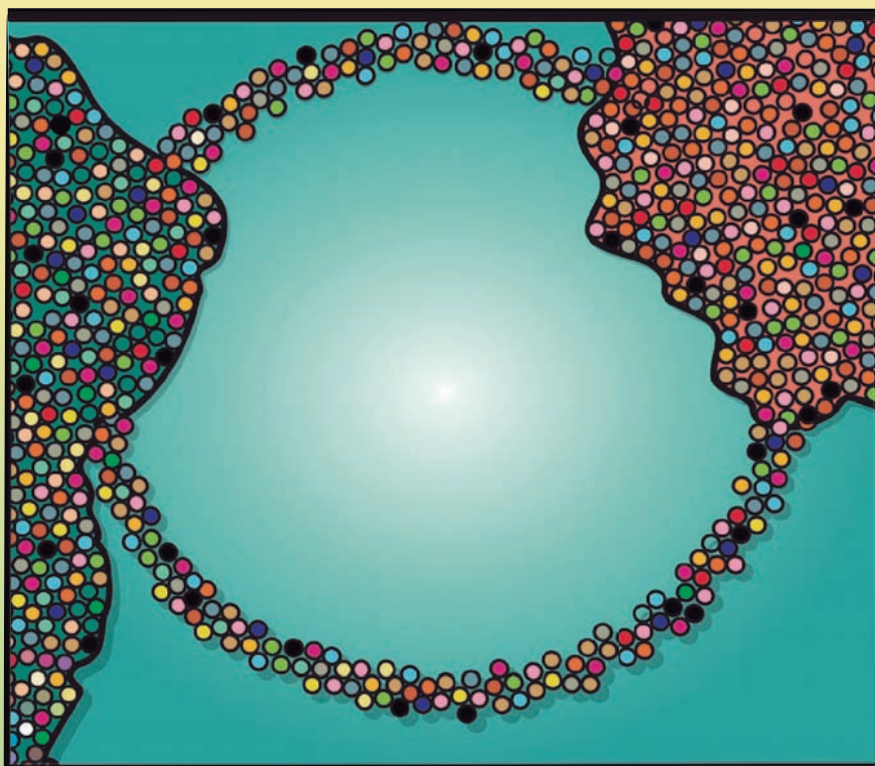


JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
ADECIR POZZER
ELCIO CECCHETTI
(Coordinadores)

MIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: IMPACTOS Y DESAFÍOS



**MIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD
Y EDUCACIÓN:
IMPACTOS Y DESAFÍOS**

José María Hernández Díaz

Adecir Pozzer

Elcio Cecchetti

(Coordinadores)

**MIGRACIÓN,
INTERCULTURALIDAD
Y EDUCACIÓN:
IMPACTOS Y DESAFÍOS**


ARGOS
Editora da Unochepecó


Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 286

Ediciones Universidad de Salamanca

Motivo de cubierta: Suzan Alberton Pozzer

1ª edición: diciembre, 2019

ISBN: 978-84-1311-196-4 (POD) / 978-84-1311-312-8 (PDF)

Impreso en España y Brasil

Diseño, edición y composición: Argos Editora da Unochopecó

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca y Argos Ediciones de Unochopecó.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE Unión de Editoriales Universitarias Españolas
www.une.es

CEP. Servicio de Bibliotecas

MIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: impactos y desafíos / José María Hernández Díaz; Adecir Pozzer; Elcio Cecchetti (coord.). — Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019

862 p. (2019)

Ponencias en español, portugués e inglés

1. Migración, Interculturalidad y Educación. 2. Interculturalidad, Derechos Humanos y Descolonialidad. 3. Laicidad, Educación Intercultural y Diversidad Religiosa. 4. Migración, Currículo y Formación Docente en Clave Intercultural. 5. Territorios, Sistemas Educativos y Atención al Migrante. 6. Formación Humana, Identidades e Interculturalidad.
I. Hernández Díaz, José María; Pozzer, Adecir; Cecchetti, Elcio - coordinadores.



Ediciones Universidad
Salamanca

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n E-37002
Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eus@usal.es

ARGOS

Editora da Unochopecó

Servidão Anjo da Guarda, nº 295-D,
Bairro Efapi - CEP: 89809-900
Chapecó (Brasil)
www.unochapeco.edu.br/argos
argos@unochapeco.edu.br

SUMARIO

Presentación	15
<i>José María Hernández DÍAZ</i>	
<i>Adecir POZZER</i>	
<i>Elcio CECCHETTI</i>	
<i>(Coordinadores)</i>	
APARTADO I – MIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN	21
Imigrantes e acesso ao sistema educacional no Brasil: um retrato a partir dos censos demográficos	23
<i>Wilson FUSCO</i>	
<i>Morvan de Mello MOREIRA</i>	
Educación e interculturalidad	41
<i>Reina SALDAÑA DUQUE</i>	
<i>Claudia del Pilar VÉLEZ DE LA CALLE</i>	
Língua portuguesa para imigrantes haitianos: uma proposta de ensino e seus desafios para a comunicação intercultural	59
<i>Rosane Natalina Meneghetti SILVEIRA</i>	
<i>Graziely RACHELLE</i>	
Tourism and interculturality: a tool for heritage conservation in Gabon	77
<i>Dora Priscilla MASSOUNGA NGUIMBI</i>	

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ / ADECIR POZZER / ELCIO CECCHETTI (COORDS.) MIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: IMPACTOS Y DESAFÍOS	8
Rencontre des cultures a travers le cinéma: le cas de “Black Panthère”	95
<i>Ginette Flore MATSANGA MACKOSSOT</i>	
Claves ético-educativas para la integración social del migrante desde la Pedagogía Social: <i>del discurso moral a la acogida educativa efectiva del migrante en españa</i>	115
<i>Pedro María SEGURO ROMERO</i>	
<i>Myriam RODRÍGUEZ LORENZO</i>	
Imigrantes haitianos na escola: relato de uma experiênci intercultural de acolhimento	131
<i>Fabíola CARDOSO</i>	
<i>Elcio CECCHETTI</i>	
Inmigración, recepción e integración de los ecuatoguineanos en Gabón bajo el régimen de Macías Nguema: <i>¿Fuentes del desprecio de los profesores de ELE en Gabón?</i>	149
<i>Hilaire NDZANG NYANGONE</i>	
APARTADO II – INTERCULTURALIDAD, DERECHOS HUMANOS Y DESCOLONIALIDAD	171
(In)migración, interculturalidad y educación: acercamiento decolonial a la compleja situación latinoamericana	173
<i>Vitor Hugo MENDES</i>	
Formação intercultural como processo de descolonização e fortalecimento da autonomia dos indígenas de roraima	195
<i>Genilza da Silva CUNHA</i>	
<i>Simone Rodrigues Batista MENDES</i>	

Kaakape makuusipi: o rompimento das concepções monoculturais através da Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima – Brasil	211
<i>Catarina Janira PADILHA</i>	
Interculturalidade na Universidade Federal da Fronteira Sul: experiências, memórias e trajetórias de estudantes indígenas	235
<i>Ana Karina BROCCO</i>	
<i>Elison Antonio PAIM</i>	
Los muros del Mediterráneo: gestión de la pluralidad cultural producida por la inmigración en la Unión Europea	253
<i>Myriam RODRÍGUEZ LORENZO</i>	
<i>Pedro María SEGURO ROMERO</i>	
Educação superior, diversidades e desenvolvimento: desafios e resistências em territórios latino-americanos	269
<i>Simone RISKE-KOCH</i>	
<i>Lilian Blanck de OLIVEIRA</i>	
Direito ao meio ambiente de trabalho saudável e a migração de pescadores artesanais e marisqueiras de Ilha de Maré na Baía de Todos os Santos, Brasil	293
<i>Ingrid Gil Sales CARVALHO</i>	
<i>Racquel Valério MARTINS</i>	
Os refugiados e o acesso à educação como um direito humano: reflexões a partir da realidade brasileira	313
<i>Francisca Bezerra de SOUZA</i>	

APARTADO III – LAICIDAD, EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y DIVERSIDAD RELIGIOSA 337

La laicidad como oportunidad para la interculturalidad 339

Andrea DÍAZ GENIS

Gabriela FERREIRA

Diversidade religiosa e laicidade na escola pública: desafios
interculturais 365

Elcio CECCHETTI

Josiane Crusaro SIMONI

Educação intercultural – o que o estudo da religião tem a ver?
Reflexões a partir da BNCC 385

Adecir POZZER

Maria José Torres HOLMES

Ensino Religioso não confessional e desafios para convívios
na diversidade religiosa 411

Josiane Crusaro SIMONI

Simone RISKE-KOCH

El acompañamiento a los jóvenes desde la pastoral
universitaria en un mundo intercultural 431

John Edward TRUJILLO RÍOS

APARTADO IV – MIGRACIÓN, CURRÍCULO Y
FORMACIÓN DOCENTE EN CLAVE INTERCULTURAL 451

Interculturalidade, currículo e formação de professores: sob o olhar do professor	453
<i>Simone Rodrigues Batista MENDES</i>	
Saberes tradicionais e a formação docente indígena: a promoção do currículo intercultural nas práticas de inclusão em escolas indígenas de Roraima – Brasil	473
<i>Catarina Janira PADILHA</i>	
<i>Leila Soares de Souza PERUSSOLO</i>	
Interculturalidade na contemporaneidade fronteiriça entre Brasil e Venezuela: desafios para a Universidade Federal de Roraima (UFRR)	497
<i>Jonildo Viana dos SANTOS</i>	
Migración, educación intercultural y educación social: una aproximación a la realidad	515
<i>Alexia CACHAZO VASALLO</i>	
Educação transviada	533
<i>Fernanda Dupin Gaspar FARIA</i>	
<i>Laura Freire de ANDRADE</i>	
<i>Nicolas Leonardo Faria SILVA</i>	
Interculturalidade e formação inicial do pedagogo: presenças e ausências no currículo	555
<i>Taynara Thaís DIAS</i>	
<i>Thaynan Maiara CENSI</i>	
<i>Simone RISKE-KOCH</i>	

Escola indiana de matemática e astronomia: contribuições para uma discussão historiográfica crítica	575
<i>Davidson Paulo Azevedo OLIVEIRA</i>	
<i>Douglas Gonçalves LEITE</i>	
<i>Maria Maroni LOPES</i>	
ERASMUS+ e Ciência sem Fronteiras como mecanismos de fomento à interculturalidade	593
<i>Álvaro NIETO-RATERO</i>	
<i>Deniza MACHADO</i>	
<i>Fernanda DUPIN</i>	
<i>Ricardo Silva SALMAZO</i>	
A RUTIS e as Universidades da Terceira Idade no Brasil: currículos, formação de professores e interculturalidade	615
<i>Sheila Marta Carregosa ROCHA</i>	
APARTADO V – TERRITORIOS, SISTEMAS EDUCATIVOS Y ATENCIÓN AL MIGRANTE	643
O fenômeno migratório haitiano e sua implicação no universo da Educação	645
<i>Leonel PIOVEZANA</i>	
<i>Valnei BRUNETTO</i>	
Venezuelanos em Belém do Pará: impossibilidade de trocas, “empecilho” econômico	669
<i>Antonio Jorge Paraense da PAIXÃO</i>	
<i>Fabíola Barroso CABRAL</i>	

Educación y multiculturalidad en Ávila y su Provincia	687
<i>Concepción PEDRERO</i>	
<i>Sergio RODERO</i>	
<i>Erla MORALES</i>	
Interculturalidad e inmigración en Colombia: impactos y desafíos en la Educación de los afropalenqueros en Cartagena de Indias	705
<i>Cyriaque AKOMO-ZOGHE</i>	
El Centro Integrado de Formación Profesional Lorenzo Milani: una experiencia pedagógica desde la inclusividad	721
<i>Raúl Miguel MALMIERCA</i>	
<i>José Ángel AYLLÓN GÓMEZ</i>	
APARTADO VI – FORMACIÓN HUMANA, IDENTIDADES E INTERCULTURALIDAD	741
A Interculturalidade na formação humana: um olhar para as crianças	743
<i>Suzan Alberton POZZER</i>	
<i>Rosana Silva de MOURA</i>	
Las mujeres latinoamericanas del entorno rural frente al cambio climático	765
<i>Marta BUENO SAZ</i>	
Danza y formación integral: propuesta alternativa para la inclusión socioeducativa	783
<i>María Fernanda DÁVILA CIFUENTES</i>	

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ / ADECIR POZZER / ELCIO CECCHETTI (COORDS.) 14
MIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: IMPACTOS Y DESAFÍOS

El teatro como encuentro intercultural Norte-Sur 805

Marcelle IBINGA

La educación intercultural en un taller de gamificación 827

Fernando GONZÁLEZ ALONSO

PRESENTACIÓN

Aunque la movilidad humana sea una constante a lo largo de la historia, en el mundo de hoy se está enfrentando, tal vez como nunca antes, desafíos de elevado grado de complejidad, como es el caso de la preservación de los ecosistemas y la convivencia social y cultural con el mínimo de respeto, dignidad y reconocimiento de las diferencias. Un ejemplo más eminente y complejo es el creciente flujo migratorio que se ha convertido en un problema de orden mundial, motivado por el aumento de la pobreza, la desigualdad socioeconómica, los conflictos bélicos y los procesos contemporáneos de colonialidad, también denominados de “neocoloniales”, justamente por presentarse en el seno de un proyecto de dominio global en el post Segunda Guerra Mundial.

Mismo que el fenómeno migratorio ocurra en mayores proporciones en algunas regiones fronterizas de países específicos, la preocupación es comun debido a las formas como se tratan los inmigrantes y refugiados, lo que, a menudo, ha generado un número elevado de muertes, como en los conflictos armados y en los intentos de travesía del mar mediterráneo para el ingreso en los países europeos. Además, discriminaciones y violencias físicas y morales generadas por el incumplimiento de políticas humanitarias y acuerdos internacionales, han afrontado las libertades y los derechos humanos, como el ocurrido con la separación de los niños de sus padres, en la frontera entre México y Estados Unidos, o a través de otras prácticas racistas y xenofóbicas.

Entre las distintas esferas estatales y sociales, la educación es una de las que sufren impactos directos con la inmigración, pues se caracteriza como locus de encuentros, extrañamientos y aprendizajes

mutuos, especialmente cuando la diferencia es concebida y tratada como riqueza y posibilidad formativa. Es importante destacar que la educación opera con la memoria construida a lo largo de la historia de la humanidad, aliada a una especie de agonística, debido a su carácter dinámico, de incompletud y de apertura al nuevo y al diferente. Y, sobre todo, se alimenta de la esperanza de formar ciudadanos del mundo, solidarios, sensibles a las cuestiones del presente y capaces de desarrollar procesos que den cuenta de atender a los ideales emancipatorios de los pueblos, a la dignidad humana y de la tierra, respetadas a las diferencias humanas y socioculturales.

En este sentido, la escuela debe acoger e integrar alumnos inmigrantes y refugiados de modo que se sientan seguros lo suficiente para adaptarse a otro contexto (distinto), en la medida en que desarrollan habilidades y saberes necesarios para la comunicación, la interacción y el aprendizaje. Para ello, los sistemas de enseñanza necesitan ofrecer condiciones estructurales, formativas y pedagógicas a los gestores educativos y profesores, agentes estratégicos para la creación y desarrollo de acciones que buscan ampliar las interrelaciones entre culturas.

En nuestra opinión, la perspectiva crítica de la interculturalidad ofrece elementos que provocan una revisión continua de los modelos educativos homogeneizadores que, en gran parte, desconsideran la riqueza de lo diverso, plural y distinto. Al constituirse hegemónicos, estos modelos producen “márgenes” y “periferias”. Son precisamente esos puntos marginales que caracterizan el lugar del inmigrante o refugiado en la medida en que manifiestan otros mundos, saberes y perspectivas singulares de vida. Es decir, el inmigrante o refugiado, aun enfrentando la inseguridad y las condiciones de precariedad que un cambio geográfico y cultural le impone – as veces traumática y trágica –, ofrece una oportunidad singular de repensar y resignificar

la educación, en sus presupuestos epistemológicos y metodológicos de manera indisociable. En realidad, esto sólo puede ocurrir de hecho si existe el reconocimiento de la humanidad intrínseca al migrante o refugiado.

Es acerca de este propósito que esta obra quiere contribuir. No presentando respuestas o fórmulas listas y aplicables. Por el contrario, se constituye de un conjunto de reflexiones, estudios y experiencias interdisciplinarias realizadas en distintos territorios e instituciones, por diferentes investigadores, profesores o agentes sociales, de países iberoamericanos, europeos y africanos. Retratan y problematizan algunos dilemas de nuestro tiempo, así como reacciones positivas desde el punto de vista educativo. El hilo conductor de los textos que constituyen la obra gira en torno a la interculturalidad crítica, las migraciones contemporáneas y sus impactos y desafíos a la educación, así como la contribución de esta para comprender los flujos migratorios y los desafíos a la educación intercultural.

La obra posee cuarenta artículos y está organizada en seis apartados. Aunque muchos aspectos se transversalizan de un texto al otro, algunas aproximaciones teórico-metodológicas buscan delimitar distintas áreas colocadas en diálogo por los autores. Resaltamos, sin embargo, que el carácter interdisciplinario e intercultural de la obra se debe, prioritariamente, a la exigencia de las temáticas centrales planteadas en debate. Es decir, el tema de las migraciones y de la educación intercultural requiere enfoques multi e interdisciplinarios, pues sólo así es posible profundizar y ampliar dialécticamente el abordaje de los reales problemas socioeducativos. La diversidad lingüística contenida en esta obra, por la que mantenemos los textos en la lengua propuesta por los autores, representa la riqueza y, al mismo tiempo, es parte del gran desafío de las migraciones y de la educación de perspectiva intercultural.

El primer apartado, denominado *Migración, Interculturalidad y Educación*, contiene ocho artículos que reflejan interfaces o especificidades teórico-metodológicas relacionadas a los conceptos centrales de la obra. Contiene estudios estadísticos, reflexiones y relatos de prácticas formativas interculturales e internacionales que involucra a migrantes y refugiados, así como proyectos en el ámbito del arte, el turismo y la enseñanza de idiomas, poniendo de relieve algunas de las numerosas cuestiones que afectan a las personas involucradas en procesos migratorios, tanto sujetos migrantes, como las instituciones y agentes que los reciben.

En el segundo apartado, *Interculturalidad, Derechos Humanos y Descolonialidad*, es demarcado por el carácter crítico de los autores de los ocho artículos, que reflexionan sobre las experiencias interculturales de formación de poblaciones indígenas en la educación superior. Problematizan concepciones monoculturales de educación y desarrollo que afrontan los derechos humanos y ambientales. Señalan principios y alternativas posibles para la gestión intercultural de la diversidad, sea provocada por procesos migratorios, sea porque el derecho a la diferencia es negado a través de la supremacía de lógicas o imaginarios que reproducen cierta (neo)colonialidad del poder, del saber, del ser y del vivir.

En el tercero apartado, *Laicidad, Educación Intercultural y Diversidad Religiosa*, los autores de los cinco artículos reflejan las condiciones y posibilidades de la laicidad en el contexto educativo y del estudio de la diversidad religiosa como un elemento formativo. Problematizan posiciones extremas, tanto de los que se sostienen fundamentalismos religiosos – y, por eso, conciben el espacio educativo público afecto a la confesionalidad – cuánto de los que proponen una especie de laicismo, que quiere expulsar del debate público temas relativos al campo religioso y sus implicaciones en la

formación de los individuos y en la organización social. Por último, reconocen la interculturalidad como alternativa a una laicidad del reconocimiento, contribuyendo así a la superación de desigualdades sociales y respeto a las diferencias culturales y religiosas.

En el cuarto apartado, *Migración, Currículo y Formación Docente en Clave Intercultural*, los nueve artículos reflejan sobre experiencias en el campo curricular y de la formación docente, estableciendo diálogos con realidades afectadas por procesos migratorios o por la necesidad de una transformación intercultural de la educación básica y superior. Resaltan la importancia de la investigación como estrategia de cambio y desarrollo de proyectos innovadores que contemplen y reconozcan distintas racionalidades y perspectivas pedagógicas, lo que puede amenizar los impactos causados por el creciente flujo migratorio y al mismo tiempo potencializar las conexiones interculturales generadoras de aprendizajes mutuos.

El apartado quinto, *Territorios, Sistemas Educativos y Atención al Migrante*, presenta cinco estudios relacionados al tratamiento y acogida de adolescentes, jóvenes, migrantes o refugiado, sea por parte de sistemas educativos o entidades afines. Destaca análisis y reflexiones sobre desafíos contextuales, similares o no entre ellos, que trascienden el universo educativo formal por impactar en cuestiones relativas al mundo del trabajo, la subsistencia, la formación, la comunicación y la cultura en sus diferentes perspectivas. Además, los autores refuerzan el papel de la educación en la formación integral de los individuos, independientemente de origen, condición social e historia personal.

Por último, en el sexto apartado, *Formación Humana, Identidades e Interculturalidad*, los autores de los cinco artículos reflejan acerca de los aspectos de la multiplicidad de perspectivas que contribuyen con la formación humana. Relacionan la interculturalidad con la formación

humana de los niños y la condición de la mujer ante a los desafíos de la migración y del cambio climático y socioambiental. Denuncian la situación de vulnerabilidad que estos colectivos generalmente están expuestos, especialmente en espacios o regiones desasistidas por políticas proteccionistas y educativas. Algunos de los artículos señalan oportunidades relacionadas al arte – teatro y danza – y tecnologías interactivas – *gamificación* –, como posibilidad formativa, ampliando las posibilidades de pensar y desarrollar una educación intercultural crítica, creativa, inclusiva y democrática.

Deseamos que el conjunto de reflexiones, investigaciones y experiencias de esta obra sensibilicen y fomenten la continuidad de estudios y acciones que contribuyan con la ampliación de la comprensión de los problemas actuales, específicamente acerca de la migración, educación y interculturalidad, en sus dimensiones e interfaces epistémicas, pedagógicas, éticas y sociopolíticas.

Agradecemos a las casas editoriales, *Ediciones Universidad de Salamanca* y la *Editora Argos*, de la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó, el apoyo recibido para la publicación de esta obra, así como de otros estudios e investigaciones que fomenten y den valor a la divulgación científica del campo educativo, una forma de potenciar los intercambios entre investigadores e instituciones interesadas en la calidad de la investigación y la educación intercultural. El acuerdo institucional para esta publicación conjunta es un buen ejemplo para fomentar la cooperación universitaria entre diferentes países latinoamericanos.

