos e a observância de diferenças de gênero, raça, renda, educação, moradia, etc., que são parâmetros para a distribuição seletiva entre cidadãos. Fatores estes que excluem os migrantes e refugiados.

A cidadania, ainda hoje, não nivela cidadãos, consiste apenas em uma ferramenta “para diferenciar e uma forma de distanciar as pessoas umas das outras” (HOLSTON, 2013, p. 23). Em um sistema fundamentado na dispensa de alguns e na inaptidão de outras pessoas, os direitos trazem vantagens que operam sem a obrigatoriedade do dever para com os que não possuem a capacidade da imposição de seus pleitos (2013, p. 333). De tal maneira, a cidadania pode contemplar valores negativos, ou seja, apresenta-se como seletiva, desigual e injusta.

Foram movimentos advindos de espaços urbanos que revelou novos atores sociais, os quais, a partir da linguagem dos direitos, ampliaram a noção de uma cidadania democrática com fulcro em princípios igualitários, a ponto de desequilibrar o sistema



diferenciador da cidadania, feito que marca a progressiva legitimação do “conceito insurgente de direitos gerais fundamentados na constituição [...]” (HOLSTON, 2013, p. 239).

Estes fluxos não são novos, encontram-se em intenso processo nas últimas décadas e traz como potencialidade o fato de contrapor os aspectos disjuntivos do sistema democrático, instituindo condições para firmar um modelo de cidadania que seja adequado às novas realidades sociais, capaz de diminuir desigualdades e injustiças históricas (CARDOSO, 2015, p. 271).

A concepção moderna de democracia ultrapassa a noção de mera forma de governo, conforme se elucida:

A democracia não é apenas uma forma de governo, uma modalidade de Estado, um regime político, uma forma de vida. É um direito da humanidade (dos povos e dos cidadãos). Democracia e participação se exigem e complementam. Não há democracia sem participação, sem povo. O regime será tanto mais democrático quanto tenha desobstruído canais, obstáculos, óbices, à livre e direta manifestação da vontade de cidadão (ERNANDORENA; SORIANO-SIERRA, 2016, p. 194-195).

Com base nessa acepção, apresenta-se também a “democracia disjuntiva” teorizada por James Holston e explicada por Cardoso (2015, p. 272) ao dispor que ela “[...] serve para classificar democracias emergentes com um sistema eleitoral saudável, mas incapazes de fazer garantir os direitos civis, sociais e culturais de seus cidadãos de forma universal.” Esta percepção de democracia aliada à equidade, não foi – em tempos remotos - ou é - no período atual - aceito, e recepcionado com bons argumentos pelos que eram e/ou são donos de privilégios, do poder econômico ou os que se consideram com um *status* diferenciador de cidadão.

As incidências deste movimento para a ampliação do conceito e materialização da cidadania são deste modo apresentadas:

Se as classes trabalhadoras adquiriram direitos à cidade e se as leis não garantem mais o tratamento diferenciado a partir do *status*, outros procedimentos foram adotados para expressar o ressentimento com a erosão do antigo pacto social. Enclaves residenciais e comerciais fortificados são criados com o intuito de segregar, espaços públicos são abandonados para se evitar o encontro indesejado, o brado contra os discursos dos Direitos Humanos ganha força, assim como o apelo ao recrudescimento da violência policial articulada à criminalização das classes trabalhadoras. O entrincheiramento na tentativa de manter o antigo regime de ordem prejudica a distribuição de direitos (CARDOSO, 2015, p. 272).



Intensas e violentas reações de oposição ao movimento de atores sociais em prol da redução das desigualdades e da busca da equidade, não constituíram em ações suscetíveis, para impedir a ampliação da legitimidade da cidadania democrática insurgente, pois reivindicar a cidadania no espaço público, conectada ao seu significado e representação na vida das pessoas, no “sobre-viver”, é compreender as bases das relações humanas, as manifestações individuais, a acessibilidade aos direitos básicos, a oportunidade e possibilidade de um trabalho digno, a aceitação social e o sentimento de pertencer a comunidade, pois é na cidade que se concebe o lócus da expressão “ser cidadão”.

Para Holston (2013, p. 21-22) “[...] se as cidades têm sido ao longo da história palco de desenvolvimento da cidadania, a urbanização global cria condições especialmente voláteis na medida em que as cidades se enchem de cidadãos marginalizados e de não cidadãos que contestam sua exclusão.” No grupo dos excluídos, ao lado dos tradicional e historicamente considerados (mulheres, idosos, crianças, adolescentes, LGBTI, negros, índios, etc.) acrescentam-se os migrantes e refugiados.

Incluída como condição de pertencimento, a cidadania faz parte da vida de qualquer pessoa, seja nativo ou não (estrangeiro). O sentimento de pertencer à cidade legitima o cidadão, implica a garantia dos direitos de cidadania e se evidencia, na atualidade, a ampliação para outro tipo de cidadania, a insurgente (HOLSTON, 2013, p. 34).

A cidadania insurgente é inerente ao direito à cidade, pois este contexto é o local dos direitos sociais e das diversas formas de participação e utilização do espaço público (transporte, educação, saúde, moradia, liberdade de expressão, etc.). E consiste em uma insurgência, porque é com a ocupação e a convivência no lugar comum que principia a luta pelo direito a uma vida diária na cidade, credora da dignidade do cidadão (HOLSTON, 2013, p. 314).

Deste modo, a partir do momento em que as pessoas começam a “estabelecer novas articulações de cidadania” (HOLSTON, 2013, p. 314), dá-se a abertura para novas ideias:

Uma mudança crucial ocorreu nos movimentos e organizações sociais urbanos quando os moradores começaram a entender suas necessidades sociais como direitos de cidadão e a gerar argumentos apoiados nesses



direitos para justificar suas exigências. Muitas influências contribuíram para essa mudança, para tornar possível aos moradores considerar que suas necessidades seriam mais bem atendidas não só alegando direitos existentes, mas também inventando novos direitos que surgiam de lutas políticas e legais específicas sobre práticas reais [...], ao considerar esses novos direitos objetivos dessas lutas (HOLSTON, 2013, p. 311).

A ampliação da cidadania em termos discursivos e práticos acontece quando a pessoa compreende que não basta apenas o *status* jurídico [de cidadão] para exercer o direito como uma ferramenta de poder, é o que Holston (2013, p. 311) cognomina de “cidadania insurgente”. Todavia, outros elementos são imprescindíveis para esta postura proativa, para o efetivo pertencimento à cidade: o reconhecimento da pessoa, independentemente de qualquer condição, seja raça, etnia, gênero, questão econômica, escolaridade, entre outros, como sujeito de direitos no espaço público; a participação democrática; a extensão dos direitos sociais aos grupos excluídos; a aceitação de que a sociedade não é linear, mas compõe-se de um contexto multiétnico, pluralista e de diversidades.

O espaço público é o local de construções sociais, porque é “[...] uma área onde se processa a mistura social. Diferentes segmentos, com diferentes interesses, nutrem-se da co-presença, ultrapassando suas diversidades concretas e transcendendo o particularismo, em uma prática recorrente da civilidade e do diálogo” (GOMES, 2002, p. 163).

Ao entrecruzar estas questões com o intenso fluxo de migrantes e refugiados vislumbram-se duas perspectivas, de acordo com as lições de Inglês (2015, p. 170): a) a ideia do migrante e do refugiado como um problema social, econômico, político, psicológico e de saúde pública, vinculado à ideia de emergência e catástrofe, que requer uma solução emergente e, b) os deslocamentos humanos como conjeturas criativas das pessoas superarem os momentos atribulados da vida.

A primeira situação, mais corriqueira na contemporaneidade, tem como ênfase a vulnerabilidade e os espaços subjetivos de sofrimento em que a pessoa se encontra, ao se perceber despejada de seu habitat e empurrada a deslocar-se, forçosamente para outros países, para salvar a própria vida e ou de seus entes queridos:

O pressuposto dessa visão é aquele que concebe a ligação a um lugar, terra ou nação como condição para identidade ou dignidade de uma pessoa. Além disso, vê no deslocamento uma forma de **anomalia que tona**



os indivíduos vulneráveis, e não uma forma de indivíduos ou grupos reafirmarem a sua dignidade ou lidarem com situações políticas e econômicas adversas (INGLÊS, 2015, p. 170, grifos nossos).

Quanto mais migrantes e refugiados sentirem que sua bagagem cultural é acolhida e não ignorada no país de destino, quanto menos sentirão que são malquistos, ameaçados ou discriminados por razão de sua identidade, estarão mais abertos às oportunidades e interações onde residem (BAUMAN, 2003, p. 126-127). Ademais, complementa o autor:

Se vier a existir uma comunidade o mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos (BAUMAN, 2003, p. 134).

Em outras palavras, se há o processamento desta mistura social e cultural, a ponto de superar as diferenças, sobrevém a aceitação dos novos habitantes pela comunidade, os quais (migrantes e refugiados) passam a se reconhecer como integrantes do espaço comum, fatos que tem o condão de permitir a abertura para as distintas formas de convívio social, cujo baldrame esteja em valores como a cordialidade, a civilidade e a hospitalidade.

4 Considerações finais

Vislumbrar o direito à cidade com seus matizes - ser, estar, fazer e pertencer – como direito a todas as pessoas, consubstancia-se em fator determinante para a abertura de diálogos construtivos entre as diferentes culturas, pois, garante, de um lado, a aceitação e a segurança e de outro lado, a convivência e o compartilhamento da vida em comunidade.

Contemporaneamente, em que o mundo em passo acelerado se globaliza e as pessoas vivem em interdependência, se faz imperioso e significativo revisitar a concepção de cidadania sob novas abordagens, conectadas com o pluralismo, com a diversidade, com os movimentos e pleitos sociais para que haja a ampliação do direito à cidade porque indutor da cidadania.



Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Confiança e medo na cidade**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CARDOSO, Marcus. Democracia disjuntiva e cidadania insurgente. **Revista sociedade e Estado**, v. 30, n. 1, p. 269–273, jan./abr. 2015,

ERNANDORENA, Paulo Renato; SORIANO-SIERRA, Eduardo Juan. **A mediação na tutela coletiva apoiada pela gestão do conhecimento**: emancipação de stakeholders a partir do gerenciamento de conflitos ambientais: contribuições para a democracia distribuída. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

GOMES, Paulo César da Costa. **A condição urbana**: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. Trad. Claudio Carina. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

INGLÊS, Paulo. Globalização, mobilidade humana e criatividade: desafiando categorias a partir de três casos de migração forçada em Angola. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTEGA, Tuíla (Org.). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2015, p. 169-188. (Série Migrações – 19).

MARTÍN, Nuria Belloso. **Os novos desafios da cidadania**. Trad. Clóvis Gorzevski. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

RIBEIRO, Hidelberto de Souza. O migrante e a cidade: enraizamento e/ou desenraizamento. **Travessia**: revista do migrante, ano XIX, n. 54. jan./abr., p. 45-50, 2006.

VITALE, Ermanno. **Ius migrandi**. Espanha: Melusina, 2006.



EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: desafios interculturais no contexto educacional de Blumenau/BR

Priscila Caroline Dalpiaz¹

Simone Riske Koch²

Palavras Chave: Anos Iniciais, Educação Básica, Imigração, Interculturalidade.

1 Introdução

O trabalho é resultado de uma pesquisa realizada como conclusão do curso de Pedagogia FURB em Blumenau/SC, Brasil, que teve como objetivo averiguar se a Educação Básica, mais especificamente os anos iniciais do Ensino Fundamental, contribui nos processos de acolhimento e inserção das crianças imigrantes haitianas no Brasil. O tema surgiu por meio de inquietações em relação a escolarização precoce e homogeneizadora que tem tido um crescimento acelerado na educação, e também a partir das multiculturas cada vez mais presentes nas salas de aula. Na atualidade, frequentemente milhares de pessoas deixam o país de origem para se engajarem em busca de melhores condições de vida. Nessa busca por mudança, pessoas e famílias carregam consigo sonhos, esperança, crenças, costumes. Muitas vezes, crianças em idade escolar fazem parte desse processo.

2 Desenvolvimento

Vários fatores impulsionam as pessoas a emigrarem do seu país de origem em busca de melhores condições de vida, segurança e trabalho. O grande fluxo de pessoas imigrantes haitianas que chegaram ao Brasil se deu principalmente por conta do terremoto que aconteceu em 12 de janeiro de 2010, destruindo grande parte do país e deixando

¹ Pedagoga, formada pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: pcdalpiaz@gmail.com.

² Doutoranda em Desenvolvimento Regional pela FURB. Professora e Coordenadora do Curso de Ciências da Religião – FURB. Coordenadora da RELER – Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso, membro do GPEAD – Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento. Atua com formação continuada na área de Ensino Religioso. Contato: srkoch06@gmail.com



milhares de pessoas mortas e feridas. O Brasil é visto como referência para muitas pessoas que decidem migrar, pois enxergam no Brasil grandes oportunidades de emprego.

A migração está caracterizada pelo movimento de pessoas entre territórios. Os processos migratórios sempre estiveram presentes na sociedade, porém estão sendo intensificados nos últimos tempos. Esses processos se dão por diversos motivos, forçados e controlados, sendo eles: culturais, religiosos, econômicos, políticos e trabalhistas. Ao decidir sair de seu país de origem ou ser forçado a fazê-lo, a pessoa que inicia o processo de migração, ao deixar seu território recebe o nome de “emigrante”, alguém que emigra, que deixa para trás um território que já conhece, um território carregado de sentidos e significados para ir em direção a outro, desconhecido. Quando o migrante chega ao seu destino, sua identidade muda, e ele passa então a ser chamado de “imigrante” que significa, uma pessoa que não pertence àquele lugar, que vem de outro território. Sendo assim, consideram-se emigrantes as pessoas que deixam seu país de origem, e imigrantes as pessoas que adentram em um novo território (PENA, 2017).

Os processos migratórios fizeram e fazem parte da sociedade a milhares de anos. Muito se tem estudado e escrito sobre o assunto, porém é pouco priorizada e comentada a presença de crianças nesse processo, e como todas essas transformações repercutem na vida delas.

Nesse processo de transição, seguido da família, a escola é para a criança uma peça fundamental para que ela possa reconstruir sua vida social modificada pela imigração. Cury (2007) nos mostra que é importante ter estudos sobre o imigrante em idade escolar, pois leva-se a questionar atitudes existentes nas salas de aula que ignoram as diferenças, tornando-os seres homogêneos.

Seguido da dura adaptação ao novo ambiente, encontra-se o preconceito e a discriminação, que geralmente é maior com a primeira geração de imigrantes que chega ao país, pois é este que chega ao novo ambiente muitas vezes carregado pelo sotaque, gostos e costumes. A diferença em relação à linguagem e os modos de vestir vão se perdendo gradativamente ao longo do tempo em que o imigrante permanece no local, porém, a diferença racial sempre permanece.

As pessoas educadoras têm o desafio de conhecer a realidade de seus estudantes, assim como sua origem e cultura. O que acontece muitas vezes é que as diferenças



presentes em sala de aula não são trabalhadas, fazendo com que isso se torne um peso para o professor, que muitas vezes não sabe como abordar o tema com a turma. Sendo assim, a criança imigrante, ao invés de ser vista como tendo potencial de enriquecimento cultural e ampliação de repertório para as outras crianças, acabam sendo vistas como problemas, pois não se enquadram no padrão esperado pelos professores e pela escola (CASA-NOVA, 2005).

Temáticas voltadas para práticas educacionais baseadas na interculturalidade estão sendo cada vez mais estudadas nos últimos anos. Isso se dá devido às práticas desenvolvidas durante o percurso formativo de crianças e adolescentes serem conduzidas por caminhos homogeneizadores, desconsiderando a diversidade presente nos povos que compõem o meio social no qual a escola ou as pessoas educadoras estão inseridas (LEME, 2014).

