

Direitos Humanos e Educação

Organizadores

Vagner Silva da Cunha

Silvana Maria Gritti

Alan Dutra de Melo

Organizadores

Vagner Silva da Cunha

Silvana Maria Gritti

Alan Dutra de Melo

Direitos Humanos e Educação



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2023

© 2023, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Obra de Bárbara Gritti Silva da Cunha

Revisão: Os organizadores

ISBN 978-65-89284-42-0

DOI: 10.23899/9786589284420

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/94>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Direitos Humanos e Educação [livro eletrônico] / organização
Vagner Silva da Cunha, Silvana Maria Gritti, Alan Dutra de
Melo. - Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2023. PDF.

Vários colaboradores.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-42-0

1. Direitos Humanos. 2. Educação. 3. Cultura. I. Cunha, Vagner
Silva da. II. Gritti, Silvana Maria. III. Melo, Alan Dutra de.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Prefácio	5
<i>Lúcio Jorge Hammes</i>	
O olhar antropológico e os Direitos Humanos: uma reaproximação necessária	11
<i>Vagner Silva da Cunha, Silvana Maria Gritti</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.1	
Cidadania Global e as epistemologias do Sul	26
<i>Suiane Costa Alves</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.2	
Política em sala de aula na construção dos direitos humanos: um relato de experiência sobre a conscientização e o combate ao autoritarismo e valorização da democracia na universidade	39
<i>Renata Peixoto de Oliveira</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.3	
Excertos sobre Educação em Direitos Humanos no discurso de pensadores e pensadoras da educação: primeiros diálogos	49
<i>Diogo Cavazotti Aires, Lourival José Martins Filho</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.4	
Colonização e descolonização: quais dimensões possíveis?	59
<i>Clarice Borba dos Santos, Maria Lúcia Giozza Hernandez</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.5	
Relações existentes sobre o trabalho, a educação e os direitos humanos	66
<i>Bruno Padula Medeiros, Suellen Ribeiro Medeiros, Silvana Maria Gritti</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.6	
A importância da formação continuada no trabalho docente	73
<i>Emerson Silveira Teixeira, Lúcio Jorge Hammes</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.7	
Desafios do ensino da língua espanhola com uso das tecnologias digitais na escola do campo	79
<i>Vanusa Botelho Martins, Silvana Maria Gritti</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.8	

Prefácio

Lúcio Jorge Hammes*

A temática dos Direitos Humanos necessita de estudos e a sua publicação para que mais pessoas possam conhecer estes direitos e para que as políticas públicas sejam direcionadas para o respeito e a sua ampliação. É uma pauta que necessita estar na agenda do dia-a-dia de pesquisadores e dos atores sociais.

As transformações na sociedade e na cultura mexem com a vida das pessoas, ampliando ou restringindo direitos. São novas situações que nos influenciam e estão requerendo pesquisas e leituras para dar respostas adequadas às questões que emergem.

Destacamos três fatos que podem caracterizar as novas situações em relação aos Direitos Humanos:

- a. A pandemia do coronavírus (COVID-19)¹, declarada pela OMS (Organização Mundial de Saúde) em 2020 exigiu mudanças no cotidiano do trabalho, costumes e formas de vida. No entanto, a gestão da pandemia foi diferente entre países e cidades, influenciando questões como a economia e a educação, levando à morte muitas pessoas ou deixando sequelas. Esta condução foi muito questionada no Brasil com a acusação de que o próprio governo federal desprezou contribuições da ciência e chegou a distribuir medicamentos ineficazes, impedindo às pessoas a terem atendimento adequado para os tratamentos como assegura a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1945) e não lhes permitindo o direito básico ou um “padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação” (Artigo 25).
- b. Em fevereiro de 2022 tivemos a deflagração da operação militar especial russa envolvendo o território da Ucrânia e a OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte). No pronunciamento antes do ataque, o presidente

* Professor da UNIPAMPA, Campus Jaguarão, atuando nos cursos de licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: luciohammes@unipampa.edu.br

¹ O novo coronavírus (Sars-Cov-2) foi encontrado pela primeira vez na cidade de Wuhan, China. E, após o primeiro alerta emitido em dezembro de 2019 na China, a OMS (Organização Mundial de Saúde) já declarou pandemia de COVID-19 no dia 11 de março de 2020.

russo, Vladimir Putin justificou a ação de que a Rússia não poderia “tolerar ameaças da Ucrânia”. As consequências ainda são imprevisíveis na geopolítica e no próprio paradigma civilizatório que envolve questões como os Direitos Humanos.

- c. A eleição de Luís Inácio Lula da Silva para Presidente da República do Brasil em 2022, reacende a esperança da civilização mundial. Após sofrer perseguição política e judicial, o povo pode elegê-lo e testemunhar a sua volta ao Planalto. Dessa forma podemos acompanhar seus discursos e suas articulações por maior fraternidade e pelo respeito aos Direitos humanos. O Brasil volta a ser protagonista de discussões como a resolução de conflitos, inclusão social, meio ambiente, diminuição da fome e das desigualdades entre as pessoas e nações, dentre outros. Dessa forma, a temática dos Direitos Humanos volta para a agenda pública, superando princípios como “direitos humanos para humanos direitos”, pautadas por agentes de orientação nazifascistas.

Constata-se a partir destas três situações que são exemplos de situações que podem impactar questões relacionadas aos Direitos Humanos. Revelam que os direitos básicos e fundamentais das pessoas podem estar sendo desrespeitados em algumas situações ou contextos ou podem estar sendo retomados e valorizados em outros contextos ou situações. Por isso, necessitam ser analisados à luz dos princípios, das orientações e das leis da sociedade.

A Declaração Universal Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1945)² é referência para a defesa dos direitos humanos. Surge após a Segunda Guerra entre as Nações reunidas na Conferência de Yalta, Ucrânia, em 1945, estabelecendo bases de uma futura paz, definindo áreas de influência das potências e a criação de uma Organização multilateral que promova negociações sobre conflitos internacionais, evitar guerras e promover a paz, a democracia e os Direitos Humanos.

Esta Declaração (ONU, 1945) elenca em 30 artigos direitos fundamentais como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, destacando em seu preâmbulo para que haja um esforço “meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância”.

² ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em jun. 2023.

A partir deste fundamento, estabelecido como referência, as nações estabelecem outras bases civilizatórias para evitar a “barbárie”. Assim, temos no Brasil um conjunto de direitos que foram incluídos na legislação, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)³, o Estatuto do Idoso (BRASIL 2003)⁴, o Decreto de Acessibilidade (BRASIL, 2004)⁵, o Decreto da Língua Brasileira de Sinais (BRASIL 2005)⁶ e a Lei Maria da Penha (BRASIL 2006)⁷.

A partir desta perspectiva, este livro traz leituras e releituras sobre questões relacionadas aos Direitos Humanos que necessitam de aprofundamentos.

O primeiro capítulo traz o estudo “O olhar antropológico e os Direitos Humanos: uma reaproximação necessária”, destacando ideias e objetivos comuns dos Direitos Humanos e a Antropologia, “respeitando as especificidades científicas das disciplinas”, possibilitando reflexos para melhorar a vida das pessoas, subsidiando políticas públicas e sociais.

O estudo “Cidadania Global e as epistemologias do Sul” chama a atenção para o “cenário global” e desta os múltiplos desafios inerentes a construção, a pressão social e a internacionalização e as práticas invisibilizadas que levam a refletir sobre a internacionalização do currículo, tendo como premissa o cenário do Sul global e dialoga

³ BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em jun. 2023.

⁴ BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 out. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em jun. 2023.

⁵ BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de novembro de 2004.

Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 nov. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em jun. 2023.

⁶ BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. acesso em jun. 2023.

⁷ BRASIL. Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em jun. 2023.

com a experiência de instituições acadêmicas fundamentadas na promoção da cidadania global.

O terceiro capítulo traz um relato sobre “Política em sala de aula na construção dos direitos humanos: um relato de experiência sobre a conscientização e o combate ao autoritarismo e valorização da democracia na universidade”, destacando as experiências em sala de aula na universidade, principalmente os aspectos pedagógicos, metodologias de ensino e inovações na área, focalizando conteúdos relacionados ao fortalecimento dos valores e das instituições democráticas e a formação cidadã e os direitos humanos.

O artigo “Excertos sobre Educação em Direitos Humanos no discurso de pensadores e pensadoras da educação: primeiros diálogos” traz resultados de pesquisas sobre os discursos em obras como Jan Amos Comenius (1592-1670), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Friedrich Herbat (1776-1841), Mary Wollstonecraft (1759-1797), Anísio Teixeira (1900-1971), Edgar Morín (1921), Paulo Freire (1921-1997), Dermeval Saviani (1943) e bell hooks (1952-2021). Busca ainda apresentar o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos para contextualizar a pesquisa e os excertos que aparecerão pela investigação.

O quinto capítulo, intitulado “Colonização e descolonização: quais dimensões possíveis?” busca discutir as questões relacionadas ao domínio do colonialismo europeu sobre a sociedade ocidental, destacando a desculturação de homens e mulheres, africanos, indígenas, pobres, etc. Parte do argumento de que em nome da religião se praticou a dominação, o abuso e a matança “em nome de Deus”. Defende uma educação que liberta a partir dos ensinamentos e Paulo Freire que propõe o diálogo e relações mais horizontalizadas. Neste sentido, o diálogo pode ajudar a promover a reflexão, a formação de opinião, a compreensão e oportunizar aos oprimidos criar, descobrir, inventar formas de sobrevivências, de libertação, de autonomia e de consciência de classe.

O sexto capítulo traz um estudo sobre as “Relações existentes sobre o trabalho, a educação e os direitos humanos”, buscando aprofundar as relações entre as pessoas e a sociedade. Destaca que ainda vivemos “episódios democráticos” em que a conquista dos direitos ainda se dá numa luta contra movimentos e práticas opressoras. Dessa forma, para conseguirmos avançar na busca da efetivação dos Direitos Humanos faz-se necessário aperfeiçoar as práticas que possibilitem uma cultura em Direitos Humanos, incentivando a sensibilização, a promoção do diálogo a compreensão e o respeito com o outro.

O texto sobre “A importância da formação continuada no trabalho docente” busca discutir a importância da formação continuada como forma de complementar, atualizar e até mesmo refletir a formação inicial nas questões que se acercam atualmente das atividades docentes podendo considerá-la tão importante quanto a formação inicial. Indica que a prática de formações continuadas tem como fatores positivos o desenvolvimento de temas frequentes e pertinentes ao espaço escolar, tais como dúvidas, questionamentos, angústias, propostas, situações decorrentes do dia-a-dia, sendo realizadas no próprio espaço de trabalho dos docentes como forma de complementar e atualizar as questões relativas as atividades docentes.

O estudo “Desafios do ensino da língua espanhola com uso das tecnologias digitais na escola do campo” destaca a falta de políticas públicas que garantam o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que do campo. Por isso, defende a necessidade de políticas específicas para romper com o processo de discriminação e fortalecer a identidade cultural dos sujeitos enraizado no campo, A escola do campo, trabalhando a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de estudantes do campo, nas suas diversas formas de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimento e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social destes estudantes do campo.

Este livro foi organizado para ajudar na reflexão sobre o tema sempre atual que é os Direitos Humanos, pois o acesso aos direitos de cada cidadão para obter uma vida digna se constitui em um processo de formação de uma cultura, pois o ser humano é um ser em formação e traz consigo “o desejo de ser mais, de ir além e de não se satisfazer com o já estabelecido (institucionalizado). Este ‘ir além’ do estabelecido contribui para pensar uma ética que leve à humanidade a refletir sobre a estrutura moral e jurídica vigente” (HAMMES; ZITKOSKI; BOMBASSARO, 2013, p. 31).

Neste sentido, compreendemos os Direitos Humanos como uma conquista da civilização que pode contribuir para manter a civilidade nas relações sociais e entre as nações, além de melhorar a qualidade de vida de todos.

Referências

HAMMES, L. J. H.; ZITKOSKI, J. J.; BOMBASSARO, L. C. Ética, educação e direitos humanos. **Signos**, Lajeado, v. 34, n. 1, 2013. Disponível em:
<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/742>. Acesso em jun. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em jun. 2023.

O olhar antropológico e os Direitos Humanos: uma reaproximação necessária

Vagner Silva da Cunha*

Silvana Maria Gritti**

A ciência antropológica

A Antropologia teve seu embrião nos tempos antigos, nos relatos de Marco Polo, em suas expedições pela Ásia e China, descrevendo os costumes, bem como a vida dos povos. Em uma de suas descrições mais felizes, ele enuncia: “As mulheres fazem compras e vendas, fazendo tudo pelos homens [...] em contrapartida, os homens só têm de se preocupar com a caça e a guerra (LARAIA, 2009, p. 12).

Essas minuciosas análises descritivas feitas pelo viajante dão início a uma reflexão de cunho antropológico, contudo sem caráter de cientificidade, mas movido pela curiosidade, virtude mãe de todas as ciências. Entretanto, a Antropologia como Ciência teve seu alvorecer na Primeira Guerra Mundial através do trabalho de seus fundadores, de diferentes nacionalidades. São eles: Franz Boas (1858–1942), Bronislaw Malinowski (1884–1942), Alfred Radcliffe-Brown (1881–1955) e Marcel Mauss (1812–1959), citados por Eriksen, Nielsen e Pereira (2007).

A partir do fio de Ariadne (ROLIM, 2006), tecido pelos seus fundadores, a Antropologia, nos tempos atuais, é uma ciência que se ocupa do estudo do ser humano, em todas as suas dimensões, latitudes e profundidades; na verdade, sobre todos os seus eixos norteadores, enfatizando a ação, o fazer do homem¹. Sinaliza neste sentido o professor Linton: “estudo do homem e seus trabalhos” (2000, p. 12). Estas realizações do homem, em todos os seus diversos âmbitos, políticos, sociais, econômicos, culturais,

* Doutor em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas (RS). Professor da disciplina de Antropologia, Sociologia e Direitos Humanos, nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão (RS).

E-mail: vagnercunha@unipampa.edu.br

** Doutora em Educação Pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Professora associada da Universidade Federal do Pampa- Unipampa. Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Unipampa Campus Jaguarão. Atualmente diretora do Campus da Unipampa/Jaguarão.

E-mail: silvanagritti@unipampa.edu.br

¹ A Antropologia, segundo Laplantine (2007), se divide em: Antropologia Física ou Biológica, Antropologia Pré-Histórica, Antropologia Psicológica e Antropologia Social ou Cultural.

produzem cultura, quer no plano ideal, quer no material (LAPLANTINE, 2007; DAMATTA, 1987)².

Logo, a cultura pode ser lida, interpretada, como a ação humana no meio social; são hábitos, concepções, invenções, artefatos, que são adquiridos, feitos pelo homem, que se transmitem de geração em geração, num processo gradativo e cumulativo. Por conseguinte, o homem é um ser cultural, pois seu pensamento, repleto de iniciativa e criação, é capaz de mudar o mundo, bem como a vida, que sempre se encontra em eterna alternância e impermanência (LARAIA, 2009; LAPLANTINE, 2007; MELLO, 1996).

As culturas dos homens são semelhantes a um caleidoscópio de múltiplas faces: cada vez que contemplamos a imagem através dele, enxergamos aspectos diversos das visões anteriores, desvelando a simbiose de existência.

Por conseguinte, somos agentes e pacientes da cultura, uma vez que recebemos heranças das civilizações passadas, e a partir delas damos novo sentido a nossa vida, alterando o nosso universo simbólico, através de uma nova visão, mais rica e criativa (LINTON, 2000).

Por isso, de certa maneira, antropológicamente, as culturas pretéritas se fazem presentes, uma vez que, sem os conhecimentos das gerações que nos antecederam, não poderíamos construir inteligentemente nosso futuro. Assim, se “navegar é preciso”, só podemos realizar a travessia com a acumulação produzida pelos grandes navegadores do passado.

Como podemos constatar, o estudo antropológico vai se voltar para a investigação da diversidade cultural dos povos, suas similitudes e diferenças, idiosincrasias, presentes em cada sociedade, apartando e refutando preconceitos e determinismos de qualquer natureza.

A preservação dos patrimônios culturais, a manutenção das culturas indígenas contraria a orientação, presente no oeste americano, romantizada nos filmes de faroestes, de que índio bom é índio morto (BROWN, 2021). O apoio incondicional a grupos sociais que historicamente são vítimas de discriminações de várias formas: sexual, étnica, racial, tais como os negros e quilombolas, não concorda com a orientação epistemológica neoliberal, que dá primazia ao lucro, deve constar na agenda desta ciência (SANTOS, 2006).

² Para Cuhe (2002, p. 9), “[...] a noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da diversidade além dos termos biológicos”.

Por conseguinte, o olhar renovador produzido pela Antropologia deve se voltar à totalidade, à complexidade da vida humana. Ele se constitui numa verdadeira lente de aumento, para observar, contemplar culturas em suas belezas e singularidades, buscando sempre o novo, o inesperado (LARAIA, 2009).

A revolução do olhar dá subsídios para alterarmos nossa visão, alargando horizontes e expectativas, incorporando resiliência e alteridade, compreendendo que diferenças de várias naturezas existem: políticas, econômicas, culturais. Contudo, todas elas devem ser toleradas, pois todos somos diferentes em nossa construção social, ainda que absolutamente idênticos em nossa condição humana. Boaventura de Souza Santos elucida bem a questão: “Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos trivializa” (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 79).

Seguindo este mesmo fio condutor, as guerras, a invasão dos povos, a degradação das pessoas, até por medidas de austeridade fiscal, perdem o sentido, são descabidas, repudiadas por esta grade teórica. Assim, o pensar, refletir, fazer, tendo como referencial o universo antropológico, significa dar relevância à vida em sua abrangência: diferença, tolerância, diversidade, pluralidade, uma vez que um dos seus objetivos é, conforme Linton, “[...] descobrir os limites dentre os quais os homens podem ser condicionados, e quais os padrões de vida social que parecem impor o mínimo de tensão ao indivíduo” (2000, p. 13).

Atualmente, a pesquisa antropológica é vasta, contundente, abrange estudo de minorias, populações ricas e pobres, nas metrópoles e nas aldeias. Pesquisas em bibliotecas e museus. O preconceito e o racismo também são abordados, através de entrevistas com os atores sociais envolvidos, desvelando como estas feridas se fazem ainda hoje presentes em nosso cotidiano.

Neste contexto, o método da observação participante ganha relevo especial nos chamados estudos, pesquisas de campo. Nelas, o pesquisador passa a viver com o grupo a ser estudado, come a mesma comida, canta as mesmas canções nostálgicas, compartilha suas rezas, participa das festas, rituais, ouvindo relatos, histórias de vidas, comungando de seus ideais e sonhos. O investigador sente um verdadeiro “êxtase” diante da cultura do grupo social que passa a ser então conhecido, em seus mais íntimos recônditos. Aquilo que está escondido nas brumas da noite, fica claro, perceptível como os raios do sol (MELLO, 1996).

Os objetivos da Antropologia enquanto campo de estudo e de ciência se conectam com os Direitos Humanos, pois é inviável preservar culturas, povos e civilizações, sem

tratamento digno às pessoas que visitam e residem nestes lugares, como veremos a seguir.

Os Direitos Humanos

Os Direitos Humanos tiveram sua gênese na Revolução Francesa e na Independência Americana, nas quais os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade ganham destaque, em oposição ao poder absoluto dos reis, no qual a centralização das decisões se constituía a tônica da vida social. A partir destas revoluções, o termo Direitos Humanos é firmado, lavrado em uma série significativa de documentos de natureza jurídica, ética e política (COMPARATO, 2019).

Fica claro que a história da efetivação dos Direitos Humanos não constitui uma realidade dada, sedimentada, adstrita aos eventos de sorte ou azar, tampouco se forma ao sabor dos ventos. Fica sujeito, sim, de lentos avanços e drásticos retrocessos, assim como caminha a humanidade, em seu palmilhar histórico repleto de êxitos e fracassos. Destarte, eles não são frutos de uma dádiva do Criador, ou de um sopro mágico e criativo; não emergem como uma bela intuição na consciência humana (HUNT, 2009).

A antítese é que é verdadeira. São o resultado da luta dos povos, no sentido de que a dignidade, o respeito, a possibilidade de uma vida plena seja estendida a todos de forma indistinta, para que possam desenvolver, de forma cabal e livre, suas potencialidades, objetivando atingir o ápice, o apogeu de suas vidas (PIOVESAN, 2014).

Sua singularidade pode ser comprovada de diversos modos: primeiramente, no entendimento de que, nos dias atuais, tem se solidificado a percepção do caráter hegemônico dos Direitos Humanos, como inequívoca expressão da dignidade da pessoa humana, adquirindo fóruns de universalidade (FERNANDEZ-LARGO, 2006). Para alguns autores, se constitui na última utopia do mundo pós-moderno, quando as demais fracassaram (SANTOS, 2019).

A sua ética pressupõe a transformação social, partindo da premissa de que cada ser humano é merecedor – pelo fato de ser humano – de especial cuidado, consideração e respeito, dotado de múltiplas potencialidades, que merecem ser desenvolvidas plenamente, clamando o justo. Numa verdadeira lógica da razoabilidade jurídica (PIOVESAN, 2014; SICHES, 1970).