José María Hernández Díaz
Adecir Pozzer
Elcio Cecchetti
(Coordinadores)

APARTADO I

**MIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD
Y EDUCACIÓN**

IMIGRANTES E ACESSO AO SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM RETRATO A PARTIR DOS CENSOS DEMOGRÁFICOS

Wilson FUSCO¹

Morvan de Mello MOREIRA²

1. INTRODUÇÃO

Em sociedades multiculturais, cada vez mais numerosas na atualidade, a associação entre fluxos migratórios e relações interculturais é uma das principais preocupações da maioria dos países, impondo grandes desafios aos gestores nos diferentes setores da máquina pública. O novo cenário multicultural colabora para que a sociedade contemporânea desenvolva novas formas de relações interculturais e novas práticas de cidadania, mas também consciência de novos conflitos, problemas comunicacionais e novas formas de discriminação e de exclusão (Ramos, 2007). O ambiente escolar é, certamente, um dos espaços mais importantes para que sejam buscados efeitos de solução para os referidos problemas.

Ainda que não seja mais considerado como um país de imigração, o Brasil era lugar de residência, em 2010, para quase 600 mil pessoas nascidas no exterior, das quais mais de 90 mil estavam matriculadas em instituições de ensino no país. Para

1 Fundação Joaquim Nabuco. *E-mail*: <wilson.fusco@fundaj.gov.br>.

2 Fundação Joaquim Nabuco. *E-mail*: <morvan.moreira@fundaj.gov.br>.

que as questões relativas às relações interculturais na sociedade e no ambiente escolar no Brasil possam ser abordadas de forma adequada, é fundamental o conhecimento da composição e do perfil do contingente de nascidos no exterior e de suas condições em termos de frequência escolar. Com vistas a colaborar nessa questão, este estudo tem como objetivo principal analisar a situação da população de imigrantes internacionais residentes no Brasil em termos de acesso ao sistema educacional, especialmente para a população de 7 a 17 anos matriculada na educação básica. Este estudo justifica-se principalmente por duas razões. A primeira diz respeito ao planejamento de políticas públicas que necessita de informações adequadas para conhecer a população de pessoas nascidas no exterior e proporcionar as condições necessárias para sua satisfatória inserção no sistema de ensino brasileiro. Em segundo lugar, estudos de caráter quantitativo acerca desse tema são raros ou inexistentes no que diz respeito aos nascidos no exterior.

2. CONTEXTO MIGRATÓRIO E METODOLOGIA

O cenário das migrações internacionais no Brasil tem se transformado ao longo das últimas décadas. A década de 1980, ao mesmo tempo que marcou o país como lugar de emigração devido à crise econômica, foi um período em que o volume registrado de entrada de imigrantes latino-americanos ganhou destaque. Nos anos de 1990 foram identificadas, com ocorrência mais frequente, migrações de curto prazo, mais idas e vindas, e o retorno de brasileiros, muitas vezes com filhos nascidos no exterior (Fusco; Souchaud, 2010), além da continuidade da imigração de países vizinhos (Souchaud; Carmo; Fusco, 2007). A crise que teve início em 2007 nos Estados Unidos, e que se espalhou por diversos

outros países no ano seguinte, deixou mais complexos os eixos de deslocamentos das migrações sul-americanas, principalmente no Brasil (Bogus; Fabiano, 2015), além de ter estimulado a chegada de imigrantes europeus, especialmente de Portugal. Cabe salientar que o Brasil não recebe números expressivos de imigrantes, relativamente a países como Estados Unidos, Inglaterra e França, mas os registros de entrada de pessoas nascidas no exterior apresenta uma curva ascendente e com especificidades que merecem mais estudos. A entrada de filhos de imigrantes brasileiros retornados que nasceram no exterior, por exemplo, é uma das novas facetas desse cenário migratório. A chegada de bolivianos e paraguaios, tanto em migração de fronteira quanto para centros econômicos nacionais, também configuram diferenças importantes em relação às migrações que o Brasil recebia até a década de 1970. Esses dois exemplos, que estão longe de esgotar a complexidade das migrações recentes, colocam como questão importante a ser abordada a inserção no sistema educacional brasileiro de pessoas nascidas no exterior, tema deste trabalho.

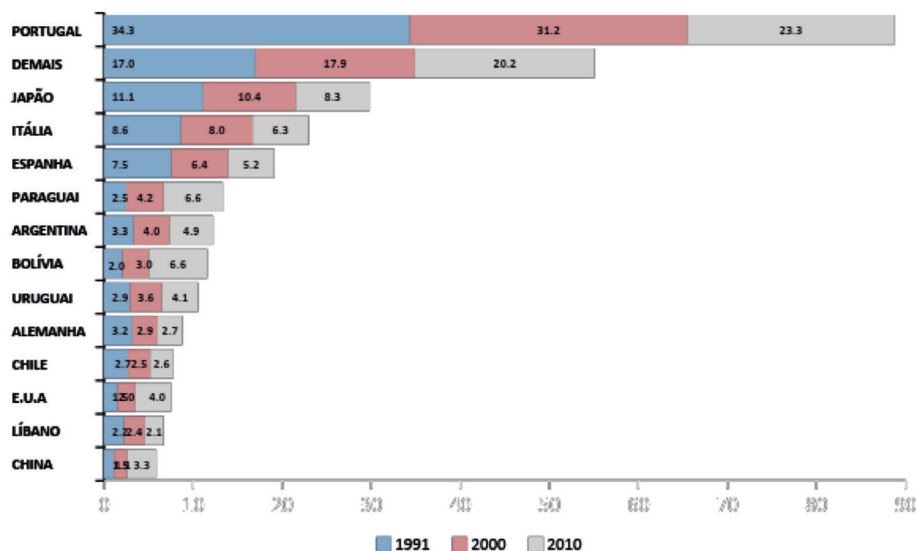
Para desenvolver as análises e atingir os objetivos referidos, utilizou-se como fonte de dados os Censos Demográficos do IBGE de 1991, 2000 e 2010. Foram selecionadas as variáveis de sexo, idade, Unidade da Federação de residência no Brasil, frequência à escola, condição de ocupação, ano de fixação no Brasil, país de última residência (última etapa migratória) e país de nascimento. A categoria de “nascidos no exterior” foi escolhida como a mais adequada, pois a alternativa “estrangeiros” exclui aqueles que optaram por se naturalizar. Foram produzidos cruzamentos e frequências a partir dessas variáveis para que análises comparativas, no tempo e no espaço, proporcionassem a elaboração do quadro

desejado acerca das pessoas nascidas no exterior e estudantes que residiam no Brasil nas datas dos levantamentos censitários.

3. NASCIDOS NO EXTERIOR E RESIDENTES NO BRASIL

A participação relativa de grupos de pessoas residentes no Brasil por país de nascimento, segundo o ano do censo, é apresentada na Figura 1. Portugal ocupa a primeira posição em todos os períodos, ainda que sua participação tenha declinado sistematicamente a cada período, reduzindo-se de 34,3% em 1991 para 23,3% em 2010. Japão, Itália e Espanha, nessa ordem, completam a lista dos países mais importantes que, simultaneamente, fazem parte da imigração histórica para o Brasil e que têm diminuído sua participação ao longo dos anos. A novidade desses resultados é que a maioria dos países da América Latina, por outro lado, têm recentemente ampliado sua participação, a exemplo de Paraguai e Bolívia que, com 6,6%, ficam à frente de Itália (6,3%) e Espanha (5,2%) em 2010. Os quantitativos de “estoque” de nascidos no exterior são sempre menores a cada um dos últimos censos: 767.780 em 1991, 683.832 em 2000, e 592.569 em 2010.

Figura 1 – Brasil: proporção de nascidos no exterior, segundo país de nascimento (1991, 2000, 2010)

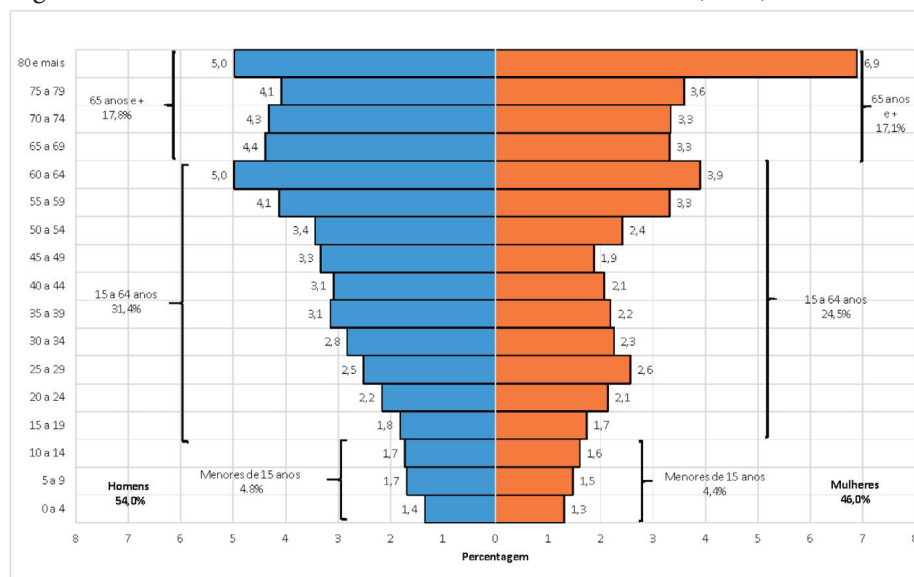


Fonte: Censo Demográfico 1991, 2000, 2010. Elaborado por Morvan de Mello Moreira e Wilson Fusco.

Correspondente aos respectivos resultados da Figura 1, a Figura 2 representa a população nascida no exterior e residente no Brasil em 2010, segundo o sexo e faixas quinquenais de idade. Essa pirâmide etária retrata uma população bastante envelhecida, em essência em razão dos imigrantes sobreviventes das ondas que chegaram em décadas passadas e do baixo número de entradas mais recentes, ainda que em ascendência no decorrer da década, mas que se mostra insuficiente para ampliar ou mesmo manter o considerável contingente de nascidos no exterior em tempos passados. Ao somar as proporções de homens e mulheres idosos, identifica-se que quase mais de 1/3 dessa população tinha 65 anos ou mais, medida muito superior aos 7% da população brasileira desse grupo de idades em 2010. Ao mesmo tempo, os 9% de indivíduos entre 0 e 14 anos

nascidos no exterior ficam muito aquém dos 24% da população total dessas idades no Brasil.

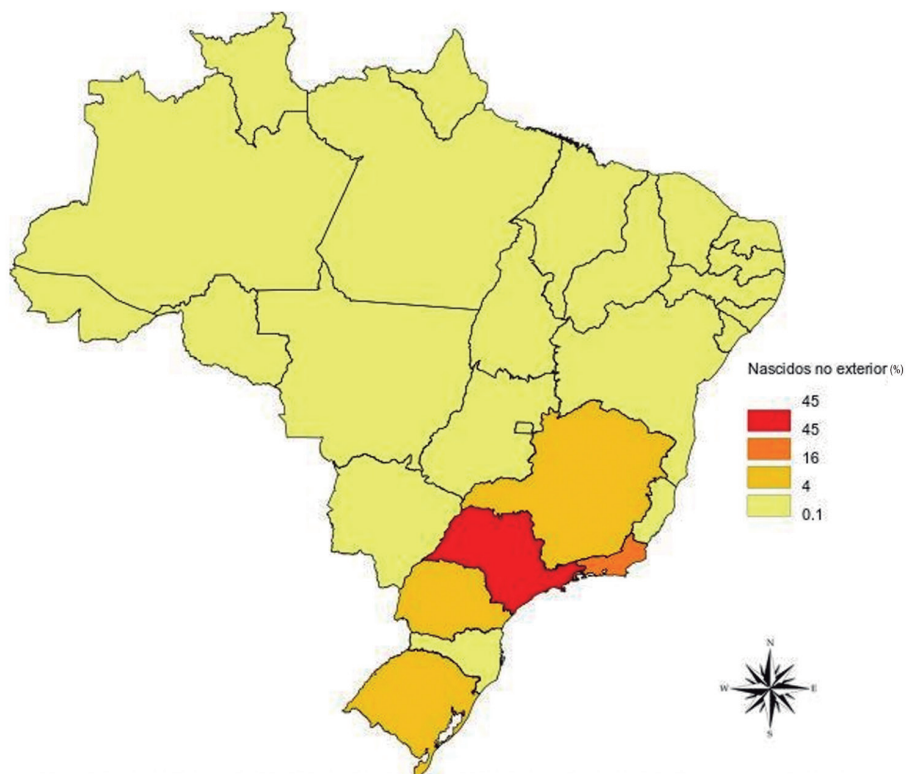
Figura 2 – Brasil – Pirâmide etária de nascidos no exterior (2010)



Fonte: Censo Demográfico 2010. Elaborado por Morvan de Mello Moreira e Wilson Fusco.

A Figura 3 ilustra a distribuição espacial dos nascidos no exterior e residentes no Brasil em 2010. Esse contingente estava fortemente concentrado no estado de São Paulo (45%), principalmente na sua capital. Essa proporção, que era de 54% em 1991, vem diminuindo a cada censo, evidenciando uma desconcentração paulatina em favor de outros espaços no território nacional. Em 2010, Rio de Janeiro concentrava 16%, Paraná 9%, Rio Grande do Sul 6% e Minas Gerais 4%. Ainda que São Paulo mantenha sua atratividade, muito em função de sua significativa participação na economia do país e das oportunidades de emprego a ela associadas, a presença dos que nasceram fora do Brasil é bastante heterogênea, tanto em função da origem quanto do período em que se fixaram no Brasil.

Figura 3 – Distribuição percentual de pessoas nascidas nos Estados Unidos, segundo estado de residência no Brasil (2010)

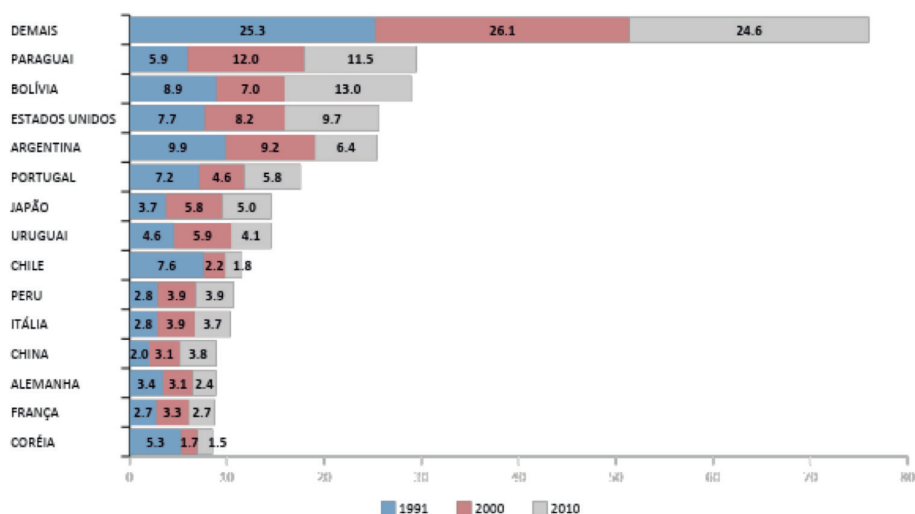


Fonte: Censo IBGE, 2010. Elaborado por Wilson Fusco e Morvan de Mello Moreira com Philcarto (<http://philcarto.free.fr/>).

Quando o fluxo migratório de pessoas nascidas no exterior é observado em função do país de última residência, considerados os 10 anos anteriores ao respectivo censo, a posição dos países em termos de importância muda consideravelmente, como mostrado na Figura 4. A maior diversidade de lugares de origem é marcante, a ponto do agrupamento “Demais países” constituir a mais elevada proporção. Simultaneamente, a Europa perde proeminência em favor da América, especialmente a América Latina, uma vez que Paraguai, Bolívia, Estados Unidos e Argentina superam Portugal. A

importância relativa dos Estados Unidos neste contexto, assim como a do Japão, merece uma explicação. Em ambos os casos, não se trata de migração em seus moldes tradicionais, mas de uma maioria de filhos de retornados, que nasceram no exterior durante a experiência migratória de seus pais (Carvalho et al., 2018).

Figura 4 – Brasil: proporção de nascidos no exterior segundo país de última residência (1991, 2000, 2010)

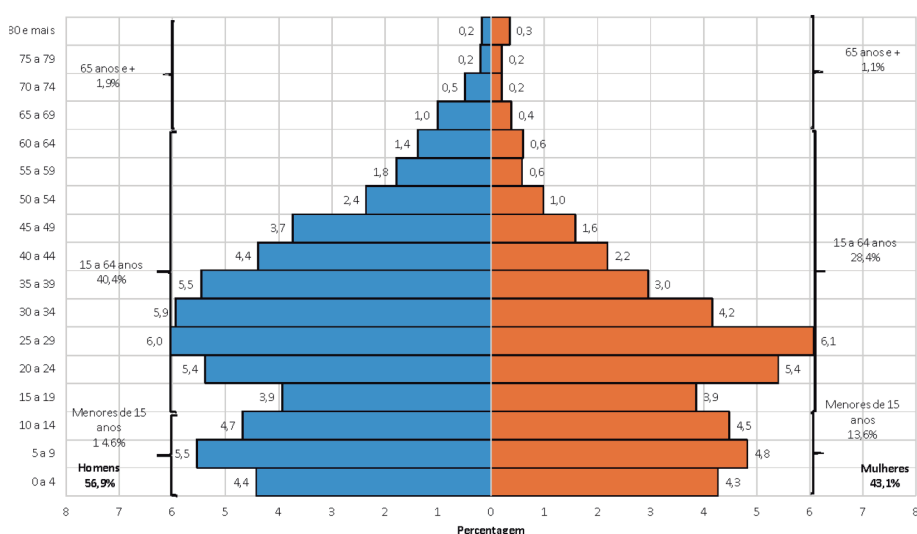


Fonte: Censo Demográfico 1991, 2000, 2010. Elaborado por Morvan de Mello Moreira e Wilson Fusco.

A Figura 5, assim como a Figura 2, é uma pirâmide etária da população de nascidos no exterior que fixou residência no Brasil nos 10 anos anteriores ao censo de 2010. Assim, encontra correspondência com os movimentos de entrada mais recentes, motivo pelo qual tem a forma que expressa maiores proporções de jovens adultos, adultos e crianças, com muito pequena parcela de idosos. As maiores frações nessa figura são de homens com idade entre 25 e 34 anos e de mulheres entre 20 e 29 anos, idades normalmente associadas à migração laboral. O alto índice de crianças e adolescentes, por outro

lado, encontra pouco respaldo na literatura, uma vez que o padrão clássico para migrantes é o de indivíduos ou casais jovens com poucos ou sem filhos. Mais uma vez, a explicação para essa medida é a importante presença de filhos de brasileiros retornados, mas que nasceram no exterior.

Figura 5 – Brasil: pirâmide etária de nascidos no exterior que fixaram residência no Brasil nos 10 anos anteriores ao censo (2010)

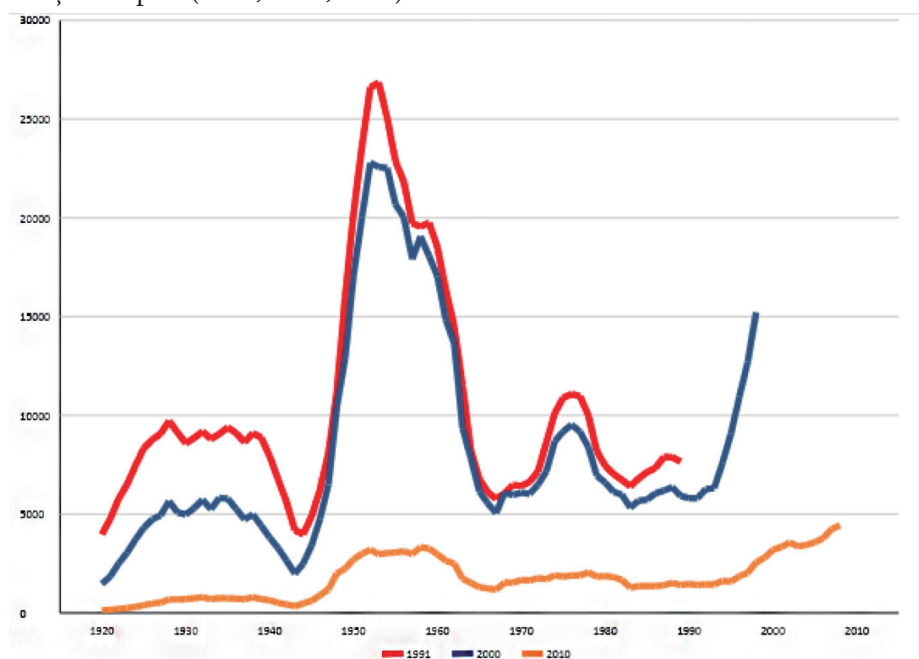


Fonte: Censo Demográfico 2010. Elaborado por Morvan de Mello Moreira e Wilson Fusco.

O ano de fixação no Brasil das pessoas nascidas no exterior, de acordo com os três últimos censos, pode ser visto na Figura 6. Três ondas de imigração se evidenciam: a primeira, no período posterior à I Guerra Mundial até início da década de 1940; a segunda, no pós-II Guerra Mundial até início da década de 1960 (a maior onda); e a terceira durante a década de 1970. A curva resultante das informações do censo de 1991 é a que melhor representa as três ondas, como é de se esperar, uma vez que os censos subsequentes só podem registrar níveis iguais ou menores do que os dos levantamentos anteriores. De

fato, no censo de 2000 foram observados níveis sempre mais baixos até 1991, retratando a mortalidade e a re-emigração dos nascidos no exterior. O censo de 2000 registra, também, um forte aumento na entrada de imigrantes durante a década de 1990. O censo de 2010, por sua vez, registra níveis muito baixos das referidas ondas do passado, ainda que aponte leve crescimento na entrada de imigrantes na década de 2000.

Figura 6 – Brasil: distribuição de pessoas nascidas no exterior segundo ano de fixação no país (1991, 2000, 2010)



Fonte: Censo Demográfico 1991, 2000, 2010. Elaborado por Morvan de Mello Moreira e Wilson Fusco.