Desenvolver a interculturalidade é possível em todos os espaços do ambiente educativo no qual se possa haver uma interlocução, ou seja, diálogo. “O diálogo é o caminho para aprender a “ser”, a partir do encontro com outros, sujeitos críticos, protagonistas da história” (MÉNDEZ, 2009, p. 104, grifo no original). O diálogo é capaz de estruturar uma educação alternativa e inovadora, onde desenvolver práticas em que as diferenças sejam trabalhadas se torne um possível caminho a ser percorrido para a promoção de uma vida sem preconceitos e estereótipos. Pois uma educação baseada no diálogo entre as diversidades busca ampliar as aprendizagens dos grupos sem que percam suas raízes.

Nos contextos onde há presença de multiculturas, o desafio para as práticas educativas é de construir diálogos entre essas culturas, sempre evidenciando e retomando os acontecimentos ocorridos na história responsáveis por essas diferenças socioculturais. De acordo com o (LEME, 2014, p. 79, tradução nossa):

A meta da educação intercultural é a promoção da convivência em espaços multiculturais, onde se compartilham saberes, fazeres, valores, sabedorias, sempre no âmbito do respeito à legitimidade de cada cultura. Esses espaços pressupõem uma atitude dialogal, entendendo que a riqueza humana se expressa na diversidade.

As culturas podem relacionar-se entre si sem que haja uma ameaça às suas identidades, pois a identidade cultural se constrói e se estabelece por meio de interações,



ou seja, é um processo inacabado que vai se elaborando a partir da troca de experiências (BECKA, 2010).

“A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente mais confortável com a homogeneização e padronização” (CANDAU, 2008, p. 16). Com isso enfrentar as multiculturalidades presentes em sala de aula abrindo espaços para as diversidades proporcionando um cruzamento de culturas se constitui um desafio do qual a escola deve enfrentar. As questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, visto que a escola pode se distanciar cada dia mais das diversidades, inquietudes e pensamentos das crianças e adolescentes presentes em um mundo multicultural cercado de diferenças.

3 Metodologia

De acordo com a questão problema, esta pesquisa foi de cunho qualitativo. Para Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa não tem foco principal na representação numérica, mas sim na investigação para aprofundamento na compreensão de uma organização e/ou grupos sociais. Quanto à abordagem, classifica-se como pesquisa social, que segundo Minayo (2001) busca pesquisar pessoas e grupos que vivem e convivem diante de uma ação de interação social.

Para geração de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com professores, estudantes e gestores de escolas públicas da rede municipal de Blumenau dos anos iniciais que possuíam crianças imigrantes. O campo empírico desta pesquisa abrangeu crianças imigrantes vindas do Haiti, os educadores regentes das turmas na qual estudavam as crianças imigrantes, e gestores das respectivas escolas.

A pesquisa foi delimitada apenas para escolas da Rede Municipal de Blumenau/SC e crianças do primeiro e segundo ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como instrumento para geração de dados utilizou-se entrevista semiestruturada, no qual foram elaboradas uma entrevista para cada área a ser pesquisada. Durante todo processo de pesquisa foram entrevistadas dez (10) crianças imigrantes de origem haitiana. Quatro (04) educadoras regentes, e quatro (04) pessoas gestoras, das quatro (04) escolas públicas Municipais de Blumenau.



4 Análise de dados

Quando as famílias haitianas chegam ao Brasil, necessitam procurar escolas para que suas crianças possam estudar. Porém, a partir das entrevistas realizadas com os gestores, pode-se perceber que as instituições ainda não estão preparadas para atender essas crianças. As dificuldades apontadas já começam na matrícula. Algumas falas das pessoas gestoras entrevistadas ilustram isso:

G1 - “Eles vêm sempre com toda documentação bem certinho, só que aí a gente tem que ir fazendo adequação né, porque é bem diferente os estudos lá” (SIC).

G3 - “Ah, a maior dificuldade é na hora da matrícula, muitas vezes os pais não entendem né. Assim, até a gente saber que idade, onde aquela criança vai ser inserida, qual turma que vai ser inserida, demora” (SIC).

Diante dos relatos e falas das pessoas entrevistadas, percebe-se que existe dificuldade com relação ao idioma, tanto para as crianças imigrantes quanto para as pessoas educadoras e gestoras, além da comunidade escolar.

Além disso, alguns educadores e gestores entrevistados indicaram que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas não contemplam a presença das crianças imigrantes. Quando questionados a respeito de auxílio para o atendimento dessas crianças, os gestores informaram não receber nenhum auxílio pedagógico, o que conseqüentemente pode indicar um despreparo dos profissionais de educação em relação à integração e acolhimento dessas crianças no contexto escolar. Algumas instituições tentaram se comunicar com as crianças imigrantes por meio de cartilhas e aplicativos em tablets e celulares, mas isso foi insuficiente.

A instituição escolar, precisa ser redimensionada, tanto no ponto de vista da administração, com a democratização da gestão, descentralizando as ações e participação de toda comunidade educativa na tomada de decisões no interior escolar,[...] como também alterações pedagógicas, mudando os paradigmas que fundamentam a prática educativa. Rever as concepções de educação, reconstruir os currículos para atender a multiplicidade cultural da comunidade educativa, através de princípios e valores que se fundamente numa prática inclusiva e democrática, onde todos sintam-se acolhidos no seu diferencial (SANTOS, 2012, p. 12).



Sendo assim, a escola deve se adaptar às mudanças que estão acontecendo frequentemente, adequando seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de acordo com as necessidades emergentes.

Todas as crianças imigrantes entrevistadas afirmam falar outro idioma em casa com sua família. Comunicam-se com as pessoas que convivem em seu meio familiar predominantemente pelo conhecido crioulo haitiano, ou créole, um dialeto do país do qual grande parte da população é adepta. Outra língua oficial do Haiti é o Francês, que algumas crianças destacaram como outra língua da qual também se comunicam. Outras até comentaram que dominam o inglês e o espanhol.

O relato das educadoras indica que as crianças imigrantes tardam, em média, de seis a oito meses para se apropriarem da língua portuguesa. Este é um longo processo considerando o ano letivo, pois a criança pode perder de 60% a 80% das aulas apenas por não compreender o idioma.

Através das respostas das educadoras e gestoras, constata-se também uma carência no processo de formação e capacitação docente para o trabalho com crianças imigrantes no sistema educativo, o que pode explicar a falta de interesse de algumas educadoras em desenvolver práticas voltadas à interculturalidade. Em outras palavras, práticas educativas interculturais.

A interculturalidade deve ser vista como um processo real da vida, consciente e a favor da convivência entre as diferenças. Para que haja uma troca, é necessário um conhecimento e uma reflexão sobre as culturas tanto situadas no próprio contexto, quanto em um contexto alheio (BECKA, 2014).

Diante do cenário apresentado pelas pessoas educadoras, pode-se perguntar: existe formação docente específica para o trabalho com as crianças imigrantes? Constata-se que, tanto no âmbito da graduação, quanto no âmbito das formações continuadas que são ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, não está contemplada a temática do trabalho pedagógico com as crianças imigrantes. Isso traz lacunas na formação profissional das pessoas educadoras e consequências no trabalho direto com as pessoas imigrantes. É evidente a riqueza da diversidade cultural presente nas salas de aula, o que indica a necessidade de formação para a implementação de processos educativos interculturais.



Ao pensar a educação intercultural em termos de uma integração democrática, pode-se concebê-la como uma educação que valoriza e respeita as singularidades e especificidades e reconhece a importância dos saberes de cada grupo e suas línguas maternas (GONZALES, 2012).

Para que a escola se aproxime cada vez mais das crianças e adolescentes, é preciso que se deixe de lado as práticas tradicionais e conservadoras que a escola vem reproduzindo durante anos, e dar espaço para o desenvolvimento de novas tecnologias e formas de ensinar (CANDAU, 2014).

É interessante apresentar um dos pontos salientados por Candau (2014), quando traz dois recortes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de sua suposta “democracia racial” (PCN, 1997, p. 20).

Outro desafio para a educação é ser capaz de perceber as multiculturalidades presentes em sala de aula, tendo um olhar direcionado e sensível para essas diferenças levando sempre em conta que as diversidades existentes são formas de enriquecimento cultural do ser humano. Sendo assim, deve-se buscar desenvolver práticas em que ocorra troca de diálogos entre os estudantes a fim de conhecer o Outro e a partir disto respeitá-lo.

5 Considerações finais

A interculturalidade ilumina a análise e reflexão dos dados encontrados. A pesquisa demonstrou que os processos migratórios continuam frequentes, porém, tanto escolas quanto pessoas educadoras não estão preparadas para receber as crianças imigrantes que chegam nesse fluxo. Os resultados apresentam dados significantes que poderão contribuir para a continuidade de estudos e elaboração de novas investigações envolvendo esta temática. Demonstram que é necessário repensar a educação voltada a interculturalidade,



pois há multiculturas presentes em sala de aula que devem ser respeitadas. Espera-se que os conhecimentos apresentados contribuam efetivamente para o desenvolvimento de experiências e práticas interculturais.

A escola pode e deve ser um espaço para todas as vozes presentes, reconhecer, respeitar, promover, ouvir e valorizar a diversidade das vozes é vital para que ocorra o diálogo. A educação só será capaz de tornar as pessoas mais humanas, se ela mesma se permitir ser um concerto de muitas vozes, em que as diversidades não sejam vistas como ameaças, e sim como construção e enriquecimento cultural (MÉNDEZ, 2009).

6 Referências

BECKA, Michelle. **Interculturalismo no pensamento de Raúl Fornet-Betancourt**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

CANAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANAU, Vera Maria (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2008.

CASA-NOVA, M. Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanços e perspectivas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, n 4777, p.181-2016, abr/jun. 2005.

CURY, D. **A construção da identidade em alunos migrantes na sala de aula. Língua, literatura e ensino**. Campinas: Unicamp, v. 2, mai. 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Editora Record: São Paulo, 2004.

GONZALES, José Marin. **Exclusão social e práticas inclusivas**: estudos de caso da América Latina e Europa. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

LEME, Maria Cecília Garcez. **Desafios didáticos para la enseñanza religiosa**. Descubriendo caminos hacia una educación para la vida. San José: Sebila, 2014.

MÉNDEZ, José Mario Méndez. **Educación intercultural e justiça cultural**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARÂMETROS curriculares nacionais: **pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.



PENA, Rodolfo F. Alves. **Migrações:** a questão das migrações e seus tipos é um dos temas mais debatidos na atualidade, embora elas sempre tenham existido na humanidade. s/d, 2017.

SANTOS, Ana Cristina de Mendonça. Projeto político-pedagógico e cultura escolar: que implicações. Currículo Escolar, Cultura, Gestão, Organização do trabalho pedagógico. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão-SE/Brasil. 2012.



PERSPECTIVAS MIGRANTES: Haitianos en la Comuna de San Ramón

Marcela Lizana Vial¹

Palabras claves: Migración, Haitianos, San Ramón, Instalación.

1 Introducción

El presente estudio se realizó con el propósito de reconocer la percepción del colectivo migrante de origen haitiano en relación a su proceso de instalación en la comuna de San Ramón, lo cual considera las siguientes dimensiones de estudio: comuna de arribo, redes relacionales en la comuna o en otras comunas, relación con vecinos chilenos y objetivo de su migración hacia Chile.

Dentro de este contexto, es importante señalar que el país se encuentra en un proceso de transformación con respecto a la imagen externa que brinda hacia los países externos, siendo un foco nuevo de atracción para los flujos migratorios actuales. Con respecto a esto, se puede señalar, en un pasado no tan distante las oleadas de migraciones provenientes de países vecinos, como lo son Perú (33%), principalmente, Argentina (15%) o Bolivia (7,4%), según información recogida en la encuesta Casen año 2013. En la actualidad, es posible ver que, no sólo Chile se ha vuelto de interés para países vecinos, sino que estos tres últimos años, a partir del año 2015, se ha visibilizado el ingreso de colectivos migrantes y venezolanos.

Con respecto a lo último mencionado, surgen diversos supuestos en relación a ser un foco para países que no son colindantes, y estos recaen principalmente, en que países tradicionales en la recepción de migrantes, como lo son Estados Unidos, países de Europa y Brasil, han complejizado el ingreso a sus fronteras, o bien, las crisis económicas o políticas, no son fuente de interés para los flujos de movilidad humana.

¹ Magíster en Ciencia Política, Universidad Tecnológica Metropolitana. Cientista político y organizacional, Diplomada en 'una mirada crítica al fenómeno de la globalización', Universidad Tecnológica Metropolitana. Coordinadora General ONG CIPAS (Centro de estudios para la Inclusión y la Participación Social). Consultora en temáticas de desarrollo local. Email: marcela.l.vial@gmail.com



No obstante, el posicionamiento de Chile a nivel internacional, ha significado una nueva fuente de oportunidades para ser, actualmente, destino de nuevos flujos migratorios, y de países caribeños, como lo son de procedencia haitiana.

En torno a la descripción anterior del contexto del Chile reciente, es posible prever la direccionalidad del siguiente trabajo de investigación, el cual se localiza desde la panóptica del proceso de globalización en estas últimas dos décadas, las transformaciones de las políticas conductuales de gobernanza nacional, regional y últimamente, visibilizarlo en lo local.

Dentro de este último espacio, es donde se sitúa con fuerza la investigación, en las formas que se transforman las estructuras sociales con la llegada de nuevos grupos a la comunidad, mediante el proceso de la globalización actual, la cual se va instalando en espacios antes poco visibilizados y de bajo interés para las diásporas, debido a su escasa proporcionalidad de fuentes laborales, y que hoy son una alternativa real, para su instalación; es desde esta esfera donde se sitúan diversas interrogantes con respecto a los nuevos ciclos de los flujos migratorios, desde donde se posicionan las rugosidades en relación al proceso de asentamiento en el espacio local, en referencia a la localización de la comuna de San Ramón, como territorio de estudio.

El estudio permitirá abordar temáticas que aporten al conocimiento desde la perspectiva de asentamiento y la experiencia que vive el propio migrante, quienes son los que los acogen, cuáles son sus obstructores o facilitadores en este proceso, y finalmente, cuáles son sus expectativas en torno a instalarse en Chile, y específicamente, en la comuna estudiada.

2 Problemática abordada

La migración en Chile no es un fenómeno nuevo, sin embargo a nivel gubernamental no ha sido tratado desde una óptica multidimensional que impacta no sólo como un dato cuantitativo, el cual proporciona información acerca de las procedencias, sexo y edad, sino que también, debe ser considerada desde una visión intersubjetiva basada en experiencias empíricas, tanto del propio migrante como del espacio local en el cual se instalan. Si bien es cierto, que los chilenos han convivido con la llegada de migrantes de diferentes países



latinos y europeos, en diferentes momentos, sin embargo, en la actualidad se está desarrollado un fenómeno nuevo, del cual no existen mayores antecedentes en el país, nos referimos al proceso de instalación de migrantes de origen haitiano, quienes se han establecidos en diferentes espacios territoriales que circundan el centro Área Metropolitana de Santiago (AMS).

Dentro de esto, se ha logrado visibilizar este fenómeno dado su origen afrodescendiente, lo cual lo diferencia en primera instancia de otros colectivos migrantes, y dentro de esto, cabe el caso de la comuna de San Ramón, la cual dada sus características espaciales, culturales y económicas, no cuentan con un mayor capacidad económica y laboral que facilite el proceso de instalación de los migrantes en general. Sin embargo, ha sido evidente el asentamiento de colectivos migrantes en diferentes áreas territoriales durante estos últimos tres años.

La instalación de migrantes dentro de espacios de características inmóviles, desarrolla un proceso de interés de estudio, dada su complejidad estructural y su escaso atractivo dentro del ámbito económico para el migrante. Por otro lado, llegan a establecerse dentro de espacios poco explorados por el flujo migratorio, lo que lleva a deducir que sus habitantes cuentan con poca experiencia dentro del campo multicultural. Este fenómeno se canaliza dentro de una estructura política y social establecida, sin embargo llega a remover la configuración de la realidad social territorial, lo que implica transformaciones en todos los ámbitos del desarrollo local, inclusive dentro de lo privado, se desarrollan estadios de convivencia en diferentes niveles.

3 Conceptos generales

Como ha sido señalado, el estudio del interaccionismo simbólico circunda la esfera del intercambio de relaciones basadas en simbolismos como el lenguaje, el reconocimiento del espacio, y como esta estructura social reacciona al momento de la llegada de un otro conocido dentro de un contexto habitual.