Contudo, a influência neoliberal existente hoje, que começa na década de setenta com o governo da Dama de Ferro, Margareth Thatcher (1979-1990), com seus remédios amargos, que, contrariando o ditado popular, não curam, trazem isto sim mais dor, levando o doente a óbito. São eles: demissões de trabalhadores, arrocho salarial,

desemprego, privatizações, transferência das funções do estado para o terceiro setor, levando ao esfacelamento da esfera pública. São marcos distintivos da contrarreforma do Estado Brasileiro.

Estas nefastas consequências neoliberais trazem obstáculos para que os Direitos Humanos tenham visibilidade concreta na vida das populações de todas as partes do mundo. A reflexão do sociólogo continua mais atual do que nunca: “A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos; é objeto de discurso de direitos humanos” (SANTOS, 2019, p. 42).

A partir destas reflexões, os Direitos Humanos podem ser entendidos, conceituados como: “Conjunto de direitos, positivados ou não, cuja finalidade é assegurar o respeito à dignidade da pessoa humana, por meio da limitação do arbítrio estatal e do estabelecimento da igualdade nos pontos de partida dos indivíduos em um dado momento histórico” (CASADO FILHO, 2012, p. 17).

Seguindo esta lógica, a dignidade da pessoa humana, bem como a busca pela igualdade, são sua utopia a ser alcançada. Também é forçoso reconhecer que, no capitalismo, esta aspiração sempre é cerceada ou limitada, pois não existe igualdade no ponto de partida dos indivíduos. Mesmo assim, eles são um retrato das culturas dos povos, como descreve Flávia Piovesan: “São eles que formam a base ética da vida social, e é pelo grau de sua vigência na consciência coletiva que se pode auferir o caráter de uma civilização (2014, p. 16).

Como podemos perceber, os Direitos Humanos têm sua gênese num verdadeiro campo minado: seu itinerário formativo se dá numa arena de disputas. Uma representação simbólica de que eles representam uma espécie de troféu, raro, valioso para aqueles que querem dele se apropriar. Santos e pecadores se utilizam do seu lugar de fala para invocar sua atuação com intenções absolutamente distintas, como veremos a seguir.

Concepção conservadora dos Direitos Humanos

Esta grade teórica tem eco, ressonância no chamado “direito de invasão” dos povos. Assim foi feito pelos estadunidenses ocupando países árabes, bem como pelo conquistador Napoleão Bonaparte invadindo os povos dominados. Os Direitos Humanos, nesta situação específica, são utilizados como armadilha, como pretexto para justificação do arbítrio e do autoritarismo³.

³ “Provavelmente não haja ditador que não tenha, em algum momento feito uso do que se chama da linguagem dos Direitos Humanos” (RUIZ, 2014, p. 13).

Eles entendem que a sobrevivência da humanidade só é possível negando de forma peremptória, à maioria das pessoas, o acesso à distribuição de bens, serviços e riquezas. Não admitem em sua formulação teórica nenhum tipo de igualdade, sequer jurídica ou formal. A literalidade da lei deve especificar para quais grupos sociais devem ser destinados os direitos, e para quem eles devem ser restritos, de forma clara e precisa. Assim,

Resgata-se a ideia de que direitos devem existir apenas para “pessoas de bem. E exclui-se deste conceito inúmeros contingentes de trabalhadores pobres, desempregados que não produziram por preguiça, não por condições concretas de vida, criminalizados e ou privados de liberdade (RUIZ, 2014, p. 205).

É óbvio que as “pessoas de bem” são os ricos, de cor branca, os grandes proprietários de terras, os defensores do status quo. De outra banda, os pobres são considerados uma classe social perigosa, a ser vigiada, estigmatizada e punida. Bauman descreve como elas são percebidas: o refugio da modernidade, depósito do lixo humano nas lixeiras pós-modernas. As ervas daninhas que devem ser expurgadas do jardim da modernidade (BAUMAN, 2008; 2013).

Infelizmente, esta perspectiva é a hegemônica, vigente no país, com a predominância da mão invisível do mercado dando as cartas, ditando as regras na vida social. Suas consequências são inevitáveis: banalização da vida, devastação das florestas, crise ambiental e energética, proliferação da pobreza, aumento da criminalidade. O estopim do ódio é uma realidade, uma vez que a violência e a criminalidade devem ser combatidas com mais violência ainda: o armamento da população. Transfere-se do estado para os indivíduos a solução de problemas sociais tão relevantes (PORTO, 2010).

Este ponto de vista, levado às últimas consequências, ressalta que a existência social é um luxo, dispensado a poucos. Em contrapartida, aos demais restam as migalhas, a desumanização completa, num verdadeiro circo de horrores. Neste contexto, os nichos segregatórios se fazem presentes, institucionalizando a exclusão social, como mostra o autor:

Antes o que há é um processo de deslocamento em curso através de toda a sociedade, pois a exclusão é um gradiente que se estende diretamente da capacidade de crédito dos prósperos até o grau de periculosidade dos encarcerados. Sua atitude é atuarial, de cálculo e avaliação. [...] A imagem da sociedade não é de um núcleo de dentro com um da periferia, de adventícios,

mas sim uma praia em que as pessoas estão alocadas num gradiente de posições e distribuições no litoral. No alto da praia estão os privilegiados bebericando seus coquetéis num lugar ao sol garantido, enquanto isso, na base, há criaturas presas ao mar, que só podem sair, com grande esforço, e que, mesmo assim não irão sobreviver. A praia tem seus gradientes intestinos, mas isso não exclui a existência de mundo severamente segregados nas suas extremidades, seja dos super-ricos ou da subclasse (YOUNG, 2002, p. 103-104).

A comparação do autor remonta a uma sociedade dividida em classes sociais, onde os sem-direitos não podem acompanhar, estar no mesmo espaço físico e social com aqueles detentores de direitos, expressos de forma clara no ordenamento jurídico, bem como na tradição. Este fracionamento das pessoas na vida social é como uma série que, ao longo de vários episódios em várias temporadas, projeta a perspectiva conservadora dos Direitos Humanos.

Concepção emancipadora dos Direitos Humanos

Esta grade teórica parte do pressuposto de que os Direitos Humanos podem, e devem ter um caráter contra-hegemônico; deste modo, a linguagem, o discurso, bem como a prática emancipatória são cruciais. De outra forma, é necessário romper com a compreensão que divide o mundo numa cartografia de linhas abissais, historicamente construída, muitas vezes sem o devido questionamento. Assim, temos: sociedades metropolitanas e coloniais, civilizadas e bárbaras, como pondera e discute Boaventura Santos (2006).

De outra banda, esta cartografia oficial legitimadora da ordem social vigente, tem produzido, muitas vezes, Direitos Humanos que deram guarida, fundamentaram exclusões sociais de diversas tipologias e naturezas, tais como: neocolonialismo, racismo, xenofobia, cidadãos de diversas nacionalidades que se tornaram vítimas da austeridade fiscal do capital financeiro, assim como o grave problema da crise migratória (SANTOS; CHAUI, 2013).

Logo, é preciso romper com esta cultura predatória, sedimentada pelo neoliberalismo, que, por sua política, estende excessivamente o setor privado, uma vez que o mercado – não o estado – é que deve reger a vida social. Logo, a privatização, fragmentação do trabalho, o discurso meritocrático, se repetem todos os dias, de forma exaustiva e cansativa. Suas consequências possuem um grau, um caráter de inevitabilidade: produção da cultura da morte em detrimento da vida. Assistimos ao caos de camarote, como relata o escritor:

O mundo piorou nos últimos vinte anos. Isso significa não só que o socialismo burocrático fracassou, mas também que o capitalismo não teve e não tem resposta para uma humanidade faminta e à beira da barbárie. () uma tragédia verdadeira, resultado de um projeto que precisava de uma crítica humanista radical (GENRO, 1994, p. 133).

Diante deste quadro que se agrava dia a dia, como a ampulheta que vê o tempo se esvaír, a participação dos trabalhadores é fundamental para a reversão deste processo, a partir de políticas públicas, construindo um pensamento pós-abissal (SANTOS; CHAUI, 2013). Porém, é necessário vencer a tirania do dinheiro e da informação, vigas mestras de nosso modelo econômico:

O novo dinheiro torna-se onipresente, fundada numa ideologia, esse dinheiro sem medida se torna a medida geral, reforçando a vocação para considerar a acumulação como uma meta em si mesma. Na realidade, o resultado desta busca tanto pode levar à acumulação (para alguns) como aos endividamentos (para a maioria). Nestas condições, forma-se um círculo vicioso dentro do qual o medo e o desamparo se criam mutuamente, e a busca desenfreada do dinheiro tanto é uma causa como uma consequência do desamparo e do medo (SANTOS, 2001, p. 56).

Portanto, é necessária uma reação contundente. Urge a criação de iniciativas, redes, alianças locais e globais, movimentos sociais dos camponeses, trabalhadores sem terra, sem teto, mulheres, negros, sejam rapidamente mobilizados em prol de um mundo mais justo. Assim, os direitos e os deveres serão divididos de forma igualitária entre todos os atores sociais envolvidos no processo. Esta lógica contraria o discurso neoliberal, à semelhança de uma balança oscilante com pesos desiguais: leve para o capital, insuportável para os trabalhadores.

O roteiro desta viagem, com este roteiro delineado, desvela a própria utopia dos Direitos Humanos, numa ótica emancipadora, como mostra Fabio Konder Comparato (2019, p. 55):

Mas ainda é tempo de mudar a rota e navegar rumo à salvação. Na fimbria do horizonte já luzem os primeiros sinais da aurora. É a esperança de uma nova vida que renasce. A chama da liberdade, igualdade e da solidariedade haverá de inflamar a terra inteira.

Neste projeto civilizatório, a participação de todos os atores sociais é de fundamental importância, tensionando o capitalismo, tendo como instrumento as

políticas sociais (PEREIRA, 2011), postulando de forma categórica a tese de que direitos e deveres não fazem distinção entre as pessoas, e primam pela universalidade.

Deste modo, é crucial que essa máxima tenha aplicação imediata na vida social. Outrossim, é mister o entendimento de que o ser humano merece tratamento digno, respeito e consideração a todos os tempos e lugares, independentemente da ideologia dos governos de plantão. Somente assim, a utopia emancipatória dos Direitos Humanos, a gramática da dignidade feita em nome da lei e do direito, deixará de ser um sonho para se tornar realidade (PIOVESAN, 2014).

O desabrochar dos Direitos Humanos, nestes tempos de recrudescimento neoliberal, de retirada de direitos, substituindo-os pela perversa nomenclatura de expectativa de direitos, emerge num período difícil onde a lei de Gerson (levar vantagem em tudo) é a que prepondera. É preciso refletir. Temos que reaprender, refazer costumes: negação de privilégios, maracutaias, jeitinhos, contrariando a ordem autoritária do nosso processo de colonização repleta de assistencialismo, clientelismo, patriarcalismo, expressas de forma clara na consagrada expressão: “você sabe com quem está falando?” (DAMATTA, 2020).

Ora, todas as pessoas são iguais na sua condição de seres humanos; desta forma, as relações sociais devem retratar este dado concreto: devem primar pelo respeito, cordialidade, horizontalidade, afastando o fantasma da discriminação (PIOVESAN, 2014).

Sua doce presença é sentida em forma do sentimento de saudade, quando vivenciamos seu vilipêndio, sua violação. Sempre que os seres humanos estiverem condenados à miséria, opressão, violência, tirania, injustiças de toda ordem, a conclusão é somente uma, precisa, como os ponteiros que marcam as horas, em um relógio suíço: os Direitos Humanos estão sendo violados e solapados, a injustiça e a barbárie estão governando, a iniquidade está mais viva do que nunca, transformando os Direitos Humanos em belos discursos de ocasião, acompanhados de vasta comilança, como muito bem descreve, ironicamente, Albert Camus no final do seu livro *A peste* (2020). Assim, a luta pelos Direitos Humanos nunca termina; existem inúmeros direitos a serem garantidos, conquistados numa modernidade oscilante diante da regulação e da emancipação (SARLET, 2001; SANTOS, 2006).

O etnocentrismo e os medalhões

Obstáculos para a efetivação dos Direitos Humanos, bem como a revolução do olhar, produzido pela Antropologia, são: o etnocentrismo cultural, e a violência. O

etnocentrismo é um fenômeno cultural que possui uma prática, e uma fala repletos de estigmas e preconceitos, presentes em todos os grupamentos humanos. Ele hierarquiza sociedades, sacraliza pessoas bem como instituições, estigmatizando, punindo as pseudoinferiores.

O discurso é como uma música de uma nota só: somos os melhores, os eleitos escolhidos pela divindade, os top de uma cultura (SANTOS, 2006). Sua disseminação, exacerbação, não são o resultado de uma mera vaidade, uma certa forma sombria, das culturas sobreviverem, mas a expressão da superioridade, do racismo, da intolerância. Exemplos não nos faltam: “Os nossos xavantes acreditavam que o seu tribal está situado bem no centro do mundo” (LARAIA, 2009, p. 79). Seguindo seu relato, o referido autor conceitua o assunto em tela: “Comportamentos etnocêntricos resultam também em apreciações negativas de padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas coma absurdas, deprimentes e imorais” (LARAIA, p. 74).

Este contexto etnocêntrico serve de verdadeiro pano de fundo, para o surgimento dos chamados “medalhões” (DAMATTA, 2020). São, na verdade, personagens arquetipados, que se sentem, e são colocados, acima das regras sociais, convenções. Assim, levam vergonha, encabulamento aos cidadãos. Eles simbolicamente, e no universo do imaginário social, se encontram numa espécie de trono ao lado de Zeus, no pico do monte Everest, ou quem sabe, numa espécie de seu terreno⁴.

Estão acima das escalas hierárquicas, leis, tratados convenções, normas. Estes institutos são para os outros. Estão presentes em todos os grupos, nos ricos como nos pobres. Vivem em mundos apartados, cercados de sentimentos ambivalentes: ódio (não gostamos disso, do que representam) e, ao mesmo tempo, admiração (gostaríamos de ser assim, afinal podemos gozar de tais regalias). Sua missão é sempre a mesma: desvelar que a distinção para alguns – não a tônica da igualdade para todos – é o que distingue os vencedores das pessoas de fino trato. Afinal, são brilhantes, depositárias de virtudes à mão cheia. O antropólogo assim preleciona:

Medalhões são frequentemente figuras nacionais. Celebidades que somam nas suas pessoas os principais traços de um dado domínio da vida social. Suas figuras, como não poderia deixar de ser, projetam largas sombras e nelas se

⁴ “O imaginário é um acontecimento cultural feito de símbolos, imagens, e afetos que escoam pela subjetividade humana ou que canaliza essa subjetividade para laços sensíveis. O imaginário não é o símbolo da semiótica. Imaginário não é a representação do vivido por meio da linguagem. Há no imaginário uma autonomia irreduzível ao biológico. [...] É o começo meio e fim: o que produz sobra” (SILVA, 2017, p. 44-45).

abrigam muitas outras pessoas. Ser filho do Presidente, do Delegado ou diretor conta como chave ou cartão de visitas (DAMATTA, 2020, p. 54).

O etnocentrismo e os medalhões andam juntos, cumprem a mesma senda, o mesmo destino, como o verso e o reverso de uma moeda, indissociáveis como elos de uma corrente, produzindo estigmas e preconceitos. A comparação com uma fronteira é bem adequada. Fronteira entendida como limite (FAULHABER, 2001) que separa, aparta a chamada raia miúda – membros das classes sociais perigosas – das pessoas ditas de bem, absolutamente puras, limpas, intocadas. Assim, conforme Laraia (2009) e DaMatta (2020) a produção indiscriminada destas produções sociais produzem violência.

A violência

Em nosso cotidiano, a violência é nossa companheira de caminhada, está presente em todos os contextos históricos, manifesta de maneiras diversas, espalhando marcas e cicatrizes profundas, fracionando a vida social. Assim, somos testemunhas de sua presença: nos conflitos entre regiões num mesmo país, na venda de armamentos para a guerra, nas batalhas entre países com fins de dominação política econômica; nos discursos racistas e homofóbicos, na violência contra o meio ambiente, e nos atentados à vida de forma indiscriminada (DEL PRIORE; MULLER, 2017).

Ela também está nos meios de comunicação de massa: televisão, computador, tablet, smartphone, que entram em nossa vida, violam nossa intimidade sem pedir licença alguma. Neste contexto, o princípio constitucional de proteção à privacidade, consagrada pela Constituição Cidadã, de 1988, é um arrazoado, corolário de boas intenções; entretanto, verdadeira letra morta. Isso sem falar no aumento significativo de furtos, homicídios, assaltos que crescem de forma vertiginosa (RAGGIO, 1992). A mídia tem papel fundamental neste processo, uma vez que sua distorção, e a dramatização dos fatos ultima criar o extraordinário num mundo ordinário (SANTOS; BARREIRA, 2016).

Outrossim, a constatação é cristalina: a violência tem um caráter absolutamente democrático, isto é, ela se faz presente em todos os recônditos sociais. Não faz distinção de cor, raça e classe social, atingindo a todos indiscriminadamente. “Assim, desaparecem os lugares dotados de proteção” (SANTOS; BARREIRA, 2016, p. 12).

Contudo, são os mais pobres que sofrem seus efeitos mais perversos, pelas exclusões a eles destinados, a qual todos nós condenamos. Robert Castel (2000, p. 42) sinaliza com esta posição ao dizer que:

Quer seja total ou parcial, definitiva ou provisória, a exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre o desfecho de procedimentos oficiais, e representa um verdadeiro status. É uma força de discriminação negativa que obedece às regras restritas da construção.

Com fundamento nestes ideais, Del Priore e Müller levam a refletir. Elas dizem que “[...] a violência nos açoda e silencia” (2017, p. 7). Estes efeitos devastadores causados pela violência vão penetrando na vida social, produzindo a cultura do medo: angústias, inseguranças, instabilidade, rachando, fissurando a vida social. Desvelam de certa maneira a falência dos processos civilizatórios no universo do capitalismo. Essas colorações de tintas, pintadas nos quadros da realidade, são marcos distintivos de um cotidiano despedaçado (BARREIRA, 2008; 2010).

As violências que se manifestam são múltiplas: física, psicológica, simbólica, de gênero, mas seus traços distintivos são sempre os mesmos: ela é difusa, produzindo silenciamento, colocando o outro numa posição de submissão, contrariando os valores da cidadania, bem como das regras do bem viver. A partir disso, ela pode ser conceituada como: “Ato de violentar, determinar dano físico, moral ou psicológico através da força ou coação, exercer tirania, opressão contra a vontade de outro (AMORETTI, 1992, p. 41). Por outro lado, Bauman a descreve, de forma gráfica e singela, como uma espécie de “[...] jogo de cadeiras no qual um segundo de distração pode levar à derrota irrevogável, à exclusão sem apego [...] a ser jogada para fora do veículo por um movimento brusco (BAUMAN, 2008, p. 53).

Aparece nos postulados dos autores, de forma implícita, que a violência ocasiona a recusa da palavra, do diálogo, levando ao emparedamento dos gestos, abstraindo o outro da vida social, como se não existisse, ou simplesmente negando sua existência (TAVARES DOS SANTOS, 2020).

Assim, se torna um obstáculo para a efetivação da vida. A adoção de medidas preventivas por parte do Estado, como ações educativas, projetos sociais, aliados a políticas sociais voltadas para os mais vulneráveis, com a participação de todos: Estado e sociedade civil, são os instrumentos aptos para o enfrentamento desta verdadeira chaga social.

Conclusões

Os Direitos Humanos e a Antropologia comungam de ideais e objetivos, respeitando as especificidades científicas das disciplinas. Seu trajeto formativo é repleto de nobreza, vindo ao encontro dos objetivos mais elevados da alma humana. Assim, temos: preservação das culturas, clamor do justo, saudação da diversidade,

diferença, tolerância. Tais valores são reconhecidos e encontrados na literatura; por exemplo, no romance utópico *Notícias de lugar nenhum: ou uma época de tranquilidade* (MORRIS, 2019).

As pesquisas acadêmicas com foco no cruzamento destes temas aprofundam e densificam o Estado na percepção de perspectivas sem caráter emancipatório, contribuindo para criticidade, autocrítica. Sem dúvida alguma, esta postura produz reflexos para a melhora de vida das pessoas, subsidiando a criação de políticas públicas e sociais por parte do estado.

Seu trabalho é árduo, e ao mesmo tempo profícuo, diante de um mundo pouco sensível às futuras gerações, ao legado que temos que repassar aos nossos descendentes. Temos, então, duas alternativas: preservação da espécie, da vida, da biodiversidade, com alteração de nosso modelo econômico. (As pesquisas oriundas da interface dos temas servem de sustentação teórica para este objetivo). Ou: optar por uma vida sem os padrões mínimos de dignidade para todos.

O etnocentrismo e a violência: são eles desafios imensos a serem superados e enfrentados no contraditório e conturbado mundo em que vivemos, em que a fluidez e o individualismo são a marca esculpida no bronze nos atuais dias (BAUMAN, 2008).

Entretanto, não há lugar para a desesperança, desanimo. Urge o trabalho árduo, comprometido, repleto de um contentamento sereno e repleto de espontaneidade. As palavras de Horácio servem de farol numa noite inebriada: “A vida não deu nada aos mortais, sem grandes fadigas” (RONAI, 1985).

Referências

AMORETTI, R. **Psicanálise e violência**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BARREIRA, C. **Cotidiano despedaçado**: cenas de uma violência difusa. Universidade Federal do Ceará. São Paulo: Pontes Editores, 2008.