3.1 FREQUÊNCIA À ESCOLA E TRABALHO

A posição do país de nascimento em relação à participação dos indivíduos que frequentavam escolas no ano do censo é exibida na

Tabela 1. A contínua perda de importância dessa medida para Portugal é reiterada quando se verifica que o país cai da primeira posição em 1991 para a terceira em 2000 e para a quarta em 2010. Em contrapartida, Estados Unidos e Paraguai ascendem para quinta e quarta posições em 1991, respectivamente, para se alternarem na primeira e segunda posições em 2000 e 2010. A mudança de posição dos nascidos no Japão reforça a percepção de mudanças importantes na composição dos fluxos migratórios recentes, uma vez que passam da décima posição em 1991 para a terceira em 2010. O que aparentemente seria uma surpresa é a mudança de posição dos nascidos na Espanha, Itália e Alemanha para o grupo dos mais importantes em 2010. No entanto, da mesma forma que os nascidos nos Estados Unidos, Portugal e Japão, aqueles países se configuram como lugar de residência anterior para brasileiros retornados e de nascimento para os filhos destes.

Tabela 1 – Brasil: proporção de matriculados segundo país de nascimento em relação ao total de matriculados nascidos no exterior (1991, 2000, 2010)

País de nascimento	1991		2000		2010	
	Posição	Porcentagem	Posição	Porcentagem	Posição	Porcentagem
Estados Unidos	5	8,0	2	10,1	1	13,2
Paraguai	4	8,3	1	12,6	2	11,3
Japão	10	2,7	5	5,3	3	9,9
Portugal	1	11,4	3	9,0	4	8,8
Bolívia	7	5,8	7	4,7	5	6,9
Argentina	3	9,0	4	8,2	6	5,3
Uruguai	6	6,3	6	4,8	7	3,7
Espanha	17	1,8	15	2,2	8	3,5
Itália	13	2,3	12	2,6	9	3,3
Alemanha	11	2,4	13	2,4	10	2,8
Demais		42,1		38,0		31,4
Total %		100,0		100,0		100,0
Total de matriculados		39.895		53.184		90.610

Fonte: Censo Demográfico 1991, 2000, 2010. Elaborado por Morvan de Mello Moreira e Wilson Fusco.

Ao colocar o foco nas pessoas com idade entre 7 a 17 anos, constata-se a mudança na ordem das posições em importância de participação por país de nascimento, de acordo com a Tabela 2. No grupo dos cinco países mais importantes em 2010 não se encontra Portugal e ingressa a Argentina, em razão de na Tabela 1 estarem incluídos todos os nascidos no exterior sem restrição de idade, enquanto na Tabela 2 são considerados apenas aqueles de 7 a 17 anos. Assim, pelo fato de ser identificada importante proporção de pessoas nascidas em Portugal com mais de 17 anos e matriculadas em instituição de ensino, o país perde posição quando selecionados os estudantes mais jovens. As crianças e jovens nascidos no Japão e nos Estados Unidos são os que têm maior proporção entre os que frequentavam a escola em 2000 e 2010, ao passo que os nascidos na América Latina ficam em pior posição. Ao mesmo tempo, identifica-se a consistente melhora da situação dos brasileiros, situando-se acima dos nascidos na Argentina em 2010.

Tabela 2 – Brasil: total de matriculados de 7 a 17 anos nascidos no exterior segundo país de nascimento (em percentagem) (1991, 2000, 2010)

País de nascimento	1991		2000		2010	
	Posição	Percentagem	Posição	Percentagem	Posição	Percentagem
Japão	3	82,8	1	100,0	1	97,8
Estados Unidos	1	95,7	2	93,8	2	96,5
Argentina	2	87,9	3	91,5	3	90,3
Paraguai	5	61,8	4	75,8	4	84,7
Bolívia	4	68,8	5	81,8	5	83,3
Brasil		71,6		89,7		93,0

Fonte: Censo Demográfico 1991, 2000, 2010. Elaborado por Morvan de Mello Moreira e Wilson Fusco.

Quando o recorte de idade associado à situação de frequência escolar de pessoas jovens em 2010 é restringido para a faixa de 15 a 17 anos, ou seja, àquelas correspondentes ao ensino médio, os contrastes

se intensificam, conforme evidenciado na Tabela 3. Há algumas especificidades que merecem investigação mais aprofundada, a exemplo do diferencial positivo quanto à frequência escolar para as meninas do Japão e, de outro lado, para os meninos da Argentina, Paraguai e Bolívia. Porém, de modo geral, fica evidente a situação mais precária dos nascidos em países da América Latina, especialmente na Bolívia, por apresentarem os mais baixos níveis de frequência escolar de seus naturais.

Tabela 3 – Brasil: total de matriculados de 15 a 17 anos nascidos no exterior por sexo segundo país de nascimento (em percentagem) (2010)

País de nascimento	Masculino	Feminino
Japão	88,1	98,1
Estados Unidos	97,9	97,5
Argentina	84,2	72,5
Paraguai	69,2	64,1
Bolívia	66,2	58,9
Brasil	83,4	83,3

Fonte: Censo Demográfico 2010. Elaborado por Morvan de Mello Moreira e Wilson Fusco.

De forma a complementar as informações da Tabela 3, a proporção de pessoas nascidas no exterior com idade entre 15 e 17 anos e que trabalhavam na data do censo pode ser observada na Tabela 4. Os jovens nascidos no Paraguai, principalmente, mas também na Bolívia, estão fortemente inseridos no mercado de trabalho, enquanto que os nascidos nos Estados Unidos, em especial, e no Japão são os que apresentam menor participação nesse quesito. Esses resultados, com alta probabilidade, estão associados à frequência escolar, no sentido de que a necessidade de complementar a renda domiciliar para alguns os impele ao trabalho (pouco qualificado, provavelmente) e os retira da possibilidade de uma melhor formação por meio da conclusão do ensino fundamental. Com exceção dos nascidos na

Bolívia e nos Estados Unidos, a fração do contingente masculino no mercado de trabalho é maior do que o feminino. Paraguai e Bolívia, que apresentam os maiores percentuais de jovens trabalhadores (tanto masculino quanto feminino), encontram-se em situação oposta no que se refere ao sexo: entre os paraguaios a proporção de jovens do sexo masculino que trabalham é mais elevada do que a do sexo feminino, ao contrário da Bolívia, em que adolescentes do sexo feminino são proporcionalmente mais numerosas do que do sexo masculino.

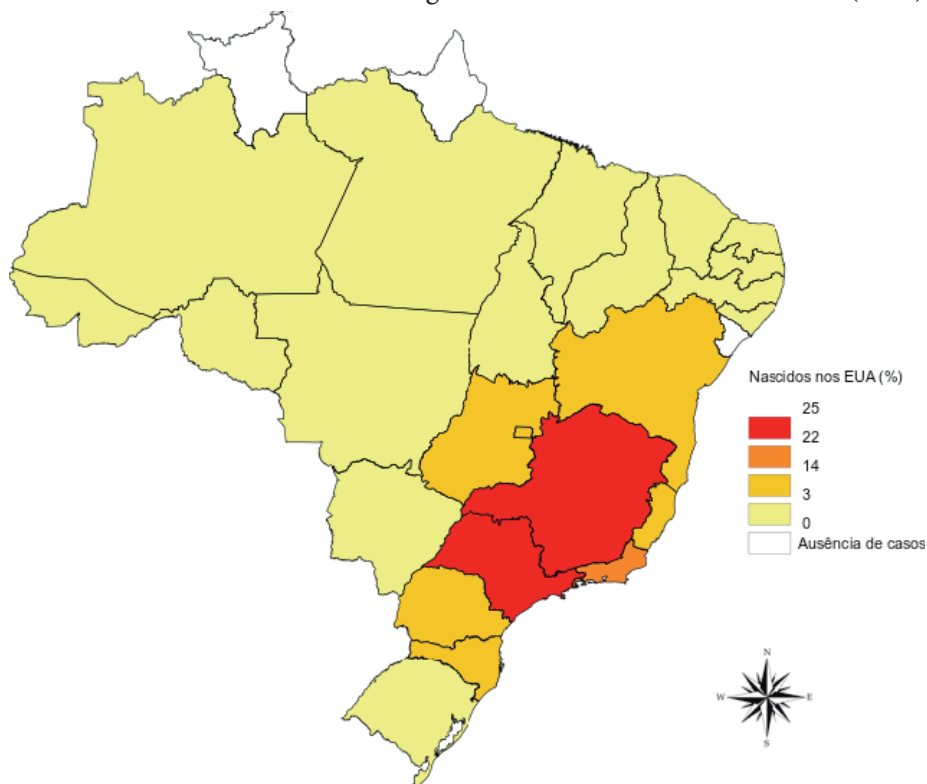
Tabela 4 – Brasil: jovens de 15 a 17 anos nascidos no exterior que trabalham segundo país de nascimento (em percentagem) (2010)

País de nascimento	Masculino	Feminino
Japão	23,0	13,0
Estados Unidos	6,7	10,0
Argentina	23,4	15,8
Paraguai	52,1	32,0
Bolívia	28,4	43,8
Brasil	27,3	17,7

Fonte: Censo Demográfico 2010. Elaborado por Morvan de Mello Moreira e Wilson Fusco.

A distribuição proporcional dos indivíduos com idade entre 7 a 17 anos segundo o país de nascimento pelos estados do Brasil é um aspecto importante para a configuração do cenário atual da questão educacional desse grupo, a qual pode ser visualizada nas Figuras 7 e 8. A concentração dos jovens nascidos nos Estados Unidos nos estados de Minas Gerais e São Paulo (25% e 22%), principalmente, e no Rio de Janeiro (14%), em menor medida, é visível na Figura 7. Ainda figuram como lugares de residência com certa relevância os estados de Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, Goiás e Bahia. Conforme apontam outros estudos, esses jovens são, em sua maioria, filhos de brasileiros que retornaram dos Estados Unidos e que reestabeleceram residência nos lugares de onde partiram quando emigraram.

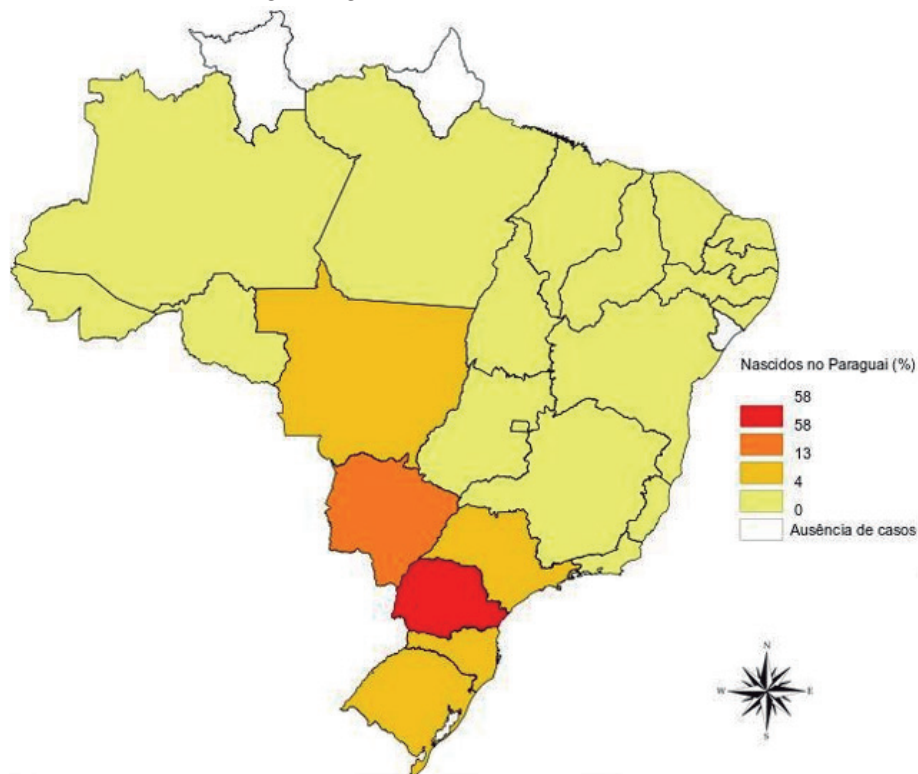
Figura 7 – Brasil: distribuição percentual das pessoas com idade entre 7 a 17 anos nascidas nos Estados Unidos segundo estado de residência no Brasil (2010)



Fonte: Censo IBGE, 2010. Elaborado por Wilson Fusco e Morvan de Mello Moreira com Philcarto (<http://philcarto.free.fr/>).

As pessoas nascidas no Paraguai com idade entre 7 a 17 anos apresentam distribuição espacial pelos estados brasileiros bastante diferente da anterior, de acordo com a Figura 8. Concentram-se muito fortemente no Paraná (58%) e, em menor medida, no Mato Grosso do Sul (13%). Os estados de Mato Grosso, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul também têm algum significado como lugar de residência dessas pessoas em 2010.

Figura 8 – Brasil: distribuição percentual das pessoas com idade entre 7 a 17 anos nascidas no Paraguai segundo estado de residência no Brasil (2010)



Fonte: Censo IBGE, 2010. Elaborado por Wilson Fusco e Morvan de Mello Moreira com Philcarto (<http://philcarto.free.fr/>).

4. CONSIDERAÇÕES

O contingente atual de imigrantes internacionais no Brasil (aqui considerados como nascidos no exterior) é resultado de importantes transformações na configuração dos fluxos nas últimas décadas, em termos de volume, composição, origens e destinos. De acordo com o último censo, aproximadamente 15% dos imigrantes frequentavam alguma instituição de ensino, e a tendência é de que essa proporção

aumente com a chegada, proporcionalmente superior, de pessoas em idade escolar nos próximos anos.

Os grupos de crianças e jovens (de 7 a 17 anos), segundo país de nascimento, apresentaram diferenciais importantes em relação às medidas de frequência à escola. Os nascidos na América, principalmente na Bolívia e no Paraguai, exibiram menor registro percentual de matriculados em 2010, em contraposição aos nascidos nos Estados Unidos e Japão. Observou-se a grande probabilidade desses indicadores estarem associados à participação dos jovens no mercado de trabalho, pois os nascidos na Bolívia e Paraguai tinham maior participação entre os que estavam trabalhando do que os nascidos nos Estados Unidos e Japão. Também foram observados diferenciais entre os sexos dos jovens, em termos de frequência à escola e a trabalho. Finalmente, pode-se cogitar que, se os indicadores para os residentes nascidos no Brasil estão associados à classe social e à cor/raça, para os nascidos no exterior a associação será com o país de nascimento.

REFERÊNCIAS

- BOGUS, L.; FABIANO, M. L. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. **Ponto & Vírgula**, São Paulo, n. 18, p. 126-145, 2015.
- CARVALHO, J. A. M. et al. Migrações internacionais no Brasil no período 2005-2010, com ênfase nos efeitos diretos e indiretos da imigração de retorno dos brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-26, dez. 2018.
- FUSCO, W.; SOUCHAUD, S. De volta para casa: a distribuição dos brasileiros retornados do exterior. **Confins**, São Paulo, v. 9, p. 1-23, 2010.

RAMOS, N. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 41, n. 3, p. 223-244, 2007.

SOUCHAUD, S.; CARMO, R.; FUSCO, W. Mobilidade Populacional e Migração no Mercosul: A fronteira do Brasil com Bolívia e Paraguai. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 16, n. 1, p. 39-60, jan./jun. 2007.

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD¹

Reina SALDAÑA DUQUE²

Claudia del Pilar VÉLEZ DE LA CALLE³

1. INTRODUCCIÓN

Se pretende mediante una reflexión pedagógica comprender las condiciones de posibilidad para una educación intercultural en América Latina. Conforme a lo anterior, resulta necesario; primero dar cuenta brevemente del devenir histórico de la misma reflexión pedagógica en América Latina. Segundo, comprender algunos de los problemas constitutivos de la educación latinoamericana. Y tercero reconocer las consecuencias de la interculturalidad para la renovación de la educación en América Latina. Se revisa entonces, parte de los

-
- 1 Este artículo se encuentra vinculado al proyecto de investigación “Pedagogía intercultural en América Latina: un estudio desde cuatro movimientos sociales 2009-2019”. Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali- Colombia, y al capítulo de libro: “Rasgos del lugar de la educación en Latinoamérica: reflexiones en torno a la modernidad/colonialidad”, 2017. En Estudios culturales y pensamientos pedagógicos Latinoamericanos. Universidad de San Buenaventura Cali.
 - 2 Docente de la Universidad San Buenaventura Cali. Investigadora del Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano. Correo electrónico: <queen4419@hotmail.com>.
 - 3 Directora del Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Docente Investigadora – Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano Universidad de San Buenaventura Cali. Correo electrónico: <cvelez02@hotmail.com>.

saberes que se han venido construyendo en el campo educativo, sus tensiones, y se propician reflexiones en torno al rescate de la diversidad cultural en el contexto latinoamericano y su horizonte de posibilidades.

2. REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN AMÉRICA LATINA

Es necesario indicar que los países de Latinoamérica comparten ciertos rasgos comunes, a pesar de sus diferencias en territorios, culturas, prácticas, etc. La primera, es la colonización que se origina desde Europa y Estados Unidos, la cual marca una historia para cada pueblo y cada sujeto. Historia colmada de desprendimientos forzosos, de dolor, invisibilización, adoctrinamiento del cuerpo, la mente, el habla y las acciones. Segundo, las organizaciones y políticas globales de mercado, productividad y economía para sumarse a los grandes monopolios y dictámenes; tercero, la prolongación de la colonización planteada en plural, ya que no es única ni universal; cada fase colonial es singular por su carácter histórico diverso; y cuarto, la relación política, religiosa y económica en torno a la educación como escenario predilecto para adquirir la organización de la sociedad y configuración de los estados acorde a los intereses hegemónicos de occidente.

La educación como escenario de relación donde se tensionan los “poderes” de la iglesia, el estado y el sector productivo, entra en conjugación con la instrumentalización, tecnologización y desarrollo cientificista de la razón como verdad absoluta de la ciencia, recobrando relevancia para el “desarrollo” de los estados. Desarrollo que redundante en las posesiones y mercados a los cuales los países latinoamericanos responden, no tan solo desde la economía sino desde la educación que sirve como espacio para apalancar dichos requerimientos. Los

modelos educativos, las políticas, los currículos, son dispositivos de agenciamiento para el mercado capitalista, así como la razón como fundamento de la ciencia y el progreso que predomina en la institucionalidad del estado; la fe incuestionable y dogmática representada en la instauración de la iglesia, y la técnica como figura insigne de la racionalidad económica propia de la expansión global del capitalismo, que a lo largo de los siglos fue creciendo al punto que actualmente se instala en el mundo como eje de dominación, son rasgos que dominan la educación a lo largo de los tiempos.

Estos rasgos han tenido como centro el acceso al desarrollo económico y la élite de los países que han marcado en la colonización un afán expansionista y de dominio absoluto; aspecto que torna complejo cualquier tipo de avenencia entre dichos poderes, y como consecuencia de ello su principal táctica de poder se dirige hacia el exterminio del “otro” diferente, raro y ajeno a las pretensiones hegemónicas del poder. La educación circunscrita en la esfera de lo pedagógico se constituye en el medio a través del cual se logra los fines de la educación, que responde a un campo de poderes en conflicto e intereses coloniales hegemónicos. En esta atmósfera regida por pugnas entre poderes cualquier indicio o presupuesto de un pensamiento pedagógico “propio” es erradicado por completo, siendo aislado, negado e incluso perseguido con el objetivo de no dejarlo renacer, pues solo el pensamiento de occidente y las llamadas pedagogías euro centristas, son las que deben relucir.

Es por ello que, si se observa la historia de la pedagogía y la educación en América Latina en sus diferentes periodos, se logra mirar cuatro rasgos. El primero está mediado por la fe –Siglo XV al XVIII– y las prácticas de conquista instaladas por la iglesia predominando la evangelización como mecanismo para vincular la cultura, la domesticación de los indios y el derecho a ser colonizados.

La educación es dada para la evangelización, de ahí que cuando aparece la primera universidad ésta se delinea desde los rasgos sociales, donde se transmite saberes cultos, saberes para los criollos, los blancos; del mismo modo se da paso a la educación pensada para los ayuntamientos, para los indios, para la enseñanza de las primeras letras, la evangelización de los bárbaros y los oficios.

Un segundo rasgo se instala en la razón durante el siglo XVIII–XIX, cuya colonización es impuesta de manera indirecta, puesto que ya ha sido adoptada. La educación se institucionaliza y se habla de gratuidad y obligatoriedad; los contenidos son definidos por el estado con enfoques desarrollistas e industriales. Emerge el proyecto lancasteriano de origen inglés, cuyo centro es el aprendizaje mecánico, memorístico y el disciplinamiento físico-militar, y el proyecto Pestalozziano de origen suizo el cual se basaba en la intuición y la razón. El tercer rasgo –finales del siglo XIX y mediados del S.XX– se centra en la economía y la pretensión de la educación es formar autómatas, hombres eficientes, responder al estímulo de utilidad y al racionalismo universal. De ahí que se adhiera modelos exógenos y metodologías tecnocráticas, modernizantes en la educación, creando dependencia social y cultural hacia los países desarrollistas.

Aunque se crea una pedagogía de la dependencia a la alienación, al fomento de la hispanidad, la cristiandad, al autoritarismo, al mismo tiempo toma fuerza la teoría del capital humano y con ello surge la teoría de la liberación como alternativa al autoritarismo pedagógico; se da paso a la diversidad y con ello a las democracias en plural, se reconoce otros lugares del saber y la pretensión de la educación se encamina hacia la recreación de una conciencia ética, crítica de la realidad histórica y social humana en la que ha permanecido el hombre.

Un cuarto rasgo se instala en las políticas educativas neoliberales, cuyo lenguaje gira entorno a la homogenización de la educación,

homogenización vista desde la estandarización educativa de tal manera que se logre comparar parámetros, rendimientos, eficacias y “calidad” de la enseñanza y el aprendizaje. Se privatizan las empresas estatales y por ende se descentraliza la educación, surge la crisis de legitimidad del sistema educativo cuyo estándar sigue dentro de los cánones de la modernidad.

Tal condición tendió a predominar a lo largo de la historia de la educación en Latinoamérica, aspecto que ha limitado la consolidación de una educación y pedagogía propiamente latinoamericana, salvo algunas notables excepciones expresadas en los pensamientos de espíritus revolucionarios que no claudicaron ante el colonizador y levantan su voz para denunciar sus intereses mezquinos.