George Simmel hace referencia a este desconocido desde el concepto de “El Extranjero”, quien señala, por un lado la cercanía de lo lejano, y por otro, lo desconocido, relación que se da dentro de un contexto asimétrico, desde el cual, dan cabida a



intercambios abstractos, “es decir, que se suele compartir con el extranjero sólo las cualidades más genéricas” (SIMMEL, 2012, pág. 24), esto denota la superficialidad con la que se trata a un desconocido, desde el cual, en ocasiones, nace un rechazo al intercambio de entablar algún tipo de relación, debido a este gran desconocimiento y el eventual riesgo que podría significar, por lo que “nuestra relación con él es una no-relación” (2012, pág. 25). Es por esto, que la determinación del intercambio de relaciones con éste desconocido, corresponde a una acción de carácter intersubjetivo proporcionado desde los actos individuales, que determinan ciertas prácticas generales futuras.

Desde la perspectiva de Wallerstein y Balibar (1988), se conjugan conceptos de disputas en los espacios establecidos, que por un lado, reaviva viejas ideologías que mutan desde un nuevo racismo, no determinado solo por su origen “racial”, sino que, desde las modificaciones de los conceptos, suplantados por otros nuevos, como señalan los autores, “de un racismo sin razas” (p. 37). Este concepto nos va acercado a ciertas aproximaciones que tienden a denominar al sujeto migrante, como una nueva categoría de y “sustituto de la noción de raza” (p. 36), superando el condicionante biológico por el de la esfera diferenciada de las culturas.

Entrecruzando el tema anterior, acerca de la globalización, donde fue indicado que este proceso ha potenciado ciertos nacionalismos internos con el objetivo de proteger las constancias de identidad-nación, enfrentada a la apertura de la mundialización, a la “desaparición de las fronteras, la incompatibilidad de las formas de vida y de las tradiciones (WALLERSTEIN & BALIBAR, 1988, p. 37).

3.1 Transformaciones de los espacios locales mediante la introducción de los colectivos migrantes: ¿Re identificación local?

Como bien señala el título, y los párrafos anteriores, cuando se instalan nuevos actores en lugares ya establecidos, se elevan una suerte de revuelo, la configuración del territorio se encuentra dada por dinámicas de desarrollo social, político, económico y cultura (REYES TOBAR y MARTÍNEZ, 2015), pero principalmente en este caso, se encuentra dado por la simbología cultural del espacio y del concepto grupal que se le otorga. Desde este aspecto, es en donde pueden surgir espacios de dispuestas entre los nuevos habitantes y



los habitantes establecidos. En este caso, los nuevos habitantes, específicamente la población haitiana, cuentan con características distintivas a otros colectivos migratorios, destacando su color y su idioma, lo que visibilizan sus “diferencias”, y estrecha las posibilidades de comunicación, en relación al idioma.

Para cuestiones prácticas del presente estudio, nos situaremos desde la comprensión de la migración a través del proceso de instalación y establecimiento del migrante. Y para esto, comprendemos que, si el proyecto migratorio recae en una decisión de establecimiento, y surge la aspiración a ser parte del grupo, esto conlleva algunas características asociadas, como la de desarrollar pautas culturales establecidas por el grupo al cual desea ingresar, con el objetivo de mejorar sus condiciones materiales. Esta “integración proporciona información básica en materia de vivienda, trabajo, requisitos burocráticos y algunas señales en los nuevos modos de vida” (ARIAS, MORENO y NUÑEZ, 2010).

4 Consideraciones para el estudio

La presente investigación tiene por objeto el estudio del proceso de instalación de los migrantes haitianos en la comuna de San Ramón, para esto a continuación se describe el proceso metodológico de corte cuantitativo, el cual permitirá reconocer o identificar los diferentes factores que influyen en el proceso de asentamiento de esta nuevas comunidades, en espacios barriales.

Se consideró para la muestra, considerando la complejidad de la población, y su condición de irregularidad, temporalidad y escasos de registros, los datos otorgados por el Departamento de Migraciones, en relación a las solicitudes de visas de la población haitiana, lo cual permite tener un atisbo sobre la población transitante en las distintas comunas. En cuanto a esto, se toma una temporalidad de 3 años, considerando el 2015, 2016 y 2017, lo cual corresponde a 408 solicitudes de visa, en relación a cómo se realiza la toma de muestra, se considerará como técnica válida la “bola de nieve”, lo cual permitirá reconocer principales sectores para recoger la información, así como también, permite flexibilizar el proceso de registro muestral, considerando la dificultad y movilidad de la población, sumado a la ausencia de registros que catastren los hogares donde se sitúan. Se considerará como



muestra válida, un 10% del total de solicitudes de las visas en el período indicado por lo que la muestra válida será de 40,8 encuestas a realizar; adicionalmente se obtendrá un 5% adicional que permita trabajar con un margen de error, lo que implica contar con 2,04 cuestionarios dentro de esta categoría.

Como instrumento de recolección de información, se procede a utilizar el cuestionario para ser aplicado a la población haitiana, teniendo en cuenta la brecha idiomática existente. Para este proceso, se realizó un previo proceso de pilotaje que permitiera la traducción de las preguntas, así como también, considerando las diferencias comunicacionales y culturales, que permitieran que permitan conocer las características generales y particulares del fenómeno del proceso de instalación de los migrantes haitianos en el territorio local electo. Dentro de este proceso, se estimaron tres semanas de trabajo de campo, con un proceso paralelo de digitación y análisis de dos semanas.

El estudio buscaba identificar los diferentes factores que rodean el proceso de asentamiento del colectivo migrante, el cual permitirá acceder a un análisis profundo de la comprensión del fenómeno que se relaciona con el establecimiento de migrantes en el Chile de hoy, a partir del estudio realizado en la comuna de San Ramón, así como también, reconocer que herramientas sociales permiten interactuar e incluirse en el medio chileno.

Teniendo como principal intereses, como se gestionan las redes, y como es el proceso de instalación en los tradicionales barrios del país, siendo esta comuna, una comuna de poco crecimiento socio-económico, con población chilena que emigra a otras comunas, lo que permite identificar que factores influyen en ser en la actualidad una comuna que acoge a población migrante.

5 Desarrollo del estudio

En primer lugar, nos referiremos a la detección de los sujetos de estudios, los migrantes haitianos. Estos, en una primera instancia fueron identificados en zonas barriales donde se desarrollan ferias libres. Por tanto, fue donde primero nos dirigimos para realizar las encuestas y aplicarlas. Cabe destacar, que en este momento surgió una variable, que se desarrollaría a lo largo del levantamiento de estudio, todos los encuestados relacionaron la investigación con algún organismo gubernamental, algunos por temor y otros, creían que el



gobierno los ayudaría. De alguna manera, pensamos que esto dificultaría el interés por participar del estudio, no obstante, al comprender cuál era el objetivo del estudio, decidieron participar.

El primer hallazgo surge desde lo anteriormente mencionado, primera vez que alguien se les acercaba para conocer las condiciones en las que ellos se encontraban instalados en la comuna. Lo que generó, de una forma u otra, gran interés en la participación. Esto se fue dando en las siguientes realizaciones de encuestas, de manera transversal.

En una segunda instancia, posterior a la identificación de los migrantes haitianos en la comuna, se indagó en las redes que estaban trabajando en la actualidad con esta población, y colaboran como facilitadores en su proceso de instalación, los cuales podrían brindar información más clara al respecto.

En este sentido, nos dirigimos al CECOF ubicado en la población Modelo, zona norte de la comuna, en donde se desarrollan clases de español para haitianos. Se identificó en este centro, las iniciativas a nivel local, específicamente en materia de salud, en cuanto a facilitar el proceso de asentamiento de los migrantes haitianos en la comuna mediante la integración a los controles sanitarios, ya que muchos de ellos se acercaban al centro de salud, sin embargo, el idioma repercutía en una no atención y desconocimiento mutuo. De esta manera, fue posible abordar el trabajo desde las redes más próximas de la población haitiana en la comuna. Este espacio nos permitió realizar las encuestas de manera masiva, a 15 personas el mismo día, guiados por el profesor haitiano de clases de español y el traductor/encuestador.

En esta instancia se dio la misma situación, muchos de ellos colaboraron creyendo que era un documento que les permitiría recibir algún tipo de ayuda, y otros comentaron que quieren dar conocer la situación en la que muchos de ellos se encuentran hasta el momento. De acuerdo al análisis realizado, la dificultad para conseguir visas y trabajo, es uno de los principales temores de las comunidades haitianas, al igual que al acceso de sus derechos dentro de los servicios públicos.

Estas situación permiten permear, de una forma u otra, como se está llevando a cabo su instalación en la comuna de San Ramón, lo que no dista del proceso a nivel nacional. Como señala Valeria, la directora del centro, el idioma significa la principal barrera



comunicacional y de acceso a cualquier tipo de servicio, por lo que muchos de ellos, asisten en primera instancia, y posteriormente se retiran de los centros debido a que no comprenden el lenguaje y por otro lado, la resistencia de los funcionarios para atenderlos como usuarios.

Desde el área educacional se estaban llevando a cabo algunas acciones, en relación a los haitianos en la comuna. En el Colegio Nanihue, ubicado en la población La Bandera, se están llevando a cabo clases de español. Se identificó al encargado de realizar las clases, y dimos con el pastor evangélico, Luis Villalón. Dentro de este ámbito, identificamos dos variables.

Dentro de la comuna se está llevando a cabo, en dos colegios clases de español, debido al número de matrículas de niños haitianos en la comuna, las cuales ascienden a 149 durante el año 2017, 19 años 2016 y 1 año 2015, los años anteriores no se registraron matrículas a niños de procedencia haitiana. En cuanto a los dos colegios que anteriormente nos referíamos, se idéntica también, que ambos cuentan con matrículas de niños haitianos. El Araucanía, ubicado en la zona media de la comuna, asciende a 89 matrículas de niños de procedencia haitiana, mientras que el Nanihue, ubicado en la zona sur de la comuna, cuenta con 11 matrículas.

Estos indicios, nos hace reflexionar acerca de cómo se está llevando a cabo el proceso de la migración en materia educacional, por un lado, se detecta el número de niños haitianos en sus comunidades educacionales, y luego, se gestionan las clases de español para sus ellos y sus familias.

Referencias

ARIAS, G.; MORENO, R.; NUÑEZ, D. Inmigración Latinoamericana en Chile: Analizando perfiles y patrones de localización de la comunidad peruana en el área metropolitana de Santiago AMS. **Tiempo y Espacio**, 2010.

REYES TOBAR, M.; Martínez, D. **La configuración identitaria en los territorios de migrantes internacionales.** (2015). Obtenido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870576615000215#bib0055>



SCHILLER, N. G.; BASCH, L.; BLANC-SZANTON , C. Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. **Annals of the New York academy of sciences**, 1-24, 1992.

SIMMEL, G. (2012). **El extranjero**. In: SIMMEL, G.; SCHÜTZ, A.; ELIAS, N. Madrid: Ediciones Sequitur.

WALLERSTEIN, I.; BALIBAR, E. **Race nation Classe. Les Identités Ambigües**. Madrid, 1988.



CÍRCULO DE DIÁLOGO 15 - Emigraciones forzadas, Derechos Humanos y de la Tierra y Resistencias de pueblos/comunidades tradicionales



DIMENSÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS DA IMIGRAÇÃO HAITIANA NO BRASIL: a questão do direito à educação

Sandra de Avila Farias Bordignon¹

Palavras-Chave: Imigração. Haitianos. Direito à Educação.

1 Introdução

Este texto objetiva apresentar aspectos históricos e políticos sobre o fenômeno migratório contemporâneo da população haitiana no Brasil e sua inserção nos bancos escolares.

O estudo divide-se em três partes: inicia com a abordagem da ação de migrar como um direito humano, fato presente no Brasil em diferentes espaços e tempos; posterior, traz-se a Política Nacional de Migração Brasileira, contemplando a relação entre migração, trabalho e educação e o recente movimento de imigrantes oriundos do Haiti ao oeste catarinense e, por fim, apresenta-se a participação de haitianos na política educacional no Estado de Santa Catarina.

A metodologia adotada é a bibliográfica e documental, com a participação de elementos de pesquisas acadêmicas de muitas áreas do conhecimento que envolvem o direito à educação.

Ao identificar que é a via laboral a principal razão do deslocamento e motivo da presença do grande contingente de indivíduos haitianos ao oeste catarinense, o estudo mostra os direitos, as políticas públicas e os programas voltados ao direito à educação existentes que tem por escopo inserir os imigrantes haitianos no sistema educacional.

¹ Mestra em Educação UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária da Região de Chapecó). Membro do Grupo de Pesquisa **Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. Pedagoga da Universidade Federal da Fronteira Sul e Membro da Comissão PROHAITI-UFFS.** Coordenadora do GEIROSC. E-mail: sandra.bordignon@uffs.edu.br



2 Mobilidade humana: a liberdade de ir e vir assegurada

Os processos sociais relacionados aos fluxos de pessoas entre países passa pela identificação de que sob o tema da migração estão ligados fenômenos distintos e implicações que se apresentam das mais diversas formas. Se, de um lado, interessa entender a migração para legitimar e vislumbrar os desafios que o tema comporta a nível local, nacional e internacional, de outro lado, existe uma provocação nas dimensões teórico-conceituais, nas mais complexas interligações de instâncias sociais, econômicas, culturais e jurídicas, que envolvem o movimento de pessoas que cruzam fronteiras de Estados-nação.

As teorias da migração podem ser classificadas em dois grupos: no primeiro, há os estudos que determinam o surgimento do atual movimento internacional; no segundo, estão as teorias que explicam os fluxos migratórios e a sua continuidade no tempo, de acordo com Patarra (2006).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é o documento mais importante que versa sobre os direitos humanos, pois consiste no “ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações”. Preleciona que o direito de ir e vir está assegurado no art. 13: “I - Todo homem tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. II - Todo o homem tem direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.” Sintetizando que migrar é um direito humano.

O movimento de ir e vir, próprio do ser humano, materializa-se nos fluxos migratórios caracterizados por sujeitos¹ assim definidos: a) Migrante – é toda a pessoa em movimento com a intenção ou não de residir em outro local. Quando parte é emigrante, quando chega ao país de destino denomina-se imigrante. Nesse sentido entende-se por migrante aquele que se desloca; imigrante aquele que chega; e emigrante aquele que sai (ZAMBERLAN et al., 2014); b) Refugiado – pessoa que por temor de perseguição (raça, religião, política...) ou, ainda, devido à grave e generalizada violação de direitos humanos é obrigada a deixar o seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país; c) Apátrida – pessoa que não é considerada como nacional por nenhum Estado; d) Estudante internacional: pessoa que realiza seu curso superior ou pós em outro país na busca de aprimoramento pessoal e

¹ Documento do “Fórum Permanente da Mobilidade Humana do RS” (2013).



profissional, seja de forma independente ou por meio de Acordos, Convênios de Programas Governamentais ou Interinstitucionais.

Sayad (1998) coloca que a imigração está dividida em ordens cronológicas, estruturalmente inter-relacionadas e “destinadas a se reconhecerem e a se fundir numa mesma perspectiva”: a primeira encontra-se no estudo das condições sociais em que aflora a emigração, “pois na origem da imigração encontramos a emigração”; a segunda é o momento do estudo das condições de vida e trabalho dos imigrantes (“problemas da imigração”). Por conta da complexidade a imigração torna-se um “fato social completo”, o que caracteriza que as pesquisas voltadas ao tema da migração são o “ponto de encontro de vários componentes curriculares: história, geografia, demografia, economia, direito, sociologia, psicologia e psicologia social e até mesmo das ciências cognitivas, sem afastar a antropologia [...], linguística e sociolinguística, ciência política etc”. Nesse diapasão, a migração revela-se como o ambiente dos deslocamentos, perpetra-se como um “espaço físico”, mas também um “espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente” (SAYAD, 1998).