BARREIRA, C. **Violência e conflitos sociais**: trajetórias de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BROWN, D. A. **Enterrem meu coração na curva do rio**. Porto Alegre: LPM, 2021.

CAMUS, A. **A peste**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

CASADO FILHO, N. **Direitos humanos fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BORGUS, L.; YAZBEK, M. C.; WANDERLEY, M. B. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAMATTA, R. **Você sabe com quem está falando?** Estudos sobre o autoritarismo brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

DEL PRIORE, M.; MÜLLER, A. **História da violência no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2017.

ERIKSEN, T. H.; NIELSEN, F. S.; PEREIRA, L. **História da Antropologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FAULHABER, P. A fronteira na Antropologia Social: as diferentes faces de um problema. **Bib**, São Paulo, n. 51, p. 105–125. 1. sem. 2001.

FERNANDEZ-LARGO, A. O. **Pilares para a fundamentação dos direitos humanos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

GENRO, T. **Utopia possível**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LINTON, R. **O homem**: uma introdução à antropologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MELLO, L. G de. **Antropologia cultural**: iniciação, teoria e temas. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORRIS, W. **Notícias de lugar nenhum**: ou uma época de tranquilidade. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PEREIRA, P. **Política social**: temas e questões: São Paulo: Cortez, 2011.

PIOVESAN, F. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

PORTO, M. S. G. **Sociologia da violência**. Brasília: Verbena Editora, 2010.

RAGGIO, V. Concepção materialista da história, psicanálise e violência. In: AMORETTI, R. (Org.). **Psicanálise e violência**: metapsicologia, clínica, cultura. Petrópolis: Vozes, 1992.

ROLIM, M. **A síndrome da rainha vermelha**: policiamento e segurança pública no século XXI. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

RÓNAI, P. **Dicionário universal Nova Fronteira de citações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

RUIZ, J. L. de S. **Direitos Humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, J. V. T.; BARREIRA, C. A construção de um campo intelectual: violência e segurança cidadã na América Latina. In: SANTOS, J. V. T.; BARREIRA, C. **Paradoxos da segurança cidadã**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2016. p. 9-35.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARLET, I. W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SICHES, L. R. **Tratado de sociologia**. v. 1 e 2. Porto Alegre: Globo, 1970.

SILVA, J. M. da. **Diferença e descobrimento**: o que é o imaginário? A hipótese do excedente de significação. Porto Alegre: Sulina, 2017.

TAVARES-DOS-SANTOS, J. V. **O romance da violência**: sociologia do romance policial. Porto Alegre: Tomo editorial, 2020.

YOUNG, J. **A sociedade excludente**: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente. Rio de Janeiro: REVAN/Instituto Brasileiro de Criminologia, 2002.

Cidadania Global e as epistemologias do Sul

Suiane Costa Alves*

Introdução

Diante do atual cenário global, Boaventura de Sousa Santos convida-nos a refletir sobre o processo hegemônico dos padrões sociais e culturais de dominação que incidiram sobre o Sul global, impactando a educação, o currículo e a forma como o conhecimento tem sido divulgado ao longo dos séculos. Para Santos *et al.* (2016), as Epistemologias do Sul são uma proposta de expansão intelectual e política do Norte global, traduzida na incapacidade de enfrentar os desafios deste século, ampliando as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul global.

O conceito de sul aponta geograficamente para os países dispostos no hemisfério sul. Em contraponto, o conceito de Sul global amplia os horizontes uma vez que transcende os limites geográficos, fazendo referência a todos as regiões em desenvolvimento ou subdesenvolvidas. O próprio conceito de Sul global implica nova estratégia política e epistemológica e, nesse diálogo, Santos *et al.* (2016) discorre sobre a existência de um Sul global que pode ser identificado em todos os países e sociedades ao redor do mundo.

A linha abissal de desumanização observada entre o Norte global e o Sul global, motiva-nos a pensar na internacionalização em uma perspectiva humanista, na promoção de direitos, incidindo na formação dos cidadãos, fazendo da educação pilar central nessa construção. Nesse diálogo, as lutas pela descolonização referem-se à oposição ao regime colonialista a fim de estabelecer a liberdade dos povos (VELOSO; SANTANA, 2021).

Para Dussel (2005), a Europa latina é uma cultura periférica e nunca foi, até este momento, centro da história, nem mesmo com o Império Romano que incluía a história do continente euro-afro-asiático. Nessa dimensão, a educação e, mais especificamente, o currículo passa a ter papel empoderador do cidadão consciente da sua atuação social.

* Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Integrante do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) da Unisinos. Professora de Metodologia do Ensino de Química da UFC/UAB e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC).
E-mail: suianealves@unisinos.br

Conforme Santos *et al.* (2016), a humanidade é essencial à constituição da modernidade e as dimensões da Internacionalização da Educação Superior (IES) e Internacionalização do Currículo (IoC) permeiam essa construção, aproximando nações. Leask (2021) aponta para o fato da concepção da IoC assemelhar-se na América, África do Sul e Ásia, para os caminhos de como se deu o seu desenvolvimento, de que forma tem impactado as universidades e o mercado de trabalho emergente.

Múltiplos são os desafios inerentes a essa construção, a pressão social e a internacionalização, práticas invisibilizadas que se estreitam no fazer pedagógico e que exprimem conceitos, lutas e saberes. Posto isso, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a IoC tendo como premissa o cenário do Sul global, dialogando com a experiência de instituições acadêmicas ao redor do mundo fundamentadas na promoção da cidadania global.

Internacionalização do currículo e o Sul Global

A Internacionalização do Currículo (IoC) surge como um processo alinhado à Internacionalização da Educação Superior (IES), encontrando-se em desenvolvimento nos últimos 25 anos (LEASK, 2015). Incorporando as dimensões internacionais e interdisciplinares, estas incidem nos resultados das aprendizagens, metodologias de ensino e avaliação e, nesse contexto, um currículo internacionalizado envolve a incorporação de informações interculturais, incidindo na formação de competências globais.

Historicamente, o processo de colonização deixou profundas marcas na sociedade. Desse modo, a formação do cidadão deve centra-se na interculturalidade, no respeito à diversidade e na descolonização, integrando o currículo formal e informal, motivando a experiência estudantil em programas de estudos individuais e acadêmicos (LEASK, 2021).

Pensar no Sul global em uma perspectiva humanista, referencia-se na promoção dos direitos humanos, incluído o direito a expressar-se culturalmente de acordo com os costumes da pátria-mãe, atuando como alicerce basilar de uma nova educação. Nessa construção, a descolonialidade constitui-se como um processo epistemológico que consiste em expor a lógica da dominação, onde o pensamento descolonial visa propor um ensino pautado no empoderamento do cidadão, oportunizando uma educação fundamentada na flexibilidade, responsabilidade, ética, solidariedade e cooperação (VELOSO; SANTANA, 2021).

A possibilidade do diálogo intercultural e interfilosófico sobre o Sul global permite a emergência de uma ecologia de saberes próprios que questionam a centralidade do pensamento racional eurocêntrico e que habilita a nossa tarefa que é repensar a maneira em que vinculamos as epistemologias e a política para construir uma alternativa real ao Norte global (BINAGHI, 2020).

Com efeito, repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul global, motiva-nos a olhar as experiências exitosas, cujo impacto reverbera na sociedade. Diante do imperativo de expansão da cidadania global e sendo a educação o espaço de construção por meio da elaboração de regimes solidários, proporcionando a gratidão, a igualdade e o respeito à diversidade, fazer uso da mobilidade em casa e transfronteiriça amplia as possibilidades de aprendizagem, possibilitando a formação dos estudantes para atuarem globalmente.

Para Knight (2020), a mobilidade acadêmica internacional diz respeito ao movimento de pessoas, programas, provedores, políticas, conhecimentos, ideias, projetos e serviços que cruzam fronteiras nacionais. Na América, e mais especificamente no Brasil, o Programa Ciências sem Fronteiras, lançado em 2011, financiou entre 2012 e 2016 cerca de 93 mil bolsas de estudo integrais para estudantes brasileiros no exterior (BRASIL, 2016).

Na Europa e África, o European Region Action Scheme for the Mobility of University Students funciona como programa de gestão das universidades que apoia e facilita a mobilidade acadêmica de estudantes e professores universitários através do mundo inteiro (ERASMUS, 2023).

Para Leask (2021), a ênfase nos programas de estudos põe em visibilidade a necessidade de planejamento e organização de oportunidades para todos os estudantes desenvolverem conhecimentos profundos e habilidades completas com enfoque na IoC, baseado em experiências e atividades.

O estudo desenvolvido por Wit *et al.* (2015, apud LEASK, 2021) reconhece as semelhanças e diferenças globais do desenvolvimento da internacionalização, em níveis regionais e nacionais, observando metas e objetivos em comum. Refletir sobre os novos paradigmas da IoC, do ponto de vista conceitual e prático, aponta para a necessidade de que os sistemas devem priorizar as aprendizagens dos estudantes, em uma perspectiva pessoal e profissional, incluindo espaços de interação e debates.

Nesse percurso, pensar no currículo como um sistema aponta para algumas variáveis que constituem pontos fundamentais e que precisam ser observados: (1) Ponto de vista conceitual e prático da IoC; (2) O currículo ter caráter internacional e

intercultural; (3) A descolonização do currículo como estímulo à IoC dos diferentes componentes curriculares; (4) A IoC como protagonista em diversos contextos, incluindo os aspectos interculturais, mobilizando ações na formação de cidadãos globais; (5) Aprendizagem ativa, quer dizer, o estudante passa a se posicionar diante das situações de caráter global; (6) A IoC se caracteriza como um processo contínuo, planejado e intencional de revisão e melhora da qualidade do ensino (LEASK, 2021).

Pensar nos estudantes enquanto cidadãos globais perpassa por todas essas questões. A Conferência Ibero-americana está dirigindo suas estratégias de cooperação e plano operacional, onde a agenda para 2030 tem por objetivo a promoção do desenvolvimento sustentável e inclusivo (UNITED NATIONS, 2018).

Com efeito, pensar em cidadania global significa oportunizar uma educação equitativa de qualidade com respeito à diversidade, promovendo a inclusão, não existindo mais espaço para o pensamento cartesiano, disciplinar e fragmentado, mas multiplica-se a coexistência de espaço para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e interinstitucionais, conferindo ao currículo a dimensão de sistema.

Ogude (2007, apud LEASK, 2021) argumenta que a IoC na África do Sul não somente deveria gerar novos conhecimentos, mas também estar relacionada com a preparação dos egressos para atuar globalmente. A descolonização do currículo é uma parte importante do processo de IoC para a criação de espaços e recursos a fim de discutir, imaginar e conceber visões culturais alternativas de mundo e sistemas de conhecimento. Leask (2015) argumenta que um currículo descolonizado tem condições de examinar as formas dos enfoques dominantes da produção e distribuição do conhecimento.

As lutas pela descolonização referem-se à oposição ao regime colonialista, tendo o objetivo de findar com o regime colonial e estabelecer a liberdade dos povos (ALVES; FREIRES, 2023). Em uma perspectiva curricular, a descolonialidade é um processo epistemológico que expõe a lógica da dominação visando o empoderamento do cidadão a partir de espaços educacionais fundamentado na flexibilidade e na responsabilidade, norteado em princípios éticos e democráticos, motivando a compreensão das relações sociais.

Na Colômbia, o Ministério da Educação Nacional e o Sistema Nacional de Asseguramento da Qualidade concebem o conjunto de organismos, políticas, estratégias e processos cujo objetivo consiste em garantir a IES como requisito de qualidade (DUKOVA *et al.*, 2021). Impulsionado por programas, a formação de estudantes inclui os componentes formativo, pedagógico e interacional.

A interculturalidade consiste no desenvolvimento e no compromisso social a partir de uma incorporação de práticas socioeducativas, no planejamento estratégico, na incorporação de uma capacidade fundamental como é a investigação avaliativa a partir de uma perspectiva comparada (BENEITONE, 2019).

Estudiosos da Universidade de Hong Kong notaram a necessidade de mudança com um desenvolvimento embasado nas competências e no potencial transformador da IoC. Com o apoio do governo de Hong Kong através do Comitê de Subsídios para as Universidades, um assessor profissional governamental ficou encarregado para a busca de financiamento e desenvolvimento da educação superior na região (ZOU, 2021).

Na Universidade de La Trobe, Austrália, todos os estudantes são convidados a pensar no currículo em uma perspectiva internacional cursando módulos obrigatórios que aprofundam os conhecimentos de história, cultura e costumes dos indígenas australianos. Nessa medida, promover a cidadania global perpassa pela interculturalidade e o desenvolvimento da competência intercultural (LEASK, 2015).

A Escola Internacional de Negócios Maastricht tem por missão o desenvolvimento de estratégias e práticas educativas através da introdução de componentes curriculares de negócios interculturais, envolvendo o plano de estudo, aprendizagem intercultural e sustentabilidade, impactando a aprendizagem estudantil diante da necessidade de aprimoramento profissional em uma perspectiva global (GREGERSEN-HERMANS; BOONEN, 2021).

A Universidade de Copenhagen, localizada na Dinamarca, na perspectiva da IoC, apresenta uma alta qualidade nos programas que é assegurada por uma combinação de elementos internos e externos (LAURIDSEN; REHDER, 2021). Em colaboração com o corpo docente e dos departamentos responsáveis pelo regimento universitário, entre outras coisas, está a organização e finalização dos programas, incluindo colaborar e desenvolver a qualidade dos programas de ensino.

A Universidade de Guadalajara, México, a missão articulada ao Plano de Desenvolvimento Institucional no período entre 2014 e 2030 menciona como projeto educativo o desenvolvimento da internacionalização através da promoção de um conjunto de habilidades cognitivas e multiculturais, denominada de competências globais, que habilitam os estudantes a desempenharem em seus contextos laborais, sociais e culturais, a aquisição de valores como pluralidade, respeito e tolerância (UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, 2014 apud DUKOVA *et al.*, 2021).

Diante da semelhança na concepção da IoC América, África do Sul e Ásia, observa-se o seu desenvolvimento crescente em diversos países, impactando o currículo e a

forma como a EIS se configura no cenário internacional. A partir da IoC, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura lança luz para o Norte global e o Sul global, permeando um trabalho com importância para o futuro da humanidade através do compartilhamento de experiências e da promoção da Ciência (UNESCO, 2022).

Um país consegue satisfazer as necessidades de sua população quando promove um ensino voltado para a educação científica, com a resolução de problemas concretos que se apresentam na atual sociedade, satisfazendo as necessidades de seus cidadãos (UNESCO, 2022). Com efeito, a Ciência instrumentaliza o cidadão no desenvolvimento de competências globais, incidindo em sua atuação social.

Cidadania global e a educação mundial

De acordo com a Unesco (2022), a formação para a cidadania global inclui funções essenciais da educação relacionadas à formação para o desenvolvimento de competências globais. Com efeito, consiste em uma preocupação com a relevância do conhecimento, habilidades e valores desenvolvidos na participação cidadã, contribuição para dimensões do desenvolvimento da sociedade que estão interligadas nos âmbitos local e global.

O conceito de cidadania parece integrar noções centrais da política, vinculando-se à ideia de direitos individuais e de pertença a uma comunidade. A palavra cidadania surgiu na Grécia Antiga e foi empregada por diferentes sociedades ao longo dos séculos com significados variados (POZIOMYCK; GUILHERME, 2022), tendo sido usada para determinar os direitos relativos a indivíduos de uma determinada localidade.

O emprego da palavra cidadania reverbera em reflexões acerca do pleno exercício dos direitos civis e políticos, tendo sido incorporado ao currículo educacional, atuando como ferramenta de transformação social. Documentos legais que norteiam a educação global trazem a cidadania como um dos pilares da formação educacional, incidindo sobre aspectos como a autonomia intelectual, protagonismo estudantil, produção ético-científica, bem como a preparação para o mundo do trabalho.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos são assegurados os direitos fundamentais do ser humano, como a dignidade e o valor da pessoa humana, na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida (UNITED NATIONS, 1948).

Nessa perspectiva, o conceito de cidadania parece integrar as noções centrais dos direitos individuais e de pertencimento a uma comunidade, onde o processo educativo

integra as funções substantivas em uma dimensão global, intercultural, comparada e interdisciplinar, fomentando o entendimento das problemáticas mundiais.

A questão potencial que mobiliza o referido diálogo é justamente a dimensão, cada vez maior, da globalização e os seus efeitos na educação e, mais especificamente, nas aprendizagens. Currículos que demandam conhecimentos globais para suprirem necessidades do setor primário, secundário e terciário, e que acabam por impactar os centros educacionais.

Em vista disso, pensar na cidadania global para a estruturação da educação contemporânea entre o Norte global e o Sul global, convida-nos a refletir sobre três fatores fundamentais que podem contribuir para esse processo: (1) Qualificação profissional dos educadores; (2) Aprendizagem ao longo da vida; (3) A Ciência como instrumento no desenvolvimento de competências globais.

A educação mundial encontra-se permeada na expansão intelectual e política do Norte global, traduzida em certos momentos históricos nas dificuldades de enfrentar as demandas do século XXI, ampliando as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul global.

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura evidenciam caminhos para o Norte global e o Sul global através da promoção da Ciência, pois esta instrumentaliza o cidadão exercendo na sociedade contemporânea a função de promover pesquisas e aparato tecnológico que auxiliam no desenvolvimento social, econômico, político e sustentável (UNESCO, 2022).

Cachapuz *et al.* (2005) argumenta que por muito tempo as Ciências foram vistas como elitista, descontextualizada, aproblemática e empirista, onde a atividade se reduz a observação, reproduzindo o conhecimento trazido pelos livros didáticos. Trabalhar os pilares da internacionalização na promoção da Ciência colocará o Norte global e o Sul global na compreensão e transformação do conhecimento como bem comum à humanidade.

Oportunizar ao estudante fazer uma leitura de mundo, possibilita a identificação dos desafios emergentes a partir do trabalho colaborativo que conduzirá as nações, impreterivelmente, a união e a promoção das aprendizagens. A Ciência tornou-se um ator importante não se restringindo ao caráter apenas epistemológico, mas também eminentemente ontológico, estreitando a colaboração da educação superior com os setores de imigração, indústria, ciência e tecnologia a fim de construir estratégias integradas para atrair e reter pesquisadores.

Nessa construção, a cidadania global encontra-se encharcada de desafios próprios da sociedade contemporânea que por muitos séculos viveu pautada na fragmentação e separatividade, dentro da lógica do mercado. Repensar o Norte global e o Sul global dentro das premissas de uma educação para todos, tem na Ciência e na IoC pontos de apoio, passando a ter um caráter multifuncional, possibilitam o aprofundamento epistemológico, histórico e experimental, motivando através da pesquisa o contato mais direto com os diversos aspectos das Ciências que devem ocorrer de forma aglutinada à contextualização sociocultural, criando uma interface com as diversas áreas, diminuindo as distâncias de espaço e tempo. No próximo tópico será abordado a Ciência como bem comum.

A ciência como bem comum

A Ciência, enquanto campo do conhecimento, é responsável pela experimentação, elaboração de hipóteses, testagens, deduções e comprovações, vislumbrando o caráter exploratório (TRIVIÑOS, 1987).

Ciências vem do latim *Scientia* que significa conhecimento e, em seu sentido mais complexo, refere-se ao conhecimento sistemático, não apenas com caráter teórico, mas também eminentemente prático. A renovação do Ensino de Ciências tem sido discutida por autores como Antônio Cachapuz, Daniel Gil-Pérez e Amparo Vilches mostrando a importância do letramento científico e o papel das universidades nesse processo (ALVES, 2021).

Com a mobilidade acadêmica, Norte global e Sul global alinham-se em ações e parcerias acadêmicas que têm estreitado as relações entre as nações. Projetos interinstitucionais que surgem da mobilidade em casa e transfronteiriça, apoia-se em uma constante necessidade de expansão do conhecimento que se perfaz na Ciência e como esta reverbera na sociedade.

Com efeito, a cidadania global tornou-se uma necessidade e, diante de tal constatação, preparar os estudantes para viver harmoniosamente e globalmente a partir da ética e respeito à diversidade, faz da Ciência um alicerce que está amparado em políticas públicas e organizações internacionais como a ONU e a UNESCO.

Para Knight (2020), a mobilidade internacional possibilita essa aproximação. Com a criação de universidades internacionais a partir dos modelos tradicionais, satélite e cofundado, observa-se um maior desenvolvimento da internacionalização e das pesquisas interdisciplinares dentro das universidades, impactando nas diversas disciplinas que compõem o currículo acadêmico.

Termos como globalização, regionalização e, atualmente, planetização, buscando elucidar a importância da promoção do currículo fundamentado nas dimensões da cidadania global, transformando e impactando os currículos, promovendo nos estudantes reflexões sobre os desafios emergentes que se apresentam na sociedade contemporânea (KNIGHT, 2020).

Na sequência é possível observar a evolução do processo de internacionalização nos últimos 20 anos (KNIGHT, 2020) (Quadro 1).