Son estas voces que se necesitan hoy, el actual momento histórico así lo demanda, dada la emergencia y reconocimiento jurídico de las diversidades, las sensibilidades, las realidades, la legitimación de los lenguajes plurales, entre otros. Es el tiempo propicio para consolidar una educación, una pedagogía Latinoamericana que dialogue constantemente con las realidades presentes, pasadas y futuras de la región que han sido afincadas en las hegemonías externas.

3. MODERNIDAD Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La modernidad en América Latina⁴ trajo nuevas organizaciones, estructuras, modelos, esquemas, técnicas y tecnologías, que hicieron

4 En este artículo se hacen reflexiones sobre los procesos de colonialidad en América Latina, para lo cual se retoma las voces de, Dussel Dussel, E. (1983). *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América. (1994). *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Colección Académica no. 1. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los*

ruptura con las tradiciones de los países que a partir de ese proceso serán considerados como “periféricos”. Esta otra realidad instalada se vale de los procesos económicos, políticos y culturales para configurar el estado-nación y las hegemonías absolutistas que haciendo suyo los “ideales” de desarrollo y progreso modernos, serán promotores de la sociedad capitalista en América Latina. Este proceso de “modernización” tiene por ello que invisibilizar al otro y toda manifestación o memoria que pueda obstaculizar el camino del progreso.

Es así, como al mirar la modernidad en América Latina se requiere abordar los dispositivos legales, institucionales y organizacionales que fueron determinantes para la formalización de la cultura, la economía, la política, la educación y la sociedad; dispositivos centrados en el capitalismo imperantes de Europa y al servicio por tanto de la nueva realidad soñada, basada no en necesidades contextuales, sino en intereses foráneos que se instalan en construcciones ideológicas universales desdibujando realidades de los pueblos latinoamericanos.

Los procesos de modernización conllevan así a una dinámica de industrialización y urbanización, que a su vez implica la necesidad de redefinir todo lo que se asocia a lo educativo, que es el aspecto que me interesa reflexionar en este artículo. Concretándonos aquí al momento actual hay que decir todavía que el proceso antes aludido se agrava

desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Santillana. Castro, G. S. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Central –IESCO–Pontificia Universidad Javeriana –Instituto Pensar– y Siglo del Hombre Editores. Giddens, A. (1993). Consecuencias de la modernidad. Versión de Ana Lizón Ramón. Madrid: Alianza Editorial. y Lander, E. (2000). La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Colecciones sur-sur.

en el marco presente de la globalización neoliberal, y del cambio que este nuevo contexto global permite en la producción y difusión de los saberes. América Latina no escapa a este contexto mundial y se ve así confrontada con una dinámica en la que se agudizan las contradicciones de la “tradicional educación moderna” que fue monopolizada por los poderes e intereses del estado nacional y de la iglesia.

Hoy sin embargo más que estos agentes tradicionales, nos encontramos con el poder de un capital internacional cuyo desarrollo y fortalecimiento conlleva a crear su propia maquinaria cognitiva. Lo que tiene evidentemente fuertes consecuencias de cara a la configuración del saber y la educación Latinoamericana. Paso a mencionar brevemente algunos de estos impactos que obedecen a la subordinación de la educación a los intereses de la industria, del mercado que fuerzan el proceso de desarrollo y progreso.

Uno, la enseñanza y el aprendizaje son abordados desde la tecnología instruccional cuyo propósito es transformar conductas a través de la instrucción,

La tecnología instruccional buscaba la optimización de la efectividad y la eficiencia del aprendizaje y de la instrucción, su aplicación significó la introducción de ciertas constantes cuyo propósito final era el de unificar y homogenizar la enseñanza por la vía de objetivarla a través de un modelo eficaz y económico con el cual se escolarizó la población, buscando con ello construir un conjunto geopolítico. (Martínez, 2004, p. 53).

Enseñanza posicionada en la ciencia y la técnica cuyos criterios se mueven entre la eficacia y el triunfo al cual se rinde homenaje no tan solo en los contenidos a abordar, transmitir o enseñar, sino también en las prácticas de los sujetos, así como en la transformación de roles. El profesor es operario, el estudiante un cliente y la escuela un servicio que se vende en relación a las necesidades cambiantes del mercado.

Dos, la organización fragmentada de la educación en niveles que se gestionan según las edades, situaciones y profesiones de la población. Martínez (2004) indica que la educación invadió los espacios y escenarios sociales determinando las funciones y profesiones que cada sector debía adquirir. De ahí que para los indígenas se crease la etnoeducación, para los adultos la educación comunitaria, para niños menores de seis años la educación preescolar y para personas con limitaciones físicas la educación especial, y en cada uno de estas educaciones hay una figura encargada: un docente, un profesor, un animador, un terapeuta, un educador especial etc.

Tres, la educación se convierte en instrumento de mercantilización y apaciguador de las “necesidades” de las poblaciones, pero sobre todo en un mecanismo de productividad en el cual se debe formar parte y en el que interviene el estado con sus garantías y “rendimientos” productivos. Así, la educación se mira, según Martínez (2004), desde dos perspectivas, como productividad y como consumo que serán las coordenadas desde las que se va a expandir en Latinoamérica.

Siendo la educación instrumento del mercado, el sujeto se convierte en objeto de la educación y la educación en técnica bajo la cual se hace posible ideales economicistas garantes de “formar” autómatas sin compromiso social, político y crítico, al servicio de la réplica del capital humano en pro del mercado.

Cuatro, la racionalización de la educación bajo un sistema organizado a partir de los intereses políticos y económicos para que toda educación responda a las pretensiones nacionales e internacionales a las que están sometidos por la globalización; es decir, se habla de una educación global la cual debe estar en la misma linealidad de los países avanzados, educación que promueve las competencias del mercado y la mano de obra. Así la educación y la

investigación están dadas por estamentos externos y el vaciamiento total de las culturas contextuales (Martínez, 2004).

Por otra parte, es necesario tener en cuenta también lo siguiente: A medida que se afianza el poder económico y político de los gobiernos de Estados Unidos sobre los demás países del mundo y de manera especial sobre América Latina con la invasión de Panamá en 1989, la intromisión en la política centroamericana (Alvear, 2002), “se dio inicio a un proceso de reformas educativas impulsadas desde organismos internacionales expandido progresivamente [...] por políticas financieras –especialmente el BM, FMI, y BID– asumido por las élites políticas y económicas locales y suscripto por todos los gobiernos de la región bajo el llamado Consenso de Washington (OLMOS, 2008, p. 174)” (Gómez, 2010, p. 137).

Dicho proceso de reformas educativas se concretiza en lo que podríamos llamar otros impactos como por ejemplo la retirada creciente del estado frente a lo educativo, la privatización cada vez mayor de la educación, etc. Lo que significa a su vez una descentralización de la educación que se podría considerar como un aspecto positivo, porque ayuda a romper la monopolización de la educación por parte de los sectores tradicionalmente hegemónicos. Pero que al mismo tiempo tiene como consecuencia el alto costo de la elitización en el sentido de que son los sectores más pudientes los que realmente acceden a la educación de “calidad” (Olmos, 2008 y Gómez, 2010), “como muestra el hecho de que en los últimos 25 años los países Latinoamericanos han pasado por políticas que han tenido efecto excluyente, discriminatorio y de refuerzo de las diferencias y las desigualdades que existen en el sistema (OLMOS, 2008, p. 169)” (Gómez, 2010, p. 144).

Los efectos mencionados conducen a una crisis educativa compleja que permea la educación en todas sus dimensiones y

sus formas de expresión. Están en crisis, el sujeto pedagógico, la comprensión del acto de educar, los métodos, el sentido de la enseñanza y su lugar en la formación humana, la relación entre educación y transformación social, entre otros. En esta crisis se refleja también evidentemente la consecuencia que ha tenido para la educación la emergencia de las nuevas tecnologías. A este respecto, es ilustrativo la afirmación de Torres (2001, p. 43-44),

Lo que se confronta ahora es una fuerte crisis de legitimidad de los sistemas educativos [...] una fuerte crisis en la lógica de la modernidad, prevaleciendo en las escuelas, que creó otro tipo de conflictos, incluso a nivel analítico simbólico, en el tratamiento de los temas educativos en las aulas. Hay un sinnúmero de indicadores que apuntan a la complejidad de esta crisis, incluyendo las dificultades crecientes en la enseñanza de la lectoescritura a una cultura juvenil creada alrededor de la manipulación de símbolos visuales cibernéticos y mediáticos.

Pero, además de los momentos en crisis que hemos mencionado hay que considerar, que en esa crisis se refleja la necesidad de replantearse igualmente la noción de conocimiento. Un aspecto sobre el que Torres ha llamado acertadamente la atención cuando escribe: “repensar la noción de conocimiento oficial en sí mismo, y reconstruir las imágenes del conocimiento apropiado, necesario, válido que las escuelas tienen que impartir” (Torres, 2001, p. 46).

En el contexto de esta demanda de la revisión de la concepción del conocimiento es fundamental aprender a desarrollar métodos para articular el trabajo educativo con los saberes que producen los movimientos sociales. Pues estos movimientos representan caminos que buscan soluciones a las necesidades y realidades de las comunidades tanto en el plano educativo como cognitivo. Asimismo, se trataría de articular el trabajo educativo con las luchas culturales de los pueblo y comunidades de América que reclaman su identidad

y con ello su derecho a la diferencia. Esta articulación me parece aún más relevante en cuanto que ella abre la posibilidad de contestar la línea hegemónica del conocimiento en el sentido de un saber técnico de instrucción para gobernar y controlar el mundo, para producir riqueza, vinculado primordialmente a las exigencias del mercado capitalista, y por cuya vinculación el conocimiento se convierte en una mercancía más.

A la línea hegemónica en el campo educativo se podrían oponer –precisamente mediante la contextualización del conocimiento a partir de los movimientos alternativos– conocimientos integrados que promueven el horizonte del “buen vivir”. Conocimientos que contribuirían también a desligar el trabajo educativo del mercado para unirlo a la vida y a la convivencia. En este punto podemos ver que la educación no puede ignorar que tanto el conocimiento que se genera como el que se transmite tiene una dimensión ético política que es esencial en la formación de las personas y las comunidades.

La articulación de la que estamos hablando como condición para la generación de conocimientos de un nuevo tipo, que nazcan y respondan de las necesidades de la vida y la convivencia es una de las demandas más decisivas que plantea el pensamiento intercultural a nivel de la educación. A su explicitación dedico el próximo punto.

4. CONSECUENCIAS DE LA INTERCULTURALIDAD PARA UNA RENOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

En primer lugar, queremos dejar claro que la demanda en este campo de los planteamientos y las prácticas interculturales no caen del “cielo” si no que vienen de una historia que, a pesar de todas las consecuencias trágicas de las políticas hegemónicas, no ha perdido su continuidad como historia de voces y vidas de resistencia, de

propuestas alternativas que testimonian de manera incontrovertible la movilización de sujetos, saberes, pensamientos, sensaciones, etc. Por tanto, aunque la cara planetaria más visible sigue siendo la dibujada por la hegemonía euro centrista, podemos contemplar al mismo tiempo en muchos contextos la emergencia de pluralidades como actos de resistencia y actos de creación de mundos que hacen visible las formas de vida y conocimiento de aquellos que fueron por largo tiempo excluidos y que reclaman su participación de un mundo justo en su pluralidad.

El reconocimiento de esta pluralidad en su dimensión de fuente de diversidad de saberes y conocimientos, de fuente de sentidos para la vida humana y para la comprensión de la convivencia social, así como para los modos de habitar la tierra, es para el pensamiento intercultural el punto de partida indispensable para convocar a fomentar una transformación de los procesos educativos. Transformación cuya finalidad sería precisamente la de posibilitar que los procesos educativos respondan realmente a situaciones contextuales y de este modo sean expresión y al mismo tiempo vehículos de la diversidad cultural de la humanidad. Por ello la transformación de la educación a la que quiere convocar la interculturalidad supone el reconocimiento del valor cultural y cognitivo que encarna cada tradición cultural como una expresión de la diversidad en la que se entiende y se vive la humanidad. Este respeto a la diversidad contextual y cultural de la humanidad no quiere decir, sin embargo, que la interculturalidad sacralice las culturas y haga de ellas referencias fijas e intocables para el trabajo educativo. Pues lo que se quiere subrayar con ese reconocimiento es la idea de que el diálogo justamente en un sentido intercultural debe tener como base la presencia visible de lo diverso. Presencia de lo diverso que no se afirma como valor para que cada presencia se presente así misma como es y se quede como es, sino

para que se presente como un posible acceso a la realidad, al sentido de la vida, a la búsqueda de valores para orientar la humanidad del ser humano, es decir, como invitación al diálogo con el otro al que se presenta. El reconocimiento de lo diverso del que habla la interculturalidad no aísla las diferencias en sus respectivas fronteras, sino que se entiende como la condición para un diálogo en frontera donde se hace posible el enriquecimiento mutuo, así como las mutuas rectificaciones, en otras palabras, un crecimiento en reciprocidad.

Esta finalidad conlleva a una ética de la cultura que consolide la dialogicidad intercultural y minimice las tendencias y riesgos a las que ha estado sometida. Una ética de la cultura que reconozca las formas culturales de pensar de los sujetos en todas las latitudes, no discrimine ni invisibilice sino emplee las diferencias y problemáticas contextuales ya que la interculturalidad no es universal, existen problemáticas no el problema intercultural. El llamado entonces es a respetar el lugar de enunciación de cada cultura, de cada historia en América, historias que obedecen ser escuchadas y que aportan a la construcción de saberes.

La educación de cara a los procesos interculturales permite el develamiento de esas otras formas de darle sentido y significado a las voces, las prácticas, los acontecimientos en el plano de la realidad, es decir que existen entornos que se deben interpretar, leer y escuchar acordes a su inmanencia, a sus culturas y posibilidades. Se trata de aplicar conocimiento y construir conocimiento ya no desde el centro y la periferia, sino desde una “red descentralizada de nodos a través de los cuales los teóricos y las teorías mueven, confrontan, comparten y cuestionan el espacio epistemológico” (Escobar, 2007, p. 331).

De ahí que se plantea “la necesidad de nuevas lecturas, desde donde se alcance a dar cuenta de las posiciones de sujeto, de las rutas y desviaciones y del desprendimiento epistémico-existencial” (Quijano,

2008, p. 55). Se logre desde las prácticas de los sujetos, dar valor a las subjetividades e intersubjetividades que se integran en la diversidad de contextos en los que se habita, cohabita, deconstruye y se construye la propia episteme a través de la praxis, las relaciones, la coimplicancia entre actores del proceso, entre la sociedad donde *no tan solo otros mundo son posibles* como indica Quijano, sino también donde otros han existido, pensado, actuado, sentido y estado; esto es lo que le da sentido a lo humano, al vivir, ser y estar o no estar en el mundo.

De tal modo, se podrá instalar una ética de la existencia, por medio de la palabra y acción propia en permanente y auténtico diálogo intercultural. Para desde esas lógicas instalar las singularidades que dan espacio a la emergencia plural, a la existencia diversa. Se denota otro reto para la educación de hoy, que invita a superar los discursos centrados en lo ontológico, volver su mirada al objeto de la educación la cual está en la construcción de prácticas educativas diversas, pertinentes para el contexto, para los sujetos, buscar la construcción de un pensamiento crítico que deje ver al otro, decir al otro e interactuar con los otros. Asunto que implica la promoción de una ética de civilidad que promulgue una educación desde la vida por y para la vida. Encaminarse hacia un nuevo desarrollo global en donde se de paso a la alteridad, otredad, la multiplicidad y diversidad de trayectos a nivel social, económico y político, tomar acciones que involucren aspectos internos y externos de la organización, de la sociedad, es decir con una mirada amplia no tan solo puesta en el nivel socio-económico, sino también en la parte política, humana en la que logra intervenir cada sujeto, no obstante el establecer relaciones desde todos los campos cobra importancia y da paso a la participación e intervención de todos los seres humanos, los cuales se coimplican en cada búsqueda de nuevas alternativas de crecimiento, mejora y desarrollo social.

Pensar la interculturalidad en el campo de la educación en América Latina, es darle sentido a la construcción de las convivencias entre las culturas que subyacen en cada territorio, en cada práctica, en cada relación entre sujetos de una o mas comunidades. Es dar fuerza al campo de lucha que los movimientos sociales se han permitido abanderar, los cuales reclaman: una educación intercultural; y quien mas si no la escuela, la comunidad, los asentamientos, campamentos, en los que los encuentros de culturas fluye, se avivan, es aquí donde existe una alternativa a lo que por largos siglos se reclama, el reconocimiento a la diferencia, la visibilidad de las culturas, sus saberes, experiencias y maneras de expresarse que realza la diversidad en América Latina. Porque estas otras formas de pluralidades que se manifiestan muestran las culturas, democracias, tradiciones, memorias e historias que nos trazan. En este sentido, a la educación le compete de colonizar, propiciar la toma de conciencia de la colonización de la que en América Latina y aquellos denominados países del tercer mundo hemos vivido a lo largo de la historia del colonizaje. Solo así se visibilizará lo fundante, lo propio, lo local, hoy en tensión con lo global, puesto que siendo conscientes de nuestro colonizaje seremos conscientes de las oportunidades para trascender dicho estado.

Reflexionar en torno a las consecuencias de la interculturalidad en la educación latinoamericana nos permite centrar la mirada en las exigencias sociales por una formación autónoma, contextual, centrada en el territorio, en la vida y en la humanidad. Es importante reconocer que la educación es un espacio, escenario de socialización política, social, cultural en la cual emergen encuentros y desencuentros propios de una comunidad, de un grupo o colectivo de sujetos, de ahí que la pedagogía latinoamericana posibilita tematizar aspectos de la práctica educativa, aspectos como la escuela, el docente, el estudiante, la sociedad, el estado, aquí,

La escuela es entendida como espacio de lo público, es decir, en actitud dialógica para instituir procesos contextuales y no endogámicos. El docente trabaja con la palabra a los fines de la enseñanza y esta palabra debe cobrar sentido para el alumno. El educador dialoga y no yuxtapone. El alumno es invitado a construirse como sujeto histórico porque la práctica educativa es una constante acción y reflexión del mundo para transformarlo. (Bambozzi, 2004, p. 2).

Esta presunción cobra aún mayor sentido cuando hoy se habla de saberes propios, saberes que subyacen en las comunidades, parten del sujeto en contexto, de las propias necesidades, los que se develan y construyen en territorios, los que miran las tensiones y posibilitan nuevos aprendizajes. Saberes que se trazan en plural pero también en singular, que rescatan voces invisibilizadas, silenciadas y que en la actualidad se quieren recuperar.

5. CONSIDERACIONES

Reconocer la implicancia de la interculturalidad para una educación en América Latina, supone dejar de ser parte de un estar ajeno, un anunciarse, anunciarnos, pronunciar-nos, visibilizar-nos, permitir develar una educación que ha estado encerrada, encriptada en otros cuerpos, en otros contextos y realidades foráneas a las propias. Aunque la educación y con ello la pedagogía llega a Latinoamérica revestida de maneras de dar cuenta de los procesos sociales, políticos, religiosos y experimentales de la época y sus direccionamientos de estado, el déficit tecnológico, productivo y económico desde los siglos XVIII hasta el XXI, han sido proclives en cada estado y nación, las luchas y resistencias nos han permitido ver cómo aunque adoptando prácticas externas aún persisten experiencias que subyacen al interior de cada país Latinoamericano, que habla y dice de sí, que desde la

educación en cada grupo social se apuesta por la formación de sujetos críticos, éticos y políticos, sujetos que no callen, que dialoguen, cuestionen, problematicen, propongan, actúen críticamente, comprendan e interpreten las realidades y los modos de vivir el/los mundos. Existe una educación, una pedagogía que posibilita descubrir al otro y con ello la mirada del sí mismo, del nosotros, se ahonda en reflexiones que desentrañan la hegemonía para dar giros epistémicos, epistemológicos, culturales en los que se co-ayuden y co-encuentren los lenguajes que hablan del propio territorio, de sus costumbres, sus tradiciones, sus inicios y perspectivas de vida, porque el conocimiento emerge en la relación del sujeto con el mundo, con el medio, con los otros.

REFERENCIAS

ALVEAR, G. V. **La Educación Popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992: ¿parte de una estrategia de supervivencia?** Berlín: Freie Universität Berlin, 2002.

BAMBOZZI, E. Pedagogía latinoamericana como campo de tematización de la dominación. **Diálogos Pedagógicos**, año 2, n. 3, p. 29-33, 2004.

ESCOBAR, M. R. Universidad, pluralismo y diálogo de saberes. Universidad, conocimiento y subjetividad Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. **Nómadas**, n. 27, p. 48-61, 2007.

GÓMEZ, A. P. Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. **Revista Latinoamericana**, v. 40, n. 2, p. 115-152, 2010.

MARTÍNEZ, B. A. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva.** Dos modelos de modernización en América Latina. Bogotá: Anthropos, 2004.

OLMOS, L. Educación y política en el contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, p. 167-185, 2008.

QUIJANO, O. **Posibles y plurales**. Analíticas para no perder el conocimiento. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2008.

SALDAÑA, R. Rasgos del lugar de la educación en latinoamérica: reflexiones en torno a la modernidad/colonialidad. En: MENDOZA BORRERO, W.; RENGIFO CASTAÑEDA, C. A.; ARIAS CARMEN, J. H. (Comp.). **Estudios culturales y pensamientos pedagógicos Latinoamericanos**. Cali, Colombia: Universidad de San Buenaventura, 2017.

TORRES, C. A. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En: TORRES, C. A. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES HAITIANOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO E SEUS DESAFIOS PARA A COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

Rosane Natalina Meneghetti SILVEIRA¹

Graziely RACHELLE²

1. INTRODUÇÃO

A linguagem é um meio de comunicação e interação de um indivíduo com o ambiente em que ele está inserido. É por meio dessa comunicação que o ser humano interage, seja nas conversas pessoais, seja nas tecladas, escritas, orais ou sinalizadas. Assim, onde houver interação, haverá a presença e uso de línguas. Para quem vive no Brasil, a língua materna é o português brasileiro, para quem migra ao Brasil, esse idioma é a língua oficial. Nesse contexto, desenvolveu-se a prática deste estudo, o qual relata uma possibilidade de comunicação, interação social e aprendizagem cultural.

Este artigo apresenta uma proposta de ensino de língua portuguesa como língua não materna exclusivamente para imigrantes haitianos, devido às suas necessidades iminentes de comunicação

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). *E-mail*: <rosanems@unochapeco.edu.br>.