Salienta Sayad (1998) que emigração e imigração são duas dimensões de um mesmo processo e um mesmo conjunto de condições, pois o fenômeno da migração afeta migrantes e não migrantes, tanto nos países de origem, trânsito, quanto nos de destino, eis que seus efeitos são sentidos diretamente no reduto familiar, pelas comunidades e nas economias dos Estados.

Não obstante, face os altos níveis de desemprego, tanto nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, há a necessidade de trabalhadores. Ainda em Sayad (1998, p. 54): “um imigrante é essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito”, contexto que justifica a busca pelo trabalho como um dos fatores essenciais ao fazer-se imigrante.

3 Política Nacional de Migração: Uma questão de direito

No Brasil, a Política Nacional de Migração não tem a relevância que a complexidade do fenômeno desperta na atualidade, acaba por configurarem-se como medidas emergentes dado situações de resolução imediata, do que um verdadeiro processo de discussão e



elaboração como o tema da migração demanda na gestão governamental, face as inúmeras frentes em que se verifica sua imersão: saúde, educação, trabalho, cultura, moradia, assistência social, sem mencionar os impactos econômicos, sociais e políticos desse fenômeno.

A primeira menção ao tema da migração está na Constituição de 1934, que adotou uma política de seleção, com sistema de cotas que limita a dois por cento sobre o total dos nacionais, prevalecendo nos últimos cinquenta anos¹. Já a Constituição de 1937, amplia as proibições migratórias, dando legitimidade ao Brasil para propor política migratória: com o Decreto 383/1938 consta a proibição ao estrangeiro de exercer atividades de ordem política e o Decreto-Lei 406/1938 diz que o governo tem o poder de limitar, por motivos econômicos e sociais, a entrada de determinadas etnias, privilegiando as de ascendência europeia.

No período ditatorial (1960 a 1980) é editado o Decreto-Lei 941/1969 e, após é promulgada a Lei 6.815/80 (Estatuto do Estrangeiro), que prevê o controle de quem entra no país, considerando o imigrante como ameaça à segurança nacional, porém com olhar mais ameno aos que tinham qualificação. A imigração passa a ser considerada caso de polícia (CLARO, 2014).

Apenas a partir da Lei 9.474, de 22 de julho de 1997 (Estatuto dos Refugiados), é que se disciplina a questão do refugiado no Brasil, em que considera refugiado o indivíduo que sofre perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política e também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos. Sendo que com a chegada dos primeiros haitianos ao Brasil (2010) foram a priori, considerados refugiados. Tal situação se altera em 2012, quando para essa população é concedido vistos humanitários, conforme a Resolução Normativa 97/2012², do Conselho Nacional de Imigração³.

Após inúmeros debates e a pressão de entidades ligadas ao movimento migratório, foi aprovada a Lei de Migração (Lei 13.445, de 24 de maio de 2017), a qual pela primeira

¹ Constituição Federal de 1934. Consta no Artigo 121, § 7º: “é vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo essa Lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena.”

² O visto humanitário aos imigrantes haitianos, foi criado como condição especial para os cidadãos do Haiti. Após receber o documento, o haitiano tem até cinco anos para comprovar sua situação de emprego e residência no Brasil junto às autoridades imigratórias brasileiras. (OIM, 2014).

³ O visto humanitário aos imigrantes haitianos, foi criado como condição especial para os cidadãos do Haiti. Após receber o documento, o haitiano tem até cinco anos para comprovar sua situação de emprego e residência no Brasil junto às autoridades imigratórias brasileiras. (OIM, 2014).



vez propõe a promoção de políticas públicas voltados ao migrante e, em linhas gerais, fixa diretrizes de políticas públicas de Inclusão social, trabalhista e produtiva do migrante; estabelece a promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante, valorizando o diálogo em formulação, execução e avaliação de políticas migratórias com a participação cidadã do migrante.

A Lei de Migração respeita os princípios da Constituição de 1988 e os tratados internacionais ratificados pelo Brasil e coloca o migrante como sujeito de direitos; elimina a discriminação e garante os mesmos direitos assegurados aos brasileiros; institui o repúdio e a prevenção à xenofobia, ao racismo e outras formas de discriminação e desburocratiza os procedimentos de regularização migratória no Brasil.

3.1 Imigração de haitianos para o Brasil

Na atualidade, novas faces da imigração se observam em terras brasileiras, principalmente com a vinda de imigrantes oriundos do caribe (Haiti e República Dominicana), de inúmeros países do continente africano (Senegal, Congo, etc.) e de países da América do Sul (Venezuela, Colômbia, etc.) e da América Latina (mexicanos por exemplo), sem mencionar a imigração europeia e de asiáticos, sempre presentes em terras brasileiras. São novos rostos e novas culturas, novos desafios no acolhimento e contato para a convivência (ZAMBERLAN, et al., 2014).

A migração haitiana para o Brasil inicia em 2010, quando o Haiti é atingido pelo maior terremoto da história do continente, que matou mais de 200 mil pessoas e 1,5 milhões de desabrigadas (ESTADÃO, 12 agost. 2012). No cenário caótico que se instalou, o Brasil mostrou-se uma opção atrativa para os haitianos reconstruírem suas vidas, incentivados por órgãos governamentais e não governamentais brasileiros, a exemplo: MINUDSTAH, Cáritas, Viva Rio.

Destaca-se que o movimento migratório no oeste catarinense caracteriza-se com a chegada dos primeiros 24 haitianos que foram buscados para trabalhar na construção civil.¹ Dessa forma, no período de 2010 a 2015, nota-se na região a presença de “outros rostos”,

¹ Depoimento de Erico Tormen – Fibratec Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/528263-estrangeiros-se-tornam-alternativa-para-falta-de-mao-de-obra-no-sul>.



formado por haitianos, senegaleses, sírios, dentre outros, com maior ênfase para os primeiros.

A configuração dos novos imigrantes em Chapecó e Oeste de Santa Catarina intensificam-se sobremaneira a partir de 2011 e caracteriza-se em três períodos principais: 1) a busca de trabalhadores estrangeiros no Acre, realizadas pelo interesse das empresas; 2) a presença das mulheres/esposas; e c), de forma mais sutil, a chegada dos filhos dos imigrantes haitianos.

Aponta Fernandes e Castro (2014) que de 2010 aos dias atuais, a imigração dos haitianos para o Brasil vem se tornando um fluxo permanente e apesar das medidas tomadas pelo governo com o apoio da sociedade civil organizada, a falta de uma política migratória adequada faz com que a chegada desses imigrantes se transforme em um grande desafio a ser solucionado.

4 A presença haitiana e o direito à política educacional em Santa Catarina

Toda e qualquer mudança que amplia o processo de aquisição de conhecimento refletido, exerce um momento de consciência, eis que a educação no sentido mais amplo e em todos os níveis é um grande desafio. É preciso que o homem seja educado não só para a escola (aprender a ler e escrever), mas para alcançar a plena condição de cidadãos. Cidadãos que conhecem seus direitos cumprem seus deveres e reivindicam-nos.

Esclarece-se que parte significativa da população haitiana que chega ao Brasil possui instrução de nível fundamental e médio, alguns imigrantes possuem curso superior. Há pesquisadores que já classificam o fenômeno como uma “fuga de cérebros”¹ do país, contudo, é interessante relativizar tal informação, pois mesmo encontrando haitianos com alto nível de escolaridade e que dominam mais de um idioma, há os que não tem escolaridade.

Essa temática é nova, porém já percebida na academia como aponta os autores abaixo:

Em relação à presença haitiana no Brasil, a discussão sobre a inserção no ambiente escolar é nova, contudo, não é uma novidade em relação à mesma

¹ Sobre “fuga de cérebros”, ver Jenny Telémaque (2012, p. 23).



problemática em outros lugares [...]. Dada a dinâmica da imigração haitiana e, ao mesmo tempo, do desenvolvimento de estudos sobre o tema, não podemos fazer afirmações de que não haja trabalhos que contemplem a temática no Brasil. (COTINGUIBA e COTINGUIBA, 2015)

Ao perceberem a oportunidade de, ou continuarem seus estudos ou, cursarem um curso técnico ou superior, muitos são os imigrantes haitianos que se mostram interessados em buscar a qualificação profissional e se empenham para tentar melhorar sua condição de vida aqui no Brasil, almejando melhor colocação de trabalho e remuneratória ou mesmo para poder voltar ao país de origem (Haiti) e lá desfrutar das habilidades profissionais alcançadas em terras brasileiras. Nesse sentido reforça Handerson (2010): a educação contribui como parte formadora da identidade cultural do haitiano.

As relações entre trabalho e educação se fundamentam, uma vez que são atividades especificamente humanas (SAVIANI, 2007). Trabalho e educação não são elementos desvinculados, pelo contrário são indissolúveis, porém historicamente foi se criando um abismo entre essas atividades. As contribuições para diminuir essas desigualdades estão na relação entre a educação e a sociedade e as expectativas em relação à escola. Joint (2008, p. 190), esclarece:

A escola é como um instrumento a serviço da sociedade. [...]. Ela é parte integrante de um projeto de sociedade. Essa aproximação evita isolar a escola em um gueto sociológico e considerá-la como um mundo à parte (em si e por si), sem com isso esquecer que ela tem um funcionamento específico e autônomo relativo. De certa forma, segundo o país, o acesso à formação escolar é um dos meios estratégicos de reprodução do estatuto social.

Percebe-se que os imigrantes que chegam ao Brasil para estudar ainda são, em sua maioria, parte de uma elite. No Brasil as dificuldades para alcançar os bancos escolares pelos imigrantes são muitas, em face do desconhecimento das instâncias sobre a equivalência dos sistemas de ensino¹, em especial entre o Haiti e o Brasil.

Os sistemas de ensino se equivalem por níveis: infantil, fundamental e médio ou secundário. Os processos de equivalência são de responsabilidade dos governos estaduais

¹ A equivalência de estudos se refere ao reconhecimento de estudos feitos fora do país, no caso Brasil, em um mesmo nível, mesmo que colocados em matérias ou disciplinas diversas. Esse procedimento legitima ao estudante o mesmo nível em grau de conhecimento e maturidade equivalente ao do Sistema Brasileiro de Ensino.



e municipais¹, sendo que uma das maiores dificuldades são os documentos traduzidos para serem entregues nas instituições brasileiras. No caso dos haitianos, além da burocracia há todo o processo de tradução juramentada dos documentos traduzidos (francês para português). No caso de SC há 04 tradutores² reconhecidos na Junta Comercial, todos localizados na capital do estado.

A pesquisa realizada por Bordignon (2016) em Chapecó, mapeia a presença dos imigrantes haitianos no contexto escolar público, nos níveis de escolarização: Educação infantil, sessenta e quatro (64); Ensino Fundamental, quarenta e dois (42); Ensino Médio, dois (02); Educação de Jovens e Adultos, cento e treze (113); e trinta e sete (37) inseridos no ensino superior, matriculados na Universidade Federal da Fronteira Sul por meio de processo seletivo especial - Programa PROHAITI³. Esse programa iniciou no ano de 2014 e até 2017, apenas o campus Chapecó, tinha inserido estudantes haitianos. No ano de 2018, os campi de Realeza, Laranjeiras do Sul e Erechim também contam com estudantes do Haiti. No total são mais de 70 estudantes haitianos no ensino superior por meio do PROHAITI na UFFS.

5 Considerações finais

Foram apresentadas análises de conceitos que se referem à mobilidade humana, como os termos migrar, imigrar e emigrar na abordagem teórica e contexto dos relatos e estudos sobre os imigrantes nacionais do Haiti. O foco do exposto foi a questão das políticas instituídas frente a presença da imigração haitiana e o tema educação. Para tanto, tratou-se da demanda educacional para imigrantes haitianos e a contemplação ao seu direito à educação no Estado de SC.

Os movimentos migratórios requerem atenção, cuidado e estudos mais precisos para implementação de ações junto à comunidade local para a inserção dos imigrantes. Aliado a isso, sinaliza-se a importância do olhar institucional, docente e discente sobre o tema da

¹ A solicitação deve ser feita no caso de conclusão do Curso de Ensino Fundamental e ou Médio. Uma observação interessante a ressaltar são os acordos firmados com os países fronteiriços: Uruguai, Argentina e Paraguai. Menciona que os estudos do Ensino Fundamental e Médio não profissionalizantes realizados na Argentina, no Paraguai e no Uruguai estão devidamente reconhecidos pelo Decreto Federal nº 2726, de 10 de agosto de 1988, o que facilita a equivalência para esses estrangeiros.

² Informação disponível em: < <http://www.jucesc.sc.gov.br/index.php/informacoes/tradutores#francês>>.

³ https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/assessoria_para_assuntos_internacionais/prohaiti/programa



inserção educacional dos imigrantes, bem como sobre a forma através da qual as políticas públicas se organizam para o atendimento das demandas sociais, consideradas as experiências de imigrantes haitianos com relação à educação e sua formação e qualificação, fatos que por si só perfaz um grande passo para a cidadania e para a melhoria das relações humanas e sociais.

Referências

BARATA, Iamê. **Migrar é um direito humano**. O estrangeiro- Brasil país de imigração. 2012. Disponível em: <<http://oestrangeiro.org/2012/06/17/migrar-e-um-direito-humano/>>. Acesso em: 20 maio 2015.

BORDIGNON, Sandra de Avila. Farias. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos escolares e não escolares no oeste catarinense**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNOCHAPECÓ. 2016. 228p.

COTINGUIBA, M. L. P. COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, v.17, n.33, p. 61-87, Jul./Dez. 2014.

ESTADÃO, O. **Terremoto no Haiti foi causado por falha até então desconhecida**. 12 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vida.terremoto-no-haiti-foi-causado-por-falha-ate-entao-desconhecida-,594044,0.htm>>. Acesso em: 25 jun.2013.

FERNANDES, Duval; CASTRO, da Consolação Maria. **Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral**. Belo Horizonte. 2014. Disponível em: <<http://acesso.mte.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

HANDERSON, Joseph. Diásporas negras no contexto pós-colonial: dialogando com intelectuais haitianos. **Revista Educere et Educere**, v.10, n. 20, jul./dez., 2015b, p. 537–548.

JOINT, Louis Auguste. Sistema educacional e desigualdades sociais no Haiti: o caso das escolas católicas. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago., 2008.

PATARRA, N. L. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 57, p.7-24, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAYAD, A. (1998). **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.



TELEMAQUE, Jessy. **Imigração haitiana na mídia brasileira: entre fatos e representações.** 2012. Disponível em: <https://oestrangeirodotorg.files.wordpress.com/2012/08/jenny-haitianos-mono.pdf>. Acesso em 24 abr. 2018.

ZAMBERLAN, J. *et al.* **Os novos rostos da imigração no Brasil – haitianos no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Solidus, 2014.



DIVERSIDADE E DESIGUALDADE EM DIÁLOGO COM OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS: possíveis práticas da psicologia

Bruna Caroline Rolim Schneider¹

Amanda Birck Kirch²

Palabras-Clave: Imigração, Psicologia, Desigualdades, Praxis Profissional.

1 Introdução

Os movimentos migratórios estão em destaque em muitos lugares do mundo. Por se tratar de um movimento humano é necessário que seja problematizado e discutido pela psicologia em suas diversas formas de inserção e atuação. Junto das diversidades culturais e a troca de experiências que a imigração nos proporciona, nos deparamos com as desigualdades, o preconceito e a dor.

Para Lussi (2015) a maior dificuldade enfrentada pelos imigrantes ao chegarem no Brasil são as desigualdades que aqui encontram, estas potencializam a exclusão e a discriminação, que fazem com que o imigrante ocupe um espaço de vulnerabilidade, onde precisa lutar para acessar as políticas públicas e garantir os mesmos direitos.

Dentre as problemáticas abordadas por Lussi (2015, p. 140), estão às condições ligadas à legalidade da imigração, e a problemática da criminalização dos migrantes. A autora defende que os imigrantes ilegais devem ser avaliados através de medidas administrativas e não acusações penais como atualmente acontece. Essas medidas que caracterizam a presença irregular de uma pessoa no território um crime, favorecem o preconceito e a xenofobia e afastam nativos de imigrantes, pois diante do exposto segundo a autora “todo estrangeiro é potencialmente um criminoso”.