Quadro 1 – Evolução do processo de internacionalização

Termo contemporâneo (últimos 10 anos)	Termo contemporâneo (últimos 20 anos)
Termos Genéricos	
1) Mobilidade Internacional de programas e Provedores 2) <i>Soft Power</i> 3) Diplomacia do Conhecimento 4) Internacionalização Inteligente 5) Aprendizado Internacional Colaborativo online	1) Regionalização 2) Planetização 3) Globalização 4) Cidadania global 5) Internacionalização “verde” 6) Rankings globais
Termos Específico	
6) Universidades Internacionais Conjuntas 7) MOOCs [Massive Open Online Courses] 8) Cidades Educacionais 9) Estágios virtuais 10) Polos de Conhecimento 11) Universidades por franquia	7) Polos Educacionais Regionais 8) Competências Internacionais 9) Oficinas de Titulações 10) Fábricas de vistos 11) Titulação Conjunta, Dupla, Combinada 12) <i>Branding</i> e Consolidação de status

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Knight (2020).

Fundamentado em Knight (2020), é possível perceber a evolução do processo de internacionalização nos últimos 20 anos, com a incorporação de termos contemporâneos como IoC, cidadania global, competências globais, parceria entre universidades e *branding*, Internacionalização verde, mobilidade internacional de programas e provedores, entre outros termos, que surgem diante do imperativo de expansão acadêmica.

É imperioso observar que, de forma sutil, o processo de internacionalização encontra-se imbuído em práticas que culminam na expansão da Ciência.

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplina, cabe pensar no currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual de interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicitação de seus espectros epistemológico e praxeológico (FAZENDA, 2013 apud LIMA; ALVES, 2022, p. 58).

Com efeito, a ideia não consiste em dar respostas prontas e acabadas, mas construir juntos os novos caminhos a serem percorridos. Uma nova epistemologia para a Ciência é construída, momento no qual é revisada e surge diante da necessidade do estabelecimento de uma nova consciência não apoiada apenas na objetividade, mas também na subjetividade.

O estudo epistemológico das Ciências, cuja ação incide no campo pedagógico, ocupa espaço cada vez maior nos processos de expansão da IoC, tema-chave dos mais representativos eventos sobre formação de educadores, no qual muitos estudiosos procuraram definir a internacionalização a partir da interpretação relacional com centralidade na compreensão interdisciplinar. Arrimado ao desenvolvimento social, a Ciência preconiza o avanço tecnológico em uma justaposição de ações que reverbera nos diversos setores e proposições ideológicas aos questionamentos de problemas reais.

Movimentando, principalmente, à compreensão das problemáticas da construção científica, o referido fenômeno educativo opera a fusão entre teoria e prática. Desse modo, o estudo epistemológico da Ciência garante ao ser humano equacionar a importância de um determinado conhecimento científico vinculado ao âmbito das ciências sociais e naturais.

A ordenação científica consiste na construção dos saberes disciplinares, onde o conhecimento científico consiste no ato de formar professores, o que deve conduzir à busca pela cientificidade disciplinar (LEASK, 2021). A objeção mais frequente que se coloca no imperativo científico, restringe-se à especificidade do campo de estudo que facilita a fragmentação.

Com a exigência do mundo contemporâneo, a Ciência oportuniza construções e métodos que incidem na tomada de consciência, auxiliando na problematização do processo democrático de ensino. Pensar na sociedade como uma rede de relações que se encontram interligadas, interconectadas, possibilita-nos refletir coletivamente em soluções viáveis para os desafios emergentes, fazendo da Ciência instrumento basilar na promoção da cidadania global.

Considerações finais

Constatamos, através das reflexões propostas, a existência de mecanismos que impulsionam o alinhamento entre o Norte global e o Sul global através de ações e parcerias acadêmicas e governamentais visando estreitar as relações entre as nações. Fazer uso da IoC nesse processo, fortalece a expansão da Ciência, passando a ter um caráter multifuncional, possibilitando o aprofundamento epistemológico, ontológico, histórico e experimental que deve ocorrer de forma aglutinada à contextualização sociocultural, criando uma interface com as diversas áreas do conhecimento.

Os centros acadêmicos são espaços de construção por meio da elaboração de regimes solidários, proporcionando a gratidão, a igualdade e o respeito à diversidade intercultural. É imperioso, no domínio dos sentidos, estar consciente de que, muito mais do que ideias prontas e acabadas, a pesquisa motiva-nos a construir juntos os novos caminhos a serem percorridos na promoção da cidadania global.

Referências

- ALVES, S. C. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade**: proposta pedagógica de práticas laboratoriais no componente curricular de química. Recife: Even3 Publicações, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/educacao-ambiental-e-interdisciplinaridade-459425>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- ALVES, S. C.; FREIRES, E. V. (DES)Colonialidade na Educação Brasileira: percurso histórico e os novos caminhos na promoção da cidadania global. In: NASCIMENTO, F. A. et al. (Orgs.). **Ciências, Matemática, Linguagens e Novas Tecnologias**. Fortaleza: Gráfica e Editora Imprece, 2023.
- BENEITONE, P. **Internacionalización del currículo**: estudio de casos en universidades argentinas. 2019 Tese (Doctorado em Ciencias Sociales) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16436>. Acesso em: 08 dez. 2022.
- BINAGHI, E. Algunos problemas con la noción de Sur Global. **Das Questões**, Brasília, v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/31100>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ciências sem Fronteiras**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 03 mar. 2023.

- CACHAPUZ, A. *et al.* (Orgs.). **A necessária renovação do ensino das ciências** São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em:
<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17569/material/T.5-%20A%20NECESS%C3%81RIA%20RENOVA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENSINO%20DAS%20CI%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- DUKOVA, D. H. *et al.* Internacionalización del currículo en Colombia: reflexiones y experiencias académicas. In: LEASK, B. *et al.* (Orgs.). **Reimaginar la internacionalización del currículo: mejores prácticas y posibilidades prometedoras**. 1. ed. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 187-204.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70. Disponível em:
http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.
- ERASMUS. **Programme Guide**. [S. l.]: ERASMUS, 2021. Disponível em: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- GREGERSSEN-HERMANS, J.; BOONEN, J. Cerrar la brecha entre una estrategia educativa y la práctica educativa internacionalizada: la investigación de la Escuela Internacional de Negocios Maastricht. In: LEASK, B. *et al.* (Orgs.). **Reimaginar la internacionalización del currículo: mejores prácticas y posibilidades prometedoras**. 1. ed. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 273-300.
- KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- LAURIDSEN, K. M.; REHDER, L. Desarrollo de competencias globales: la internacionalización del currículo de la IT University of Copenhagen. In: LEASK, B. *et al.* (Orgs.). **Reimaginar la internacionalización del currículo: mejores prácticas y posibilidades prometedoras**. 1. ed. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 117-140.
- LEASK, B. Reimaginar las mejores prácticas en la internacionalización del currículo. In: LEASK, B. *et al.* (Orgs.). **Reimaginar la internacionalización del currículo: mejores prácticas y posibilidades prometedoras**. 1. ed. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 21-58.
- LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. United States, British Library, 2015.
- LIMA, I. B.; ALVES, S. C. **Educação ambiental e interdisciplinaridade: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no ensino médio**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, EdUECE, 2022.
- POZIOMYCK, A.; GUILHERME, A. A. Educação para cidadania global: Críticas e Desafios. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, ano 37, n. 118, 2022. Disponível em:
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12576>. Acesso em: 11 mar. 2023.

QUIJANO, A. 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. p. 227-278. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As epistemologias do sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Y3Fh6D3ywMCFym4wMFVdzsq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Construir a paz na mente dos homens e mulheres.** Brasília: UNESCO-ABIPTI, 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 30 set. 2021.

UNITED NATIONS. **Sustainable development goals.** Tanzania: UNITED NATIONS, 2018. Disponível em: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

UNITED NATIONS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasil: UNITED NATIONS, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 11 mar. 2023.

VELOSO, K. B. de L.; SANTANA, R. P. da V. F. A descolonialidade e o paradigma da vida concreta na restauração dos direitos na América Latina. **Revista Videre**, Dourados, v. 13, n. 27, p. 264-288, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/11769>. Acesso em: 11 mar. 2023.

ZOU, T. X. P. En búsqueda del potencial transformador de la internacionalización del currículo: un estudio de caso en Hong Kong. In: LEASK, B. et al. (Orgs.). **Reimaginar la internacionalización del currículo: mejores prácticas y posibilidades prometedoras.** 1. ed. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 205-224.

Política em sala de aula na construção dos direitos humanos: um relato de experiência sobre a conscientização e o combate ao autoritarismo e valorização da democracia na universidade¹

Renata Peixoto de Oliveira*

Introdução

Este texto é mais um relato que escrevo sobre experiências em sala de aula na universidade. Usualmente, os relatos procuraram destacar aspectos pedagógicos, metodologias de ensino e algumas inovações na área. Aqui, estas questões vão transparecer, porém o foco, o grande interesse aqui será outro, o de destacar como conteúdos relacionados ao fortalecimento dos valores e das instituições democráticas podem ser trabalhados em sala de aula de forma a permitir a abordagem teórica e analítica dos temas e da literatura disponibilizada, mas, além disso, fomentar a conscientização cidadã diante da construção de uma cidadania democrática e sua vinculação inequívoca com o arcabouço dos direitos humanos.

Como docente da área da Ciência Política a tratativa de temas políticos é bastante comum, mas o campo de estudo em si, muitas vezes, recorre a pesquisas e debates apenas teóricos ou que se atenham às instituições formais, aspectos legais, seu funcionamento, dinâmicas políticas entre os poderes constituídos, não necessariamente, adentrando a questões que versem sobre a qualidade da democracia, as dimensões da mesma, os desafios, as perspectivas e demandas populares, a participação popular ou o encontro da democracia com os direitos humanos.

A tarefa de educar também se refere à dimensão cidadã, ao fortalecimento de certos valores e princípios e, não apenas, à disseminação de conteúdos. De nada me

¹ Dedicado à todas as pessoas que sofreram com abusos, arbitrariedades, violência e violação de seus Direitos Humanos por parte de governos autoritários.

* Doutora em ciência política pela UFMG e professora da UNILA.

E-mail: renata.oliveira@unila.edu.br

adiantaria ter alunos que leram o clássico “A Poliarquia” se estas pessoas aderirem a projetos autoritários de exercício de poder e menosprezarem os direitos humanos. Por isso, a abordagem sobre temas políticos, em minhas disciplinas, também se volta à necessidade de que os(as) cursistas reflitam, construam um pensamento crítico e possam se debruçar sobre períodos históricos passados ou processos contemporâneos analisando estes acontecimentos e se posicionando perante os mesmos. Obviamente, as escolhas e reflexões finais são de cada um, mas podemos contribuir para o debate e ajudar a promover uma cultura política democrática e emancipadora.

Basicamente, o que será aqui relatado se refere ao contexto de quatro disciplinas, uma na pós-graduação *stricto sensu*, e, três na graduação, sendo uma delas pertencente ao ciclo comum de estudos de toda a universidade, uma obrigatória da área de ciência política e uma última também da mesma área e que trata de questões específicas como os tipos de regimes e formas de governo existentes e que está na grade do curso de Administração Pública e Políticas Públicas.

O primeiro dos conteúdos que ministrei na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA, foi a disciplina Fundamentos da América Latina (FAL), parte integrante de um ciclo formativo comum geral para todos os cursos dessa que é uma universidade que gira em torno de um projeto regional. Conhecer a região, compreender seus processos básicos, sua política, economia, cultura e sociedade são considerados aspectos básicos formativos. Estes estudos latino-americanos são oferecidos em uma sequência de três disciplinas. Geralmente, a primeira delas apresenta um conteúdo mais político e histórico, enquanto a segunda abordaria temas mais vinculados à cultura e a terceira aspectos mais estruturais, geográficos, sobre desenvolvimento sustentável, entre outros.

A outra disciplina que preciso considerar é a que se insere na área de minha formação, Teoria Política Contemporânea, uma disciplina para apresentar teorias, escolas e conceitos básicos sobre o tema. É um tipo de formação teórica básica para cursos da área de humanidades, em especial, do campo das ciências sociais. Mas, engana-se quem possa imaginar que por si só essa disciplina promova a adesão a visões progressistas e emancipadoras, a Ciência Política pode ser bastante conservadora.

A disciplina Regimes e Formas de Governo visa apresentar os tipos existentes e as experiências, ao longo da história. Considero inegável a necessidade de tratar dos regimes autoritários, das experiências totalitárias e dos regimes ditatoriais que marcaram o século XX. Além de explicar a diferença entre parlamentarismo e

presidencialismo, ou República e Monarquia, é mandatório esmiuçar debates sobre regimes autoritários e sobre a democracia.

Por fim, menciono a disciplina que entrou como uma optativa na condição de tópicos avançados no curso de mestrado do programa em políticas públicas e desenvolvimento (PPGPPD) que versava sobre a crise das democracias liberais. Seria o conteúdo ainda mais específico e mais avançado sobre o tema.

O objetivo deste texto é poder relatar as experiências nestas disciplinas diferentes e como, em cada uma delas, foi possível trabalhar de forma imbricada os temas democracia, autoritarismo e direitos humanos.

Pensar a política, a democracia e os direitos humanos na América Latina

Muitas foram as oportunidades de trabalhar com esta disciplina básica, Fundamentos de América Latina 1, e ofertá-la para diferentes cursos da instituição como geografia, licenciatura em história, serviço social, medicina, engenharia de materiais, administração pública e políticas públicas, licenciatura em matemática e licenciatura em geografia.

Basicamente, sigo como referência os acordos iniciais e lista de temas abordados desde a criação destes conteúdos curriculares há mais de dez anos. Contudo, trabalho com esmero um tema que considero vital, as ditaduras militares na América Latina onde pude trabalhar conteúdos relacionados à ditadura em outros países da região, em particular dos países do Cone Sul. É preciso revisitar o passado e construir uma memória sobre o período que marcou a onipresença de regimes militares ditatoriais no continente como forma de assegurar a valorização da democracia e apreço aos seus fundamentos, garantias e princípios.

Quanto às referências bibliográficas básicas, tivemos textos históricos, políticos e até jornalísticos² sobre as experiências ditatoriais em países como Argentina, Brasil e Chile. Também são evocados para tratar daquele período histórico a literatura considerada como “transitologia” que trata das transições da ditadura à democracia, ou seja, da redemocratização, na região³. Para além dos textos, trabalhar outros conteúdos como filmes, documentários, música, literatura e teatro permitem adentrar em certos

² A série de livros do jornalista Elio Gaspari sobre a ditadura brasileira foi adotada e explorada em uma das edições desta matéria.

³ Aqui estão estudos clássicos de especialistas no tema desde Samuel Huntington e sua análise sobre a Terceira Onda Democrática, passando por Juan Linz, Gabriel Vitullo, Antonio Garretón, Marcelo Cavarozzi, entre outros.

detalhes como a violação de direitos humanos, a censura, a tortura, a perseguição à opositores e dissidentes, a resistência, o ativismo e a luta contra esses regimes opressores. A arte e a cultura pró-democracia e crítica da ditadura também é valorizada.

A ideia de se fazer uma feira de cultura a cada final de semestre, algo recorrente em algumas disciplinas que ministro, surgiu justamente deste componente curricular. Os temas são divididos e a turma é incentivada a montar estandes para trabalhar o seu tópico. Todos os tópicos versando sobre a realidade latino-americana e assumindo um compromisso com a arte, a cultura e a história dessa região. A primeira experiência foi muito positiva porque sempre abrimos a atividade para toda a comunidade acadêmica e naquela vez tivemos visitantes de outros cursos que foram conferir a exposição. Já tivemos exposições de fotografias, oficina de pintura inspirada em grandes artistas, exibição de documentários produzidos pelos alunos(as), performances de Frida Kahlo, tudo indo compondo o ambiente. Não se trata de uma exposição estática, mas uma experiência que conta com a apresentação, explicações, atendimento e performance da turma durante sua realização.

Teorizar e analisar os regimes políticos a partir de uma perspectiva democrática e comprometida com os direitos humanos

Tratar de política em uma disciplina sobre política não parece ter novidade alguma ou qualquer diferencial em relação a outras experiências que qualquer profissional da área possa ter. Contudo, em Teoria Política Contemporânea, tenho dado especial atenção a uma abordagem que explore o tema dos regimes autoritários, em especial os totalitários consolidados durante a Segunda Guerra Mundial, explorando mais a dimensão dos direitos humanos. Com o tempo, passei a compartilhar conteúdos entre esta matéria é uma disciplina de outro curso, Regimes e Formas de Governo, principalmente, no que diz respeito às dinâmicas que uso como forma de metodologia ativa nos cursos. Como são disciplinas de uma mesma área do conhecimento, algumas questões e temas são naturalmente compartilhados.

Este debate teve início com a abordagem da obra da filósofa Hannah Arendt⁴ desde suas elucubrações teóricas sobre a ação e o que configura a ação humana em particular até seus escritos sobre a banalidade do mal e o que caracterizou a experiência de regimes totalitários e suas especificidades se comparadas a outras experiências

⁴ É autora do clássico *As Origens do Totalitarismo*.

autocráticas. Com Arendt, entendemos que só podemos ser humanos se agirmos, e, para isso, precisamos ser livres.

Recordo-me que em uma aula bastante emblemática, recorri à exposição, trabalhos com os conceitos, mas, também à literatura. Foi no fatídico ano eleitoral de 2018, em um contexto que não era nada fácil falar de política, mesmo que fosse em uma disciplina de política, já com ementa aprovada há anos, que precisei cumprir o que estava previsto para a matéria, abordando diferentes formas de regimes políticos, incluindo as experiências totalitárias que marcaram os anos 1930 e 1940, com especial olhar para o nazismo alemão.

Naquela aula, pretendia trabalhar de forma mais humanizada o conteúdo, trazendo os horrores da guerra, com a leitura de uma obra de uma consagrada escritora, vencedora de um prêmio Nobel de literatura, Svetlana Alesksiévitch, chamada “As últimas testemunhas”. A autora, que também é jornalista, coletou relatos de pessoas que passaram sua infância em meio aos horrores da Segunda Grande Guerra. A aula foi uma homenagem às pessoas que testemunharam e foram vítimas das violações de direitos humanos, da debacle civilizatória que aqueles anos representaram. A escritora decidiu romancear os relatos, os depoimentos que recebeu e criou contos profundamente tocantes. Decidi fazer a leitura completa de um deles, daquele que mais havia me tocado dentre os que li, em homenagem às vítimas da guerra, como forma de gerarmos empatia. Fiz a leitura completa, me contendo, a sala silenciosamente atenta do conto baseado no depoimento de Zina Kossiak que tinha oito anos na época:

A guerra acabou... Esperei um dia, dois, ninguém veio me procurar. Minha mãe veio me buscar, e papai estava no Exército, eu sabia. Esperei assim por duas semanas, já não tinha mais forças para esperar. Me enfiei em algum trem, debaixo de um banco e fui... Para onde? Não sabia. Eu achava (ainda era uma consciência de criança) que todos os trens iam para Minsk. E que em Minsk a mamãe me esperava! Depois viria papai... Um herói! Com condecorações, com medalhas.

Eles tinham sumido num bombardeio. Depois os vizinhos me contaram que eles tinham saído juntos para me procurar. Correram para a estação de trem.

Eu já tenho 51 anos, tenho meus filhos. Mesmo assim, eu quero a mamãe... (ALEKSIEVITCH, 2018, p. 28).

Quando terminei a leitura, custei a me conter e vi minha turma com os olhos marejados d'água e minha estagiária docente aos prantos. Eu mesma nunca consegui terminar esse livro porque não tive forças para ler aquelas histórias de horror, mas precisava compartilhar aquilo, para dizer, de certa forma, que coisas como aquelas

jamais deveriam se repetir. Soube depois, por meio de uma aluna da turma, que alguns garotos que sentavam mais ao fundo se incomodaram com a leitura, achando-a desnecessária e provocadora porque poderia ser uma crítica ao candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro. Bem, a aula era sobre Arendt, Hitler na Alemanha, totalitarismos e Segunda Guerra Mundial. Saber disso me indignou e entristeceu, até me amedrontou um pouco, mas, seguramente, não me fez parar, me deu fôlego e me mostrou a necessidade de promover, em sala de aula, debates favoráveis aos mais altos valores humanos, em defesa da democracia sempre. Foi possível perceber como o extremismo havia tomado conta da sociedade brasileira, ainda mais em uma cidade historicamente conservadora como Foz do Iguaçu e que nem mesmo o ambiente universitário estava blindado do reacionarismo. Isso foi uma motivação a seguir e não foi fácil, ainda mais quando debates em torno da ideia de uma “escola sem partido”, do “Novo Ensino Médio” estavam em alta naquela época.

A partir de então, seja nessa disciplina quanto na outra sobre teoria política, procurei dar um espaço importante não apenas para o entendimento da experiência nazista a partir da Alemanha, como também para outros regimes totalitários como o de Mao Tsé Tung na China e de Joseph Stalin na URSS, para melhor representar a experiência totalitária independentemente do posicionamento político e ideológico, assim como de Benito Mussolini na Itália e até do colonialismo militar perpetrado pelo império do Japão, também parte do Eixo.

As turmas passam a ser incentivadas nessas aulas, após as discussões mais teóricas a conhecerem, explorarem e pesquisarem sobre esses regimes, suas ações, práticas, ideologia e projetos de poder. A maioria se surpreende com os detalhes que encontram e são estimulados a produzirem algo para compartilharem com os demais colegas de acordo com as informações obtidas. Esse trabalho pode se dar na forma de uma construção coletiva de uma enciclopédia dos regimes totalitários, ou de um podcast ou de uma encenação teatral ou simulação de um simpósio ou de uma entrevista com especialista em um programa de variedade.