2 Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). *E-mail*: <grazielyy@unochapeco.edu.br>.

nessa língua, uma vez que esse aprendizado, além de propiciar interação social, qualifica seus falantes para acesso ao trabalho, à sobrevivência. Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.” (Brasil, 1997, p. 21).

Soma-se aqui “[...] com a globalização, os fluxos migratórios se intensificaram no mundo e o Brasil não ficou inacessível a essa dinâmica.” (Pellizari; Roque-Faria, 2017, p. 02). Assim, o fato da globalização ter ampliado e transformado as relações entre as pessoas no mundo acabou por impulsionar a diminuição das fronteiras, assim aproximando as línguas e culturas.

Para Barbosa e São Bernardo (2017, p. 58):

Estudos de diferentes áreas têm mostrado que o aprendizado da língua e da cultura do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional dos imigrantes e das imigrantes. Esse conhecimento propicia maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa qualificações enriquecedoras para quem chega e quem acolhe.

Assim, esse idioma – língua portuguesa – tem sido estudado em outros países, seja como língua estrangeira, língua de herança, língua de acolhimento ou língua adicional (Santa Catarina, 2014). O mesmo tem ocorrido em nosso próprio país, uma vez que estamos nos deparando com imigrantes haitianos e a necessidade migratória de refugiados em busca de condições melhores de vida, em que a chegada, muitas vezes em grupos, ao nosso país, torna o acesso ao nosso idioma emergencial.

Primeiramente, o gesto de produção deste artigo parte da situação atual de migração de haitianos na região de Chapecó (SC), a partir da qual surgiu a necessidade de refletir e promover o ensino de língua portuguesa como língua adicional. Reconhece-se esse contexto também como uma oportunidade de promover a interculturalidade, a busca e construção da cidadania desse grupo de cidadãos que aqui está em busca de uma “vida nova” – com oportunidades de (re) construir suas famílias e assim encontrar um lugar melhor para viver.

Em um segundo momento, são apresentados percursos metodológicos que guiam as práticas do ensino de língua portuguesa desenvolvidas por meio de cursos de extensão chamados Português para Haitianos e vinculados ao Laboratório de Línguas do Curso de Letras da universidade Unochapecó. Com o objetivo de desenvolver as habilidades para uma comunicação básica em diferentes situações, principalmente a comunicação diária, o curso Português para Haitianos, nessa perspectiva, passou a fazer parte de um espaço de ensino-aprendizagem que tem como princípio o desenvolvimento de processos de formação e qualificação em línguas estrangeiras, possibilitando o desenvolvimento das habilidades para a comunicação.

Essas práticas priorizaram o enfoque na linguagem como meio de interação e veículo de cultura, e partiram do princípio uso/reflexão/uso da língua, situando-se em uma perspectiva da Linguística Aplicada. Quanto à base teórica, alguns autores como Almeida Filho (2013), Coracini (2003), Rodrigues (2011) e Minayo (2003) dialogam com essa discussão. Desse modo, em se tratando de resultados, é possível afirmar que essa prática se caracterizou como uma oportunidade de aprender uma língua como um instrumento de comunicação e interação social, pois procurou compreender, interpretar e aproximar-se da realidade vivenciada por esses estudantes. Logo, o domínio dessas habilidades possibilitará a esses

estudantes um maior contato cultural e cognitivo com a língua portuguesa em diversas situações, ou seja, promoverá a construção do seu conhecimento.

2. DESENVOLVENDO O CENÁRIO: IMIGRAÇÃO HAITIANA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ao pensarmos em termos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, sabe-se que esse processo é complexo e pode dar-se por diferentes necessidades e objetivos. Segundo Geraldi (1984), a linguagem pode apresentar-se como expressão do pensamento, ou como instrumento de comunicação, e também pode ser compreendida como uma forma de interação. Assim, é possível observar, pelo viés da variedade linguística, que a língua não deve ser ensinada de forma isolada, já que a língua está inserida em um contexto social e cultural, assim, sua concepção dar-se-á de diferentes formas, assegurando essas particularidades.

Além disso, de acordo com Coracini (2003), “[...] estamos vivendo um momento privilegiado de questionamentos, problematização de tudo o que parece preestabelecido e plenamente justificado, momento de incertezas e de dúvidas inclusive quanto à(s) nossa(s) identidade(s).” (Coracini, 2003, p. 13). Ainda segundo a autora, o próprio termo “identidade” tem sido muito discutido por estudiosos, pois vem ao encontro de questões de linguagem e sujeito. Desta forma, segundo ela, “[...] fala-se de perda ou de busca de identidade de um povo, de um indivíduo, de um grupo social [...]” (Coracini, 2003, p. 13), aproximando-se do que chama de “crise de identidade”.

Por outro lado, temos atualmente uma mudança na conjuntura demográfica do Brasil, assim como vem ocorrendo em outras partes

do mundo. Haja vista que, para esse fato, é possível citar razões econômicas, políticas, bem como pessoais, sendo que a intenção dos imigrantes é buscar uma qualidade de vida melhor para si e seus familiares. Assim, procura-se compreender esse contexto e seus conceitos.

Por imigração, segundo dicionário *on-line* Dicio, entende-se que é o: “Ato de imigrar, de entrar provisória ou permanentemente num país estrangeiro para nele fixar residência ou em busca de trabalho.” Por consequência, esta mudança traz consigo “[...] implicações sociais, históricas e linguísticas que merecem atenção, não apenas do governo brasileiro, mas da sociedade de maneira geral [...]” (Pellizari; Roque-Faria, 2017, p. 01), a saber, que há grande impacto na vida de todos, já que essa busca pela inserção social não se torna exclusiva dos imigrantes e refugiados. Segundo Cotinguiba (2014, p. 82):

Tendo o Brasil como destino, milhares de haitianos deram início a um novo processo histórico no campo da história de sua migração coletiva. Diante de diferentes experiências em diferentes lugares, como para os Estados Unidos, Canadá, República Dominicana, a rede de solidariedade se estende para um lugar novo, o Brasil e, nesse contexto, as relações sociais que se estabelecem nesse processo migratório indicam que atendem a uma constante na lógica migratória desse povo. Migrar, ao que constatamos, não é uma prática recente dos haitianos, mas algo que se registra a um tempo relativamente considerável.

As autoras Soares, Trevisan e Flain evidenciam em seus estudos que:

Um dos destinos brasileiros que recebe número significativo de imigrantes oriundos do Haiti é a cidade de Chapecó, no estado de Santa Catarina, principalmente pela grande oferta de emprego nos setores da agroindústria. Esses imigrantes, além de buscarem uma nova vida no Brasil, também enviam dinheiro aos seus familiares que continuam em seu país de origem. (Soares; Trevisan; Flain, 2017, p. 90).

Com essa crescente entrada de imigrantes haitianos no Brasil desde 2010, uma palavra voltou a se disseminar nos últimos anos e está fortemente em evidência: “refugiados”.

Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) – também conhecido como Agência da ONU para Refugiados no Brasil, os refugiados são pessoas que:

Estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados à sua raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política. Também são consideradas refugiadas aquelas pessoas que foram obrigadas a deixar seus países devido a conflitos armados, violência generalizada e graves violações dos direitos humanos. (ACNUR, 2018, p. 02).

Torna-se relevante em nosso estudo compreender a diferença entre os termos “refugiados” e “imigrantes”, sendo assim, a ACNUR (2018, p. 10) destaca que:

Enquanto as pessoas refugiadas estão em uma situação muito vulnerável, pois não têm proteção de seus respectivos países e sofrem ameaças e perseguições, os migrantes internacionais escolheram viver no exterior principalmente por motivações econômicas, podendo voltar com segurança a seu país de origem se assim desejarem.

Devido à violação dos direitos humanos, pelo que não se sentem mais protegidos em seus países, os refugiados se veem na situação de abandonar suas próprias conquistas, deixando, assim, seus lares. Partem, muitas vezes, sem saber os obstáculos que irão encontrar em outros países, alguns destes, de certa forma, não diferem dos obstáculos que os imigrantes perpassam ao entrarem em outro país. Esta situação pode assemelhar-se à tentativa dos haitianos em buscar melhores condições de vida.

A partir dessa mudança, e com o crescimento da migração haitiana, far-se-á um gesto de leitura voltado para um dos principais obstáculos da migração internacional que é o idioma, neste estudo, a língua portuguesa.

Primeiramente, é preciso compreender os processos pelos quais os cidadãos imigrantes passam, e eis que:

A característica fundamental que distingue as migrações internacionais de outros tipos de migração é, portanto, que elas implicam uma mudança do indivíduo entre duas entidades, entre dois sistemas políticos diferentes. Nesse sentido, pode-se afirmar que as migrações internacionais são não apenas um fenômeno social, mas também inerentemente político. (Reis, 2004, p. 150).

Partindo do pressuposto de Reis, as autoras Silva e Lima acrescentam o fato de que “[...] quaisquer estrangeiros devem possuir uma condição jurídica que respeite a dignidade da pessoa humana, possibilitando-lhes a capacidade de gozar de todos os direitos daí provenientes.” (Silva; Lima, 2017, p. 391). Evidenciando a citação, e tendo conhecimento da realidade em que nos encontramos, e, principalmente, os imigrantes se encontram, poder ofertar a eles uma possibilidade de aprendizagem do idioma é dar-lhes uma nova oportunidade de resgatar seus direitos enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade.

No que tange à aquisição de uma língua, é necessário esclarecer a diferença entre aprendizagem de língua materna (L1) e uma segunda língua (L2). A primeira é uma aquisição natural, que está presente desde os primeiros meses de vida, e vai se desenvolvendo de forma espontânea. Enquanto a L2 conta com fatores que podem ser considerados como complicadores, como idade, tempo de estudo, abordagens de ensino, questões financeiras, dentre outros. Ainda por esse viés, Leffa e Irala (2014) corroboraram ao rever a nomenclatura

quanto ao ensino de outras línguas, os autores apresentam a língua adicional, em que se aprende uma nova língua por acréscimo, em que uma irá complementar a outra, ou seja, para cada fim uma terá seu objetivo. Assim:

Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. [...] A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de 'língua adicional'. (Leffa; Irala, 2014, p. 32-33).

Referente à língua adicional – cujo termo adotaremos adiante –, alguns imigrantes haitianos falam francês, crioulo e/ou inglês ou espanhol, eis que apenas nomear uma nova aquisição de um idioma como segunda língua (L2) já seria equivocado, pois há os que já estão em seu terceiro ou quarto idioma.

Para Leffa e Irala (2014, p. 23-24), a função da língua é vista “[...] não como sistema, mas como atividade, como algo que se usa para atingir um objetivo; quando alguém produz um enunciado não faz isso como um exercício meramente linguístico: usa o enunciado para agir sobre o mundo.” Assim, ao aprender uma nova língua, a sua intenção é de fazer uso, não sendo mais vista apenas como aprendizado, e sim como aquisição, ou seja, atingir a competência comunicativa.

Partimos, então, de que “[...] a língua é produzida socialmente. Isso quer dizer que a sua produção e reprodução é fato do cotidiano, localizada no tempo e no espaço da vida dos homens.” (Almeida, 1984, p. 13).

Corroborando, o autor complementa que o processo de uma língua é desenvolvido e produzido socialmente, já que nos encontramos em constante evolução. Assim, a sociedade se transforma com o tempo e o espaço, seja na sua economia e na política, seja no acesso

às diversas redes de informação e cultura, nos avanços tecnológicos, entre outros.

Devido ao cenário contemporâneo que vem se configurando, Oliveira (1997) destaca que o homem é um ser biológico e o seu processo de desenvolvimento é constituído ao longo de sua vida. Ou seja, o cérebro não possui uma função fixa e imutável, mas sim um sistema aberto, e, assim, é possível proporcionar novas funções através de sua própria história. A aquisição de línguas, a compreensão de mundo e o desenvolvimento de novas habilidades são alguns exemplos desse potencial que pode ser desenvolvido.

3. METODOLOGIA

Em relação ao percurso metodológico deste estudo, pode-se afirmar que esse se caracteriza como pesquisa qualitativa (Minayo, 2003), uma vez que o relato parte de atividades básicas da ciência para a construção da realidade. A pesquisa qualitativa aqui apresentada pretende descrever os processos interativos por meio do contato com a língua adicional estudada pelos estudantes haitianos.

Concomitantemente, faz-se necessário percorrer a Linguística Aplicada (LA), pois, segundo Almeida Filho (2013), a partir do que propõe a ciência aplicada, é olhar para a linguagem enquanto problema real de uso, não apenas em contexto escolar, mas fora, o que vem ao encontro deste estudo, devido ao público de estudantes ser um grupo frequentando curso de extensão – educação complementar e não escola de ensino regular. Ainda assim, e, nesse momento, pelo viés de Rodrigues (2011, p. 13), “[...] a linguagem permite-nos, ainda e fundamentalmente, a interação social, condição para a vida em sociedade.” Isto é, para além do aprendizado de uma língua como

instrumento de comunicação, está a construção de um sujeito capaz de interagir, dialogar e expressar sua opinião.

Essa prática de ensino de língua portuguesa ocorreu, primeiramente, devido à necessidade de ensinar essa língua aos imigrantes haitianos. Assim, primeiramente, elaborou-se um projeto de extensão junto ao Laboratório de Línguas do Curso de Letras da Unochapecó, o qual propicia condições para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e prestação de serviços.

Posteriormente, foram planejadas as aulas, a partir da exposição e práticas de conteúdo, funções comunicativas e estruturas básicas da língua portuguesa. Diversas fontes, como material impresso, vídeos, CDs, internet, entre outros, foram utilizadas, visando propor experiências de ensino-aprendizagem efetivas. O trabalho pedagógico deu-se em um processo de interação entre professores e alunos, já que contávamos com um professor nativo (haitiano), o qual auxiliava na comunicação – via tradução –, uma vez que muitos alunos não falavam, nem compreendiam português, mas sim crioulo, francês e, em alguns casos, espanhol e inglês.

Para o desenvolvimento das habilidades linguísticas foram realizadas atividades individuais, em pares, em pequenos grupos ou coletivamente, considerando-se que durante a realização do curso os estudantes eram avaliados por meio da evolução e do desempenho linguístico.

Com um total de 67 inscritos nos dois semestres do curso em 2018, com faixa etária de 19 a 44 anos, esses estudantes já se encontravam fora da idade para frequentar uma escola regular de ensino. Os cursos eram ofertados aos sábados, no período vespertino, das 14h30 às 16h30, com carga horária total de 52 horas, ocorrendo nas dependências da universidade. Foi pensando nas necessidades dos estudantes que se articulou tal cronograma, para que assim

fosse possível atender ao maior número de público possível, sempre respeitando o limite para assegurar condições de ensino-aprendizagem e presença desses aprendizes, uma vez que a grande maioria trabalhava ou tinha outros compromissos no período matutino.

Ademais, muitos, além de estudantes, eram trabalhadores das agroindústrias da cidade ou de outros setores, o que também ocasionou, em parte, que muitos não conseguissem se fazer presentes em todas as aulas. Assim, não conseguiram atingir uma boa porcentagem de frequência, o que acabou elevando nosso número de “desistentes” – pois, mesmo sabendo que não haveria certificação, sempre que possível, se faziam presentes – querendo aprender.

Dessa forma, para contemplar o objetivo geral – aprender português –, a interação foi definida como necessária, já que a comunicação e interculturalidade seriam aspectos presentes nessas aulas. Uma das orientações iniciais da aula foi explicar para os aprendizes que, caso houvesse situações do cotidiano que gerassem dúvidas ou que os impedissem na compreensão em sua totalidade, que fossem compartilhadas com os demais colegas em sala, até mesmo informações – conhecimento prévio esse que se torna pertinente ao contexto e que poderia ser socializado com a turma, como forma de aprendizado.

Nessa perspectiva, e sabendo que o livro didático é um instrumento e um recurso que contribui para a melhoria desse processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois pode promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas, já que é a partir dos livros que muitas aulas são ministradas, foram analisados e utilizados livros didáticos como fonte de pesquisa e texto base, tanto como apoio para os professores quanto aos estudantes, para que esses pudessem construir o conhecimento e a aprendizagem da língua alvo por meio de diversos recursos – didáticos e humanos.

Em sala de aula, corroborando com o ensino e como fonte de apoio, utilizou-se como referências o livro *Muito prazer: fale o português do Brasil 1 – básico*, da Editora DISAL, bem como o material que a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) lançou especificamente para refugiados no Brasil, o qual caracteriza-se como uma cartilha de ensino de português e se encontra disponível *on-line*, intitulada “Pode Entrar”. Esta última trata-se de um material didático elaborado pensando na aprendizagem dos refugiados e os primeiros passos com a língua, o que vem ao encontro da proposta do curso, uma vez que contemplam assuntos relevantes do dia a dia dos estudantes. Isso possibilita a troca de experiência, a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem de maneira significativa.

Cabe salientar que, mesmo sendo um instrumento/ferramenta de auxílio, ainda há pouco material didático de língua portuguesa disponível, comparado, por exemplo, ao inglês como ensino de língua adicional. Devido à realidade socioeconômica dos nossos estudantes foi possível elaborar e adequar atividades para o andamento das aulas de modo a promover a aprendizagem, as quais, de forma bastante breve, são descritas na sequência.

Dentre essas atividades, foi promovida uma aula prática que permitisse a troca de experiências por meio da interação. Por exemplo, uma aula na qual ocorreu a visita de um acadêmico do curso de Medicina para uma conversa com os estudantes sobre questões de saúde básica e saúde da mulher. O acadêmico fez ainda observações importantes para a comunicação com o profissional da saúde que possivelmente iria atendê-los, orientando, sempre que possível, que alguém com conhecimento em ambos os idiomas – francês/crioulo – que, nesse caso, já tenha mais conhecimento da língua portuguesa, os acompanhem para garantir melhor atendimento e compreensão entre o profissional e o paciente, uma vez que a proteção à saúde é prioritária.

Ainda nessa aula, para exemplificar os momentos que promovemos, além do ensino de conteúdo, o acadêmico do curso de saúde explanou sobre alguns cuidados, como consultas regulares; no caso das mulheres, ele explicou sobre consultas ao ginecologista e uso de medicamentos preventivos, como anticoncepcionais. Questões alimentares foi outro ponto de discussão, pois a troca de cultura culinária também teve influência sobre a saúde logo que chegaram ao país, já que muitos relataram procurar atendimento devido a desconfortos estomacais e ademais.

Ao final da aula, o acadêmico fez a verificação da pressão arterial de todos os estudantes, e ao identificar que alguns estavam com a pressão um pouco alterada explicou os procedimentos necessários para ter atendimento em uma unidade de saúde.

Em outro momento, também contamos com a presença de um colombiano intercambista na universidade. Essa interação foi de grande valia para o grupo, pois houve uma troca de experiências e conhecimento das diferentes realidades vividas pelos estudantes.

Por se tratar de turmas cujos estudantes, na sua maioria, ou atuavam no mercado de trabalho ou tinham uma profissão, promoveram-se, também, momentos interativos para que eles contassem um pouco de suas vidas, a necessidade que os fez deixar seu país, suas profissões ou habilidades, podendo apresentar algum objeto/produto que representasse ou descrevesse a sua profissão.

Desse modo, na última aula, foi realizada uma socialização das suas profissões, na qual todos descreveram de forma oral o trabalho que desenvolvem, considerando que nesse momento, com um pouco mais de conhecimento da língua portuguesa, foi possível a esses alunos apresentar-se para a turma, fazendo uso do idioma e reconstruindo esse conhecimento de forma social.

4. CONSIDERAÇÕES

Ao longo desse percurso foi possível perceber que a migração haitiana para o Brasil tornou-se uma crescente e, nesse sentido, é preciso a contribuição da coletividade para uma compreensão das necessidades e inserção desse grupo na sociedade. Compreendemos que o curso de extensão oferecido pela Unochapecó pode ser um caminho para o aprendizado, para compartilhar experiências, bem como refletir sobre o ensino de língua portuguesa como língua adicional, enquanto instrumento de comunicação e interação social, em muitos casos, essencial para a qualidade de vida desses cidadãos.

Dessa forma, a iniciativa de promover um curso de português é vista como uma oportunidade de qualificação e construção de cidadania a qual procura sempre aproximar-se da realidade desses estudantes, pois, a melhor forma é suprir a principal necessidade – o conhecimento do idioma – para que com essa habilidade possam obter outras conquistas.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que aprender uma língua adicional não implica perder a identidade enquanto sujeito, mas sim ampliar os sentidos da língua de que o estudante se apropria, possibilitando aos imigrantes o desenvolvimento da autonomia, dignidade e qualidade de vida.

Em relação ao objetivo principal deste estudo, o qual pretendia proporcionar práticas de aprendizagem de língua portuguesa como língua adicional, é possível afirmar que os resultados foram satisfatórios, se considerarmos o desenvolvimento dos participantes em termos linguísticos e de cidadania. O estudo também obteve êxito, pois, de acordo com relatos, no início desse ano, a maioria dos estudantes conseguiu emprego por ter tido a oportunidade de

estar em contato e buscar aprender mais a língua em questão, e por comprovar isso pela certificação da universidade.

Ao mesmo tempo, o estudo aponta para algumas dificuldades identificadas, tais como o pouco tempo dedicado à instrução formal para o aprendizado. Devido a outros compromissos há pouca flexibilidade por parte dos estudantes no que tange aos horários de oferta do curso, o que dificulta o aprendizado, em termos didáticos e sequenciais. No entanto, isso não impediu essa oportunidade, ou seja, o curso foi pensado para atender às necessidades dos estudantes dentro de suas possibilidades.

O espaço de acolhimento para o ensino-aprendizagem de línguas com os imigrantes haitianos, na universidade, e por meio do Laboratório de Línguas do seu Curso de Letras, iniciou em 2016, quando foram ofertados dois cursos de francês à comunidade interna da universidade cujos professores eram haitianos. Após esse primeiro contato, dos professores haitianos com a universidade, foi evidenciada a necessidade de oportunizar aos imigrantes o contato com a língua portuguesa, assim criou-se o projeto “Curso de Português para Haitianos”. É importante destacar que este estudo está em andamento, pois o curso se encontra em formação para a terceira turma, em 2019, sendo que os primeiros ocorreram no primeiro semestre e o outro no segundo semestre do ano de 2018.

REFERÊNCIAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo**. 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Protegendo-Refugiados-no-Brasil-e-no-Mundo_ACNUR-2018.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada. **Letras**, Santa Maria, n. 2, nov. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11407>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

ALMEIDA, M. J. de. Ensinar Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 5. ed. Cascavel: Educativa, 1984.