¹ Acadêmica do 8º semestre de Psicologia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. E-mail: bruna.schneider@unochapeco.edu.br

² Mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. E-mail amandabirck@unochapeco.edu.br



Contudo, para combater essas desigualdades, não se pode negar as diversidades, assim desigualdade não se combate com igualdade, mas com equidade, ou seja, com o respeito à igualdade de direitos e a psicologia tem muito a contribuir nestes espaços de subjetivação onde se materializam as exclusões.

Desta forma o presente trabalho busca verificar como as diversas psicologias encaram esse fenômeno e quais são as práticas profissionais pertinentes, sendo esse um fenômeno global e contemporâneo.

2 Metodologia

O presente artigo tem caráter qualitativo e é fruto de uma revisão bibliográfica embasada no método dedutivo, que tem como objetivo descrever a complexidade dos processos migratórios pelo viés epistemológico da psicologia social e da psicanálise.

Beuren e Raup (2012), pontuam que a pesquisa qualitativa descreve a multiplicidade de determinados problemas, propondo assim uma ação/intervenção. Analisar e propor intervenção a partir do desamparo e do sofrimento ético-político apoiado na afetividade propõe a não neutralidade da pesquisa, onde entende-se que sempre há uma implicação entre pesquisa e pesquisador.

3 Desenvolvimento do Problema e Fundamentação teórica

Sawaia (2001, p 102) pontua que “o sofrimento é a dor mediada pelas injustiças sociais”, assim, não se sofre apenas por fome, se sofre ao perceber uma condição de exclusão, por dar-se conta de que se é tratado como inferior, que não se pode acessar os mesmos direitos e espaços, estas emoções caracterizam o sofrimento ético-político, que mesmo não sentido racionalmente, perpassa por muitos imigrantes que aqui estão.

O sofrimento ético-político também pode ser equiparado ao “dano” um conceito utilizado por Rancière, pois segundo Pallamin (2010), o dano refere-se à distribuição hierárquica de lugares e funções, englobando as dimensões estéticas, abordadas como partilha do sensível, que nos leva a observar a parte dos que não tem nada, ou à parcela dos sem parcela. Essa partilha define como serão articuladas as formas de ação dos



sujeitos, logo destacam claramente as desigualdades sociais distribuídas na partilha do plano comum. A partilha do sensível está relacionada ao estético e ao político simultaneamente, para Pallamin (2010, p. 6):

É neste plano das repartições no terreno do comum, da distribuição de disposições e lugares, de quem toma parte e quem não toma ou não tem parte neste comum, que se coloca a relação interna entre estética e política. A estética, nas palavras do filósofo, diz respeito a “um sistema de formas ‘a priori’ determinando o que se dá a sentir. É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência.

A estética é compelida pelo que Rancière (2006, apud Machado, 2013, p. 267) denomina polícia, que “consiste em organizar o encontro dos homens em comunidade e seu consentimento, e descansa na distribuição hierárquica de lugares e funções”. Já a política é ligada a igualdade e a maneira como os sujeitos a percebem. Para Machado (2013, p. 267) “a igualdade é o único universal político possível, já que, na ausência de quaisquer outros fundamentos, frente à contingência absoluta de toda ordem social, é possível verificar a “igualdade” das relações expandindo assim o campo da democracia”.

Em outras palavras, a polícia é o consenso, é a moral, é a produção das desigualdades. A Política é o dissenso, o desentendimento, o qual possibilita que os sujeitos possam problematizar suas próprias condições, buscando movimentos que possam transformar suas realidades.

Considerando os conceitos abordados até aqui podemos problematizar a partilha do sensível ligada à imigração nas cidades brasileiras, usando como exemplo a cidade de Chapecó. É visível a exclusão e a discriminação no plano estético, visto que raramente encontramos imigrantes circulando pelos espaços centrais da cidade, ou mesmo à espaços públicos de lazer como o shopping center, danceterias, barzinhos, e locais que ofertam atividades culturais e esportivas.

Essa divisão desigual dos espaços públicos não é algo que é determinado, que podemos encontrar descrito em alguma cartilha, mas é sentido através do que Rancière denomina dano, e Sawaia sofrimento ético-político.

A psicologia social pode intervir nesses espaços, ouvindo e conhecendo as demandas destes imigrantes, compreendendo o que Sawaia (2001), nos traz onde os



desejos não estão apenas aliados as necessidades fisiológicas e de sobrevivência, aos sujeitos interessa o bem-estar, que só pode ser acessado através da dignidade. A psicologia social propõe um olhar de afetividade para estes processos, onde se nega a neutralidade do psicólogo, pois somente através do afeto é possível a indignação perante o sofrimento e a exclusão.

A política de Rancière também proporciona intervenção em psicologia social, pois possibilita um movimento onde os sujeitos passam a perceber suas condições para que assim se mobilizem e promovam mudanças significativas, deixando de ser “animais ruidosos e passando a ser seres falantes -dotados de ‘logos’ e fala no espaço do comum” (Pallamin, 2010, p. 12).

Focando no psiquismo do sujeito que migra, vamos partir de uma leitura psicanalítica, podendo assim evidenciar alguns efeitos que a migração causa na vida psíquica destes imigrantes.

Segundo Silva e Cremasco (2016), a experiência da migração pode tanto ter aspectos positivos quanto negativos, essa transição pode proporcionar um crescimento ou um adoecimento na vida psíquica dos sujeitos. O ato de emigrar impacta no sujeito uma desestruturação psíquica, visto que ele passa a ser inserido em um mundo completamente estranho a ele, este imigrante então experimenta o sentimento de luto que remete a perda de seus objetos de identificação.

De acordo com Silva e Cremasco (2016), o sujeito se constitui em contato com o Outro¹, e na relação dele com a sua estranheza. Essa constituição provinda do contato com o Outro, nos remete a um mundo em que necessitamos compreender e traduzir mensagens enigmáticas, mensagens ligadas à alteridade do Outro com ele mesmo.

Nesta mesma direção Bruder e Braurer (2007), nos apresentam que Lacan definiu dois modos de constituição dos sujeitos. Um deles é a fase do espelho e o outro alienação e separação. A fase do espelho é a que forma o “eu”, e também é sentida como um desamparo, a qual o sujeito depende do Outro para sobreviver. A alienação expõe os cuidados da mãe (entende-se a função materna ou o equivalente) para com o bebê, que o coloca no lugar de objeto e o aliena de acordo com os seus desejos. A separação é quando

¹ Segundo Bruder e Braurer (2007, p. 514) Lacan diferenciava o pequeno e o grande Outro. O pequeno outro tem ligação com os pares, com os iguais, o grande Outro é de natureza simbólica e representa as primeiras significações.



o sujeito consegue re-significar seus desejos, rompe com a alienação e se percebe frente aos desejos do Outro.

Ainda sobre desenvolvimento e constituição, Zimmerman (1999, p. 80), nos traz o narcisismo primário e secundário de Freud, o narcisismo primário teria como principal conceituação o auto-erotismo, onde o corpo ao mesmo tempo é fonte e objeto de libido. No narcisismo primário a mãe é uma extensão do corpo do bebê, e suas necessidades são atendidas através de um pseudópodo mental, assim ele conseguiria se auto-satisfazer. O narcisismo secundário é “uma espécie de refluxo de energia pulsional”, onde o bebê percebe que ele não é único, e passa a investir libido no objeto para que este retorne o investimento a ele.

Silva e Cremasco (2016) citam que a migração reedita aspectos ligados à constituição dos sujeitos, principalmente o sentimento de desamparo que é sentido no nascimento e nos primeiros meses de vida. Assim as autoras comparam o reconhecimento de um bebê ao mundo externo, aos migrantes em um novo contexto territorial, visto que ambos experimentam a angustia do desconhecido. Ainda as mesmas defendem que o desamparo é natural da condição humana, e é um elemento estruturante do psiquismo, visto que no desamparo o sujeito é estimulado a encontrar sozinho saídas para seus conflitos, podendo assim ter um salto qualitativo de crescimento.

A experiência de migrar não é em si traumática, mas pode vir a ser, em Silva e Cremasco:

A migração coloca ao sujeito a necessidade de uma elaboração, assim não apenas poderá superar a crise, como terá uma qualidade de “renascimento” e verdadeiro crescimento. Caso contrário, custará recuperar-se do estado de desorganização e sofrerá diferentes formas de patologia psíquicas ou físicas. (SILVA e CREMASCO, 2016, p. 5).

Assim é preciso que os sujeitos encontrem novos modos de significar as perdas provindas da migração, pois para Silva e Cremasco (2016 p. 6) “somente o sujeito que conseguir rearticular a perda na cadeia de representações e reatualizar o acontecimento, pode recompor processos e reinvestir em novos objetos”.

Como já mencionado, todos precisamos do outro, é no outro que encontramos conforto e constituímos identidade, logo o migrante que perde essas identificações passa



por uma desestabilização, onde ele perde-se, e a experiência dessa perda lhe causa um imenso sofrimento psíquico.

A psicanálise pode contribuir muito na escuta deste sofrimento, pois leva em conta as singularidades, visto que o migrante passa pela perda do grande Outro, e a partir desta perda ele encontra sua particularidade onde pode se reinventar e se ressignificar, ou adoecer.

Todavia sabemos que infelizmente as condições para acesso a atendimento psicológico ainda não está aliada as necessidades básicas desses sujeitos, que muitas vezes só sobrevivem, assim os que acessam a psicologia, buscam-na através das políticas públicas, que ainda não estão estruturadas o bastante para recebe-los.

4 Considerações Finais

Conforme abordado até aqui, as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes transcendem nossa compreensão cotidiana. As leituras que foram dialogadas, apesar de apresentarem compreensões ontológicas e epistemológicas por vezes divergentes, sugerem a mesma compreensão da imigração baseada na empatia, onde sugerem que o psicólogo possa se colocar no lugar do outro, e que através desta troca busque os encontros, encontros que fujam da moral e encontrem a ética.

Para compreender o outro sem pressupostos conforme já abordado no início deste trabalho, podemos partir de Sawaia (2001), que nos traz a necessidade do afeto, pois é a afetividade que nos permite a indignação perante as condições de desigualdade, as quais excluem os sujeitos e lhes causam dor e o sofrimento.

A imigração além de enfrentar problemas políticos, enfrenta problemas relacionados a dignidade, e cabe a nós contestar essas condições que expõem o sujeito a uma condição inferior apenas por ter nascido em um país diferente.

Assim a psicologia tem muito a contribuir nestes espaços de diálogo, visto que é uma das poucas profissões inseridas nas políticas públicas capaz de problematizar as condições de desigualdade e exclusão, buscando o bem-estar dos sujeitos.

Em ciências humanas precisamos debater e modificar as condições enfrentadas pelos homens, que precisam viver com dignidade. Muitas vezes os sujeitos não conseguem



verificar e problematizar suas condições sozinhos, e a psicologia pode coadjuvar na emancipação destes sujeitos em suas diversas áreas de atuação, seja ela no campo social, na educação, nas organizações e até na clínica, transformando estes sujeitos passivos e excluídos em sujeitos políticos, e protagonistas da própria existência.

Referências

BEUREN, Ilse Maria; RAUP, Fabiano Maury. Metodologia da pesquisa aplicada às Ciências Sociais. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**, v. 3, 2012.

BRUDER, Maria Cristina Ricotta; BRAUER, Jussara Falek. A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: impasses na separação. **Psicologia em estudo**, v. 12, n. 3, p. 513-521, 2007.

LUSSI, Carmem. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. **Psicologia USP**, v. 26, n. 2, p. 136-144, 2015.

MACHADO, Frederico Viana. Subjetivação política e identidade: contribuições de Jacques Rancière para a psicologia política. **Revista Psicologia Política**, v. 13, n. 27, p. 261-280, 2013.

PALLAMIN, Vera. Aspectos da relação entre o estético e o político em Jacques Rancière. **Risco: Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo (Online)**, n. 12, p. 6-16, 2010.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. **As artimanhas da exclusão**, v. 5, p. 97-119, 1999.

SILVA, Mariana Bassoi Duarte da; CREMASCO, Maria Virginia Filomena. **A constituição do sujeito e sua estranheza**. 2016.

ZIMMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica, uma abordagem didática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.



EL ROL POTENCIAL DE LAS ORGANIZACIONES BASADAS EN LA FE EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO EN COLOMBIA

Ivón Natalia Cuervo-Fernández¹

Palabras clave: Migración Interna, Desplazamiento Forzado, Organizaciones Basadas en la Fe, Colombia.

1 Introducción

A finales del año 2015, Colombia llegó a ser el primer país del mundo con el mayor número de personas en situación de desplazamiento interno, en ese tiempo, el país contaba con cerca de siete millones de personas desplazadas (ACNUR, 2015, p. 30). Actualmente, son casi 7.5 millones de personas que están en esta situación (UARIV, 2018). Si reflexionamos en la realidad social que estas cifras representan, el panorama se torna todavía más crítico, porque el trauma del desplazamiento forzado implica la pérdida tanto del territorio físico como del espacio social que sus moradores construyen en él. Como resultado, ocurre un proceso de desterritorialización, que marca una ruptura en varios aspectos que configuran las identidades individual y colectiva. Las personas desplazadas por la violencia sufren pobreza, exclusión, desintegración de sus redes de tipo afectivo y desprotección social.

Ante esa situación que desestructura² de manera súbita la vida de las personas, tanto el Estado como las instituciones de la sociedad civil tienen la responsabilidad social de proteger, asistir y garantizar el restablecimiento de sus derechos. Como parte de la sociedad

¹ Socióloga, Mg. en Planeación territorial y desarrollo socioambiental (UDESC, Brasil). Investigadora para la Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia (FUSBC, Colombia). Contacto: icuervof@gmail.com.

² Cuando hablamos de una situación desestructurada nos referimos al fenómeno que Durkheim (2001) denominó “anomia”, que corresponde a un estado en el que la sociedad no está cumpliendo las funciones básicas de integrar y regular las relaciones entre los individuos.



civil, las organizaciones basadas en la fe (OBF)¹ pueden jugar un rol integrador en este proceso, en aspectos como la asistencia humanitaria (ALLEN, 2010), la reconstrucción de redes sociales (BORDA, 2007) y la reconfiguración de la identidad en los lugares receptores.

Algunos estudios reportan que existe participación de diversos grupos religiosos (judíos, cristianos, musulmanes, budistas e hinduistas) en actividades de atención humanitaria (ALLEN, 2010; SAMUELS et al. 2010) y que, entre estos, los que se involucran con mayor frecuencia son los grupos cristianos (AGER et al, 2015). El presente estudio se realizó con una muestra de las organizaciones de base pentecostal, que corresponden a un fragmento de la totalidad de organizaciones cristianas en Colombia.

Las cifras sobre la distribución de la confesión religiosa en Colombia caracterizan a este como un país mayoritariamente cristiano, 79% de los colombianos se auto-identifican como católicos, y 13% como protestantes –categoría en la cual se incluye a los pentecostales-, mientras que 2% declaran tener una filiación religiosa diferente y 6% dicen no tener filiación religiosa (PEW RESEARCH CENTER: 2014).

En este contexto nacional, la pregunta que nos proponemos responder es: ¿Cuáles son las potencialidades y los desafíos de las organizaciones basadas en la fe, específicamente dentro de la corriente pentecostal, para ayudar a integrar socialmente a las personas en situación de desplazamiento?. Con este fin, estudiamos algunos casos entre las OBF de base pentecostal que desarrollan obras sociales que incluyen a la población en situación de desplazamiento. Para efectos de esta investigación, nos enfocamos en siete comunidades locales de los departamentos de Antioquia, Córdoba, Cauca y Bolívar y de la ciudad de Bogotá. Esta ponencia presenta un avance de investigación que hace parte del proyecto “La misiología integral y el florecimiento de los desplazados internos en Colombia”, desarrollado por un grupo interdisciplinar de investigadores, bajo la dirección de la Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia y financiado por The Templeton World Charity Foundation.