Na sequência, tratamos de governos ditatoriais, sejam de caráter mais civil ou cívico-militares em diferentes partes do globo. Em Regimes e Formas de Governo, a proposta é que estudantes possam considerar alguns regimes ditatoriais que marcaram o século XX, e, divididos(as) em grupos a trabalharem uma espécie de museu da memória e dos direitos humanos. Os regimes foram divididos por regiões, África, Oriente Médio e Europa. Os regimes africanos seriam o de Mabuto Sesse Seko no Zaire, o de José Eduardo dos Santos em Angola e o longo regime de Apartheid na África do Sul. Quanto ao Oriente Médio temos o regime Iraquiano de Sadam Hussein, o do Aiatolá

Khomeini no Irã e o de Muammar Kadafi na Líbia. Por fim, temos os regimes europeus com a experiência do leste europeu e o regime de Nicolae Ceausescu na Romênia e as experiências ibéricas de Portugal e Espanha, com Antonio de Oliveira Salazar e Francisco Franco, respectivamente.

Os grupos precisam montar uma exposição trazendo elementos políticos, econômicos e históricos que representaram aquele período nos países analisados, mas explorando aspectos do regime autoritário, como as perseguições, a censura, a tortura dentre outros aspectos que revele a violação dos direitos humanos por aquele regime autoritário, podendo se valer de recursos artísticos e criativos para a apresentação. A pesquisa deve ser feita de forma livre e a turma teve disponível o dicionário de política do cientista político e jurista Norberto Bobbio para consulta, além do filme *O grande Ditador* de Charles Chaplin como inspiração e convite à reflexão. Além de explorar o tema do autoritarismo trata-se de uma forma de conhecer melhor fatos ocorridos em diferentes países, o que, geralmente, não é feito no ensino pregresso e nem mesmo em muitos cursos universitários que focam na realidade brasileira.

Outro aspecto interessante, que também trabalha e tangencia o debate sobre a valorização da democracia, é o fato de que temos dentre os tópicos estudados o processo de redemocratização na América Latina. Nesta feita, a mesma turma deverá preparar um sarau democrático, se concentrando em apresentar através da arte, da expressão artística de cada país, a luta contra a ditadura e o processo de transição. O sonho democrático, a luta, a cultura pró-democrática também precisa ser reverenciada e valorizada para criar raízes. Para tal tarefa, poderão recorrer ao teatro, ao cinema, à literatura, à poesia, à música, às artes plásticas ou demais manifestações artísticas populares que caracterizem os movimentos pró-democracia em cada país. No caso, como a turma é pequena, priorizamos as ditaduras no Cone Sul, especialmente, os casos do Chile, Argentina e Paraguai. Excluindo o Brasil de forma propositada para poder dar vazão a mais trabalhos e reflexões sobre outros países da região, tendo-se em vista que temos mais brasileiros(as) em sala do que outras nacionalidades. A ideia é prever um tempo para montagem e preparação, um período de descanso com um café colaborativo no qual se estimula trazerem algo que represente a cultura e culinária de um dos três países para, em seguida, realizarmos a tarefa.

Na sequência, uma atividade inédita com a participação de um especialista convidado especialmente a ser entrevistado para relatar as questões que envolveram a chamada Primavera Árabe em 2011. A turma precisará estudar previamente e preparar as perguntas. A entrevista aconteceu em um formato inspirado pelo programa *Roda Viva* da TV Cultura. Este movimento é essencial para entendermos a realidade daquela

região, os regimes políticos em questão, as forças democráticas que se uniram naquele momento e os impactos daquele episódio.

Finalizando os debates em torno da democracia, uma aula de encerramento, contendo uma exposição dialogada da docente sobre a crise recente da democracia liberal e versando sobre bibliografia recente e atualizada sobre o tema. O intuito é trazer um debate mais contemporâneo e que além de ajudar a identificar as razões da atual crise política no cenário global, levante o debate em torno da crise dos valores democráticos e dos Direitos Humanos em meio aos desafios do presente momento.

Retomando o debate feito em Teoria Política Contemporânea, temos um foco não tão detido nos regimes em si, mas na questão teórica a partir do século XX. Dessa forma, compartilhamos alguns conteúdos em comum como o debate em torno do totalitarismo e sobre a crise recente da democracia liberal. Mas, focamos em uma literatura especializada em Teoria Democrática através de diferentes vertentes, desde os elitistas, os pluralistas, os deliberacionistas e os radicais, por exemplo. Incluídos no debate temos escolas que permitem trabalhar a questão do colonialismo como Frantz Fanon, ou os estudos subalternos como Gayatri Spivak, o cosmopolitismo e a questão migrante com Seyla Benhabib, as questões raciais e a necropolítica, a partir de Achille Mbembe e, mesmo representantes do feminismo negro como Lélia Gonzalez, Angela Davis e bell hooks. Até mesmo a filósofa Judith Butler⁵ e suas contribuições para pensar a comunidade LGBTQIA + foram incluídas. Mesmo não sendo temas tradicionais e comumente tratados em teoria política, julga-se a pertinência de se pensar a cidadania e a democracia na interface do debate em torno dos direitos humanos de diferentes grupos e segmentos sociais, como os grupos minorizados. Em todas as aulas, as metodologias ativas são adotadas de forma a assegurar o maior protagonismo discente e um aprendizado significativo. É importante que a turma se envolva, estude antes da aula, debata os temas, produza algo, sintetize, crie a partir do que está estudando. Só assim, podemos internalizar os debates e trocar. De igual maneira, as atividades avaliativas exploram a interface com as artes e a cultura para a tratativa destes temas políticos. Nesta disciplina, em especial, já existe um tradicional clube do livro em que, paralelamente, a leitura técnica é direcionada alguma obra literária que dialogue com as problemáticas e as teorias trabalhadas de forma também a incentivar a leitura e reflexões possíveis sobre os problemas políticos e sociais apresentados. Vários livros são indicados, mas cada pessoa precisa realizar a leitura de uma dessas obras. Ao final

⁵ Quando Butler visitou o Brasil em anos recentes foi hostilizada por grupos extremistas no aeroporto com as alegações sem sentido de ser a proponente de “ideologias de gênero”.

do semestre, realizamos alguma atividade diferente para marcar bem essa ocasião. Isso me desafia a cada semestre, a considerar as obras literárias a serem indicadas.

Refletindo sobre a crise da democracia liberal e as ameaças aos direitos humanos

O último conteúdo curricular a ser explorado neste relato versa sobre uma disciplina do mestrado, uma optativa, criada por mim, justamente para poder trabalhar esta questão mais contemporânea que envolve o crescimento do extremismo, do radicalismo e ascensão política da extrema direita em diferentes países e o que isso vem representando, ao longo da última década, para a democracia liberal e sua configurada crise. Esta disciplina já teve umas três edições bastante exitosas pela considerável adesão e interesse. Fiz um investimento considerável sempre atualizado em novos livros, obras recentes e referenciais para o debate. A cada edição a literatura é atualizada, mantendo-se algumas obras consideradas centrais. A última atualização que visa, não apenas uma futura edição da matéria, mas a criação de uma nova que verse apenas sobre o caso brasileiro, incluiu vasta e recente literatura sobre a crise da democracia brasileira desde as Jornadas de Junho de 2013, passando pelo Golpe de 2016, a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 e todo o seu governo.

Mesmo em se tratando de uma disciplina de mestrado é possível abordar os temas e trabalhar os textos utilizando-se de metodologias ativas. Felizmente, conseguimos fazer isso de forma mais ampliada, em uma primeira edição da matéria ainda antes da pandemia. Tivemos como resultado a publicação de um dossiê, organizamos um café de encerramento com a exposição dos textos impressos em um varal e contamos com a presença de convidados que realizaram exposições sobre o tema e sua relação com os Direitos Humanos. Em sala, era frequente o recurso a jogos e dinâmicas. Talvez o mais emblemático tenha sido o jogo criado a partir do quadro existente na obra “Como as democracias morrem”, um *best seller* sobre o tema. Nele, os autores listam características de regimes e de líderes autocratas. A turma pode escolher um líder, a livre escolha e pedimos que cada qual se posiciona geograficamente de acordo com uma resposta afirmativa, negativa ou algo como nulo, não se aplica ou não saberia dizer (é preciso se posicionar à direita da sala, à esquerda ou no centro considerando-se linhas imaginárias). A cada item do quadro, os posicionamentos aconteciam e era muito divertido e dinâmico, pois, seguramente, o quadro e sua finalidade pôde ser melhor compreendida. Ao final, cada pessoa avaliava o seu político escolhido, se o mesmo caracteriza um líder democrático ou autocrático. Trabalhar, debater, realizar dinâmicas

e leituras sobre a crise da democracia nos levou a reflexões que valorizavam a cultura democrática e de embasamento nos Direitos Humanos.

Conclusões

Este texto considerou a importância de se abordar temas políticos com turmas do ensino superior e como isso pode ajudar a promover a construção de uma cultura política democrática e voltada para a valorização dos Direitos Humanos.

Os temas estudados, as abordagens e debates suscitados promovem o combate ao autoritarismo por um pensamento crítico estimulado ao se depararem com a realidade e a história vivida por sociedades marcadas pelo autoritarismo. Dessa forma, conscientes destes aspectos, acadêmicos(as) seguem atentos(as) às ameaças ao ambiente democrático e mais aptos para a construção de instituições, valores que promovam a paz, a justiça social, a liberdade e a igualdade. O ambiente universitário se torna propício para a formação de lideranças comunitárias e de uma cidadania pró-democrática.

Referências

ALEKSIÉVITCH, S. **As Últimas Testemunhas** - Crianças na Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Companhia Das Letras, 2018.

OLIVEIRA, R. P. de. **Fundamentos da América Latina**. Apostila de curso. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2020

OLIVEIRA, R. P. de. **Teoria Política Contemporânea**. Plano de Ensino. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2022

OLIVEIRA, R. P. de. **Regimes e Formas de Governo**. Plano de Ensino. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2023

OLIVEIRA, R. P. de. Dossiê: Estado, Políticas Públicas e Desenvolvimento nos Debates sobre os Desafios Democráticos na Contemporaneidade. **Revista Orbis Latina**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, 2020.

Excertos sobre Educação em Direitos Humanos no discurso de pensadores e pensadoras da educação: primeiros diálogos

Diogo Cavazotti Aires*
Lourival José Martins Filho**

Introdução

A atual investigação parte do histórico da EDH em documentos oficiais de Direitos Humanos de organismos internacionais do setor, presentes de maneira direta e indireta desde 1948, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, passando por convenções, pactos e tratados no decorrer dos anos e décadas. Com esta presença, cada vez mais frequente em documentos recentes, passou-se a sugerir que cada país tivesse seu próprio plano de EDH, uma vez que os objetivos do tema em questão só poderiam ser atingidos se cada região contemplasse, também, assuntos relacionados à própria realidade e necessidades locais.

Estudos relacionados à necessidade e urgência da EDH no mundo, sobretudo na América Latina, foram contemplados em artigos, livros e demais investigações por diversos e diversas pesquisadoras. A hodierna investigação busca centrar-se nos documentos anteriormente mencionados e, principalmente, no Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, para traçar um paralelo com o que foi possível identificar nos textos de teóricos e teóricas da Educação de outras épocas, muitos deles e delas antes mesmo da terminologia Direitos Humanos ser amplamente divulgada e entendida como é hoje. Trata-se da análise de textos trabalhados na disciplina Pensamento Educacional Contemporâneo, realizada no segundo semestre de 2022 no PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina, com a professora Dra. Roselaine Ripa.

* Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (bolsista Capes), mestre em Direitos Humanos e Direito Internacional Humanitário pela Universidad Católica da Colombia, pós-graduado em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC, Jornalista.

E-mail: dcavazotti@gmail.com

** Professor titular de Alfabetização e Didática da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de Produtividade em pesquisa do CNPq - 2. Estágio pós doutoral em Educação e Humanidades.

E-mail: lourivalfaed@gmail.com

As questões que nortearam esses primeiros diálogos foi se havia relatos de na teoria de pensadores e pensadoras da Educação. Havia relação com o que diziam tais teóricos e teóricas com a EDH que se pensa hoje? Havia uma preocupação acerca de tais direitos, mesmo que sem idealizá-los como EDH propriamente dita? Há excertos no discurso destes e destas pensadoras que se possa relacionar nos pensamentos atuais de EDH? Evidentemente que para fazer esta análise pondera-se, em parte, o contexto pelos quais estes e estas pensadoras estão inseridas, uma vez que outros tempos geram outras reações, atitudes e comportamentos, alguns deles inaceitáveis para a atualidade.

Neste texto vamos abordar a existência deste discurso em obras específicas de Jan Amos Comenius (1592-1670), Jean Jacque Rousseau (1712-1778), Johann Friedrich Herbat (1776-1841), Mary Wollstonecraft (1759-1797), Anísio Teixeira (1900-1971), Edgar Morín (1921), Paulo Freire (1921-1997), Dermeval Saviani (1943) e bell hooks (1952-2021). Antes disso, é apresentado um pouco sobre o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos para contextualizar a pesquisa e os excertos que aparecerão pela investigação.

Metodologia

O presente trabalho tem objeto de estudo definido delimitação objetiva daquilo que se pretende estudar. A análise qualitativa é realizada por meio da objetivação do estudo, ou seja, da realidade tal qual é apresentada (PRODANOV; FREITAS, 2013), por meio de artigos e livros de teóricos e teóricas da Educação.

Outro termo que aparece na metodologia deste trabalho é o da sistematicidade, “[...] parceira da coerência, significa o esforço de dar conta do tema [...], sem exigir que se esgote, porque nenhum tema é, propriamente, esgotável [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 18).

Mas, talvez, o foco principal deste trabalho seja a relevância social, com real pertinência na temática da EDH, ou seja, busca aumentar a propriedade emancipatória (DEMO, 2000 apud PRODANOV; FREITAS, 2013) da população. O intuito é ampliar um assunto que vem sendo abordado e analisar como esta abordagem é feita.

A atual apreciação do tema se faz pelo método indutivo, como forma de “[...] procedimento indispensável para atingir o conhecimento” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 29), principalmente se falamos das investigações que envolvem as ciências sociais.

Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos

Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Educação aparece quase que em todos os convênios, pactos e convenções de Direitos Humanos internacionais desde 1948: Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1976), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), a Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), a Convenção sobre Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e suas Famílias (1990), a Carta da Organização dos Estados Americanos (1967), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1978), o Protocolo de San Salvador (1988), a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata (2001), entre outros. Mas uma, em especial, foi criada especificamente para o fim educacional.

O Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, o qual esta investigação está baseada, foi criado em 2005 para desenvolver planos nacionais sustentáveis neste setor, com o objetivo de que os métodos de ensino desempenhassem importante função na promoção do respeito, da igualdade e da não discriminação. Ao contrário da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004), que tinha prazo de 10 anos, o citado programa é contínuo, sem limite de tempo, com o intuito de que este projeto de Educação não acabe e se torne constante no sistema de ensino.

O 1º plano de ação¹ sugere que o sistema de ensino tenha um enfoque global, proporcionando a EDH e abordando o tema não só em políticas e processos educativos, mas também no ambiente em que essa Educação está inserida. Este primeiro plano foi aprovado por todos os Estados-Membros da ONU (UNESCO, 2005).

O citado plano fomenta estratégias e orientações para proporcionar a EDH em de educação básica, as quais deveriam ser adotadas por ministérios de Educação e demais agentes escolares, aproveitando as bases sugeridas e aconselhadas na Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos. De acordo com o documento:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas

¹ Ao todo são três, cada um para um público específico.

para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (UNESCO, 2005, p. 01).

De forma concreta, o Programa Mundial objetiva a promoção do entendimento comum da metodologia da EDH, proporcionando assim um marco para adotar medidas que a reforcem, tanto internacionalmente quanto no âmbito das pequenas comunidades. O material foi elaborado por profissionais da Educação e dos Direitos Humanos provenientes dos cinco continentes.

O documento centra-se em 5 eixos:

1. Políticas Educativas: leis, políticas públicas, planos de ação, capacitações, declarações de compromisso e outros elementos que promovam uma educação baseada nos direitos do cidadão e da cidadã. Estes materiais devem ser elaborados de forma participativa, com a cooperação das partes interessadas, e devem levar em consideração a Convenção sobre os Direitos da Criança;
2. Aplicação de Políticas Públicas: existência de recursos necessários para a execução das políticas educativas, levando em consideração os diferentes níveis em que elas serão aplicadas, como ministério, institutos, órgãos de pesquisa, ONGs, secretarias de Educação regionais e municipais, escolas e todo o grupo de profissionais e pessoas que ela abriga e envolve;
3. Ambiente de aprendizagem: local de abordagem onde os Direitos Humanos possam ser exercidos diariamente em toda a escola, desenvolvendo assim o lado social e emocional de alunos e alunas, além dos agentes do sistema escolar. Este ambiente deve estar baseado na promoção de direitos com base nos Direitos Humanos, como respeito, compreensão e responsabilidade, com liberdade de expressão;
4. Ensino e aprendizagem: o conceito de EDH precisa ser integrado em todos os aspectos educacionais, de maneira urgente. Isso quer dizer que conteúdos, planos de estudo e materiais didáticos devem estar de acordo com os valores dos Direitos Humanos;
5. Formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente: para que o ambiente escolar propicie os ensinamentos embasados nos Direitos Humanos,

professores, professoras e demais docentes precisam de formação e aperfeiçoamento profissional na área (UNESCO, 2005).

Estes eixos foram criados sob uma visão multiplicadora da aprendizagem por um viés da EDH, da participação social, do fomento de ambientes inclusivos, da contribuição para a coesão social e prevenção de conflitos, além do desenvolvimento social e emocional de alunos e alunas, por meio da promoção de valores democráticos.

Diálogos a partir dos excertos: aproximações com a EDH

Entretanto, antes mesmo da Declaração Universal dos Direitos Humanos encontram-se excertos sobre EDH no discurso de teóricos e teóricas da educação. Iniciamos os estudos com o pai da Pedagogia Moderna (para o período de 1453/1789), aquele que Piaget deu muito valor nos próprios estudos e que encarava a Educação como universal. Falamos de Comenius, que defendia que o conhecimento vinha da prática. No livro mais famoso dele, *Didática Magna*, e em obras subsequentes, apresenta métodos de ensino para toda a vida. Ele vai viver sob as questões postas pela transformação do século 16. Evidentemente ele está conectado com seu tempo, com *insights* sobre desenvolvimento infantil, aprofundadas posteriormente por Rousseau. Comenius, assim como outros e outras teóricas, nos ajuda a pensar nosso tempo. É a favor da escola pública, para meninos e meninas e já questionava os castigos físicos (COMENIUS, 2015). Assim como Herbart, que dizia que “o meio educativo mais eficaz não é o recurso à punição ou a humilhação, por exemplo; uma educação coroada de êxito seria, com certeza, que se assentasse numa instrução adequada” (HILGENHEGER, 2010, p. 14). Temas abordados nos documentos contemporâneos de EDH.

Comenius era um questionador do método escolástico, por não provocar o aluno e promover a passividade na escola e para a vida. No item 15 do livro *Didática Magna*, Comenius coloca a Educação como opção para combater a corrupção humana. Além do mais, defende a inclusão de pessoas com deficiência na Educação regular e o respeito a outras formas de religiosidade (COMENIUS, 2015), temas amplamente comentados em documentos de Direitos Humanos recentes.

Um pouco mais adiante surge Rousseau, considerado pai da Pedagogia Contemporânea, com ideias novas sobre Educação, teorização do processo educativo e também nova concepção de educação infantil. Procura, por meio da publicação de *Emílio*, propor como o processo infantil deve ser em cada fase, rompendo com o pensamento da época. Sobre Direitos Humanos, explicitamente diz que desigualdade não é um processo natural, mas sim produzida pelos homens (ROUSSEAU, 1979).

Segundo Rousseau (1979), é necessário seduzir e encantar a criança com o conhecimento por meio de processos motivacionais. Isso é feito, inclusive, por meio do respeito ao ritmo de cada criança, conhecendo as potencialidades individuais, pela aproximação com o aluno/a, valorizando cada ser. De acordo com o autor, a criança é pura e não deve ser influenciada pelo adulto, pois este já foi viciado pela sociedade, com ganâncias, intolerâncias e incoerências. Desta forma, dá-se o direito de expressar-se e valorizar a natureza do sujeito. A criança participa da organização das atividades e explora o que quiser (ROUSSEAU, 1979).

Para Rousseau, o pedagogo não deve acelerar o desenvolvimento. A criança não deve aprender conteúdos científicos, pois não está preparada para entender conhecimentos complexos. Está mais interessada em entender o redor dela. Isso é muito atual, pois na pré-escola o objetivo não é um treino para ela entrar no ensino fundamental, mas sim de ser um conteúdo rico de experiências significativas para o desenvolvimento integral (ROUSSEAU, 1979). É possível fazer uma analogia ao que diz o Programa Mundial de EDH, no qual é explicitado que cada país e região deve contemplar as próprias raízes e culturas locais no processo educativo (UNESCO, 2005).