BARBOSA, L. M. de A.; SÃO BERNARDO, M. A. de. A importância da língua na integração dos/as haitianos no Brasil. **Revista de Investigación sobre Migraciones - PERIPLOS**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 58-67, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/5875/5325>. Acesso em: 2 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

CORACINI, M. J. **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividade**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

COTINGUIBA, G. C. **Imigração haitiana para o Brasil: a relação entre trabalho e processos migratórios**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014. Disponível em: <<http://www.ppphsec.unir.br/uploads/83939544/DISCENTES/Turma%202012/Geraldo%20Imigracao%20haitiana.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

DICIO – Dicionário Online de Português. **Imigração**. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/imigracao/>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. de L. S. B.; RAMOS, V. L. **Muito prazer: fale o português do Brasil 1 – básico**. Barueri: DISAL, 2014. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/wp->

content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 5. ed. Cascavel: Educativa, 1984.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: _____; _____ (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, T. A. et al. **Pode Entrar**. São Paulo: [s.n.], 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2019.

PELLIZARI, K.; ROQUE-FARIA, H. J. A língua portuguesa como instrumento de acesso ao mercado de trabalho: imigrantes no norte de Mato Grosso. **Revista Expectativa**, Toledo, v. 16, n. 2, p. 167-189, dez. 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/18410/13740>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

REIS, R. R. Soberania, direitos humanos e migrações internacionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 149-163, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbcsoc/v19n55/a09v1955.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

RODRIGUES, R. H. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <<http://>

petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto_Linguistica_Aplicada_UFSC.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: SED, 2014. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

SILVA, L. M. M. da; LIMA, S. S. Os imigrantes no Brasil, sua vulnerabilidade e o princípio da igualdade. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 384-403, 2017. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/viewFile/4804/pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SOARES, L.; TREVISAN, C.; FLAIN, A. Curso de português para imigrantes haitianos: desenvolvimento cronológico, mudanças e reflexões. **Mandinga - Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção, v. 1, n. 1, p. 89-101, fev. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/20>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

TOURISM AND INTERCULTURALITY: A TOOL FOR HERITAGE CONSERVATION IN GABON

Dora Priscilla MASSOUNGA NGUIMBI¹

1. INTRODUCTION

Orality is one of the main cultural features among people living in sub Saharan African countries such as Gabon. In these societies where writing and printing were only introduced during the era of colonization, the way knowledge and cultural traditions were transmitted has been limited to the use of speech. Through storytelling, songs, proverbs, rituals and traditional ceremonies, people would learn about their culture, and by constantly practicing it they would preserve it and pass it on to their children.

However, standing in the way of this natural process are recent occurrences such as globalization which results in the alienation of individuals from their own traditions to adopt a westernized way of life; As well as rural flight exodus where populations in search of better life opportunities flee the villages and rural areas to move to the big cities, thus no longer practicing their culture regularly. As a result, current generations no longer have free access to ancestral knowledge, which is destined to slowly disappear over time.

1 Experience Warisse (GABON). Correo electrónico: <masdo2010@yahoo.fr>.

Tourism is commonly defined as the movement of people travelling to and staying in places outside their normal place of work or residence, the activities undertaken during their stay and the facilities created to cater to their needs (Mathieson; Wall, 1982). It is a global phenomenon that has expanded significantly in recent years as people are curious to discover other parts of the world.

Central to tourism activity is the fact that at the destination, tourists and host communities come into direct contact with one another because the range of services that make the tourism product are usually performed by locals. Additionally, in some instances, the local communities of a destination are considered attractions in their own rights and tourists look forward to interacting with them as it completes their travelling experience. Through these exchanges, they each get exposed to the other's culture, way of life, beliefs, customs and they gain knowledge through the overall experience. As a result, local communities are inspired and more inclined to get in touch with their own culture in an effort to share it with tourists. Similarly, local tourism authorities put strategies in place to give tourists better access to cultural products, and this renewed interest and pride in their culture also encourages and contributes to its preservation.

This study therefore wants to explore the possibilities that Tourism and Interculturality could be considered effective means to achieve cultural heritage conservation. In a case study of Gabon as a tourism destination, using a qualitative approach to research, we will discuss how culture is transmitted and preserved; what are the limits to traditional tools for heritage transmission; and how tourism can actually be a tool for heritage conservation.

2. TRADITIONAL METHODS OF CULTURE TRANSMISSION IN GABON

The word “culture” refers to the ideas, customs, beliefs and social behavior of a particular group of people or society. This set of rules is acquired through a process called enculturation which is essentially learning a culture by simply being exposed to it and to people who practice it, such as parents, peers, and society at large.

In Gabonese traditional society, life is characterized by community spirit and group activities. Men go hunting or fishing together, women go to the plantations together, kids stay in the village playing together and watching over each other until they are old enough to join the adults. At the end of each day everybody gathers around the fire singing songs, telling stories, asking riddles, laughing and learning something new. On special occasions and during traditional ceremonies, these actions are reinforced and accentuated in such a way that they become second nature. It is during and through these activities that wisdom and culture get passed down from one generation to the next.

2.1 A CULTURE OF ORALITY

An important characteristic of Gabonese traditional culture is Orality. Many of the rules and symbols that form the basis of its culture are shared verbally; one way of doing that is through storytelling. There are several occasions where people gather around either within the family unit or in a larger group to share stories. These stories sometimes depict the normal everyday life of people, animals or spiritual beings to teach important values and state clearly what the group considers an acceptable way of conduct and what is

not to be done. Other times, they warn against unsuspected dangers that may arise and what to do in such situations. As author Romeo Djosse Tessy specified, “The African tale is a mode of expression of African thought, a reflection of traditional civilization, a privileged means of education at the same time as it is an art” (Tessy, 2013, p. 1).

Additionally, every tale generally talks of a specific place (village, forest, mountain, river etc.), a specific character (animals or people and sometimes spirits and other beings), and a specific theme or situation (death, marriage, theft, jealousy etc.) thus portraying a rather large and diverse picture of life, helping the young and old gain a deeper understanding of their environment and of the world at large.

Another way in which orality assists in the transmission of culture is through songs. Every ethnic group has a repertoire of songs that are specific to them, songs for special occasions and songs for everyday life. Women sing songs to encourage and motivate themselves when carrying out tasks in the plantations or at the river during collective fishing. Kids sing songs when playing, men have songs or their own that they sing during traditional ceremonies and specific rituals, and there are songs known by everyone. These songs tell stories and carry teachings and lessons in a more playful, entertaining way. Furthermore, they create a spirit of cohesion and of belonging for everyone who knows and sings them. Below is an extract of a song originating from the Fang ethnic group of Gabon. These types of songs called “*Bia bi mbom*” are often performed at weddings to advise the bride and groom or warn each of them against inappropriate behavior once married.

*“My daughter in law is selfish, what shall I do with her?
 She eats while I swallow my own saliva
 I don’t have a daughter in this house
 Give me a daughter, give me a daughter
 I have many boys who are still single, I need a daughter in law
 My daughter in law talks too much, what shall I do with her?
 She makes more noise than a radio
 I don’t have a daughter in this house
 Give me a daughter, give me a daughter
 I have many boys who are still single, I need a daughter in law...”*

In this song, a woman complains about her daughter in law who seems to have many faults saying that having such a daughter in law is in fact similar to having none. When people start singing it at a wedding, it is an indirect teaching addressed to bride, making her understand that she should not behave like the young lady described in the song.

Lastly, proverbs are a popular way to teach life lessons on various topics, teach important values and transmit wisdom. They are commonly used in Gabonese traditional and even modern society. They usually state a truth based on common sense or life’s experiences, and are known by the group as they get repeated often for emphasis during ceremonies and gatherings but also in everyday life.

“Eggs don’t fight with rocks” Gabonese proverb.

The proverb above warns against the dangers of being in a conflict or picking up a fight with someone or something that’s tougher and harder than you, when you’re fragile. It is a different way of saying: know your weakness, pick your battles and be careful who you get in a conflict with as you could literally lose your life.

2.2 *INITIATORY RITUALS*

The Gabonese traditional culture is characterized by a large number of initiatory rituals. These rituals are intended to integrate teenagers into adulthood by imposing a behavioral model. During initiation, they receive teachings and undergo mental, physical, and spiritual tests that require total submission. A good number of these rituals happen during adolescence as is the case for the circumcision ritual performed by the “Kota” ethnic group. For this ritual, young men aged between 14 and 18 are taken away from the village by a group of initiated men to undergo circumcision. During the time that they are away, they receive various teachings on “how to be a man” and their physical strength and ability to tolerate pain is tested. There is also a spiritual aspect of the initiation which they are not allowed to talk about, that is meant to test their mental strength. When they return to the village having passed this test of manhood, they are no longer considered children but have become men in their own rights.

Similar rituals exist for women as well and the aim is always to enforce a certain way of life or a set of rules and values to young people. In the end, the assimilation of these notions is perceived by society as a transition from the state of being a child to that of becoming an adult. According to anthropologist Dupuis, the Njembe ritual of initiation to young girls, is

A dramatized learning of the values of society: learning to overcome difficulties, to recognize plants in the forest, to cultivate a plantation, to feed the family but also to undergo hardships, to know their kinships, learn how to behave [...] to be finally a good wife able to give pleasure to her husband. (Dupuis, 1999, cited in Zame Avezo'o, 2005, p. 229).

2.3 TRADITIONAL CEREMONIES

Life events such as birth, coming of age, weddings, and funerals are celebrated in Gabon through traditional ceremonies. These ceremonies almost always have an oral component to them and showcase a range of proverbs, songs, dances, speeches etc., to form a cohesive ensemble referred to as traditional palaver. The following image shows women performing a ritual dance during a Gabonese traditional ceremony.

Image 1: Gabonese Traditional ceremony



Source: <<https://www.masterfile.com/search/en/pictures+of+gabon+traditional+festivals>>.

During birth traditional ceremonies, especially that of twins, words of blessings and protection are spoken over the babies to accompany them through life. Similarly, words of encouragement and advice are addressed to the mother to help her make the right decisions when raising her twin babies who are considered extraordinary

and sometimes even mystical beings in Gabonese culture. The same happens during most traditional wedding ceremonies where designated speakers from the groom and the bride's family take turns addressing each other and the crowd with the help of proverbs and short stories for emphasis and to make the overall process entertaining. Beyond the fact that orality seems to be an important part of everyday life in Gabonese culture, it is also important to note that traditional ceremonies are a true festival of culture. During these ceremonies, every aspect of culture is found from songs and dances to the words spoken, proverbs and other figure of speech, costumes etc., everything that takes place is a reflection of the group's culture.

These are some of the ways in which traditional culture is practiced in Gabon, but most importantly, how it is transmitted and preserved.

2.4 LIMITS TO CULTURAL HERITAGE TRANSMISSION

It is true that there are several ways in which culture is practiced, taught and transmitted to future generations in Gabonese traditional society. Using orality with the help of storytelling, proverbs and even songs; with the practice of initiatory rituals; and through various traditional ceremonies, there is a specific way of life that has evidently been passed on over the years. However, it is also evident that a number of recent occurrences have managed to put a hamper on this natural process.

I - GLOBALIZATION / WESTERNIZATION

Initially an economic concept with the aim to encourage international trade, Globalization as it turns out had a range of

social and cultural consequences. One that is often discussed is a phenomenon called westernization; it refers to the spread of dominant cultures from the western world through TV, movies, music, media, arts, sport and the internet. Along with that, dominant religions also get spread as well as languages such as English which has now become the number one language for business worldwide. Additionally, Globalization brought about the rise of multi-cultural societies comprising people of mixed ethnicities from around the world.

The consequence for traditional societies, especially those based on orality, is that the more exposed people are to foreign cultures and foreign practices, the more they alienate themselves from their own culture. They end up adopting this western, modern and dominant culture as their own, completely overlooking that of their ancestors. “Certainly the process of globalization disrupts fragile societies and disrupts traditional identities” (Sotshangane, 2002, p. 233).

A culture that is not practiced regularly cannot be passed on to more people, it slowly gets forgotten and with time it eventually disappears completely. As researcher Anbarasan puts it: “One of the main results of Cultural Clash tends to be acculturation and assimilation. Most languages become either extinct or disappear” (Anbarasan, 2016, p. 14). This is already visible in the Gabonese society where there is no national language of African origin but most young people speak French fluently as it is the official language and are unable to speak their own vernacular language. Also, activities such as storytelling and many other works of the oral heritage are no longer produced in their traditional context (Zame Avezo’o, 2005).

Lastly, we can also observe that the average Gabonese citizen dresses according to western fashion and people generally only wear traditional fabrics and fashion during special events like traditional weddings.

II - RURAL EXODUS

Another important thing to mention is the case of people leaving rural areas and moving to the big cities in search of bigger economic opportunities and a better life for their families. These people abandon their villages, the places where traditional culture is practiced, to establish themselves in urban areas and start living within a multi-cultural environment. They are no longer in contact with others who share the same values and way of life, they no longer have access to elders and important figures of tradition (traditional judges, traditional healers etc.) and therefore are less likely to keep practicing that culture and to keep it alive. They also now find themselves in a modern environment where it is impractical to keep performing certain traditional rituals or ceremonies the way they did before. For instance, the ritual of the widow practiced by the Punu ethnic group of Gabon where back in the days, a woman had to mourn the loss of her husband for an entire year. During that year she was not allowed to leave the house, to wear bright colored clothing, to cut her nails or even to wash her hair. In today's society, a woman living in the city most likely has a job or a set of responsibilities that she cannot stay away from for that long. Nor can she be kept indoors against her will or forced to maintain a bad appearance and poor hygiene for a whole year. Such practices don't exist anymore and most people nowadays don't even know that it used to be common happening in the villages.

III - ACCULTURATION

All in all, it is evident that modern ways of life put a stop to normal ways of culture practice, transmission and conservation. As discussed earlier, enculturation happens through regular practice of a

certain culture and people learn a culture by simply being exposed to it. However a similar phenomenon called acculturation happens when being increasingly exposed to foreign cultures deemed as dominant. It takes place when, by trying to balance between two distinct cultures, one ends up altering their initial culture, diminishing it in a way, so as to make more space for the dominant one they're trying to learn and adapt to. Acculturation is defined by Marden & Meyer as "the change in individuals whose primary learning has been in one culture and who take over traits from another culture" (Cited in Lakey, 2003, p. 104). This process, although it happens over time through the course of several generations, often results in initial traditional cultures being abandoned and forgotten as they are less practiced.

a) Benefits of Tourism and interculturality on heritage conservation

After having understood firstly how Culture is transmitted and preserved in Gabon's traditional society and secondly how Globalization and western culture's dominance came to disturb this natural process, this part will focus on Tourism and interculturality. Here we will discuss how, when different cultures of the world come into contact it does not always result in negative impacts such as loss of host culture. We will examine how intercultural interactions and tourism activity can actually encourage and facilitate heritage preservation.

b) Cross-cultural interactions

Research on the positive impacts of interculturality is not frequently found and it is therefore often perceived as fundamentally bad. Nevertheless, a few studies such as that of Stahl et al have been able to prove that intercultural interactions can lead to increased creativity, learning and knowledge sharing in individuals that work

in Multinational companies where they are in constant contact with people of different cultural backgrounds. It is believed that “If multicultural teams focus on the differences in values and attitudes, cross-cultural communication is more effective because then it becomes a channel for transmitting knowledge and learning.” (Stahl et al., 2010, cited in Rozkwitalska, 2014, p. 234).

This shows that there is an element of learning and sharing of knowledge present, among other positive impacts, where interculturality is concerned. Coming into contact with individuals of a different culture creates an opportunity for us to learn from them but also to share our knowledge and culture with them. And as seen in previous chapters, it is by sharing and practicing culture that it is kept alive and can eventually be preserved.

Another way in which interculturality can be beneficial is by encouraging people from different cultural backgrounds to interact and share unique aspects of their cultures with the world as it creates in them a renewed sense of pride in their heritage. Over the last decade, with the help of internet and social media, Africans have truly been able to take ownership of their own narrative and have portrayed Africa and its culture in a more positive light, as opposed to the usual stereotypes shared by traditional media. As a result there has been a rise in popularity of Africa as a tourism destination and everyone wants to experience not only the safaris but also the culture, food, music, art and lifestyle that is being showcased as part of a movement called “Everyday Africa”. Everyday Africa is a collaborative initiative that uses the power of photography to combat harmful misconceptions and to rise above persistent inequality.

In Gabon, various online platforms have recently emerged with the aim of sharing and promoting the uniqueness of Gabonese culture. Instagram pages like Gabonlust, visiterlegabon, Gabaoschild,

and amazinggabon post the most gorgeous pictures of landscapes, people, culture, food, nature and animals found in Gabon. Blogs and websites that focus on vernacular languages, rituals and other aspects of culture are also popular and contribute positively to the creation of an “Everyday Gabon” brand. Such initiatives help keep Gabonese culture alive, facilitate its transmission and encourage its preservation.

c) The role of Tourism

As one of the fastest growing sectors of the world’s economy, Tourism is widely recognized for its contribution to economic development. Unfortunately, it is also known for having negative impacts especially on the natural as well as sociocultural environments. However, over the years, a lot of effort has gone into developing different forms of tourism such as Ecotourism, Sustainable tourism, Community based tourism and cultural heritage tourism which are all believed to have positive impacts at the destination.

Ecotourism, which in essence is intended to support environmental conservation, is undoubtedly one of the most privileged forms of tourism in Gabon. The country possesses a total of 13 National Parks, covering nearly 11% of its territory. These protected areas also comprise elements of culture which subsequently get protected and preserved in the same respect. That is for instance the case of the *Lope National Park* which has been labelled by UNESCO as a World Heritage Site with both natural and cultural significance. Beyond its unique natural features and diverse fauna, the park is one of the biggest archaeological sites of central Africa and is also home to indigenous tribes such as the Babongo pygmies. Certainly, as outlined by UNPD and the World Tourism Organization, one of the characteristics of Ecotourism is that “it includes not only the presentation of nature but also of the predominant indigenous cultures present in natural areas as they

are an integral part of the visitor's experience" (Tchemambela, 2006, p. 18).

Cultural heritage tourism, defined as any form of tourism that is oriented towards the cultural heritage of a destination, is another frequent type of tourism found in Gabon. The country is famous the world over for its traditional rituals especially the ancestral worship ritual of BWITI, which includes the consumption of a psychedelic plant called Iboga. Gabonese traditional wooden masks are also a major point of interest and so is Gabonese arts and crafts in general. Studies show that the impacts of Culture Heritage tourism are firstly economic, as tourists tend to stay longer at the destination in order to immerse themselves fully in its culture, and therefore spend significantly more. However, impacts on the local culture are not to be neglected as it directly encourages and enables heritage conservation. In a recent blog post Carolyn Childs states that Culture Heritage Tourism "...promotes preservation of local traditions, customs and culture; it promotes positive behavior; helps improve the community's image and pride; boosts local investment in heritage resources and amenities that support tourism services" (Childs, 2019). This is to say that as a destination, the more we get visitors that are interested primarily in aspects of our culture, the more likely we are to preserve it. It also means that the more people are interested in our culture, the better our image of ourselves will become and our pride in our own culture will increase as well. Finally, all these positive changes will also cause government and local authorities to develop better supporting infrastructure.

This can already be seen in Gabon with regards to ecotourism, although further efforts are still to be made in terms of infrastructure, and similar emphasis must be put on promoting cultural heritage tourism.

All in all, tourism and interculturality obviously play an important role in the culture of a destination, by encouraging and contributing to its preservation.

3. CONCLUSION

In conclusion, this study revealed that the oral nature of Gabonese traditional culture which makes it special, is also what makes it vulnerable. In the increasingly open global village we live in, if we want future generations to still be in touch with their roots, particular emphasis has to be put on conservation. The analysis conducted in this paper suggests that tourism can help achieve this, especially when preference is given to forms of tourism that are beneficial for culture sustainability such as ecotourism and cultural heritage tourism. These forms of tourism give local communities an opportunity to learn but also share their culture with the world, while at the same time encouraging them to take pride in it, to practice it and to keep it alive for future generations.

Practical implications are that government efforts aimed at promoting such forms of tourism by putting in place policies, processes and adequate infrastructure to facilitate their development should be multiplied. Additionally, local community awareness must be raised on the importance of cultural heritage conservation and the benefits of participating in cultural heritage tourism.

REFERENCES

ANBARASAN, P. Cultural Alienation: A Glance. **KAAV International Journal of English Literature & Linguistics**, v. 3, iss. 1, A2, Jan./June 2016.

BAUMGARDT, U.; UGOCHUKWU, F. **Approches littéraires de l'oralité africaine**. Paris: Karthala, 2005.

CHILDS, C. How Culture and Heritage Tourism Boosts More Than A Visitor Economy. **My Travel Research Blog, Tourism and Marketing**, 2019. Available at: <<https://www.mytravelresearch.com/culture-and-heritage-tourism-boosts-visitor-economy/>>. Accessed on: March 17 2019.

LAKEY, P. N. Acculturation: a Review of the Literature. **Intercultural Communication Studies**, v. 12, iss. 2, 2003.

MASTERFILE. Gabonese traditional ceremony, digital photograph. **Masterfile**. Available at: <<https://www.masterfile.com/search/en/pictures+of+gabon+traditional+festivals>>. Accessed on: January 12th 2019.

MATHIESON, A.; WALL, G. **Tourism: Economic, Physical and Social Impacts**. Harlow: Longman, 1982.

MINKO MVE, B.; NKOGHE, S. **Tourisme au Gabon**. Paris: L'Harmattan, 2006.

ROZKWITALSKA, M. Negative and Positive Aspects of Cross-Cultural Interactions: A Case of Multinational Subsidiaries in Poland. **Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics**, v. 25, iss. 2, p. 231-240, 2014.

SOTSHANGANE, N. What Impact Globalization has on Cultural Diversity? **Alternatives, Turkish Journal of international Relations**, v. 1, iss. 4, Winter 2002.

TCHEMAMBELA, C. Le WCS et l'Ecotourisme. In: MINKO MVÉ, B. **Tourisme au Gabon**. Paris: L'Harmattan, 2006.

TESSY, R. Contribution des livres de contes africains à la conservation et à la diffusion des expressions culturelles. **Foire Internationale du Livre et du Matériel Didactique de Dakar (FLIDAK)**, Dakar, 2013.

ZAME AVEZO'O, L. La néo-oralité au Gabon: Analyse de la figure du serpent dans les légendes urbaines. In: BAUMGARDT, U.; UGOCHUKWU, F. (Dir.). **Approches littéraires de l'oralité africaine**. Paris: Karthala, 2005.