En Colombia, el trabajo social de las OBF ha sido poco documentado. Generalmente esta labor se desarrolla de modo empírico y, normalmente, se hace con fondos levantados al interior de las instituciones religiosas y no del Estado, solo algunas instituciones logran

¹ Organizaciones Basadas en la Fe (OBF) es una categoría que engloba a los grupos de actores religiosos, formales o informales, y a las organizaciones no-gubernamentales que tienen una filiación religiosa (Cfr. SAMUELS et al. 2010).



tener acceso a los programas sociales financiados con recursos públicos. Estas instituciones suelen carecer de una sistematización de sus experiencias en las obras sociales. Sin embargo, existen algunos trabajos publicados sobre este tema (LOZANO, 2008; MORENO et al. 2009).

La discusión teórica tiene como base la perspectiva de Peter Berger (1969) de la religión como una construcción social, actualizando este análisis con investigaciones contemporáneas sobre la relación entre las OBF y los migrantes. La metodología tiene un enfoque cualitativo, con base en análisis documental, grupos focales y entrevistas semi-estructuradas realizadas entre diciembre de 2016 y enero de 2017 a miembros de las OBF focalizadas¹. El texto está organizado en cuatro partes, siendo la primera la introducción, la segunda parte consiste en una profundización en el análisis del papel potencial de las OBF, la tercera parte corresponde a la exposición de algunos desafíos para las OBF que desarrollan ese tipo de “misión” y, finalmente, nuestras reflexiones a modo de conclusión.

2 Nuevas fuentes de sentido de vida

Entre las iglesias protestantes en Colombia, las iglesias de la corriente pentecostal son las mayores receptoras de la población desplazada porque se localizan, mayoritariamente, en los sectores marginales (BELTRÁN, 2013). Inicialmente, la tendencia de las iglesias pentecostales es procurar suplir necesidades inmediatas tales como alimentación y refugio. Así cuenta su experiencia un joven miembro de la iglesia Cristo Rey en Tierralta, cuyo templo sirvió como albergue para familias desplazadas durante una emergencia humanitaria en el año 1998: “Yo fui desplazado de Batata y llegué a Tierralta con mi familia. En la iglesia siempre me tenían en cuenta en las actividades sociales, me decían: "vamos a ir a tal comunidad", y yo siempre estaba allí. Mi deseo ha sido ayudar a muchas familias, porque continuamente llegaban familias desplazadas. Y eso me motivó a seguir mi carrera de psicología”². Como consecuencia de este tipo de acciones sociales, las iglesias hacen parte de los lugares de encuentro más frecuentados por las víctimas del desplazamiento interno.

¹ Al citar las entrevistas y grupos focales, los nombres reales son cambiados por nombres ficticios para proteger la identidad de los entrevistados.

² Entrevista a Manuel, 26 años. Realizada en el municipio de Tierralta (Córdoba) el 23 de enero de 2017.



Una de las mayores crisis que atraviesan las personas en situación de desplazamiento es lo que, desde la mirada de Berger, podríamos llamar una “ruptura en el proceso de socialización”:

Es esta la razón por la cual la separación completa del mundo social, o anomia, constituye una amenaza tan grande para el individuo. No solo porque el individuo pierde en tales casos vínculos emocionalmente satisfactorios, sino también porque pierde su orientación en la experiencia. En los casos extremos, hasta pierde su sentido de realidad e identidad. (BERGER, 1969, p. 35).

De esta forma, el desplazamiento forzado constituye un estado de anomia, en el que las relaciones y las circunstancias a las que el individuo estaba acostumbrado a vivir se desintegran. Esta ruptura abrupta e involuntaria de sus experiencias cotidianas puede ocasionar un trauma psicológico que, incluso, puede conllevar a la pérdida del sentido de vida. Es por esto que las iglesias se tornan comunidades de sentido que le pueden ofrecer a sus miembros un *nomos* con el cual reorientarse en la realidad social, porque existe una base compartida de valores en el grupo social de la iglesia que sus miembros procuran socializar con el recién llegado. Se trata de estar inmerso en un mundo social que ordena y le da significado a la vida y, por ende, a la conciencia individual.

Berger concluye que el *nomos*, siendo una construcción social, se impone a los individuos como una fuerza externa a ellos. Dentro de esta lógica, “*la religión es la empresa humana por la cual se establece un cosmos sagrado [...] es el audaz intento de concebir todo el universo como humanamente significativo*” (*ibid.*, p. 40). Sin embargo, ese *nomos* no es estático, sino que está en un proceso constante de legitimación ante los individuos, para incorporar dentro de sus explicaciones de sentido a los fenómenos anómicos que podrían desestructurarlo. Dentro de ese marco de referencia, los fenómenos anómicos como el desplazamiento forzado requieren de una explicación que le permita al individuo superar la experiencia de sufrimiento: “*Una explicación de esos fenómenos en términos de legitimaciones religiosas, sea cual fuere su grado de complejidad teórica, puede ser llamado una teodicea*” (*ibid.*, p. 71).

La situación de desplazamiento causa afectaciones en los ámbitos económico, psicológico, social, político y cultural (BELLO, 2000; CADAVID, 2011). Por esta razón, la persona que se encuentra en esa situación requiere un espacio social en el que pueda



participar y reconfigurar su identidad. Una parte de las personas entrevistadas refieren que el vincularse a una iglesia les provee un sentido de pertenencia, fortalece sus vínculos sociales y les abre oportunidades en momentos de crisis:

La iglesia nos ayudó mucho. Nos sentimos agradecidos por parte de Dios, por parte del hermano pastor que nos atendió bien. Me acuerdo que nosotros pasamos ese tiempo sin cobija, esta iglesia se motivó, me hicieron una remuneración. El hermano pastor nos trajo muchas cosas, hasta comida. Se hacían unos eventos cada quince días y el pastor o la pastora iban a la casa. Yo todo el tiempo he sido trabajador, no estaba atendido solamente a ellos, después me dediqué fue a la minería para ganarnos la comidita. Y sí, esa parte sí le doy gracias a Dios que esas manos nos salvaron.¹

Otra parte de las personas entrevistadas explican que los únicos que los ayudaron después del desplazamiento fueron sus familiares y amigos, y no las instituciones: “A mí no me ayudó ninguna iglesia ni nada. Yo cuando llegué que me desplazé por segunda vez vine aquí a Puerto Libertador donde una amiga y ahí llegó un señor y me dijo que me fuera a trabajar a un campito con él y yo recogí mis bienes y me fui a trabajar con él”².

Tras la ruptura del vínculo con sus territorios de origen, algunas personas que han sido desplazadas encuentran en las OBF una comunidad que les ayuda a reterritorializarse (DEMERA, 2007, 314). Además, las iglesias facilitan la conformación de grupos de apoyo con base en relaciones de confianza que le permiten a los recién llegados tramitar sus duelos y reconstruir sus memorias sin la preocupación de ser re-victimizados (HENAO, 2009). Por consiguiente, el capital social, económico y simbólico con el que cuentan las OBF les provee a las personas en situación de desplazamiento un espacio social en el que pueden satisfacer algunas de sus necesidades sociales, espirituales y materiales.

La identidad del individuo se construye en una relación dialéctica con la sociedad, como explica Berger (1969): “el individuo se apropia del mundo en conversación con otros. Tanto la identidad como el mundo son reales para él solo en la medida en que puede continuar esta conversación” (p. 19), y continúa: “nunca puede completarse la socialización, debe haber un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida del individuo” (p. 30). En consecuencia, el desplazamiento implica una ruptura en el proceso de socialización.

¹ José, 54 años. Participante de un grupo focal realizado en el municipio de Puerto Libertador (Córdoba) el 11 de diciembre de 2016.

² Isadora, 61 años. Participante de un grupo focal realizado en el municipio de Puerto Libertador (Córdoba) el 11 de diciembre de 2016.



Ante esa ruptura, las OBF hacen parte de los grupos de la sociedad civil que reciben al recién llegado y le ofrecen un espacio para continuar su proceso de socialización, tanto al que se presenta como “creyente” como al que es considerado “simpatizante” y, por lo tanto, un creyente potencial. En el caso de las personas en situación de desplazamiento, puede agilizarse la construcción de relaciones de confianza y solidaridad si el recién llegado ya tenía experiencia como miembro de una iglesia, pues suele desarrollarse una relación fluida como “familia en la fe”, dado que el individuo ya tenía interiorizado el *nomos* que ordena las experiencias del grupo.

En síntesis, la interacción social tiene una función reguladora, en donde la experiencia personal es ordenada por la integración de significados comunes que el individuo asume como propios. El sentido de pertenencia a un grupo es fundamental para continuar haciendo planes en el lugar receptor, además, le sirve al individuo para adaptarse y conocer las “reglas de convivencia” de los habitantes locales antiguos. Esto sucede, por ejemplo, en el caso del campesino que entra en un proceso de adaptación al modo de vida urbano. Por esta razón, la socialización dentro de la iglesia llega a tener un papel orientador del sentido que esa persona le da a su vida y del concepto que tiene de sí misma (su autoestima) ayudándole a reorientar su proyecto de vida.

3 Algunos desafíos para las OBF interesadas en trabajar con población desplazada

Hasta esta parte, hemos señalado las potencialidades de las OBF para la integración social de las personas en situación de desplazamiento. Cabe señalar, también, que no todas las iglesias o fundaciones sociales de confesión religiosa manifiestan tener esta vocación. Sin embargo, quienes desarrollan esta labor de manera intencional y aquellos que desean asumirla podrían tener en cuenta los desafíos que se plantean a continuación.

Las entrevistas a líderes religiosos realizadas para la presente investigación revelan que una parte de la feligresía de las iglesias expresa un sentimiento de inseguridad y de desconfianza hacia las personas en situación de desplazamiento. En este caso, se manifiesta un hecho social que trasciende los límites de las iglesias y que remite a las grandes brechas económicas presentes en la sociedad colombiana que marcan una fuerte distinción por estratos sociales. Respecto a la “desconfianza”, las personas entrevistadas se



refieren a la incertidumbre de si la persona es realmente víctima o es, simplemente, una persona que se aprovecha de las ayudas ofrecidas a quienes están en esa condición. Por su parte, algunas personas en situación de desplazamiento entrevistadas expresan un sentimiento de decepción frente a la ayuda o el trato que esperaban recibir en las iglesias a las que llegaron, razón por la cual dejaron de frecuentarlas.

De manera consecuente, es necesario realizar un trabajo de sensibilización entre los miembros de las iglesias, para que conozcan la dimensión del daño que el desplazamiento forzado ha causado en todo el país y examinen cómo su comunidad religiosa puede ser parte de la respuesta ante este problema social. Además, es importante tener en cuenta que la acción social debe estar enfocada en los intereses y las necesidades que las personas en situación de desplazamiento manifiesten y no solo en lo que la comunidad receptora considere que se debe hacer.

Adicionalmente, es necesario entender que no siempre las motivaciones de los beneficiarios del servicio corresponden con las expectativas de quienes lo ofrecen. Por ejemplo, es posible que hacer la “confesión de fe” responda a una estrategia de sobrevivencia más que a una decisión de continuar siguiendo esa conducta religiosa a largo plazo. Como documenta Gamarra (2000), a partir de un estudio de caso en Perú, la conversión religiosa puede ser una estrategia de adaptación ante presiones externas, por ejemplo una amenaza de muerte, que llevan a los individuos a intensificar la cohesión social a través de las prácticas religiosas; pero, una vez superada la etapa de violencia hay personas que pierden el interés por la conducta religiosa. Además, la constante movilidad de la población en situación de desplazamiento hace que con frecuencia asistan de forma itinerante a varias iglesias.

Otro asunto a ser tenido en cuenta a la hora de planear la manera en que será atendida esta población por parte de las OBF es cómo se aplicará el enfoque diferencial en las dimensiones de género, generación, etnia y discapacidad. Esta cuestión no suele tener la atención que merece en el momento de la planeación, generando exclusiones y daños causados de forma no intencional en la población. En las sociedades contemporáneas marcadamente individualistas, las OBF se convierten en uno de los pocos espacios públicos donde las personas todavía esperan ser acogidas y comprendidas (TOEWS; STUCKY, 2017). Así mismo, tienen como expectativa pertenecer a una comunidad que les brinde un



ambiente protector, les ayude a conseguir oportunidades laborales y, a largo plazo, a reconstruir su proyecto de vida. Finalmente, se hace necesario fomentar la interacción entre el sector público y las OBF, bajo una comprensión de lo que cada institución puede aportar como aliada y delimitando lo que implica el manejo de recursos públicos por parte de instituciones que normalmente tienen entre sus objetivos el hacer proselitismo religioso.

4 Consideraciones finales

Las OBF tienen el potencial de cumplir un papel integrador de las personas en situación de desplazamiento en los lugares receptores. Principalmente, aquellas que están localizadas en sectores marginales tienen la facilidad de brindar una asistencia humanitaria inmediata sufriendo algunas necesidades básicas como orientación, alimentación y refugio temporal. También, pueden facilitar la reconstrucción de redes sociales y la reconfiguración de identidades individuales y colectivas. Sin embargo, no todos los miembros de las OBF son conscientes de estas necesidades o no saben cómo responder ante los problemas que atraviesa una persona que ha sido desplazada por el conflicto armado interno. Por esta razón, consideramos útil realizar procesos pedagógicos al interior de las OBF que les ayuden a comprender mejor esta situación y a prepararse para recibir a este tipo de población. Una de las funciones que puede cumplir un grupo religioso es acoger a la población desplazada, que ya ha sido bastante excluida, escuchar sus relatos y ayudarles a superar sus experiencias de sufrimiento con el acompañamiento de la comunidad. Posteriormente, puede que se haga necesario orientarles para recibir atención especializada o para conocer las rutas de atención de las instituciones gubernamentales.

En futuras investigaciones, resultará útil ampliar el espectro del estudio sobre las actividades humanitarias que se realizan en Colombia que tienen algún vínculo con OBF de otras tradiciones religiosas diferentes al cristianismo pentecostal.

Referencias

AGER, Joey; FIDDIAN-QASMIYEH, Elena; AGER, Alastair. (2015). Local Faith Communities and the Promotion of Resilience in Contexts of Humanitarian Crisis. **Journal of Refugee Studies**, vol. 28, n. 2, pp. 202–221, jun. 2015.



ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS (ACNUR). **Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2015, forzados a huir.** 2016. Recuperado en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10627.pdf> Fecha de consulta: Enero 27 de 2017.

ALLEN, Ryan. The bonding and bridging roles of religious institutions for refugees in a non-gateway context. **Ethnic and Racial Studies**, 33(6), p. 1049-1068, 2010.

BELTRÁN, William Mauricio. **Del monopolio católico a la explosión pentecostal:** pluralización religiosa, secularización y cambio social en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2013.

BELLO, Martha Nubia, et al. **Relatos de la violencia:** impactos del desplazamiento forzado en la niñez y la juventud. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000.

BERGER, Peter. **El Dosel Sagrado:** Elementos para una teoría sociológica de la religión. 2 ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1969.

BORDA, Susana. "Resocialization of "desplazados" in small pentecostal congregations in Bogotá, Colombia". **Refugee Survey Quarterly**, v. 26, n. 2, 2007.

CADAVID, Laura Milena. **Condiciones de miseria y desigualdad en 100 familias en situación de desplazamiento asentadas en Bogotá y Soacha.** Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Económicas Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales – IEPRI, 2011.

DEMERA, Juan Diego. Ciudad, migración y religión. Etnografía de los recursos identitarios y de la religiosidad del desplazado en Altos de Cazuca. **Theologica Xaveriana**, (162), pp. 303-320, 2007.

DURKHEIM, Emile. **La división del trabajo social.** 4 ed. Madrid: Ediciones Akal, 2001.

GAMARRA, Jeffrey. Conflict, post-conflict and religion: andean responses to new religious movements. **Journal of Southern African Studies**, v. 26, n. 2, p. 271 –287, Jun. 2000.

HENAO, Héctor Fabio. The Colombian Church and Peacebuilding. In: BOUVIER, Virginia M. (Ed.), **Colombia:** building peace in a time of war. Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press, pp. 173 – 190, 2009.