Muitos são os documentos internacionais recentes de Direitos Humanos que abordam o direito das mulheres, havendo uma convenção específica sobre este assunto e fruto de debates em países onde os direitos femininos são cerceados (UNFPA, 2008). Mas já em 1792 o assunto era debatido, além de cobrado:

A educação das mulheres, ultimamente, tem sido objeto de mais atenção do que no passado; contudo, elas ainda são consideradas um sexo frívolo, ridicularizadas ou vistas como dignas de pena pelos escritores que se esforçam, por meio da sátira ou da instrução, para melhorá-las. Reconhece-se que elas passam grande parte dos primeiros anos de vida adquirindo habilidades superficiais; enquanto isso, a força do corpo e da mente é sacrificada em nome de noções libertinas de beleza e do desejo de se estabelecer mediante o matrimônio – o único modo de as mulheres ascenderem no mundo. Como esse desejo faz delas meros animais, quando se casam comportam-se do mesmo modo que se espera das crianças – vestem-se, pintam-se e são apelidadas criaturas de Deus. Certamente, esses seres frágeis servem apenas para um harém! Como se pode esperar que governem uma família com juízo ou cuidem das pobres crianças que trazem ao mundo? (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 28).

Agora vindo para o Brasil, na continuidade de busca de excertos sobre EDH na teoria educacional, no Brasil o debate crítico acerca da Educação continuou, de modo mais recente, mas embasado. Atuante em boa parte do século 20, Anísio Teixeira foi um importante personagem para a Educação brasileira ao reformar sistemas educacionais

e criar a Escola Parque, ícone nacional em modelo educacional. Entretanto, como teórico, não poupou críticas quanto ao modelo seguido nacionalmente. “Na realidade, o nosso esforço pela educação do homem, até muito recentemente, não chegou a ultrapassar os objetivos de prepará-lo para uma sociedade muito mais singela do que a sociedade hodierna” (TEIXEIRA, apud NUNES, 2010, p, 68), exatamente o que o Programa Mundial de EDH busca mudar (UNESCO, 2005). Segundo Teixeira, seria “imenso” o desafio do professor secundarista e deveria ser igualmente grande o preparo, para conduzir o (a) jovem nessa incursão de proporcionar à cultura básica a solidez, a segurança e a probabilidade de uma visão globalizada do esforço do cidadão (ã) (NUNES, 2010). Ele foi um dos que participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e do Manifesto dos Educadores (1959) que pediam que a educação tivesse a mesma importância que outras ciências, além de gratuita e laica (MANIFESTO, 2010), assuntos inerentes à EDH.

Também é interesse trazer para esta discussão o francês Edgar Morín e o brasileiro Paulo Freire. O primeiro, vivo, continua atuante em debates sobre a própria teoria da complexidade. O segundo, morto em 1997, permanece atual não só na Pedagogia, mas também em estudos sociais e comportamentais de segmentos diversos.

Algumas das raízes epistemológicas dos pensamentos de ambos convergem para críticas à forma do educar e suas ideias permitem uma relação a respeito de uma nova realidade social por meio de mudanças no ensino (FREIRE, 2013; MORÍN, 2000). Mudanças, estas, que visam uma revolução nos currículos escolares e, conseqüentemente, nas políticas de educação, com vias de um melhor aproveitamento de conteúdo, de modo que o processo seja realizado de maneira transdisciplinar e horizontal. Ambos objetivam a transformação social e a consolidação de uma concepção de educação moldada em parâmetros bastante diferentes dos aplicados na atualidade.

Freire (2013) explicita em suas obras e pensamentos que é preciso e importante levar em conta a realidade de cada região, em um microuniverso, quando falamos em um processo efetivo de educar. Morín (2000) compartilha da ideia de que, uma vez que o mundo ocidental está repleto de pensamentos que interferem ou tentam interferir na realidade, como doutrinas diversas, é necessário fazer uma autocrítica da própria verdade, incluindo aí o processo educacional. Afinal, a racionalidade corre risco se não for pensada, analisada, reconhecida dentro de um contexto e de realidades específicas. Ambos discursos de acordo com os planos e programa de EDH existentes, principalmente se analisarmos que estes documentos pregam e defendem uma

“nacionalização” dos documentos de EDH, ou seja, que os problemas locais sejam incluídos na resolução de conflitos dentro de uma EDH eficaz.

Saviani, outro pensador brasileiro ainda bastante atuante, em *Escola e Democracia* se acerca da EDH em diversos momentos e um artigo inteiro não daria conta de apresentar os detalhes sobre esta temática. Ele coloca a relação entre sociedade e educação dando autonomia à Educação, cabendo-lhe um “[...] papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua degradação, e mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 1999, p. 16). Em determinado momento, o autor e teórico apresenta um dado constantemente presente nos documentos de Direitos Humanos: “[...] os homens (e mulheres) são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único” (SAVIANI, 1999, p. 20) e, portanto, cada Educação, também, precisa ser.

Nas primeiras páginas de *Ensinando a Transgredir*, bell hooks nos fala do impacto e das diferenças de estudar com professores e professoras negras e brancas. Na obra, ela aborda, também, que na graduação aprendeu o tipo de professora que não queria ser. hooks, contemporânea, passou por muitos dos problemas pelos quais os e as teóricas de Educação já mencionavam, estudavam e abordavam há séculos, porém continuam sendo urgentes e necessários.

Para reagir a essa tensão e ao tédio e apatia onipresentes que tomavam conta das aulas, eu imaginava modos pelos quais o ensino e a experiência de aprendizado poderiam ser diferentes. Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador (HOOKS, 2013, p. 15).

Mudanças são possíveis. Senão, depois de todo o passado transcrito no citado livro, hooks seria incapaz de escrevê-lo e tornar seu nome um legado. Entretanto, é importante salientar que nem todos e todas têm o destino de hooks. Muitos e muitas são perdidos e perdidas pelo caminho educacional e, para ficar mais compreensível, podemos fazer um recorte apenas na América Latina.

Tabela 1 – Inclusão e equidade educacional

INCLUSÃO E EQUIDADE EDUCACIONAL DOCUMENTO DO EIXO TEMÁTICO																			
País	Idade																	% da população entre 25 e 35 anos que completou o período de escolaridade obrigatória (cca. 2015)	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		17
Argentina																			69,7
Bolívia																			59,2
Brasil																			62,6
Chile																			84,3
Colômbia																			70,0
Costa Rica																			47,6
Cuba																			s/d
Equador																			53,8
El Salvador																			47,4
Guatemala																			28,6
Honduras																			24,3
México																			45,1
Nicarágua																			56,0
Panamá																			64,8
Paraguai																			56,7
Peru																			71,5
R. Dominicana																			53,9
Uruguai																			37,9
Venezuela																			60,1

Período de escolaridade obrigatória

Nota: as informações da Argentina correspondem apenas às áreas urbanas.

Fonte: SITEAL, com base nas Leis de Educação e nas Pesquisas Domiciliares de cada país.

Fonte Siteal (2019).

Os dados de 2019 mostram que 62,6% da população de 25 a 35 anos completou o período de escola obrigatória no Brasil, que é até 17 anos. E em nossos vizinhos da Nicarágua, a educação obrigatória é até apenas 11 anos de idade! O caminho da EDH é longo, mas necessário. Pois, segundo a própria hooks, “[...] a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (2013, p. 25).

Conclusão

Fica claro que estudar a Educação em Direitos Humanos hoje é voltar ao passado em declarações pontuais de grandes pensadores e pensadoras de olho, novamente, na realidade histórica de cada um ou uma. Uma análise aprofundada na obra de cada autor e autora na busca por mais conteúdo sobre EDH pode contribuir com as discussões e debates que existem hoje acerca do tema, seja em artigos, seminários, encontros ou livros.

É possível perceber que o “nascimento” da EDH tal como é exercida ou pensada hoje já vem sendo trabalhada há séculos por estudiosos da Pedagogia e da Psicologia,

sem que eles e elas ao menos soubessem que no futuro a EDH seria discutida com tratados e como foco importante no processo educacional de um indivíduo ou indivíduo.

Referências

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Praga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HILGENHEGER, N. **Johann Herbart**. Recife: Massangana, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**. São Paulo: Martins Fonte, 2013.

MANIFESTO. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010.

MORÍN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Distrito Federal: UNESCO, 2000.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana, 2010.

PRODANOV, C. C; FREIRAS, E, C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SITEAL. **Inclusão e Equidade Educacional**. Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina. Buenos Aires: IPE UNESCO, 2019. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/eje_-_inclusion_y_equidad_-_pt.pdf>. Acesso em 15 nov. 2022.

UNESCO. **Plano de ação** – Programa mundial para educação em direitos humanos. Primeira etapa. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Nova York, Genebra: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_spa>. Acesso em: 24 de novembro de 2022.

UNFPA. **Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**. Fundo de População das Nações Unidas. Brasília: UNFPA Brasil, 2008. Disponível em: <<https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/conven%C3%A7%C3%A3o-sobre-elimina%C3%A7%C3%A3o-de-todas-formas-de-discrimina%C3%A7%C3%A3o-contra-mulher?page=4>>. Acesso em 24 de novembro de 2022.

WOLLSTONECRAFT, M. **Reivindicação dos Direitos da Mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Colonização e descolonização: quais dimensões possíveis?

Clarice Borba dos Santos*
Maria Lúcia Giozza Hernandes**

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir as questões relacionadas ao domínio do colonialismo europeu sobre a sociedade ocidental, mais precisamente no que se refere a desculturação¹ de homens e mulheres, africanos, indígenas, pobres, etc.

Para obterem êxito no processo de domínio, os homens com privilégios epistêmico, usaram de diversos mecanismos de controle sobre os demais. O primeiro argumento que utilizaram foi a questão da religiosidade, através desta, dominaram, abusaram e mataram em nome de Deus. No continente Americano, esse domínio começou a acontecer no século XV. Grosfoguel (2013, p. 35) relata em seu artigo que quando Colombo pisou em terras firmas, ao ver o povo primitivo, fez o seguinte relato,

[...] a mim me parece que [eles] são um povo pobre de tudo. Todos andam nus como suas mães os puseram no mundo. Devem ser servos bons e desenvoltos, pois observei que assimilam rapidamente aquilo que lhes é dito. E acredito que podem ser facilmente convertidos em cristãos, me parece que não formam uma seita.

Analisando os registros de Colombo percebe-se claramente o interesse em dominar e escravizar os primitivos que aqui estavam, ressaltando que ainda se utilizou das possibilidades de controle através dos “Dogmas da fé”, observou que os primitivos pareciam não pertencer a uma seita, como se quem pertence a alguma seita ou grupo de exercitar a espiritualidade ou a fé tenha uma marca de identificação. Na verdade, a

* Mestra em educação (UNIPAMPA), acadêmica da academia de Letras e Artes de Arroio Grande, professora da educação básica do município de Arroio Grande.

E-mail: claricebss@gmail.com

** Mestra em educação (UNIPAMPA), acadêmica da academia de Letras e Artes de Arroio Grande (cadeira 22), professora da educação básica do município de Arroio Grande.

E-mail: giozza2019@gmail.com

¹ Desculturação: perda ou degradação da identidade cultural de um indivíduo ou de um grupo étnico.

questão religiosa sempre foi uma metodologia utilizada ao longo da história como recurso para discriminação, domínio e extermínio de muitas etnias.

Ao comparar os primitivos a “animais”, ou seja, “seres sem alma”, porque não identificou que pertencessem a nenhuma seita, portanto não eram seres humanos, sendo esta a característica necessária para que os colonizasse, encontro subsídio em Maldonado (2008, p. 217) que diz, que a religiosidade era universal entre os povos. Esse discurso de que para ser humano, tinha que ter uma religião, ou seja, ser cristão, foi o argumento utilizado para pôr em prática o projeto de dominação e colonização.

Outros seres humanos, em outros continentes ou espaços territoriais, também foram vítimas desse projeto genocida e de domínio, que usavam as questões religiosas, adotando a de interesse deles, o cristianismo, como a verdadeira que conduzia a Deus, inclusive, seu poder de persuasão era tão perverso que introduziam nos programas de ensino das Universidades Ocidentalizadas para pôr em prática essas atrocidades, Grosfoguel (2013) registra o uso da estrutura epistemologia,

[...] o racismo/sexismo epistêmico da estrutura das universidades ocidentalizadas e do mundo moderno ao genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização dos mesmos nas Américas e, finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria (GROSFOGUEL; 2013, p. 25).

Utilizavam a estrutura do conhecimento cartesiano como aparelho ideológico para produção da ciência e do conhecimento com o objetivo de “doutrinar”, “catequizarem”, e “restringir” a quem eles julgassem que seriam mais fáceis de serem manipulados.

Ballestrin (2013) reforça esse debate ao afirmar que:

[...] a razão iluminista e seus princípios na política através da Revolução Francesa – perpetua-se na América Latina pelo colonialismo do saber, do ser e do poder; poder este que se entende não só no domínio político e econômico, mas também o domínio – através da supressão, escravização e dizimação de culturas e indivíduos não pertencentes ao branco europeu. Surge, o conceito de domínio racial, a radicalização das esferas de poder e culturais. Esse colonialismo também passa pelo campo do saber, ao negarem o conhecimento dos indígenas e dos africanos (BALLESTRIN; 2013, p. 89-117).

A ciência evolui através das pesquisas, inúmeros avanços tecnológicos, mas os seres humanos continuam a ser tratados como seres “sem alma”, ou seja, aqueles que não são humanos, assim, nem todos conseguem acesso ao conhecimento epistemológico mesmo estando previsto na Constituição Federal de 1988, no art. 205, que prevê que a educação é um direito de todos.

Boaventura Souza Santos (2010) faz uma análise sobre o pensamento abissal, organizado por linhas radicais que dividem a realidade social, ou seja, dependendo de qual lado da linha se está, para ter poder de ser, ou ter. Os ocidentais, segundo os europeus, continuam a fazer parte da linha dos incapazes, são os índios, os negros, os refugiados, as mulheres, etc.

Essa discussão referente a linha abissal do pensamento moderno provoca, diversas inquietações e indagações sobre esse anti-humano colonialismo (GROSFOGUEL, 2016, p. 2-3):

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (GROSFOGUEL, 2012) se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo? Como eles conseguiram monopolizar a autoridade do conhecimento do mundo? Por que o que hoje conhecemos como teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência sócio histórica e na visão de mundo de homens destes cinco países? Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais? Quando se ingressa em qualquer departamento de ciências sociais ou humanidades, o cânone do pensamento a ser ensinado é fundamentalmente encontrado numa teoria produzida por homens dos cinco países da Europa ocidental citados anteriormente (SANTOS, 2010).

Um sistema capitalista eurocêntrico, a serviço do mercado, onde explora a força braçal do trabalhador dos negros e índios, desqualifica o trabalho das mulheres, para assim desvalorizar, discrimina grupos LGBTs, oprime pobres, etc. Cesaire (1978), descreve:

Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, intimidação, a pressão, a polícia, imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o

desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas (CESAIRE, 1978, p. 04).

Esse projeto capitalista serve para explorar o nosso ser e o nosso saber, a fim de ampliar, ou fortalecer o capital, trata-se de um sistema que coisifica as pessoas, desconsiderando sua história, sua cultura, seus valores, credos, etc.

Essa constatação é bem definida por Quijano (2009) que argumenta da seguinte maneira:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

Ao fazer uma análise para os dias atuais, percebe-se que é o mesmo sistema eurocêntrico colonizador imposto. Apesar dos avanços tecnológicos, da era da informática, de estudantes nativos digitais, ainda percebe-se Instituições de Ensino Ocidentalizadas com o mesmo programa de ensino de séculos passados.

Somente foi possível conquistas com relação a Políticas Públicas de acesso a Universidade, exemplo cotas raciais, assentados da Reforma Agrária, indígenas, pessoas especiais, etc, porque houve iniciativa por parte de educadores que uniram força com suas comunidades e lutaram em prol.

Quijano (2009, p. 113) defende com o engajamento na luta contra esse sistema:

Hoje, a luta contra a exploração/ dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. Essa luta é parte da destruição do poder capitalista, por ser hoje a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e inter-subjectivas.

Reforçando as palavras do autor acima, uso Fanon (1968), que apresenta argumentos semelhantes:

[...] não é suficiente, portanto, mergulhar no passado do povo para encontrar aí elementos de coesão em face dos empreendimentos falsificadores e negativos do colonialismo. É necessário trabalhar, lutar no mesmo ritmo do povo a fim de determinar o futuro, preparar o terreno onde já se manifestam impulsos vigorosos (FANON, 1968, p. 194).

As Universidades são alvo de disputa, elas também podem ser o local da criação de estratégias, táticas e resistência contra a esse Sistema colonizador que foi implantado no Brasil com a chegada dos europeus, sistema colonizador que impera até os dias atuais.

Entretanto, a educação, no papel das instituições escolares, surgiu para atender o mercado do trabalho, aprimorando a mão de obra com um ensino tecnicista, não levando em consideração os interesses subjetivos dos sujeitos.

Apesar das universidades serem resistência contra esse sistema e lutarem pelos direitos humanos de cada indivíduo, ocorre uma ineficiência na promoção das políticas públicas por parte do Estado a fim de reduzir as vulnerabilidades sociais, onde não cria condições para o capital amenizar as desigualdades socioeconômicas.

Assim, torna-se fortalecido o sistema de exploração do trabalho, crescendo o lucro de quem produz por meio da contratação de um trabalho temporário. Desta forma, o desemprego acaba gerando um subemprego e aumentando as vulnerabilidades sociais, onde muitas vezes, por questões de sobrevivência, os sujeitos se submetem a contratações precárias de trabalho.

Cabe, pontuar aqui o recente e triste episódio ocorrido no Rio Grande do Sul, onde foram resgatados trabalhadores nas vinícolas gaúchas em situação de trabalho análogo a escravidão. Estas pessoas vieram da Bahia, contratadas por uma empresa terceirizada e, chegando aqui sofreram um desrespeito com seus direitos, sendo obrigados a permanecerem em condições subumanas, sofrendo ofensas aos bens jurídicos garantidos aos trabalhadores, como indica o Ministério do Trabalho e Emprego:

[...] exploração ilícita e precária do trabalho, ora chamado de trabalho forçado, trabalho escravo, exploração do trabalho, semiescravidão, trabalho degradante, entre outros, que são utilizados indistintamente para tratar da mesma realidade jurídica. Malgrado as diversas denominações, qualquer trabalho que não reúna as mínimas condições necessárias para garantir os direitos do trabalhador, ou seja, cerceie sua liberdade, avilte a sua dignidade, sujeite-o a condições degradantes, inclusive em relação ao meio ambiente do trabalho, há que ser considerado trabalho em condição análoga à de escravo (BRASIL, 2011, p. 12).

Deste modo, o Ministério do Trabalho e Emprego tem uma legislação que assegura os direitos dos trabalhadores, em contraponto, há uma ausência da fiscalização dessas leis, o que possibilita contratações temporárias terceirizadas de pessoas por estarem em vulnerabilidade socioeconômica.

Neste contexto, tornam-se fundamentais que as políticas públicas educacionais sejam capazes de assegurar os direitos humanos de cada sujeito, ou melhor, a educação em seu ambiente escolar propicie oportunidades, onde seus sujeitos produzam conhecimentos que transformem a sua realidade, criando consciência de classe e lutem por seus direitos, sendo resistência a um sistema colonial de sociedade.

Considerações finais

Como as Instituições de Ensino podem contribuir para a construção de um novo mundo, um mundo mais humano, mais ético, que vença o preconceito, a violência, os genocídios, feminicídios, o racismo, a exploração sexual, a opressão social, econômica, política e epistemológica.

Enquanto educadoras, acreditamos que para que possamos contribuir nesse processo, temos que adotar como mecanismo de ação diária a seguinte prece, que diz “Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questione!” (FANON, 2008, p. 191).

Acreditamos que essa prece se cumprirá na nossa subjetividade como antídoto, e assim, também nas pessoas que tem consciência que precisamos resistir.

As Universidades, através de seus educadores politizados realizam excelentes trabalhos de democratização, mas também, podem e devem criar espaços, grupos de estudos, rodas de conversas, grupos de teatro, grupos de dança, etc., na perspectiva libertária.

A Educação que liberta é aquela que problematiza, provoca, questiona, distribui funções, aproveita as habilidades de cada estudante que esteja engajado, convida-o para compartilhar conhecimento com os demais colegas.

Segundo Freire (2006):

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na procura de algo. Instala-se, então, uma relação de empatia entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho

indispensável”, diz Jaspers, “não somente nas questões vidas para nossa ordem política, mas em todos os sentidos de nossa existência (FREIRE, 2006, p. 115).

Acredita-se na importância do diálogo a fim de promover a reflexão, a formação de opinião, a compreensão e assim, oportunize aos oprimidos criar, descobrir, inventar formas de sobrevivências, de libertação, de autonomia e de consciência de classe.

Referências

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

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

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual de combate ao trabalho em condições análogas às de escravo**. Brasília: MTE, 2011.

CESAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. 1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo do século XVI. Descolonialidade e perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

Relações existentes sobre o trabalho, a educação e os direitos humanos

Bruno Padula Medeiros*

Suellen Ribeiro Medeiros**

Silvana Maria Gritti***

Introdução

Pensar sobre a relação entre o homem e a sociedade ou sobre os indivíduos entre si é fundamental para dialogarmos sobre os direitos humanos. Desse modo, quando refletirmos sobre nosso passado histórico lembramos que a trajetória de nosso povo foi marcada por escravidão, colonialismo e regimes que recusavam qualquer direito. Sendo assim, embora estejamos sobre égide do regime democrático, talvez, se faça necessário problematizarmos que democracia é essa que estamos vivendo, já que constantemente temos nossos direitos violados? Poderíamos falar que nossos dias são compostos por “episódios democráticos”, ou seja, esse movimento de conquista aos nossos direitos ainda nos é bastante caro e de frequente luta contra movimentos e práticas opressoras.