RENCONTRE DES CULTURES A TRAVERS LE CINÉMA: LE CAS DE “BLACK PANTHÈRE”

Ginette Flore MATSANGA MACKOSSOT¹

1. INTRODUCTION

La rencontre des cultures à travers la lecture, le voyage est un phénomène récurrent dans un univers marqué par la mondialisation. Cependant chaque culture a ses réalités, ses savoirs, son mode de fonctionnement, sa vision du monde. La culture est vue ici comme un ensemble où se rangent les connaissances, les croyances, les arts, la morale, le droit, les coutumes et toutes les activités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société.

La transmission d'un savoir en tant que fondement d'une identité passe par la transposition orale ou écrite d'une culture donnée, tout comme le cinéma est aussi un moyen utilisé pour véhiculer plusieurs valeurs essentielles. Nous avons pour ambition de cerner les aspects de l'oralité à travers le film “Black Panthère” qui fait l'objet de notre travail. Il s'agit d'explorer les questions liées à la transmission et à la réception d'un patrimoine qui se donne à lire comme un discours émanant de plusieurs horizons. En d'autres termes, il est question d'analyser les éléments de l'oralité africaine et de montrer

1 CRELAF/ Université Omar BONGO. Correo électronique: <gifloremackson@gmail.com>.

la dimension universelle contenue dans *Black Panthère*. Or l'oralité et le cinéma impliquent une dichotomie entre deux cultures: d'une part une culture basée sur la parole et une culture qui repose sur la parole et l'image d'autre part. Selon Pierre Monsard (1986) l'oralité désigne tous les modes de communication et toutes les pratiques culturelles des sociétés de tradition orale qui utilisent en priorité la parole comme fondement de civilisation. Nous nous demandons comment le réalisateur de cette production cinématographique s'inspire-t-il des réalités sociales africaines? Quelle validité, quelle valeur esthétique les aspects culturels africains peuvent conférer à ce film? La question fondamentale est celle de savoir quel est l'apport de l'oralité au cinéma et comment le réalisateur procède-t-il pour représenter la réalité sociale à l'écran? L'oralité africaine ne constitue-t-elle pas une énorme source d'inspiration à cette production cinématographique?

Notre travail consistera à voir comment transparaît dans le film, l'oralité africaine à travers des rites, des pratiques culturelles; il sera donc question de montrer le dynamisme de cette oralité et son impact dans le cinéma à partir de l'exemple de "*La panthère noire*". Nous retenons deux axes majeurs qui constituent le corps de notre contribution. Le premier axe, la rencontre des cultures africaines dans *Black Panthère* relèvera l'oralité africaine dans sa diversité; Il s'agira d'indexer plusieurs aspects qui relèvent de l'oralité dans plusieurs pays d'Afrique et de montrer comment le réalisateur les adapte au film. Le deuxième axe, *Black panthère* ou l'Afrique du futur sera consacré à la rencontre entre l'Afrique et l'Occident au cinéma. Nous verrons dans cette deuxième articulation comment deux cultures différentes (africaine et occidentale) cohabitent à l'écran et révèlent une lecture de l'Afrique du futur avec des connotations contemporaines.

Pour mener cette étude, nous allons convoquer l'ethnolinguistique de Geneviève Calame Griaule (1977, p. 15). La

vision de Geneviève Calame Griaule (1977, p. 15) sur cette méthode nous intéresse particulièrement en ce qu'elle considère la littérature orale comme "le champ privilégié de manifestations langagières dans un contexte culturel précis". Par ailleurs, notre article se situe du point de vue de la littérature orale qui est selon Calame Griaule (1970, p. 26) "le truchement par lequel s'expriment des idées ou des sentiments qui ne peuvent apparaître clairement dans la vie courante et dont elle constitue le mode d'expression privilégié et cathartique"; la dimension sociale est donc prise en compte dans l'analyse ethnolinguistique et la littérature orale est ici un outil essentiel de son application.

2. LA RENCONTRE DES CULTURES AFRICAINES

La culture africaine est basée sur l'oralité qui est un mode de civilisation qui privilégie la transmission des messages et des connaissances par la parole, de génération en génération. L'oralité proclame la stratification de la société, elle établit des règles et exprime les différences de savoir basées sur la hiérarchisation relative aux différents statuts sociaux. Dans ce contexte où tout est étroitement lié à la structure sociale elle-même reliée aux lois du cosmos, la conception du monde s'érige en véritable doctrine sociale qui possède ses propres lois.

L'imbrication du monde physique et du monde invisible est l'une des caractéristiques des sociétés africaines dont les représentations du sacré ont une grande importance en milieu traditionnel. Le sacré apparaît comme une source de forces capables de produire des effets sur la vie des individus. Ainsi la croyance commune à des puissances invisibles assure la fidélité à la règle, à la norme qui maintient le groupe dans un état d'optimisme et de totale confiance. La généalogie est un élément important comme le suggère H. Châtelain (1895, p. 447)

“Les narrations historiques, les chroniques des tribus et des indigènes sont considérées comme des secrets d’Etat”. C’est par ce principe que commence le film qui prend l’allure à la fois d’un mythe et d’un conte africain. En effet, Ryan Coogler (le réalisateur) présente un pays africain fictif, le Wakanda dans lequel un jeune homme, T’Challa qui, après la mort de son père, hérite du trône et doit assumer l’œuvre commencée par ce dernier, le roi Tchaka. Au début du film, on entend la voix d’un jeune qui dit « papa, raconte-moi une histoire » et le père demande à son fils “laquelle?”, l’enfant répond: “celle de notre pays”. Par sa bravoure et compte tenu de nombreuses batailles qui s’y déroulent, celui-ci est assimilable à une épopée africaine. T’Challa apparaît au croisement de multiples lignes de force de l’organisation sociale; en ce sens il est le chef de voûte du groupe dont il est chargé d’assurer la protection contre toute éventuelle menace. Nous pouvons ici dire que le film *Black panthère* regorge de cultures africaines différentes et fonde en cela une grande source d’inspiration au cinéma qui proclame un certain renouveau. Il nous paraît donc opportun de relever les manifestations de l’oralité en indexant les éléments culturels africains dans leur diversité.

2.1 LA DIVERSITÉ CULTURELLE DANS “BLACK PANTHÈRE”

Le système de valeurs qui caractérise l’Afrique met au centre de toute organisation, la communauté qui définit à chaque membre des droits et des devoirs. L’organisation sociale dépend des croyances et des coutumes; l’individu est un élément de la collectivité qui doit se soumettre dans toutes les circonstances et dans tous les domaines, aux règles, à la volonté des ancêtres. Elle est intimement liée au sacré, lequel sacré doit être appréhendé à travers un fait rituel concret qui implique une dynamique particulière. La place de chaque individu est

donc liée à son statut social, à son âge, à son sexe ou à son appartenance à un cadre de parenté. La parenté est la base d'un groupement humain qui se reconnaît à travers des éléments tels que le lignage, le clan ou la tribu. Dans *Black panthère*, il est effectivement question de cinq tribus, la tribu des marchands, la tribu des frontières, la tribu du fleuve, la tribu de la mine et la tribu des djabaré.

Cette réalité culturelle n'est pas anodine dans le film car elle dévoile une certaine authenticité de l'Afrique plurielle. Au Gabon par exemple, de façon générale, chaque individu se reconnaît à partir d'un clan, d'une tribu et d'un lignage. Chez les punu (peuple du sud du pays) particulièrement, il existe neuf clans ayant pour unité référentielle l'ancêtre Ngéli Ilawu. Mais à la suite des guerres, des migrations, les descendants de cet ancêtre se sont éclatés en petites unités familiales, et ont formé les clans ci-après avec chacun, un ancêtre fondateur:

Bumweli	Mweli-Ngeli
Micimb	Mambundu-ma-Ngeli
Dibamb-Kadi	Mumbinz-Ngeli
Dikand	Makane-ma-Ngeli
Minzumb	Mumbinz-Ngeli
Dijab	Mundzienhu-Ngeli
Bujal	Dilebu-di-Ngeli
Mululu	Mahanin-ma-Ngel
Ndingi	Muhari-Ngeli

Les références africaines dans *Black Panther* sont également repérables aussi bien au niveau des costumes, des masques, de plusieurs symboles et des paysages. En effet, le costume que porte le prince T'Challa, montre le style nigérian, babariga, avec un motif yoruba classique prisé notamment chez les jeunes. Les savanes du Rwanda et

du Kenya sont perceptibles dans le film; tout comme les scarifications et les peintures faciales portées par les acteurs dans le film, sont les marques des groupes d'éleveurs mursi et suri d'Éthiopie. La scarification est présente à travers plusieurs personnages du film; elle représente une identité culturelle qui permet une reconnaissance, une affirmation, une particularité dans l'univers africain. En Afrique, elle est souvent visible soit sur le front, sur les joues, soit sur d'autres parties du corps; dans la bouche au niveau de la lèvre inférieure comme on le voit dans le film. L'Afrique du Sud n'est pas en reste car très visible à travers les anneaux dorés autour du cou, mais également par la coiffure de la reine, mère de T'Challa. Cette coiffure est portée lors des grands moments tels que les mariages traditionnels chez les zulu.

Nous remarquons aussi les danseurs qui portent des jupes de fibres roses et des masques dogons que l'on retrouve en Afrique de l'ouest, au Mali précisément. Le masque a une portée symbolique, il est un vecteur qui transporte la tradition de la société qui le sculpte et le charge parfois d'énergies positives. L'évocation des masques ghanéen *Bobo Achanti* du 19^{ème} siècle et du peuple *Edo* du Bénin (16^{ème} siècle) sont une illustration parfaite de ce fait culturel. De manière très remarquable Ryan Coogler réussit à insérer dans le film, plusieurs éléments qui caractérisent l'Afrique profonde: les costumes, le style vestimentaire traditionnel, les ornements corporels, des maquillages, des masques forment un mélange de références empruntées à l'ensemble du continent. Les armes de guerre utilisées fournissent des informations capitales sur leur origine. Il s'agit en effet des lances que l'on retrouve dans la majeure partie de l'Afrique et représentées parfois dans certains textes littéraires. C'est le cas notamment dans la pièce de théâtre gabonaise *La Mort de Guykafi* où Vincent de Paul Nyonda (1981, p. 34) crée une ambiance de mysticisme à travers l'évocation d'une séance de protection au cours de laquelle les belligérants du

camp de Guykafi "trempe le bout de leurs armes dans la marmite, et l'appuient sur les parties de leurs corps qui sont vulnérables. Guykafi appuie le bout de sa lance sur son cou".

2.2 LE RITUEL, UN ÉLÉMENT FONDAMENTAL DANS BLACK PANTHÈRE

La vie en Afrique est rythmée par des rites dont le déroulement fait l'objet d'un spectacle et met en relation les membres d'une communauté qui participent à la cérémonie. Chaque nouveau départ dans la vie de la société (fin d'une récolte, naissance, décès...) donne l'occasion aux membres de cette communauté de dresser un bilan des événements écoulés, d'en tirer les conséquences et de proposer des nouvelles voies pour la continuité des activités. Le rituel est une réalité complexe et un phénomène social multiforme qui exige dans son appréhension une approche multidisciplinaire.

L'anthropologie met en avant l'imaginaire, les jeux relationnels au sein du groupe social; elle précise le rôle du rituel dans la société qui est de tisser ou restaurer les liens vitaux, sociaux, ceux des vivants et des morts, ceux qui relient l'Homme au cosmos à travers diverses manifestations. La sociologie elle, fait référence notamment à la pratique des rites initiatiques et thérapeutiques, donc à la fonction symbolique de celui-ci. Elle postule à cet effet une cohérence entre une pratique codifiée et la vie courante, elle proclame donc une prise en charge collective des actes sociaux, de l'histoire d'un peuple. Ces deux approches, complémentaires, convergent vers un même but, elles présentent la source principale du rituel à savoir la vie du corps humain et celle du corps social (la communauté) d'une part; ensuite l'imaginaire, c'est-à-dire une dimension de l'inconscient peuplé d'images d'autre part. Au vu de ce qui précède, comment

comprendre le rituel et comment celui-ci se donne à lire dans *Black panthère* ? Le rituel est une base essentielle de la vie traditionnelle que l'on consulte à chaque fois que cela est nécessaire pour reprendre contact avec le passé en vivant dans le présent afin de mieux assurer l'avenir. Il apparaît donc ici que le rituel a un caractère conservateur et la répétition est son mode d'action. Lévi-Strauss (1983, p. 139) en établit à ce sujet une comparaison entre le mythe et le rite, il déclare: "si le motif de l'oubli tel qu'il apparaît dans les mythes [...] sert surtout à fonder les pratiques rituels, il en résulte que la fonction propre du rituel est bien [...] de préserver la continuité du vécu". Le rituel par la répétition maintient sans les confondre le passé et le présent dans "une mémoire en acte".

Le rituel dans *Black panthère* s'inscrit dans ce contexte qui met en rapport l'individu T'Challa, le groupe auquel il appartient et le monde invisible représenté par son défunt père devenu esprit et qui peut être classé parmi les ancêtres. Le premier acte du rituel se déroule au moment de la bataille entre le prince et le grand chef Mbaku. Ce passage rappelle bien un aspect culturel acté comme un des sports favoris des Sénégalais: les combats au corps à corps entre des personnages emblématiques. Si au Sénégal ce combat est organisé sur la terre ferme et dans un grand espace ouvert au public, dans le film, il se déroule dans l'eau en présence des cinq tribus du Wakanda. Il s'agit en réalité d'une manifestation au cours de laquelle une combinaison des forces de vie et des forces de mort, des énergies vitales douces ou violentes, protectrices ou maléfiques se manifestent. Cette réalité est plus pertinente lors de l'initiation que va subir le prince T'Challa à travers toutes sortes de cérémonies "chargées tout à la fois de puiser de l'énergie dans le grand réservoir de l'univers et de lui en réinjecter par leurs rythmes et leurs cadences". Une des grandes richesses culturelles africaines est sans doute révélée à travers le titre du film. La panthère

est un animal qui occupe presque tout l'espace africain aussi bien dans différents rites que dans les genres littéraires oraux; elle est le symbole du commandement, du pouvoir. Son foie est par exemple utilisé soit pour en faire des médicaments traditionnels aux personnes qui ont des difficultés à procréer, soit pour le même but mais dans une visée négative: le foie de la panthère est réputé au Gabon pour venir à bout d'un ennemi. Séché, la poudre qui en découle est un poison mortel. Par ailleurs une légende sud-africaine raconte que certaines populations du nord de cette partie du continent l'utilisent comme animal de compagnie pour chasser d'autres animaux qui détruisent les cultures vivrières.

2.3 L'INITIATION

George Balandier (1974, p. 191) nous apprend que l'initiation permet de rétablir, de renouer le lien entre les vivants et les morts. Le film *Black panthère* est traversé par les schèmes fondamentaux de la mort et de la résurrection qui caractérisent l'initiation dans le rituel social africain. Il s'agit dans ce film de l'accession à la connaissance par le biais de l'initiation, laquelle initiation impose des épreuves à subir. Il y a une forme de communication codifiée qui est assumée par l'image. L'intronisation de T'Challa comporte une phase de mort symbolique comme cela se passe dans la plupart des rites de passage en Afrique. Cette initiation fait intervenir le maquillage, un filtre à boire, le fait d'être enterré vivant pour réaliser un voyage astral dans le but de rencontrer les morts. Le filtre à boire permet de "restaure le pouvoir de la panthère et de conduire T'Challa auprès de son père dans l'ordre des esprits".

La vie socioculturelle et l'organisation du monde africain intègrent un lien profond avec les ancêtres. L'initiation donne le

pouvoir de lire dans la pensée, le pouvoir d'être à deux endroits à la fois, le pouvoir de se dédoubler et d'agir "en dehors de son corps physique". Il faut souligner que la cérémonie d'initiation de T'Challa est faite par un ancien qui détient les forces surnaturelles qui président à toute initiation. Ce dernier joue le rôle de messager de l'au-delà; il peut également être considéré comme étant l'incarnation de la science occulte dans un sens plus général. Dans la société traditionnelle africaine en effet, ce personnage a un statut particulier et y occupe une place de choix. Il détient une science redoutable dont le pouvoir émane de sa communion permanente avec le monde des esprits. Dans le film, on l'entend d'ailleurs invoquer les esprits en ces termes: "T'chaka, nous faisons appel à toi, viens à ton fils". T'Challa au cours de son voyage astral va rencontrer son défunt père qui se présente d'abord à lui sous forme de la panthère noire, descendant d'un arbre avant de se révéler sous son véritable visage. Cet arbre dans l'imaginaire africain est le symbole de l'ancestralité, celui vers qui on se tourne lorsque survient une quelconque difficulté. Il est aussi un lieu de refuge, de protection qui préserve d'un quelconque danger; un lieu de délivrance et de purification, le symbole de la sagesse et du savoir. Le père et le fils échangent des paroles, le fils demande conseil à son père qui lui dit: "un père qui n'a pas préparé ses enfants à sa disparition, est un père qui a manqué à son devoir [...] tu devras lutter" et à son réveil, T'Challa déclare en souriant: "il était là, il était là, mon père". On assiste donc là à une forme de renaissance du Roi prince T'Challa à travers son réveil; il renaît de la mort initiatique à une nouvelle vie, il passe d'une étape inférieure (celle de prince) à un palier supérieur car il est désormais investi véritablement roi du Wakanda.

En Afrique les pratiques culturelles sont régies par les notions de temps et d'espace mais aussi par certains éléments tels que la forêt et

l'eau. La première phase de l'initiation dans le film a effectivement lieu dans l'eau; celle-ci se poursuit avec l'absorption de fleur qui a valeur de "filtre magique", de connaissance suprême révélée et transmise par le maître initiateur. Ce filtre a la même valeur que les objets magiques décisifs qui, dans les contes africains, garantissent le succès de la quête, à l'exemple des balais magiques. Il peut également être assimilé à la plante "iboga" qui regorge plusieurs vertus médicinales et que l'on retrouve en Afrique centrale lors des initiations à certains rites tels que "le bwiti" au Gabon. C'est dans la forêt que s'achève en réalité l'accomplissement de T'Challa. C'est bien dans la forêt, lieu initiatique capital, un espace de résurrection qui sépare le monde profane du sacré que le prince rencontre son défunt père. La forêt regorge plusieurs éléments de la nature qui sont des symboles de la purification telle que l'eau (la rivière).

3. BLACK PANTHERE OU L'AFRIQUE DU FUTUR

Le cinéma, tout comme le livre, la chanson ou la littérature joue un grand rôle dans la promotion de différentes cultures d'une part; elle favorise un dialogue enrichissant, une rencontre d'autres civilisations ainsi qu'une prise de conscience de la spécificité de chacune d'elles d'autre part.

Cependant, le cinéma constitue aujourd'hui, l'un des moyens les plus importants de la communication moderne. Dès lors, n'est-il pas un instrument privilégié du dialogue des cultures? L'écran serait alors le lieu où vient se dresser devant moi la culture de l'autre que je dois voir comme partenaire à la communication ou partenaire au développement.

3.1 DIALOGUE POLITIQUE

Dialoguer, c'est se parler, être à l'écoute de l'autre, intégrer le point de vue de l'autre tout en déclinant sa propre opinion sur une question donnée. Le dialogue, en situation de conflit, permet de maintenir la paix en empêchant tout rapport de force. Il permet également d'ouvrir les débats en vue de trouver une ou des solutions à un problème donné. Dans le film qui fait l'objet de notre étude, le dialogue politique est dissimulé dans des échanges ou des actions. Il apparaît beaucoup plus en formes de signaux qu'il faut décrypter pour en saisir la portée. Dans une certaine dimension, *Black panthère* affiche un certain élan patriotique du héros africain, d'un homme politique imbu des idéaux libérateurs de son continent, de l'intellectuel noir qui pense à une Afrique glorieuse. Le film proclame une sorte de nouvelle espérance, d'un rêve qui sera une réalité un jour si et seulement si l'Afrique croit en ses capacités de se débarrasser des puissances occidentales qui ont pillé ses ressources naturelles et l'ont asservie.

La politique en arrière-plan donne de la profondeur et de la majesté au film *Black panthère*. En effet, si la guerre a été un leitmotiv, il résulte que la touche finale de ce film représente un idéal pour le Wakanda et pour toute l'Afrique en général. La dimension politique et idéologique se manifeste dans le dévoilement de la face cachée du film. Les situations politiques ne sont pas clairement décrites, mais elles sont représentées à travers des scènes qui polarisent l'attention par leur caractère subliminal. Le cinéma est à cet effet, au cœur de la cité et de tous les problèmes sociaux; la violence, la guerre, la mort réelle ou symbolique renvoient à des réalités quotidiennes que le réalisateur introduit dans le film pour poser avec force des réalités modernes afin de susciter un éveil de conscience. A travers cette réalisation de Ryan Coogler, nous percevons un appel pressant pour une prise de

conscience à la démocratie et au développement de l'Afrique car il faut fonder à nouveau ce continent qui a tant souffert des divisions, des guerres fratricides et de l'oppression occidentale. Par-delà le caractère épique du film, c'est tout un continent avec ses rêves, ses désirs et ses espoirs, qui est projeté. Ce film est un grand message d'humanisme et d'optimisme qui est implicitement révélé à travers les actions parfois violentes qui constituent pourtant, un déclic à la grandeur humaine. Dans ce sens, nous partageons le propos de Fantoure (1975, p. 108-109): "[...] Dommage que les peuples ne comprennent que très rarement le sens de leurs intérêts... dommage qu'un peuple ne réagisse qu'après une destruction partielle de sa sève vitale... dommage qu'une descente progressive vers le néant puisse parfois être recouverte du manteau du progrès technique". D'après Senghor (1990, p. 11), dans le processus de la vie humaine, la violence est un passage obligé: "[...] Car c'est dans la résolution des contradictions qu'il y a progrès". La violence apparaît comme un moteur à la progression humaine, elle est alors nécessaire pour atteindre une dimension humanitaire.