LOZANO, Fabio. Evangélicos y pobreza. Reflexiones a partir del estudio de la acción social de las iglesias evangélicas en Colombia. In: RAMÍREZ, G.Z.; OFFERDAL, H.E., **¿El reino de Dios es de este mundo?:** el papel ambiguo de las religiones en la lucha contra la pobreza. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ CLACSO, 2008.



MORENO, Pablo (org). **La acción social de las iglesias evangélicas en Colombia**. Bogotá: CEDECOL, 2009.

PEW Research Center. **Religion in Latin America: widespread change in a historically catholic region**. 2014. Recuperado en: <http://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america/> Fecha de consulta: 27 en. 2017.

SAMUELS, Fiona; GEIBEL, Rena; PERRY, Fiona. Collaboration between Faith-Based Communities and Humanitarian Actors when Responding to HIV in Emergencies. **ODI Project Briefing 41**, Overseas Development Institute, 2010.

TOEWS, Nathan; STUCKY, Pablo. **Una iglesia acogedora y sanadora**. Capacidades claves para una comunidad de fe restauradora: testimonios y reflexiones bíblicas. 2 ed. Bogotá: Coordinación Eclesial para la Acción Psicosocial (CEAS), 2017.

UNIDAD PARA LA ATENCIÓN Y REPARACIÓN INTEGRAL A LAS VÍCTIMAS (UARIV). **Registro único de víctimas (RUV)**. 2018. Recuperado en: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394> Fecha de consulta: agosto 01 de 2018.



IUS MIGRANDI: hospitalidade como ato de acolher e reconhecer a cidadania

Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira¹

Deisemara Turatti Langoski²

Palavras-chave: *Ius Migrandi*, Hospitalidade, Cidadania, Comunidade.

1 Introdução

Pretende-se fazer uma reflexão sobre o *ius migrandi* e a ação hospitaleira como medida de tratamento na acolhida de pessoas que se veem obrigadas a abandonar suas casas, seu trabalho, seus familiares e sua história de vida para não morrer, em virtude dos conflitos civis, bélicos, religiosos ou mesmo da fome e de questões ambientais que acometem o país de origem.

Empregando como metodologia o método de abordagem indutivo e como técnica de pesquisa a bibliográfica, busca-se verificar se a adoção de medidas hospitaleiras nos países que recebem migrantes e refugiados tem a capacidade de reconhecer a cidadania como fator de amparo ao direito de migrar (*ius migrandi*). Para alcançar este objetivo, divide-se este resumo em duas partes: inicialmente, aborda-se o *ius migrandi* como condição de cidadania universal e em seguida trata-se da hospitalidade como ato de acolher e reconhecer a cidadania dos migrantes e refugiados em comunidade.

¹ Doutora em Direitos Sociais pela Universidade Autônoma do México (UNAM). Estágio de Pós-Doutorado em Direito do Trabalho e da Seguridade Social na Universidade de Málaga (UMA) na Espanha (2013-2014 - com Bolsa de Pesquisadora do CNPq). Professora Titular do Departamento de Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - BRASIL, da qual está aposentada desde março/2017. E-mail: olgaoliveiralagoa@gmail.com

² Doutora em Direito pelo Programa de Doutorado em Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - BRASIL. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Santana do Livramento - BRASIL. E-mail: deiselangoski@gmail.com



2 *Ius migrandi* como condição de cidadania universal

O *ius migrandi* foi apresentado por Francisco de Vitória, ao anunciar como direitos de todos os homens e de todos os povos o *ius communicationis*, o *ius peregrinandi*, o *ius degendi*, o *ius commerci*, o *ius occupationis* e o *ius migrandi* (FERRAJOLI, 2004, p. 32). O *ius migrandi* consiste em um direito natural, fundamental, universal e, compreende o direito de todos a migração, não sendo reservado ou exclusivo, mas pertencente a qualquer pessoa que deseja assim proceder.

Vitale (2017, p. 53, tradução livre) coloca que se levado a sério, o *ius migrandi*, considera o direito de qualquer pessoa a eleger a própria morada em qualquer lugar do planeta, significa dizer que “[...] todo o direito eficaz em prol de um sujeito implica um dever em prol de outro: e neste caso, o dever de o país escolhido por um indivíduo como residência estável, é de acolhê-lo como novo cidadão”.

O desafio do *ius migrandi* na contemporaneidade coloca em evidência princípios ratificados pelos Estados-Nação que garantem a qualquer pessoa o direito de cruzar fronteiras, de locomoção e circulação dentro e fora do seu país de origem e de proteção, os quais estão dispostos nos artigos 13 e 14 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948¹.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos concebeu uma política do Direito e, “[...] traduziu no reconhecimento de que existem valores que pesam nas decisões do poder, na prática dos Estados e no processo de criação de normas de Direito Internacional Público.” Estes valores indicam a “direção de dever ser”, ou seja, “[...] o Direito é uma expressão do mundo da cultura, onde o valor tem um suporte na realidade, mas tem um significado, uma direção que aponta para um caminho.” (LAFER, 2017).

O regime de proteção aos migrantes e refugiados, precisa envolver três condições que o Estado, de forma imperativa, necessita satisfazer: respeitar, proteger e cumprir.

¹ Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. **Artigo 13.** §1. Toda pessoa tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. §2. Toda pessoa tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar. **Artigo 14.** §1. Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países. §2. Este direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos propósitos e princípios das Nações Unidas.



Ficando adstrito à concepção da Declaração Universal dos Direitos Humanos cujos pressupostos estão eivados de universalização e de indivisibilidade.

A ideia de cidadania universal reconhece todas as pessoas como sujeitos de direitos, sem distinção à sua nacionalidade e confirma a existência de uma cidadania inclusiva, em que migrantes e refugiados tem garantido o acesso à documentação, aos direitos socioeconômicos (educação, emprego, moradia, saúde, entre outros), aos deveres e responsabilidades e de auferirem uma acolhida humanitária e digna, com respeito às diferenças, sem preconceitos e, com a promoção da cidadania que lhes foi arrebatada (VITALE, 2017, p. 53). Isso produz uma política de reconhecimento ao que Bauman vislumbra como um horizonte para a humanidade:

A universalidade da cidadania é a condição preliminar de qualquer 'política de reconhecimento' significativa. [...]. A universalidade da humanidade não se opõe ao pluralismo das formas de vida humana; mas ao teste de uma verdadeira humanidade universal é sua capacidade de dar espaço ao pluralismo e permitir que o pluralismo sirva a causa da humanidade – que viabilize e encoraje 'a discussão contínua sobre as condições compartilhadas do bem' (BAUMAN, 2003, p. 126).

Inclina-se à lição de Kant, que sugere um Estado dos povos, fundado no direito da cidadania mundial, ao possuir como característica a hospitalidade universal. De tal modo, para instaurar a paz definitiva, é imperioso algumas condições: a “comunidade dos povos”; um direito internacional fundamentado em uma federação de Estados Livres (e autodeterminados); um Direito Cosmopolita. Em sua obra “A paz perpétua”, no Terceiro artigo definitivo, leciona que: “O direito cosmopolita deve ser limitado às condições da hospitalidade universal”, sendo que esta considera o “[...] direito de um estrangeiro a não ser tratado com hostilidade em virtude da sua vinda ao território de outro,” exceto se cometer atos hostis contra o Estado hospedeiro (KANT, 1995, p. 137).

Trata-se da obrigação de conceder um direito de visita (não de residência), em que todos os homens podem usufruí-lo na sociedade, em face da posse da Terra por todos e, mesmo que não cruzem a esfera terrestre, os homens não podem dispersar-se infinitamente, obrigando-se a “[...] suportar-se um aos outros, pois originariamente ninguém tem mais direito do que outro a estar num determinado lugar da Terra” (KANT, 1995, p. 137). Esse direito consente no estabelecimento de relações humanas pacíficas em diferentes partes do mundo, o que vai de encontro à postura inospitaleira de certos Estados



que rejeitam, invadem, exploram e furtam outras comunidades de povos (KANT, 1995, p. 138-139).

Esta comunidade desenvolve-se de tal forma que a violação de um direito em um local é experimentada em todos os lugares. Por conseguinte, a paz deriva da validade do Direito, da cooperação sistemática e institucionalizada entre todos (Estados e povos), do bem compartilhado. Deste modo, o respeito aos direitos além de estabelecer uma comunidade de paz, promove a cidadania universal e coloca pôr termo aos mais arraigados conflitos existentes na humanidade.

3 Hospitalidade como ato de reconhecimento da cidadania universal

A hospitalidade liga-se à práxis humanista, tendo em vista que o homem é um ser social e, a partir das suas relações é que se fomentam e se estruturam as sociedades. Exercitar a hospitalidade pressupõe embrenhar-se no âmbito das ideias, da religião, da filosofia, da ética, das relações humanas, que desafiam e movem o tema do pluralismo, ao apresentar como questão elementar a diversidade cultural (DENCKER, 2004, p. 189).

O diálogo entre as culturas é fator crucial, “[...] para a relação próxima entre o grau de segurança, de um lado, e a ‘desativação’ da questão da pluralidade cultural, com uma superação da separação cultural e a aceitação de fazer parte da busca por uma humanidade comum, de outro” (BAUMAN, 2003, p. 127).

Dencker (2004, p. 189) instrui que as sociedades possuem regras – morais, legais, culturais – as quais regulam a convivência humana, o que corrobora para o amparo e abrigo da(s) necessidade(s) da(s) pessoa(s) que se encontram em desamparo. Nas perspectivas ligadas a conjuntura social, antropológica e filosófica, a hospitalidade pode ser idealizada como uma união de condutas da própria sociedade:

A partilha e a troca dos frutos do trabalho, junto com a mutualidade e a reciprocidade, associadas originalmente à caça e à coleta de alimentos, são a essência da organização coletiva e do senso de comunidade. Embora evoluções posteriores possam se preocupar com o medo em relação a forasteiros e a necessidade de contê-los, a hospitalidade envolve, originalmente, mutualidade e troca e, por meio dessas, sentimentos de altruísmo e beneficência (LASHLEY; MORRISON, 2004, p. 5).



A hospitalidade encontra-se vinculada também, ao ato de comer e beber, uma vez que o ritual das refeições exerce uma função primordial na perspectiva da diversidade cultural, pois revela o simbolismo em acolher e interagir socialmente. Esta ação denomina-se comensalidade, consiste na mais alta expressão da convivência, pois “Ela representa a superação de toda distância, suspeita e inimizade. [...]. É expressão de comunhão, de convivência, de partilha, não apenas das comidas, mas dos ânimos e dos corações” (BOFF, 2005, p. 101-102).

Para Khouri e Bueno (2007, p. 37 e 42), a comensalidade, o ato de compartilhar comidas, ocorre uma das mais intensas insígnias da hospitalidade, pois denota um “[...] fator de integração com a sociedade receptora, pois há um consenso de que a comensalidade é uma forma privilegiada de iniciar e manter relações entre as pessoas”.

Historicamente, a hospitalidade tem sido associada com a necessidade de disponibilizar um espaço protetor para o outro. É processo social, que aponta para o provimento de um lugar de recepção (abrigo, acolhida) e de tutela (amparo, segurança), pois a hospitalidade “[...] é um ato cultural, uma criação sócio histórica, e, por onde, a questão a interrogar não é a de ser ou não hospitaleiros, senão quais são os gestos, os códigos e instituições que expressam e veiculam a hospitalidade em cada tempo e lugar” (HABA; SANTAMARÍA, 2006, p. 16, tradução livre).

“A hospitalidade é um direito de todos e um dever para todos”, pois materializa uma forma de cidadania genérica, que deve designar uma cultura dos direitos que entra nas mentes e nos corações de todos os cidadãos, acendendo a “comunidade dos povos” (BOFF, 2015). Quanto a cidadania, Kieling (2001, p. 105) aduz que existe a “[...] necessidade de uma comunhão entre os trabalhadores de todos os cantos da Terra a fim de consolidar a perfeita cidadania, de vez que o propósito não pode deixar de ser o bem-estar do próximo”.

Derrida (2003, p. 67-69) concebe a hospitalidade como acolhimento incondicional do outro que se aproxima. Em outras palavras, a hospitalidade, quando irrestrita, se sustenta pelo deixar que o outro chegue, pela aceitação sem reservas deste outro. Representa uma ação de generosidade para com o outro. A hospitalidade condiciona-se aos direitos e deveres que precisam ser seguidos pelo que chega e pelo que acolhe. Deste modo, o processo da hospitalidade encontra-se vinculada a demanda da diferença, no sentido de



deixar vir o outro, respeitando a diversidade cultural em seus distintos matizes, acolhendo as diferenças.

“Agora, nunca como antes, faz-se urgente à hospitalidade, a mútua acolhida, a abertura generosa que supõem o despojamento dos conceitos e pré-conceitos” uma vez que, “Só assim captamos a diferença como diferença e não como desigualdade e inferioridade ou como mero prolongamento daquilo que é nosso” e, “[...] faz-se necessária a vontade de conviver juntos na mesma Casa Comum, [...]. Quatro, pois, serão as virtudes de uma globalização bem sucedida: a hospitalidade, a convivência, a tolerância e a comensalidade (BOFF, 2005, p. 19).

A hospitalidade consiste em um dom, é habilidade humana que promover uma mudança na natureza relacional dos homens, haja visto que localiza-se em um espaço que transpõe o político, o econômico, o social, o ético e o filosófico: “[...] a hospitalidade sempre implica um dever, nesse sentido, está ligada não só com uma ontologia jurídica com um tempo (temporalidade) e um lugar (topos), mas com certa conduta correta” (PENCHASZADEH, 2011, p. 261, tradução livre).

Hoje, é imprescindível, que seja adotado e exercido em sua plenitude esta ação de mútua acolhida, de abertura, de convivência com os migrantes e refugiados, uma vez que pressupõe a alteridade. O ser humano, por natureza é interdependente, não consegue viver sem estar em comunidade, porque “[...] o destino comum foi globalizado; [...]. Estamos definitivamente vinculados uns aos outros. Essas visões necessárias nos dão conta da singularidade de nosso momento histórico” (BOFF, 2005, p. 29).

A expressão comunidade, por si só, “sugere uma coisa boa”, pois é bom “ter uma comunidade”, “estar numa comunidade”, perfaz-se em um “lugar ‘cálido’, confortável e aconchegante”, porque este espaço pressupõe o entendimento, a confiança, a segurança, a boa vontade, o respeito pelas subjetividades, à compreensão, a empatia e a ajuda mútua. Além disso, “Comunidade” é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá (BAUMAN, 2003, p. 9).

A comunidade evoca o que as pessoas sentem falta na atualidade:

A segurança é uma condição necessária do diálogo entre as culturas. Sem ela, há pouca chance de que as comunidades venham a abrir-se umas às



outras e a manter uma conversa que venha a enriquecê-las e a estimular a humanidade de sua união. Com ela, as perspectivas da humanidade parecem brilhar” (BAUMAN, 2003, p. 128).

Esta ideia de paraíso perdido, encontra-se vinculada ao reconhecimento e pertencimento de uma pessoa a uma comunidade. Este senso de pertencer faz com que as pessoas se sintam protegidas, seguras e aceitas. Esclarece Bauman (2003, p.7-8) que “Nunca somos estranhos entre nós [...], pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos melhor e mais agradável do que até aqui e, [...] podemos estar certos de que os outros à nossa volta nos querem bem”.

Estar em comunidade acende a questão de valores nas relações humanas, porquanto há bônus e ônus, os quais exigem uma conciliação. Esta é uma obrigação que todas as pessoas precisam adotar, pois o alicerce desta postura encontra-se na responsabilidade de uns para com os outros: “Somos todos interdependentes neste nosso mundo que rapidamente se globaliza, e devido a essa interdependência nenhum de nós pode ser senhor de seu destino por si mesmo” (BAUMAN, 2003, p. 133).

É essencial atentar para a práxis da hospitalidade, adequando-a nos processos migratórios e nos ecos que este fenômeno produz na sociedade. Pois a hospitalidade “[...] é feita de teias de inter-retro-relações e de cadeias de solidariedades includentes”, porque “O universo continua a se expandir e a criar ordens cada vez mais complexas, [...] porque todos se comportam como hospedeiros, co-existem, con-vivem e cooperam para tal produção” (BOFF, 2005, p. 103).