Dito isso, cabe ressaltar que a declaração dos direitos humanos se firmou pós Segunda Guerra Mundial. Naquele momento foram proclamadas a garantia a liberdade, a propriedade, a segurança, a educação, a saúde entre outros direitos bem como, a resistência à opressão. Por esse ângulo, a educação em direitos humanos deve possibilitar o acesso cultural aos sujeitos em sua plenitude. Nessa perspectiva, no âmbito escolar se faz necessário o envolvimento da comunidade nas práticas

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciado em Pedagogia e Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. É professor da rede pública municipal de Jaguarão atuando na condição de vice-diretor.

E-mail: brunopadmedeiros@gmail.com

** Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciada em História pela Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. Especialista em EJA na Diversidade pela Universidade Federal do Rio Grande e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. Professora da rede municipal de Jaguarão.

E-mail: sukinha_ribeiro@hotmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Professora associada da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Unipampa Campus Jaguarão. Atualmente diretora do Campus da Unipampa/Jaguarão

E-mail: silvanagritti@unipampa.edu.br

educativas, por isso, a escola precisa ser um local de acolhimento, de pertencimento e, sem dúvida de historização para que as pessoas possam se apropriar dos debates que degradam a condição humana e, conseqüentemente, o processo educativo.

Nesse sentido, quando temos ciência que o conhecimento é um direito de todos estamos constatando um fato, porém sua complexidade vai além, uma vez que é necessário que se instrumentalize os sujeitos para que esse direito se efetive, com o intuito de diminuir, quiçá, cessar tamanha disparidades culturais, econômicas e sociais entre os indivíduos. Além disso, precisamos debater outras questões como sugere Schilling (2008), ou seja, não basta só garantir o acesso à educação é imprescindível aprender a trabalhar e conviver com as diferenças se almejamos que os indivíduos permaneçam nas escolas. Caso contrário, a falta de significação pode ocasionar a evasão escolar. Logo, para além de garantir o acesso à educação há de se pensar em estratégias que assegurem a permanência dos sujeitos nesses espaços.

Dessa maneira, o acesso e a permanência no sistema educativo são discussões que permeiam os direitos humanos. Para além disso, existem debates que se concentram no âmbito moral e ético afirmando que estes valores seriam inerentes ao processo educativo. Quer dizer, a questão não seria do como ou do que ensinar, mas sim de quais princípios a educação estaria baseada.

Sendo assim, ainda que os discursos sejam centrados em pautas sobre a igualdade de oportunidades, de erradicação da pobreza, educação e saúde para todos, na prática, a realidade vivida pela maioria da população escancara este abismo que foi se tornando mais latente, por meio da composição e no modo de produção capitalista refletindo nas mais diversas searas, em que os agentes públicos tendem a se eximir de suas obrigações.

Dessa forma para Azevedo (2003), o descaso governamental nas políticas públicas se dá pelo fato do fazer ou deixar de fazer. Isto é, o fazer em sua plenitude deve integrar os sujeitos, seu entorno, a sociedade civil e o Estado assegurando os direitos e, igualmente, a qualidade de vida para os sujeitos. Nesse contexto, cabe frisar que tanto a educação quanto o trabalho estiveram historicamente a mercê dos interesses capitalistas (MARX, 1986).

Por esse viés, segundo Comparato (2004), a sociedade brasileira tem desde seus primórdios a marca da desigualdade. Para o autor, tanto os nossos costumes quanto nossa ordem social reforçam as diferenças, logo, o regime de organização patrimonialista que vivemos não propõe a igualdade, mas a indiferença em todas as suas formas.

Direitos humanos e a educação

Historicamente, em todo o mundo, lutas foram e seguem sendo travadas assumindo um discurso não hegemônicos em direitos humanos. Fato esse que possibilita que diálogos interculturais se façam presentes, em prol das classes oprimidas como uma resposta ao sistema capitalista, assim como suas diversas formas de dominação.

Neste cenário a educação em Direitos Humanos se apresenta como um instrumento que possa contribuir para construção de um diálogo entre as culturas baseado na solidariedade e no respeito. Um diálogo que assuma que as identidades se (re)constroem na própria tensão dinâmica do encontro, que pode ser conflituoso mas que sempre resulta crescimento para todos (ALMEIDA; REIS, 2018, p. 49).

Desta maneira, a educação em Direitos Humanos preconiza uma pedagogia transformadora e emancipatória para sociedade, com o intuito de promover conquistas, proteger direitos e fornecer subsídios para nos posicionarmos frente as injustiças e desigualdades em prol da valorização plena da vida. Nessa perspectiva, uma educação em direitos humanos não basta ser apenas uma discussão teórica. É preciso que se efetive tal debates, por meio de práticas cotidianas que valorizem a realidade política, econômica, cultural e social dos sujeitos. Dito isto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos concebe a Educação em Direitos Humanos como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos articulando as dimensões : a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todo os espaços da sociedade; c) for mação de uma consciência cidadã capas de se fazer presente nos níveis cognitivos social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos de construção coletiva , utilizando linguagem e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como das reparações das violações (BRASIL, 2006, p. 17).

Nessa lógica, falando em Educação em Direitos Humanos compreendemos a educação não apenas como uma forma de todos terem o acesso garantido, mas também que esse seja igual a todos, portanto, para que a educação tenha um caráter de

continuidade é preciso mudar a forma de pensar questões pré-estabelecidas que estão impregnadas na sociedade, como: machismo, racismos, homofobia, xenofobia etc. Posto isso, cabe frisar que a educação não pode ser vista, como uma via única de transmissão de conhecimento e, sim como uma troca de valores, que se preocupem com o bem estar e respeito ao outro visando garantir qualidade de vida a todos.

Desse modo, o caminho deve ser o da construção, com o intuito de produzir um processo educativo democrático e participativo aberto ao diálogo contribuindo para autonomia das singularidades e dos grupos sociais, por isso, é importante que se tenha uma educação em direitos humanos questionadora e dotada de racionalidade técnica, de práticas científicas que possam ser (re)pensadas por modelos mais crítico-reflexivos que permitam que a sociedade experimente a sensibilidade e a flexibilidade as diferença do e com o outro.

Direitos humanos e o trabalho

Ao falarmos sobre trabalho é inevitável não pensar no seu surgimento e o quanto este refletia na incessante busca pela sobrevivência ao longo dos anos, passando pela criação e aprimoramento de ferramentas rudimentares até a dominação do fogo. Todo esse processo de dominação e expansão territorial desde sempre foi violento, pois a própria caça era muito mais que uma fonte alimentar envolvia poder, defesa e conquista de uns sobre os outros.

Desse modo, ainda que tenhamos evoluído em relação aos tempos de barbárie com diversas conquistas, leis e direitos que asseguram o trabalhador, ainda assim temos uma longa caminhada, pois a força de trabalho ainda é vista como um instrumento de exploração para com o trabalhador, ou seja, não são raros os casos em que a carga horária e as disparidades salariais entre os gêneros não são respeitadas. Da mesma forma, muitos empregadores burlam o sistema para tirar vantagens de seus funcionários, inclusive, adotando condições de trabalho análogas à escravidão demonstrando a falta de empatia, sensibilidade, desrespeito e amor ao próximo.

Dessa maneira, corroboramos com o entendimento de Saviani, isto é, “conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem” (SAVIANI, 2003, p. 133). Isso quer dizer que o trabalho é inerente à condição humana, sendo, o trabalho um elemento essencial na produção da existência humana. Assim sendo, podemos dizer que o trabalho pode ser abordado de diversas maneiras e enfoques, portanto, ele pode ser compreendido como uma espécie de “[...] levedura [...] a objetividade de que se compõe o capital deve ser elaborada, consumida pelo trabalho [...] a mera subjetividade

do trabalho enquanto forma pura deve ser eliminada e superada [...]” (MARX, 1986, p. 238).

Nessa perspectiva, podemos conceituar a palavra trabalho conforme Marx (1983) como uma atividade no qual o ser humano produz sua própria existência, entretanto, não quer dizer que o ser humano exista para o trabalho, todavia, por meio dele que produzimos meios para nos mantermos vivos.

Trabalho é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 153).

Desse modo, compreendemos o trabalho como um conjunto de atividades realizadas por meio do esforço feito por um ou mais sujeitos que visam atingir uma meta, porém, somado a isso se sobressai a ganância entre os pares. Nessa perspectiva, o que realmente importa no mundo capitalista é o lucro e não a dignidade humana, portanto, diante dessa constatação torna-se cada vez mais latente que vivemos numa sociedade que exclui, muito mais do que inclui os sujeitos.

Cabe ressaltar que essas situações degradantes acontecem há tempos e, igualmente a tempos ocasionam traumas na saúde física e mental dos trabalhadores. Sendo assim buscamos justamente o inverso, ou seja, uma sociedade que preconize

[...] o ser humano e suas relações com a natureza, por meio do trabalho, como centro e na qual a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, quase exclusivamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos (MOURA, 2008, p. 26).

Desse modo, ainda que saibamos das incongruências não só na composição e no modo de produção capitalista, nunca foi tão necessário discutir os Direitos Humanos e sua essencialidade nos debates contrários a alienação e a as formas opressoras que ainda tangem o universo trabalhista. Isso quer dizer que, embora não tenhamos poder para destruímos a lógica capitalista precisamos resistir com as “armas” que nos são ofertadas. Entre elas, a ferramenta do conhecimento, que por muitos é vista enquanto uma “espécie” de ameaça, mas, na verdade na mais é que um mecanismo que nos instrumentaliza para caminhar em prol do coletivo, nos amparando cientificamente

para resistirmos sobre tudo aquilo que não é negociável, ou seja, nossos direitos em toda a sua plenitude.

Considerações finais

Diante do exposto podemos notar a importância dos Direitos Humanos na luta contra todas as violações dos direitos. Nesse sentido, ainda que saibamos da expansão mundial dos Direitos Humanos se faz necessário aperfeiçoarmos práticas que possibilitem uma cultura em Direitos Humanos, incentivando a sensibilização, a promoção do diálogo a compreensão e o respeito com o outro.

Em se tratando de formação em Direitos humanos cabe frisar a importância do Plano Nacional de Educação, todavia, diante do cenário de retrocessos que vivemos, inevitavelmente, devemos continuar debatendo estratégias que se afastem de toda a forma de opressão e, conseqüentemente, promova a autonomia, a igualdade, e rechace as injustiças, em prol da efetivação de processos emancipatórios em Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, acreditamos que os direitos Humanos são um instrumento de transformação social que permitem corrigir as injustiças, porém, a problematização do mesmo é urgente, uma vez que o sistema capitalista atende o interesse de uma minoria privilegiada que adota o lucro e a exploração econômica nas relações de trabalho.

Por esse ângulo, os Direitos Humanos enquanto perspectiva social do trabalho passam por um processo de constante elaboração, visto que, o criar ou recriar passa por variáveis que envolvem uma conjuntura histórica, logo, a sua concepção sofreu e deverá sofrer alterações ao longo dos anos.

Sendo assim, através dos Direitos Humanos reafirmamos a própria existência humana lutando pela democracia, igualdade, justiça social, bem como, pela liberdade a todas as formas de opressão que nos assolam cotidianamente em suas inúmeras formas, na intenção de consolidar o nosso papel de cidadão crítico-reflexivo frente aos direitos sociais.

Referências

ALMEIDA, C. N. D.; REIS, H. E. dos. A educação em direitos Humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun. 2018.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos *et al.* (Orgs.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. **Comitê Nacional da Educação em Direitos Humanos**. Plano nacional em Educação Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especiais dos Direitos Humanos, 2006.

COMPARATO, F. K. O princípio da igualdade e da escola. In: CARVALHO, J. S. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 66-84.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **Elementos Fundamentales para la crítica de la Economía Política**. (Grundrisse). Trad. Pedro Scaron. México: Ed. Siglo Veintiuno, 1986.

MOURA, D.; LIMA FILHO, D.; SILVA, R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. In: **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003.

SCHILLING, F. O direito à educação: um novo caminho. In: BITTAR, E. C. B. (Coord.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

A importância da formação continuada no trabalho docente

Emerson Silveira Teixeira*

Lúcio Jorge Hammes**

Introdução

Este estudo busca discutir a importância da formação continuada como forma de complementar, atualizar e até mesmo refletir a formação inicial nas questões que se acerbam atualmente das atividades docentes podendo considerá-la tão importante quanto a formação inicial.

Entre inúmeras questões que permeiam o trabalho docente podemos destacar três motivos principais que requerem a necessidade de uma formação continuada devido a realidade do atual sistema de ensino: a era tecnológica com a utilização de variados instrumentos e ferramentas nos meios de comunicação cada vez mais rápidos, assim como o acesso a informações dos mais variados temas, a busca de alternativas de trabalho, como metodologias, recursos e avaliação para a sala de aula ser de fato um local de aprendizagem, e o entendimento das relações que devem ser desenvolvidas dentro do ambiente escolar com ênfase no bem-estar coletivo, saúde mental e educação para a paz.

A prática de formações continuadas tem como fatores positivos o desenvolvimento de temas frequentes e pertinentes ao espaço escolar, que de outra forma não seriam colocados em pauta, tais como dúvidas, questionamentos, angústias, propostas, situações decorrentes do dia-a-dia, sendo realizadas no próprio espaço de trabalho dos docentes como forma de complementar e atualizar as questões relativas as atividades docentes.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Jaguarão/RS – Brasil.

E-mail: emerson.silt@gmail.com

** Doutor em Educação e Professor Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Jaguarão/RS – Brasil.

E-mail: luciojh@gmail.com

A formação inicial

A formação inicial tem um papel importante para o futuro desempenho dos docentes no início e decorrer de sua vida profissional.

Esta formação é destacada por Esteve (1994) como fase de grande importância no sentido de buscar uma maior adequação dos professores frente às novas exigências educacionais. Neste período de formação inicial a relevância estaria na adequação dos conteúdos de formação e a realidade da prática de ensino.

Para Esteve (1994) ainda prevalece o ideal que pressupõe a eficácia do ensino como resultante de certos traços de personalidade, comportamentos específicos do professor ou de certos métodos pedagógicos-didáticos por este utilizados. Este modelo normativo considera que a formação deve incidir no treino de comportamentos e competências características do “bom professor” ou do “professor eficaz”, pretendendo-se que todos os professores possuam no máximo essas características (JESUS, 2002; ESTEVE, 1994).

Além disso, Esteve (1994) verifica que a formação segundo modelos normativos leva o professor a iniciar a sua prática profissional em função do estereótipo do “professor ideal”, passando da idealização inicial à decepção.

Conforme Jesus (2002) estes modelos colocam em cada professor a responsabilidade pela sua eficácia profissional, ao estabelecerem uma relação direta entre o comportamento ou a personalidade do professor e o seu êxito na docência. Desse modo, se o professor não obtém êxito é porque não tem jeito, não serve ou não é bom professor.

Jesus (2002) faz referência a esse período inicial como fundamental para o desenvolvimento de competências teóricas e práticas para o bem-estar docente, pois coloca os potenciais futuros professores à frente de várias situações-problema que a profissão docente pode-lhes apresentar, como situações relacionais difíceis, possibilitando a aprendizagem de competências de atuação.

Nessa perspectiva, Flores (2010) refere-se à formação dos docentes, como dependente de determinado contexto, das competências que se reconhecem e se exigem ao professor, e da mesma forma, das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos futuros professores nas instituições de ensino superior.

Os debates atuais sobre a formação de professores têm apontado a necessidade de romper com o modelo tradicional de formação que privilegia em primeiro plano um modelo sólido de formação teórica e de disciplinas pedagógicas de formação. Para a

autora, existe a necessidade de interligar ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, atribuindo ao professor o caráter de pesquisador de sua prática em processo contínuo de reflexão-ação-reflexão.

A ideia do profissional reflexivo, já tem levado muitos cursos de formação de professores a refletirem e estruturarem seus currículos, oportunizando a refletir sobre o contexto real de sua futura atuação profissional. O raciocínio que Jesus (2002) destaca, configura a fase de formação inicial durante o estágio acadêmico, caracterizando-a como um período fundamental na carreira de qualquer professor, pois: é a fase inicial de prática profissional, sendo esta etapa as experiências mais “marcantes”; é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem estando mais susceptível às sugestões e é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação. Bases norteadoras nesta fase podem influenciar positivamente na formação docente e contribuir para uma perspectiva de maior confiança, dedicação e motivação relativamente ao resto da carreira.

Para acompanhar as mudanças que ocorrem no cotidiano escolar a formação continuada serve como amparo a formação inicial, pois esta não foi programada para as possíveis diversidades e rupturas presentes que acompanham o trabalho em sala de aula após certos períodos de tempo, a formação continuada assume nestes casos tanta importância quanto a formação inicial.

Formação continuada

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 introduziu e colocou em evidência no Brasil a ideia de formação continuada baseada principalmente como orientação de uma política para o magistério, na busca de valorização do profissional da educação escolar.

A formação continuada é considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento dos professores articulados com estes estabelecimento e seus projetos (MENEZES, 2001).

A formação continuada trata-se de um processo permanente de aperfeiçoamento, atualização e auxílio aos professores de forma que eles ampliem seus conhecimentos e práticas pedagógicas, ajudando os alunos em seu desenvolvimento.

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 37).

A formação continuada pode representar uma possibilidade de enfrentamento ao adoecimento docente, podendo contribuir para estar melhor preparado para enfrentar os desafios diversos que são exigidos constantemente.

A formação de professores não ocupa papel central nas reformas educacionais, assim não se tem uma política global que contemple uma formação inicial, continuada, valorização profissional e condições de trabalho adequadas. Devem ser estabelecidas ações conjuntas entre instituições formadoras e escolas na implementação de programas e formação de professores (GISI; VAZ; VALTER, 2012, p. 2)

A formação continuada é a proposta possível dentro do grupo escolar, já que os sistemas educacionais vigentes no país não se preocupam com saúde do professor. Esta proposta pode ser idealizada e colocada em prática a partir da necessidade e vontade do próprio grupo, pois os mais afetados e maiores interessados são os docentes.

Para motivar a formação continuada, é necessário gerar uma motivação intrínseca relacionada à tarefa de “ser professor ou professora”, ação que é muito mais difícil, se os docentes se encontram imersos em um ambiente de desmotivação e passividade, educacional ou ideológica. Se os professores estão desmotivados, é preciso encontrar mecanismos para a motivação extrínseca, como, por exemplo, permitir que trabalhem com mais qualidade, que se aprofundem na matéria, encontrem-se consigo mesmos para melhorar a autoestima, realizem-se profissionalmente, etc. Também se observa a ausência de uma motivação relacionada com a autoestima. A motivação é muito baixa às vezes, pois os professores valorizam pouco o seu lugar de trabalho e têm poucas expectativas de bem realizá-lo (IMBERNÓN, 2010, p. 107).

Segundo Imbernón (2011), a formação permanente destaca cinco grandes linhas:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.

2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc. práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) a inovação institucional.

A formação deverá ter como proposta a reflexão dos participantes sobre as suas práticas docentes permitindo uma investigação mais minuciosa de suas teorias implícitas, metodologias, atitudes e esquemas de funcionamento que permita a prática uma autoavaliação constante.

Sobre a formação do educador, o que acho interessante observar é que sempre há uma insatisfação. Até que ponto essa insatisfação não é própria da atividade educativa? Uma insatisfação de não atingir plenamente a totalidade do seu papel. Se nós nos perguntamos sempre, será que não é uma pergunta que sempre deve continuar? Qual é o papel do educador? Eis uma pergunta que não tem resposta definitiva (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES; GADOTTI, 1995).

Considerações finais

Podemos concluir que a formação continuada assume uma importância no desempenho dos docentes, mas a forma como muitas vezes é executada pelos mantenedores públicos não tem a recepção e a reação desejada com pouca efetividade no cotidiano escolar, sobretudo porque muitas vezes o assunto tratado tantas e tantas vezes, a teoria não tem relação com a prática, e mesmo sendo tão batida e debatida isto não será automaticamente refletida na prática, porque para ser efetivo tem que sair da reflexão do que ocorre na prática, para obter melhores resultados de forma a ser mais efetivo é necessário que a formação continuada tenha como partida a reflexão sobre a prática cotidiana dos professores no seu ambiente de trabalho.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

FLORES, M. A. Reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33. n. 3. p. 182-188, 2010.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GISI, M. L.; VAZ, F. A. B.; VALTER, C. C. N. Bullying: um desafio para a formação de professores. In: IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL. **Anais...** Caxias do Sul: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2268/478>. Acesso em: 11 out. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, S. N. de. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXV, n. 48, p. 25-43, out. 2002.

JESUS, S. N. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 43. p. 123-132, 2001.

MENEZES, E. T. de. Verbete formação continuada. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. Perspectivas para o bem-estar docente: uma formação com alunos do pibid/educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 2, p. 27-37, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/14352/11012>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ZACHARIAS, J. *et al.* Saúde e educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jun. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/8674/6642>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Desafios do ensino da língua espanhola com uso das tecnologias digitais na escola do campo

Vanusa Botelho Martins*

Silvana Maria Gritti**

Introdução

Um dos problemas do campo em nosso país é a falta de políticas públicas que garantam o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali habitam, trabalham e estudam. Precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação e que com isso se possa fortalecer a identidade cultural dos sujeitos enraizado no campo, que os alunos da escola do campo se reconheçam como pertencentes do campo.

A escola do campo deve trabalhar os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de estudantes do campo, nas suas diversas formas de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimento e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social destes estudantes do campo.

Propor hoje, em uma escola do campo um ensino pronto e fechado sem o uso das tecnologias é excluir e negar um direito ao acesso de todos e todas à educação. Pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos (CALDART, 2002).

De acordo com o artigo de Schilling (2012) em sua tese intitulada: Direitos, violência, justiça: Reflexões, no capítulo 1- A Educação como um direito humano: =apresenta reflexões sobre a educação como um direito humano, pois não se trata

* Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) E-mail: dhionydhily@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora associada da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Unipampa Campus Jaguarão. Atualmente, é diretora do Campus da Unipampa /Jaguarão. E-mail: silvanagritti@gmail.com

apenas e tão somente de ensinar um conteúdo que será usado em algum futuro provável e sim lutar, cotidianamente, pela realização do direito à educação.

Percebemos que a educação é um direito. As lutas pela educação pública, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade assinala a necessidade de compreensão como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, uma dimensão maior quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos sujeitos socialmente excluídos. Essa concepção de educação, também busca efetivar o acesso a todos os estudantes às tecnologias digitais, pois é um direito social, logo um direito humano, uma vez que o uso das tecnologias digitais na escola, pode ser um importante aliado rumo a uma educação mais inclusiva e que respeite o multiculturalismo.

Nesse sentido:

A primeira constatação a ser feita é a de que a educação é um direito humano. É um direito humano em si e, como tal, fundamental para a realização de outra série de direitos. Assim, não cabe falar de “educação para os direitos humanos” (grifos da autora) e sim de “educação em direitos humanos” (grifos da autora). Não se trata apenas e tão somente de ensinar um conteúdo que será usado em algum futuro provável e sim lutar, cotidianamente, pela realização do direito à educação (SCHILLING, 2012, p. 47).

Desse modo o ensino da Língua Espanhola é desafiador e um direito de todos os cidadãos, pois ensinar uma língua estrangeira apenas de forma escrita é um impeditivo que contraria as diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar). Nesse sentido, outras formas de ensinar são importantes para fortalecer a autonomia dos estudantes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação, especialmente alunos de uma escola do campo.

Arroyo (2011, p. 82) afirma que:

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo sujeitos desses direitos.

Uma escola do campo não é afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais (CALDART, 2011), sendo assim, devemos primar pela qualidade da educação do campo e ofertar um ensino dinâmico e que contemple a todas e todos, evitando a exclusão escolar.

O uso das tecnologias digitais se fez necessário na atualidade. Para Fett e Nébias, (2005, p. 113), a tecnologia é um fenômeno que vem causando impacto na vida do ser humano, transformando cada vez mais sua forma de trabalhar, de relacionar-se, de pensar, de divertir-se e, até mesmo, de ensinar e aprender.

O ensino da Língua Espanhola na escola de Santa Isabel

O estudo de uma língua estrangeira é importante para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e também abarca uma bagagem cultural, cada vez mais relevante em um mundo globalizado. Ao estudar uma língua estrangeira, entramos em contato com um sistema linguístico diferente, que está associado a normas culturais e uma visão de mundo diferente da nossa, com isso se ressignifica a percepção de mundo. A aprendizagem de um idioma não se dá de uma forma engessada, é necessário combinar variadas estratégias para ampliar o conhecimento dos alunos, metodologias muito estreitas e sempre das mesmas maneiras tendem a produzir resultados limitados e desmotivadores. As pessoas motivadas se empenharão mais no processo de aprendizagem de línguas do que aquelas que só estudam línguas por obrigação ou por uma exigência curricular (FIGUEIREDO, 2019).

Figueiredo (2019, p. 61) revela:

A interação em sala de aula de L2/LE proporciona aos alunos oportunidades tanto de recepção de *input* quanto de produção de *output* (Grifos do autor). Ao produzirem, eles podem testar hipóteses, refletir sobre a língua, perceber o que já sabem e o que ainda têm de aprender.

Em relação a aprendizagem de uma língua estrangeira será citada a teoria sociocultural vygotskiana à luz de Figueiredo para compreender como se pode aprender uma segunda língua. É utilizado o termo 'teoria sociocultural' devido ao desenvolvimento cognitivo dos seres humanos (FIGUEIREDO, 2019). Portanto, a interação, o diálogo e a troca de mensagens entre os indivíduos é a chave para o desenvolvimento cognitivo. Nessa percepção o autor:

A teoria sociocultural tem influenciado os processos de ensino e aprendizagem de L2/LE, tanto no que se refere a contextos presenciais quanto virtuais, por enfatizar a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2019, p. 63).

Não há como ensinar nem aprender uma segunda língua se não houver a interação entre os sujeitos integrados em uma situação real de linguagem, por meio de interações em que os aprendizes se engajam, estimula-se o processo de internalização dos aspectos linguísticos da língua-alvo, bem como se aprimoram as relações interpessoais (FIGUEIREDO, 2019).

Estamos vivendo em um tempo de inovações tecnológicas que exige que os nossos alunos estejam sempre acompanhando as transformações sociais e comportamentais decorrentes na atualidade, conhecer outros idiomas e outras culturas possibilita o entendimento, o diálogo e a comunicação, inclusive reconhecer e ressignificar a própria cultura gaúcha que se assemelha a dos países vizinhos e que falam espanhol.

De acordo com o professor Leffa (2016), em seu livro *Língua estrangeira - Ensino e aprendizagem*, em sua percepção a riqueza de um país não está só no solo ou subsolo, nos recursos hídricos ou na sua biodiversidade, mas principalmente no conhecimento e no domínio da tecnologia para saber utilizar esses recursos. É notório que no momento em que se valoriza o conhecimento, cria-se um contexto favorável para a aprendizagem da língua estrangeira, veículo importante para a divulgação desse conhecimento.

Outro fato importante que Leffa (2016) nos fala em relação ao ensino e aprendizagem é quanto ao papel do professor nesse contexto de ensinar, onde considera três atributos fundamentais de nossa profissão: criatividade, intuição e paixão. Em termos de criatividade, seu argumento principal é de que as coisas não vêm prontas para as nossas circunstâncias; temos que criar as condições para que a aprendizagem ocorra, usando os recursos que temos num determinado momento numa determinada aula. Em termos de intuição, enfatiza a ideia de que devemos tentar prever o futuro imediato. Devemos preparar os nossos alunos para o mundo em que eles vão viver amanhã, não para o mundo em que nós vivemos hoje. E finalmente devemos usar a paixão para envolver nossos alunos. O domínio afetivo é muito importante e será atendido na medida em que trabalharmos com paixão.

Ensinar uma língua estrangeira é necessário que se entenda que importância ela tem para quem está aprendendo e que auxilia no desenvolvimento cultural do aluno.

O processo ensino-aprendizagem demanda por parte do docente, algumas habilidades e um olhar sobre o idioma que irá ministrar, nesse sentido:

O ensino de uma língua estrangeira exige do professor determinadas qualidades, umas mais óbvias do que outras. A mais óbvia de todas é que o professor deve conhecer o conteúdo daquilo que ensina; deve também possuir uma metodologia adequada para transpor esse conteúdo para o aluno e, finalmente, deve ter determinados traços de personalidade para facilitar todo esse processo de aprendizagem (LEFFA, 2016, p. 72).

De acordo com Baralo (1999), muitas metodologias foram utilizadas quando se queria aprender uma língua não nativa, se passava por muitas horas em laboratórios de língua escutando e repetindo estruturas novas da língua objeto, com o passar do tempo outros estudos foram surgindo em torno de como se aprende uma língua estrangeira, então surge a análises de erros que consiste em ser uma técnica para identificar, classificar e interpretar sistematicamente as formas produzidas por alguém que aprende uma língua estrangeira, usando os princípios e procedimentos dados pelos linguistas.

Sobre a análises de erros Baralo (1999), fala sobre os resultados frutíferos em uma investigação da aquisição de espanhol/LE que:

Los dos trabajos más profundos y detallados han surgido en el ámbito de la enseñanza del español a adultos, en contextos institucionales, aunque un estudio se ha realizado en un medio de habla nativa (Madrid) y otro en una comunidad de habla extranjera (en Alemania). El Análisis de Errores ha aportado una descripción científica y exhaustiva de los procesos que subyacen a la construcción de la interlengua española, cuyo conocimiento puede ser de gran valor para los profesionales de la enseñanza del español a no nativos (BARALO, 1999, p. 39).

Então para ensinar uma língua estrangeira não se faz necessário a repetição automática de um vocabulário até a exaustão, é preciso que o aluno escute o idioma e vá treinando a audição, ou seja, ouvindo o professor falar ou com a audição de vídeos e depois repetindo o vocabulário que se está aprendendo, é como se fosse o nosso idioma materno, de tanto se escutar que vamos reproduzindo e assim aprendendo o idioma espanhol.

Com o intuito de melhorar a prática pedagógica para não apenas transferir conhecimentos e alimentar uma educação bancária, algumas ideias de um fazer

pedagógico que incite a libertação do educando é necessário, para que ele se transforme em um investigador, criativo e feliz na escola. Nesse sentido, para, Freire (1987, p. 78),

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou transferir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação.

O Rio Grande do Sul tem proximidade com países que têm como língua oficial, o espanhol, por isso a importância da aproximação linguística dos alunos com o idioma. Sendo fundamental que todos tenham oportunidade de aprender a língua espanhola, de uma forma reflexiva, ou seja, trazendo à tona as mazelas contemporâneas como: violência, discriminação de raça e gênero, classe social, direitos humanos dentre outros, e também a questão da importância do idioma espanhol em nosso currículo escolar. Desta forma, através do ensino da língua espanhola, o aluno pode expandir as possibilidades de entrada em um universo cultural diferente, bem como compreender sua própria cultura e a cultura estrangeira.

Na escola de Santa Isabel – Arroio Grande- começou a ser ofertada a Língua Espanhola, nos anos de 2018 e 2019 e somente o ensino de Língua Espanhola, onde havia dois períodos por semana em cada turma, das séries finais do fundamental II.

No ano de 2020 e atualmente a escola oferta o ensino de inglês e o ensino de espanhol no fundamental II, sendo uma aula por semana de cada componente curricular (Espanhol e Inglês).

A escola em questão está localizada, no campo, na Vila de Santa Isabel a cinquenta e nove (59) quilômetros da sede (Arroio Grande/ RS) (Google Maps).

A escola está localizada na rua Duque de Caxias nº29, em Arroio Grande/RS. Essa escola busca uma proposta educacional voltada para a ética, justiça, dignidade, respeito, responsabilidade, amizade, honestidade, solidariedade, autoconfiança, autonomia, empatia, amor e harmonia (PPP, 2022 da escola).

As tecnologias digitais no ensino da Língua Espanhola

As tecnologias digitais (TD) têm contribuído significativamente na vida cotidiana das pessoas, pois ela facilitou o convívio com outras pessoas mesmo que à distância, assegurou o acesso a fontes de informações dentre outras possibilidades em nosso dia a dia, em especial aos nossos jovens estudantes que já nasceram nessa era tecnológica, onde para eles usar tablets, smartphome e outros equipamentos tecnológicos são triviais e normais, porém vale destacar que apenas a inclusão de TD em escolas e a disponibilização de conteúdos na rede não garantem mudanças positivas no processo de ensino e aprendizagem. O momento e a forma como os professores adotam tecnologias são aspectos que influenciam, diretamente, na ocorrência, ou não, de melhorias nesse processo (BATISTA; BARCELOS, 2015).

Com o surgimento das novas tecnologias novas formas de aprender e novas competências são necessárias para a realização do trabalho pedagógico, principalmente na atualidade que a tecnologia serve como uma mediadora do processo ensino e aprendizagem. A interação entre professores e alunos pode ser feita através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), de e-mails, redes sociais (WhatsApp, Messenger, Facebook, Instagram) de vídeo ou áudio conferência. Todos os meios de comunicação e de interação entre os professores e os alunos são entendidos no contexto deste trabalho como ambientes EaD (AMORIM *et al.*, 2015). Nesses ambientes, a comunicação muitas vezes ocorre de maneira assíncrona, quando os integrantes (professores/alunos) não estão conectados ao mesmo tempo, fato que dificulta a percepção das dificuldades e o interesse do aluno por parte do professor (AMORIM, 2012, apud PEIXOTO *et al.*, 2015).

Em uma aula presencial, o professor tem um maior domínio da situação e tem condições de perceber o interesse do aluno, sendo assim é capaz de modificar a estratégia pedagógica para aumentar ou manter o nível de interesse nos conteúdos ou assuntos trabalhados. Sobre isso, Gatti (2003, apud PEIXOTO, 2015, p. 88) nos diz que:

O professor tem a tarefa de acompanhar o desenvolvimento do aluno. Ele deve acompanhar o processo de desenvolvimento das atividades escolares, compreender como estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino e para o planejamento das atividades escolares. Todo esse processo passa pelo viés afetivo em que acompanhar a motivação e o interesse do aluno é de suma importância.

As mudanças que as tecnologias favorecem para o aluno é um elo entre os conhecimentos acadêmicos com os adquiridos e vivenciados, ocorrendo troca de ideias e experiências. Nas aulas, o professor pode promover a pesquisa em busca de dados novos para posteriores reflexões e debates em sala de aula. As maneiras de ler e escrever hoje são acompanhadas de novas formas de ver e entender o mundo, de novas práticas de letramento exercidas no ciberespaço e por ele possibilitadas (KNOBEL; LANKSHEAR, 2002, apud ROJO, 2013).

A internet é uma fonte de pesquisa onde circulam discursos de diferentes perspectivas, já que os artefatos digitais garantem um espaço de autoria, interação e colaboração. Ela abre possibilidades de escrita muito diversas, a partir da garantia do espaço para a escrita e de uma audiência real e imediata (ROJO, 2013).

Com o uso da internet muitos saberes são compartilhados de forma instantânea, muitos recursos poderão facilitar as tarefas dos alunos e professores, porém alguns cuidados deve-se ter ao uso da mesma, pois a quantidade e a variedade de discursos que circulam nas novas tecnologias possibilitam tanto a reprodução de vozes hegemônicas¹ como também fazem circular outros discursos, contra-hegemônicos², geralmente silenciados, numa abertura à diversidade cultural e identitária (LIMA; DE GRANDE, apud ROJO, 2013).

As tecnologias digitais têm contribuído de forma significativa na educação com várias inovações no ambiente escolar que auxiliam a prática pedagógica, seja dentro ou fora da sala de aula, através de livros digitais, animações, jogos e videoaulas, que podem auxiliar de maneira mais criativa na apresentação de conteúdos. Para Silva (2013):

No contexto da alta modernidade, é premente associar o ensino aos recursos das novas tecnologias, tendo em vista construir um processo de formação que acompanhe os nativos digitais e dê suporte às habilidades necessárias para que esses sujeitos circulem através das mídias e atuem na cultura participativa que emerge presentemente (SILVA, 2013, p. 93).

Azzari e Lopes (2013) a introdução da tecnologia e dos materiais didáticos digitais em sala de aula marca a inclusão definitiva e necessária da escola no contexto

¹ Voz hegemônica é um conceito que indica uma preponderância de uma cultura em relação a outras. Não significa que essa cultura é superior a todas as outras, mas que é seguida pela maioria e tem um impacto sobre outras culturas, causando muitas vezes modificações nelas.

² Contra-hegemônicos significa se colocar contra a ordem existente e estabelecida que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade.

tecnológico intrínseco à sociedade contemporânea, na qual a informação se propaga de forma rápida, interativa e por meio de textos e designs multimodais.

Ainda de acordo com os autores acima citados:

Diante das crescentes mudanças na sociedade atual (sejam as que ocorrem na esfera do trabalho, das relações interpessoais ou das novas possibilidades de participação e exercício da cidadania), motivadas pela maneira como a informação passou a circular através das novas tecnologias, fica clara e iminente a necessidade de mudar a maneira de aprender e de ensinar em esfera escolar. [...] já há uma preocupação por parte do poder público em incluir as escolas no circuito das tecnologias digitais. Entretanto, para que isso ocorra de maneira produtiva e eficiente, de modo a representar mais do que apenas uma transição de livros impressos para livros digitais em formato PDF, é preciso fornecer às escolas, aos alunos e aos professores, mais do que somente um dispositivo como o tablet. É preciso capacitar ambos, estudantes, mestres, para que possam usufruir ao máximo as possibilidades de aprendizagem colaborativa e interativa proporcionada por esses dispositivos digitais, assim como elaborar materiais compatíveis com suas propiciações ou possibilidades (AZZARI; LOPES, apud ROJO, 2013, p. 193).

Dessa forma o Estado deve investir na formação continuada dos seus profissionais, proporcionar aos alunos mais acesso às tecnologias digitais dentro do espaço escolar, como forma de incluir mais esses sujeitos ao conhecimento. E quanto aos professores não basta apenas a capacitação para o manuseio das novas tecnologias, mas também capacitá-los para tornarem as suas práticas pedagógicas mais próximas da realidade dos alunos, deixando as aulas mais dinâmicas e agradáveis.

Rojo (2013) *et al.* nos revela que no contexto escolar o uso do computador tem sentido se em vez de reproduzir práticas do letramento tradicional, as potencialidades da máquina forem aproveitadas visando verdadeiramente, uma apropriação tecnológica, ou seja, transformar uma tecnologia (digital) em algo significativo para si e para as suas necessidades. Nesse viés do uso das tecnologias, os alunos terão possibilidades de transformar, inovar e refletir sobre o que se aprende numa perspectiva crítica e não conformista que respeite e possibilite os direitos de cada cidadão na sociedade onde está inserido.

De acordo com Costa *et al.* (2020), o uso dos aparelhos tecnológicos pode servir às práticas-éticas de democratização da educação, compartilhamento de saberes, vivências e recursos didáticos variados, desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a) e usos de abordagens pedagógicas críticas. Freire sintetizou de forma exemplar essa perspectiva em *A Educação na Cidade* (1995): indagado sobre o uso dos

computadores no processo educacional, ele apontou que estes, em lugar de reduzir, poderiam expandir a capacidade crítica e criativa dos (as) estudantes. “Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê” (FREIRE, 1995, p. 98). Ainda os autores citados acima defendem esse uso, não só dos computadores, mas de todas as tecnologias, para uma educação crítica e libertadora.

Considerações finais

Com esse trabalho percebemos que o ensino da Língua Espanhola em uma escola do campo com a utilização das tecnologias digitais é um caminho intrincado, pois a Internet disponível neste educandário não é de boa qualidade, onde impossibilita o uso no cotidiano escolar de computadores ou afins para as atividades acadêmicas.

As escolas e os alunos que vivem no campo têm disponível a internet rural, por ser menos potente inviabiliza a utilização de muitos links de atividades, vídeos ou produção dos mesmos. Porém quando há a possibilidade do uso das tecnologias digitais, as aulas de Espanhol tornam-se mais dinâmicas e proporciona momentos significativos de aprendizagem, pois os alunos ficam entusiasmados com o que irão aprender e pesquisar, desenvolvendo as habilidades necessárias para a aprendizagem, que são ler, ouvir, falar e escrever a língua estrangeira.

A escola de Santa Isabel, que é do campo, traz sujeitos com toda uma bagagem cultural mediada pelos seus saberes. Sujeitos que lutam por ter um lugar menos excludente somado a isso, pensamos que, temos que nos educar no coletivo, onde há troca de saberes, que não existe só o saber institucionalizado, mas também aquele o aluno trouxe de casa. A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, vivência cotidiana (ARROYO, 2011, p. 77).

O povo do campo deverá continuar na luta por uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011).

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais (CALDART, 2011), sendo assim, devemos primar pela qualidade da educação no campo e ofertar um ensino dinâmico que contemple a todos e todas.

Esperamos que as ponderações expostas neste artigo contribuam para discussões sobre o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola no contexto da escola do campo.

Juntamente com essa contribuição, está também a aspiração de refletir sobre práticas pedagógicas, de questionar as diversas abordagens aos conteúdos e de pensar em estratégias viáveis ao ensino de qualidade com o uso das tecnologias digitais, abrindo novos horizontes para o debate de questões relacionadas aos direitos humanos e à cidadania, como a inclusão social e o respeito a todos os sujeitos, em especial aos do campo.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

BATISTA, S. C. F.; BARCELOS, G. T. Análise do uso do celular no contexto educacional. **Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, p. 1-10, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41696/26448>>. Acesso em: mar. 2023.

COSTA, A. R. *et al.* **Paulo Freire hoje na Cibercultura**. Porto Alegre: Editora Circula, 2020.

FETT, A. M. M.; NÉBIAS, C. M. As modificações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 103-132, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira - Ensino e Aprendizagem**. Pelotas: Educat - Editora da UCPEL, 2016.

PEIXOTO, G. T. B. *et al.* **Tecnologias Digitais na Educação: pesquisas e práticas pedagógicas**. Campos dos Goytacazes: Editora Essentia, 2015.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

Editora CLAE

2023