Em tempos de globalização, é primordial o estabelecimento de valores e modos de convivência inteligente, criativo e instituir possibilidades teórico-práticas para consolidar a proposta do “estar numa comunidade”. Equivale dizer que trata-se de medida imperiosa a aceitação, o resguardo e a hospitalidade para que as pessoas oriundas da mobilidade humana forçada, ao ingressar em um país distinto e, por vezes, distante geograficamente e adverso culturalmente, sintam-se acolhidas e possam ter seus direitos assegurados e reconhecidos, de forma equitativa, como cidadãos.



4 Considerações finais

Pensar a vida em comunidade está em consonância com a necessidade de pensar ações orientadas para a responsabilidade em Direitos Humanos de maneira universal e com demandas voltadas para o respeito, a proteção e o cumprimento desses direitos, especialmente, para as pessoas que diuturnamente se veem obrigadas ou são, literalmente, expulsas de seus lares, em face dos graves conflitos civis e religiosos ou até mesmo às desventuras socioeconômicas e ambientais que assolam inúmeros países do mundo.

A base de uma mutação humano-social é ainda utópica, eis que a sociedade encontra-se “perdida”, pois, de forma geral, as pessoas estão egocêntricas e competitivas, contudo, a utopia impera como uma expectativa de reavivar e retomar a vida tecida no conjunto, partilhando direitos e deveres garantidos por normas onde impere a justiça social, em que as responsabilidades assumidas e os cuidados sejam cultivados de forma recíproca e que todos os seres humanos, sejam de fato e de direito, considerados, como legítimos cidadãos do mundo.

Por meio da atuação com hospitalidade, é possível que haja o reconhecimento da cidadania dos migrantes e refugiados que, por sua vez, ao integralizar grupos e estabelecer-se em comunidade precisam que seus direitos sejam levados em consideração, pois, se um Estado permite a entrada e abriga em seu território uma pessoa migrante, como por exemplo, na condição de refugiada, deliberadamente compromete-se em dar-lhe proteção, nessa incluem-se a segurança física, a dignidade e a assistência para as necessidades básicas.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BOFF, Leonardo. A hospitalidade: direito de todos e dever para todos. **Jornal do Brasil**, 12 out. 2015. Disponível em: <<http://www.jb.com.br>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**. Hospitalidade: direito e dever de todos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.



DENCKER, Ada de Freitas Maneti (Coord). **Planejamento e gestão em turismo e hospitalidade**. São Paulo: Thomson, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

FERRAJOLI, Luigi. **Derechos y garantías**. La ley del más débil. 4. ed. Madrid: Trotta, 2004.

HABA, Juan de la; SANTAMARÍA, Enrique. Migraciones, espacios urbanos y hospitalidade. **Travessia**: revista do migrante, ano XIX, n. 54, jan./abr., 2006.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

KIELING, Charles Antonio. **Manifesto da cidadania**. Caxias do Sul: Maneco, 2001.

KHOURI, Dolly; BUENO, Maruelys Siqueira. Hospitalidade a qualquer hora, hospitalidade a qualquer tempo! **Travessia**: revista do migrante, ano XX, n. 58, p. 37-42, mai./agos. 2007.

LAFER, Celso. Globalização econômica, políticas neoliberais e os direitos econômicos, sociais e culturais. **DHNET** [online]. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em 23 fev. 2017.

LASHLEY, Conrad; MORRISON, Alison. (Org.) **Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado**. Barueri, SP: Manole, 2004.

ONU. Naciones Unidas [online]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.unicrio.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PENCHASZADEH, Ana Paula. Política, don y hospitalidad en el pensamiento de Jacques Derrida. **Isegoría**, n. 44, enero-junio, 2011.

VITALE, Ermanno. **lus migrandi**. Espanha: Melusina, 2006.



NO “OUTRO” LADO DA BARRAGEM NORTE TEM VIDA: o grito de um povo no Vale Xokleng Laklãnõ

Catia Dagnoni¹

Lilian Blanck de Oliveira²

Palavras chave: Vale do Itajaí. Barragem Norte. Povo Indígena Xokleng Laklãnõ. Território.

Historicamente o Povo Xokleng Laklãnõ ocupava larga extensão territorial do sul do Brasil. A mata nativa de araucária e a caça era a maior fonte de alimento deste povo coletor em movimentos sazonais formando grupos de aproximadamente cinquenta a trezentos membros de forma cooperativa, que eram identificados por nomes pessoais e pinturas corporais.

O início do processo colonizador no Estado de Santa Catarina (SC) em 1829 e a criação da Lei de Terras (1850) estimularam o ingresso de imigrantes europeus e a fundação de colônias por particulares e companhias de colonização marcada por inúmeros conflitos entre indígenas e não indígenas na disputa pelo mesmo território – *espaço de vida*, que incidiu na criação da Companhia de Batedores de Mato (1879) pelo governo. As tropas eram proibidas de matar as populações indígenas, o que não era obedecido. Adultos e jovens, idosos e crianças, algumas ainda no ventre materno, pereciam ao fio do facão impiedoso (SANTOS,1973).

Após fortes denúncias em órgãos nacionais e internacionais em 1914 se deram as primeiras tentativas de “pacificação” dos indígenas, lidos como “cruéis e sanguinários”, por integrantes do SPI – Serviço de Proteção ao Índio, culminando no seu aldeamento e criação do Posto Platê. De forma cruel e drástica a história e cultura milenares deste povo foram desafiadas e compungidas a outro modo de vida, organização social e hábitos alimentares,

¹ Graduada em História. Mestre e Doutora em Desenvolvimento Regional pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (SC/BR). Diretora do Departamento de História, Memória, Documentação e Patrimônio da Fundação Cultural de Rio do Sul. Professora do SENAC – Rio do Sul (SC/BR). Integrante do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD da FURB (SC/BR). E-mail – dagnonicatia@gmail.com

² Graduada em Pedagogia (UNERJ/SC/BR); Doutorada em Teologia- Area: Educação e Religião (ESR/RS/BR); Professora no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB (SC/BR). Líder do GPEAD da FURB (SC/BR). E-mail – lilianbo@uol.com.br



que interfiram em sua visão de: ser humano, vida e mundo. Relatos indígenas identificam este momento histórico como sendo sua “primeira morte”¹, ou seja, se perceberam confinados em *tempos, espaços e lugares* restritos e tutelados.

Após cinco décadas de doloridos e desafiadores processos de des-re-territorialização marcados e conduzidos por movimentos de resistência e/m memória do *Tempo no Mato* outro elemento se apresentou a instaurar o que se nominaria, como sendo a “segunda morte” para esta população: a construção da Barragem Norte (BN). Para resolver o histórico problema das cheias que fazem parte da geografia e da história do Vale do Itajaí na década de 1970 o governo brasileiro decidiu construir três barragens de contenção: Barragem Sul, em Ituporanga, Barragem Oeste, em Taió e a Barragem Norte, em José Boiteux, esta última, na Terra Indígena Ibirama (TII), cuja “bacia hidrográfica controla uma área de 2.318,00 km² e considerada a maior barragem brasileira com a finalidade de contenção de cheias” (GOULART, 2000, p.65).

A construção da BN foi um novo acelerador do processo de desintegração da comunidade indígena, ainda em processo de reestruturação cultural, social e territorial:

A barragem trouxe inúmeras desgraças sobre nós. Perdemos a melhor parte de nossas terras. Com isso veio a fome e as doenças. Perdemos a harmonia de nossas comunidades, pois a barragem dividiu nosso povo e fez desaparecer muita coisa de nossa cultura. Nossas comunidades vivem hoje empobrecidas e conseguem sobreviver com intensas dificuldades. Mas nós nunca desistiremos de lutar para que devolvam nossas terras e nos paguem por todos os prejuízos que nos causaram.²

O histórico e impactos gerados pelo empreendimento governamental no “outro”³ lado da BN, ou seja, no lado de cima, habitado pelos indígenas, se constitui em devir científico e social, principalmente se abordado a partir dos sujeitos diretamente envolvidos na perda e busca de reconstrução de seu território e territorialidades. De acordo com o

¹ Terminologia sinalizada em diferentes eventos realizados na Terra Indígena Ibirama (2013-2017); Seminário “O Outro Lado da Barragem Norte” (FURB/2014); Lançamento do Caderno: Indígenas do Alto Vale do Itajaí: O Povo Xokleng Laklãnô e a Colonização de Rio do Sul (Feira do Livro/Rio do Sul/2016); Semana da Consciência Negra (Rio do Sul/2016).

² Reivindicações apresentadas pelas lideranças indígenas no I Fórum de Debates das Questões Indígenas de Santa Catarina, nos dias 22 e 23 de abril de 1999.

³ O “outro” lado da Barragem Norte, além de ser uma referência de localização regional, pode também traduzir um conjunto de discriminações, preconceitos e invisibilizações históricas em relação ao povo que lá reside, assim como em relação aos prejuízos causados pela construção da barragem. Neste trabalho, utilizamos o termo outro entre aspas, procurando chamar a atenção para seus diferentes e possíveis contextos e significados.



último censo realizado por Seasi/Sesai (2014), em SC existem 2.036 pessoas Xokleng distribuídas na Terra Indígena Ibirama Lã Klãnõ (localizada nos municípios de José Boiteux, Vitor Meireles, Dr. Pedrinho e Itaiópolis) e na Terra Indígena Rio dos Pardos (localizada em Porto União). Na Terra Indígena Rio dos Pardos vivem 16 pessoas, enquanto que na Terra Indígena Ibirama a população é de 2.036¹ pessoas (BRIGHENTI, 2017).

Em 1956 tinha se dado a demarcação física de 14.084,886 hectares de terras e seu título definitivo em 1965, como Terra Indígena Ibirama - Área Regularizada. De acordo com a Fundação Nacional do Índio – Funai, o termo Área Regularizada significa: “Terras que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União”, ou seja, é a área territorial atualmente vigente.

Em 1997, foi constituído pela Funai um grupo de trabalho que iniciou os estudos para a redelimitação da TII, concluindo em 1998 o Laudo Antropológico, que aponta a redemarcação da terra para 37.108 hectares (PEREIRA, *et al*, 1998). No entanto, até o momento ainda não foi expedida a Portaria Declaratória da Posse Tradicional Indígena.

Este artigo busca socializar alguns resultados de uma pesquisa de doutorado (2013-2018), que buscou identificar, registrar e analisar contextos, impactos e processos de des-territorialização sofridos pelo Povo Xokleng Laklãnõ – TII, a partir da construção da BN (1972-1992), enquanto *tempos/espacos/lugares* de resistência, articulação e superação – *possibilidades e desafios* à sobrevivência de sua cultura, organização social e política no território, numa perspectiva de desenvolvimento regional. A pesquisa de caráter etnográfico utilizou como metodologia a investigação bibliográfica, documental e história oral com pessoas da TII, que vivenciaram a construção e impactos da BN.

Os resultados da análise qualitativa desenvolvida a partir das diferentes fontes teóricas, documentais e sociais identificaram um conjunto de fortes impactos culturais, sociais, políticos, econômicos e ambientais a incidir e precarizar a vida e território Xokleng Laklãnõ há mais de quatro décadas, em consequência da construção da BN.

Os impactos gerados na população da TII a partir de 1972 apresentaram situações como: a) perda do território pela invasão das águas do lago recém construído, lugar para moradia, plantio e sobrevivência nas margens do Rio Hercílio; b) perda das terras

¹ Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xokleng/975>>. Acesso em: 10 fev. 2018.



agriculturáveis e em plena produção; c) perda da utilização do rio, fonte imprescindível de alimento, lazer e transporte; d) alteração na organização social própria deste grupo étnico como a convivência comunitária no entorno do Rio Hercílio, convivência familiar territorial muito próxima, liderança de somente uma pessoa para toda Terra Indígena Ibirama; e) entrada de culturas exógenas ao contexto tradicional deste grupo social; f) mudanças nos hábitos sociais tradicionais desta população (banho no rio, pesca coletiva, reuniões comunitárias, artesanato, educação, entre outras); g) fragilização do conhecimento e utilização da língua materna; h) mudança nos hábitos alimentares subsidiados pelo plantio diversificado nas terras férteis perto do rio; i) divisão da população em oito aldeias na busca de novos lugares de sobrevivência em terras íngremes e não agriculturáveis; j) vidas indígenas foram perdidas ao tentarem atravessar o lago; k) a água parada do lago fez surgir novas doenças, como moléstias de pele causadas pelos mosquitos.

O *Tempo do Mato* (até 1914), o *Tempo antes da Barragem Norte* (até 1972) e o *Tempo da Barragem Norte* foram sinalizados e identificados pelas vozes como marcos - divisores de águas - na história e cultura Xokleng Laklãnõ, *tempos e/m movimentos de migração forçada*, inseridos em espaços e lugares específicos.

Conscientes do sacrifício que lhes é impingido cotidianamente, os integrantes do Povo Xokleng Laklãnõ requerem seus direitos, enquanto pais e mães desta terra, espoliados de dignas condições de vida para si, seus filhos e filhas, para que os filhos e filhas de outros genitores pudessem continuar a viver no lado de baixo da BN no Vale do Itajaí. Esta etnia deu o melhor que tinha - suas terras férteis, para ser construída uma obra faraônica contentora de águas em favor dos moradores de baixo – do Vale do Itajaí, mas a sociedade regional não vê este ato como uma contribuição da comunidade indígena, “[...] A terra melhor que ela tinha, do pouco que ela tinha, ela deu para a sociedade, ela tirou tudo, ela tirou praticamente o coração dela pra ter essa barragem pra livrar a sociedade de enchente” (BRASÍLIO PRIPRA, 2017, p. 4).

O povo Xokleng Laklãnõ tem e faz da memória de seus antepassados, referenciais de sua cultura e na história lhes legada pelos processos de colonização do Vale do Itajaí e construção da BN *elementos* mobilizadores enquanto ferramentas de luta, esperança para e na construção e um *outro* tempo – um *Tempo de Esperança e Vida Digna*. Mobilizações, greves, participações em diferentes eventos acadêmicos, sociais, políticos e culturais trazem



a marca da luta contínua do Povo Xokleng Laklãnõ. Anciões, adultos, jovens e crianças todos em um só movimento e voz declaram, reclamam e propagam que: *tem Vida no “outro” lado da Barragem Norte!!!*

Preconiza-se assim a *possibilidade* da construção de um *outro* tempo, um *Tempo de Esperança e/m Vida Digna*, tempo a buscar fragilizar e quebrar os paradigmas de um desenvolvimentismo colonizador genocida e etnocida cristalizados historicamente em mais de cinco séculos em solo latino-americano, brasileiro e catarinense. Pois, “a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos. A escala espacial e a temporalidade é que são distintas” (COSTA, 2004, p. 138).

No “outro” lado da BN existem conhecimentos, saberes, cultura, história de um povo milenar - única etnia no Planeta, que tem neste território sua significação em lutas e direitos, enquanto integrantes legítimos da e na diversidade da comunidade regional do Vale do Itajaí, nominado como Vale Europeu pelo circuito turístico regional, mas indiscutivelmente o milenar e tradicional *Vale Xokleng Laklãnõ!*

Referências

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Povos indígenas em Santa Catarina**. Disponível em: <<https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>>. Acesso em: 16 Jan. 2017.

COSTA, Rogério Haesbaert da. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

GOULART, Maria do Carmo Krieger; FRAGA, Nilton César; **Vale dos Índios – Kle Nuklol me agonhaka og no Jo, Vale dos Imigrantes- kle nuklol me zug og no Jô**. Blumenau: Cultura em Movimento, Fundação Cultural de Blumenau, 2000.

PEREIRA, Walmir da Silva, *et al.* **Laudo antropológico de identificação e delimitação de terra de ocupação tradicional Xokleng**: história de contato, dinâmica social e mobilidade indígena no sul do Brasil. Porto Alegre: FUNAI, 1998.

PRIPRÁ, Brasília. **Entrevista concedida a Catia Dagnoni**. Terra Indígena Ibirama. 03 jul. 2017.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e brancos no Sul do Brasil**: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Lunardelli, 1973.