3.2 LA GUERRE, UN MAL NÉCESSAIRE POUR L'ÉVEIL DE CONSCIENCE

Dans le film, il s'agit aussi d'une dénonciation d'une violence aveugle sans limite de deux frères rivaux. Le réalisateur à travers cette dénonciation proclame la négation de la personnalité humaine en général et africaine en particulier. Par ailleurs, Il met en exergue des symboliques fortes telles le courage, la dignité, de la fierté; en somme l'honneur. Il s'agit aussi de souligner dans la bataille fratricide qui règne à la fin du film, que la révolte est une lueur d'espoir. De fait, les deux cousins, victimes de leur passion respective, réagissent par

rapport à leur histoire qui trouve tout son sens dans l'action. Leurs comportements indiquent une souffrance dans leur chair ainsi que dans leur esprit, souffrance due à la mort de son père, pour T'Challa et, au passé douloureux de Killmonger, cousin du nouveau roi du Wakanda. Ce dernier a en effet grandi dans la misère et la souffrance des quartiers afro-américains. Pour l'un il y a une conviction profonde selon laquelle l'avenir de l'Afrique est possible à condition qu'elle s'opère dans une action collective conformément aux us et coutume africains. Pour cela, il faut réunir, mobiliser toutes les forces naturelles, tous les fils et filles, toutes les intelligences de l'Afrique pour venir à bout de l'opresseur. Pour se développer, l'Afrique doit protéger et se réappropriier ses ressources naturelles; c'est tout le sens que Ryan Coogler donne à la guerre tribale dans le film. En effet, dans la nécessité d'un combat libérateur collectif, "la révolution, c'est comme la main. Un doigt seul, le pouce ou l'index, ne peut rien faire. Mais refermer tous les doigts: c'est un poing. La révolution, c'est un coup de poing sur la table branlante de l'injustice" (APHIDEM, 2002, p. 30).

3.3 *BLACK PANTHÈRE: L'AFRIQUE MODERNE*

Le réalisateur met en lumière les valeurs d'un passé révolu en légitimant certaines pratiques culturelles africaines. Sans prôner un traditionalisme pur et dur, sa démarche vise plutôt à adapter les coutumes ancestrales à la vie contemporaine marquée du sceau de la mondialisation.

Il présente à l'écran l'existence d'une Afrique authentique, mais engagée dans le progrès technologique et scientifique. Dans cette optique, il fait triompher les valeurs traditionnelles africaines qui paraissent correspondre à une époque dépassée de la civilisation, ou que certaines personnes souhaiteraient dépasser, et fait engendrer la

modernité au prix d'une symbiose des valeurs et des significations. En effet, le Wakanda est un pays doté d'une technologie et d'une richesse inestimable qui n'ont rien à envier aux grandes nations occidentales. En sous-texte, Coogler explique lui-même que les wakandais, protègent cette technologie par la dissimulation et, ont réussi à échapper à l'esclavage.

Dans ce pays imaginaire d'Afrique, doté du vibranium, un minéral imaginaire et précieux qui a des propriétés extraordinaires, le dernier roi du Wakanda, T'Chaka, en a vendu de petites quantités pour financer l'éducation et le développement de son pays. Le vibranium correspondrait à toutes ressources naturelles que regorgerait l'Afrique en général et chaque pays de ce continent en particulier. Celui-ci est présenté dans le film comme la nation la plus avancée technologiquement au monde, une Afrique non assistée par les pays occidentaux, mais comme une nation qui associe harmonieusement technologie de pointe et l'identité africaine plurielle ainsi que l'attestent plusieurs passages du film. Dans le même ordre d'idée, le personnage de Shuri, petite sœur de T'Challa qui est chargée du développement technologique du royaume et des équipements de son grand-frère représente sans aucun doute cette Afrique avancée. Elle dispose de tout un laboratoire dans lequel on trouve divers gadgets technologiques dernier cri, et c'est bien l'étalage de ceux-ci qu'elle fait à son grand-frère lorsqu'elle lui dit "j'ai des trucs supers à te montrer". Il s'agit entre autres, des "dispositifs gomme" pour la Corée, équipés d'un système d'auto surveillance automatisé, d'une commande à distance, des chaussures entièrement automatisées, des bijoux et des masques modernisés etc. Cet état de choses est sans doute révélé dans la substance de l'interrogation et la réponse à la question suivante: "pourquoi tu enregistres? C'est pour faire avancer la science". Aussi, lors de sa mission en Corée, T'Challa n'essuie-t-il pas l'ironie d'un de

ses hôtes qui déclare: "Je n'ai dit à personne qu'un roi du tiers monde se balade en costume anti-balles high-tech". En somme, il est question dans le Wakanda, d'un espoir de progression créatrice qui tient compte de la réhabilitation des valeurs traditionnelles qui tendent à disparaître, et de l'apparition d'un nouveau mode de pensée dans un monde moderne.

4. CONCLUSION

Notre projet de départ était de démontrer la manifestation des traits de l'oralité dans le cinéma, notamment dans le film *Black panthère*. Nous voulions voir dans notre réflexion, comment le réalisateur nous témoigne de cette réalité. Notre postulat de base était que l'oralité inspire fortement le cinéma. Cela nous a donc conduit à voir quels étaient les aspects culturels africains contenus dans le film et quel en était leur portée d'une part, puis nous avons esquissé une vision futuriste de l'Afrique telle que suggérée par Ryan Coogler. Nous sommes ainsi parvenus à dégager une certaine esthétique du film basée tantôt sur ce qui apparaît clairement à l'écran, tantôt sur ce qui se laisse deviner où nous interpelle.

Par ailleurs, s'il est important de prendre conscience de la valeur du cinéma dans ses rapports avec le monde réel, représenter certains aspects de la vie à travers des manifestations rituelles permet de reconstruire ce monde. Telle a été une des missions que s'est donné le film *Black panthère*. Les récits de vie fortement ritualisés en gestes et paroles ont été projetés au grand écran, le cinéma devient ainsi le lieu où se réinvente et renaît l'Homme, le lieu d'une prise de conscience.

En définitive, *Black Panther* est, comme l'est le conte africain, le miroir où les africains se réconcilient avec leur histoire et perçoivent leur futur. Il donne aux africains dans leur singularité ainsi que leur globalité, la possibilité de refonder leur continent en vue d'atteindre

les objectifs du millénaire aussi bien sur le plan scientifique, technologique, économique que politique.

Toutefois, pouvons-nous nous empêcher, au regard des indices que produit le film, de nous poser la question qui transparaît évidemment: que serait l'Afrique aujourd'hui si elle n'avait pas été au contact de l'occident dans ses rapports de "Maître- esclave"? Puisqu'il n'est jamais trop tard pour bien faire ou mieux faire, l'Afrique doit s'appuyer sur sa culture pour mieux assurer son intégration socioculturelle afin de répondre positivement aux défis qu'impose le contexte de la mondialisation.

BIBLIOGRAPHIE

APHIDEM. (Réseau Afrique, Philosophie, et Démocratie). **Paix, violence et Démocratie en Afrique**: actes du colloque d'Abidjan 9-11 Janvier 2002. Paris: L'Harmattan, 2002.

ASSOUN, P. L. La passion de la répétition, Genèse et figures de la compulsion dans la métapsychologie freudienne. **Revue Française de Psychanalyse**. Paris: PUF, 1994.

BALANDIER, G. **Anthropologie politique**. Paris: PUF, 1974.

BAUMGARDT, U.; UGOCHIKWU, F. **Approches littéraires de l'oralité africaine**. Paris: Karthala, 2005.

FANTOURE, M. A. **Le récit du critique...** de la vallée de la mort. Paris: Buchet-Chastel, 1975.

LAVALLEE, M.; OUELLET, F. **Identité, culture et changement social**. Paris: L'Harmattan, 1991.

LEVI-STRAUSS, C. **Le regard éloigné**. Paris: Plon, 1983.

RAPONDA-WALKER, A.; SILLANS, R. **Rites t croyances des peuples**. Gabon, Paris: Présence africaine, 1995.

SENGHOR, L-S. **Poèmes**: Hosties noires. Paris: nouvelle éd., Seuil, 1990.

ZUMTHOR, P. «Oralité», Intermédialités: histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques. **Intermediality**: History and Theory of the Arts, Literature and Technologies, n. 12, 2008.

ANNEXE

ANNEXE 1



Un costume du prince T'Challa, dans le style babariga Nigéria.

ANNEXE 2



Les Dora Milaje, la garde présidentielle exclusivement féminine du roi du Wakanda, rappellent les célèbres amazones fon du royaume du Dahomey.

ANNEXE 3



La coiffe d'inspiration zulu portée par La reine Ramonda.

CLAVES ÉTICO-EDUCATIVAS PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DEL MIGRANTE DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL: *DEL DISCURSO MORAL A LA ACOGIDA EDUCATIVA EFECTIVA DEL MIGRANTE EN ESPAÑA*

Pedro María SEGURO ROMERO¹

Myriam RODRÍGUEZ LORENZO²

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria [...]
Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Las Sociedades Modernas del siglo XX e inicios del presente lo han sido, en buena y sustancial parte, por el grado de universalización de sus sistemas educativos básicos o elementales. Sociedades, caracterizadas en el presente por la inmediatez y ubicuidad del conocimiento y el aprendizaje, que ha sido posible gracias a un exponencial avance científico-tecnológico que se ha dado en sus senos (Olivé, 2011). Avances impregnados de valores éticos, epistémicos, económicos,

1 Doctorando Facultad de Educación – Universidad de Salamanca. Correo electrónico: <pseguro@usal.es>.

2 Doctoranda Facultad de Derecho – Universidad de Salamanca. Correo electrónico: <myri@usal.es>.

sociales, religiosos o políticos como sostiene Javier Echeverría (2011). La superación de las barreras físicas que atenuaban el flujo de información y comunicación entre culturas ha sustentado una *Aldea Global* eminente y necesariamente *intercultural* y *multicultural*. Esta situación de relevancia ha condicionado y diseñado una serie de claves ético-educativas orientadoras de la praxis educativa. Praxis que supone un compromiso profesional en la planificación curricular de etapa en el periodo de escolaridad obligatoria (Dimitrinka; Nikleva, 2014). Por este motivo en una primera parte del presente trabajo se enfatiza y diserta sobre una serie de factores o variables condicionantes de la acogida educativa. A continuación, se exponen las claves ético-educativas que han de orientar la praxis educativa, hacia a la integración y auxilio social del migrante desde el respeto de su cultura madre. Esta situación de partida nos obliga a realizar actuaciones en diferentes órdenes de la vida social del migrante. Actuaciones resultantes de un nuevo acervo legislativo cuyo objetivo es el de atender al migrante desde el punto de vista de los derechos humanos y la legislación europea en materia de migraciones. Dicho lo cual, la multiculturalidad emerge como concepto antropológico-social con directa relación con los marcos normativos vigentes en España, así lo reconoce García-Castaño & Pulido (1992). El acogimiento del migrante supondrá un ejercicio de solidaridad y subsidiariedad por parte del Estado para consumir los derechos atribuidos tanto a los ciudadanos comunitarios (U.E.) como extracomunitarios. En el orden económico, se llevaron a cabo diferentes partidas presupuestarias encaminadas a materializar, a priori, de manera efectiva la integración del migrante en términos de habitabilidad, integración social y desarrollo ciudadano, búsqueda de empleo, formación y educación.

En este sentido, la integración del migrante requiere una planificación sistémica, congruente y realista, cuyas medidas y planes

de intervención deben ir focalizados tanto al migrante como a la población del país receptor, en este caso España. Ya desde los años 90, con el auge de la construcción, España experimentó un reseñable incremento de su población comunitaria y extracomunitaria.

El *multiculturalismo* es en definitiva un complejo arquetipo social que integra las relaciones *microsistémicas* y *macrosistémicas*, incardinadas estas en las políticas sociales y económicas. De igual modo, competencias y valores como la solidaridad, la tolerancia, el respeto pasan a ser ejes transversales de la convivencia ciudadana y los planes curriculares de la educación primaria y secundaria. A nivel cultural, la migración tendrá un importante impacto en la planificación y proyección de las estrategias educativas a implementar en el aula. Los profesores deberán ser competentes para intervenir de una manera eficaz en el proceso de adaptación y acogida del migrante. Adaptaciones que deberán ir orientadas tanto al alumnado como al equipo docente y las familias. Interesantes serán los trabajos sobre competencia intercultural docente como los de Cabrera, Espín, Marín & Rodríguez (1999); Escalante, Fernández & Gaete (2014) o Izquierdo (2008). Para favorecer un modelo de integración pedagógica eficaz dichas actuaciones de intervenciones deberá ir dirigidas tanto comunidades sociales y locales como al público en general, solo este modo se darían las adecuadas sinergias que permitiría la vida funcional, efectiva y realizada del migrante.

La pedagogía social tendrá mucho que decir desde un punto de vista teórico y práctico, ofreciendo a sus enfoques metodológicos y su técnica intervención dirigidas la población migrante y las comunidades receptoras.

Las aportaciones y evidencias de la pedagogía social permitirán el desarrollo comunitario que las comunidades multiculturales

haciendo emerger perfiles profesionales como el de mediador intercultural o agente transfronterizo.

Si bien es cierto, las políticas públicas de corte educativo han tratado de ser permeable a la realidad multicultural española que en las últimas décadas se ha exacerbado, incrementado la riqueza de su sociedad y la aportación de estas culturas y subculturas foráneas.

2. LA ESPAÑA MULTICULTURAL DEL SIG. XXI Y LOS FACTORES DE INTEGRACIÓN SOCIAL

El presente epígrafe puede ser cuestionado por su rotundidad afirmativa, no son pocos los estudios que alumbran dudas sobre este fenómeno en la sociedad española. Una nación de naciones constituida por sus autonomías, la mayoría poseedoras de *culturas* y *subculturas* claramente diferenciadas y definidas. Comunidades Autónomas con sus respectivas lenguas cooficiales como el País Vasco con el euskera, Cataluña con el catalán, Valencia con el Valenciano o Galicia con el gallego. Comunidades que en muchos casos tienden a usar estas lenguas minoritarias como reafirmación de su identidad cultural haciendo de la lengua un factor diferencial. Dicho uso genera controversias desde el punto de vista de la multiculturalidad puesto que la multiculturalidad podría entenderse como la fusión de varias culturas que convergen de manera armoniosa. Compleja cuestión es la integración respetuosa de culturas desde la protección de las minorías culturales con identidad propia. No en vano, dichas identidades culturales no se mantendrían estáticas, sino que evolucionarían de manera continuada caracterizadas por ser permeables (Molano, 2007).

En España es también un estado acogedor de etnias como la gitana, o recientemente toda la población gitano-rumana que llega

en busca de una oportunidad digna de trabajo y progreso social y económico.

En los últimos años España se ha convertido en un destino para emigrantes procedentes de países del este de Europa, del norte de África y Asia. Auge migratorio debido al relativo crecimiento económico experimentado en nuestro país como afirman Reher, Requena & Sanz (2011). Dicho crecimiento económico deberá redundar en las políticas migratorias y educativas para la integración de la población extracomunitaria.

Otro de los factores condicionantes han sido los ciclos de producción agrícola, sector económico poner preponderante en determinadas regiones españolas como el sur de Andalucía, provincia de Huelva, cuya actividad agrícola genera millares de puestos de empleo ocupados por personas procedentes de países del norte de África, Marruecos, o países como Rumanía.

Otras regiones como las centradas en la vitivinicultura de la zona de la baja Extremadura, Provincia de Badajoz, han visto incrementada su población en temporada de vendimia para la recogida de la uva. Población, en esta región, de mayoría Romaní que ve necesaria la acogida educativa de sus hijos en centros educativos ordinarios que en muchos casos no cuentan con las medidas y recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. La migración en España ha estado y está determinada por factores que caracterizan y singularizan el tipo de inmigración. Los migrantes que eligen España, bien por deseo y/u obligación, lo hacen provistos de un acervo sociocultural y personal que aunado a múltiples variables contextuales determinará la estrategia con complejidad de la intervención socio-comunitaria y educativa.

Una serie de factores que exponemos a continuación cobrarán relevancia técnica en la acogida educativa del migrante en edad

escolar, así como en el diseño de programas y proyectos a desarrollar a nivel local.

El *factor lingüístico* será crucial en los procesos de comunicación y el adecuado entendimiento de la población migrante. La lengua de origen, sus tradiciones, costumbres o hábitos marcarán la pauta y la estrategia de intervención a adoptar por los servicios de desarrollo e integración comunitaria. La adquisición de las competencias curriculares de etapa será mediada por la adopción de medidas técnicas y socio-educativas. La educación inclusiva ofrecerá las pautas de acción para mediar en el proceso de adaptación curricular del migrante en edad de escolarización obligatoria. Determinante será la cuestión lingüística en la planificación para el cambio social y la consecución de los objetivos prefijados en la intervención (Cooper, 1998).

El *factor motivacional*, quizás, y no sin acierto, cuando pensamos en las causas que obligan al individuo o grupo a emigrar tendemos a pensar en su disconformidad o reactividad ante el contexto en el que se encuentra inmerso. Dicha disconformidad puede, en algunos casos, desembocar en la decisión final de auto reubicación contextual del individuo ante su incapacidad o incompetencia para gestionar su adaptación a un medio que se le presenta hostil, adverso o indeseable. Lo importante de este factor, el motivacional, radica en los procesos mentales en los que el migrante se encuentra inmerso. Procesos emocionales y cognitivos que como inacabados van desde la toma de decisión de emigrar hasta el establecimiento exitoso o no del migrante en el país receptor. La trascendencia de este factor cobra protagonismo por su estrecha interrelación con el proceso de sociabilización del migrante en su comunidad local de origen. En un sentido positivo se deberá tener presente este factor para adecuar y operativizar la adecuada observancia psicosocial del migrante. En definitiva, se trata de un acompañamiento interpersonal para la

acomodación e integración de viejas y nuevas expectativas personales, familiares o comunitarias.

El **factor sociocultural**, de innegable relevancia estará presente en todos los procesos de integración. La cultura madre es, en suma, la materialidad de las cosas sabidas y sentidas por el individuo. El arraigo a estas tradiciones, acervos culturales o formas de ser, sentir y expresar (por las personas migrantes) constituye una realidad latente. El “respeto” mediado a la cultura madre deberá ser analizado y estudiado en los individuos previamente a la implementación de estrategias de intervención social. Podríamos llamar empatía cultural a la capacidad desarrollada para ubicarnos prudentemente en la cultura del otro. Conociendo el origen del migrante y entendiendo en parte sus modos de pensar y sentir sus tradiciones (Herrera, 2003).

La orientación educativa, en los contextos educación formal y no formal deberá nutrirse de las evidencias de la pedagogía social a habida cuenta de sus resultados de éxito.

Los **factores de seguridad vital**. Proteger su integridad física en alguna de las ocasiones uno de los factores determinantes y sobresalientes que empujan a migrar. Causa que se debe tener en cuenta en el proceso de socialización de migrantes que en muchos casos requiere de asistencia psicológica.

Los **factores socio-económicos**, como catalizadores de gran parte de las migraciones son en el contexto español uno de los mas relevantes. Las dificultades económicas directamente relacionadas con la calidad de la subsistencia de las personas motivan en parte la toma de decisión del migrante. Garantizar un nivel económico suficiente significa asegurar las necesidades básicas de alimentación y seguridad tanto para el migrante como para sus congéneres o descendencia. Sin duda un derecho básico que atañe a la dignidad del individuo. Dicha garantía deberá ir en consonancia con el Artículo 25

de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que proclama que “toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud, el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica [...]”.

Atender o tomar en consideración los factores señalados redundará tanto en la calidad de la intervención como en la eficacia de las estrategias de intervención. La tipología multicausal de las migraciones en España no ha provisto de experiencia y técnica suficientes y adecuadas, casi distinto son las políticas sociales encaminadas a hacerlas efectivas.

3. CLAVES ÉTICO-EDUCATIVAS PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DEL MIGRANTE

En apartados precedente hemos puesto de manifiesto alguno de los factores para tener en cuenta a la hora diseñar las estrategias de intervención en el caso español. Dichos factores, expuestos de manera muy sucinta aluden de manera genérica a fenómenos contextuales implicados y determinantes. En este apartado trataremos de aproximarnos a la dimensión subjetiva del técnico, profesor, o agente de intervención o sociabilización responsable.

Dicho lo cual, entendemos que toda intervención social parte una serie de principios éticos, a la vez educativos, asumidos por el agente de intervención. Los principios éticos y dimensión axiológica del sujeto pasan a entrar en confrontación con una deontología profesional delimitada y unánimemente aceptada. Esta confrontación entre deontología profesional de principios éticos de carácter subjetivo en ocasiones podrá condicionar el éxito o fracaso de las intervenciones.

El presente apartado pretende además señalar una serie de claves ético-educativas que clarifique la confrontación ético-profesional anteriormente señalada. Dicho lo cual, la intervención estará precedida de una fase previa de planificación y reflexión, etapa fuertemente vinculada con los con una serie de presupuestos morales de relación con el otro. Dichos principios éticos deberán estar en consonancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París.

Al fin que propiciar el carácter práctico de estas claves ético-educativas, nos proponemos plantear qué manera sintética algunas de las cuales cobrarían una gran importancia en proceso de intervención social encaminado a la adaptación educativa del migrante en las aulas. Medidas que como genéricas hacen énfasis en una serie de aspectos a tener en cuenta por los agentes educativos que proyecten las acciones concretas de educación.

3.1 ADMIRACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Concebir el contexto escolar como un mosaico de la diversidad es uno de los puntos de partida hace el reconocimiento de las diferencias como un valor añadido. Toda cultura delimitada geográficamente y socialmente no puede ser definida y descrita en términos totalizadores y excluyentes. Una cultura concreta conforma una unidad *a priori* homogénea emergida por la existencia de elementos o características comunes entre los individuos que le dan vida, materializándola y reproduciéndola. Pero dicha unidad, *a priori* homogénea, cuenta con diferentes partes del todo, con identidad y singularidad propia. Las *microculturas* o *subculturas* pasan a conformar entre sí un

cosmos diferenciado de otros cosmos con entidad suficiente para ser diferenciados. En definitiva, la diversidad cultural, resulta un fenómeno para nosotros socio-educativo que te exige la toma de conciencia de la ciudadanía para su posterior puesta en valor. Sin duda, la admiración de la diversidad deberá pasar por la experiencia y reconocimiento de valores ajenos, proceso con una importante vinculación emocional a otras culturas claramente diferenciadas. Sólo así, reconociendo el factor emocional como elemento mediador en la adquisición de nuevos valores se podrá generar una actitudes y aptitudes de admiración de la diversidad.

3.2 PUESTA EN VALOR DE CULTURAS

Los agentes de intervención y desarrollo comunitario, en los contextos escolares deberán socializar el calor de las culturas ajenas. Esta manera se estará generando un contexto de partida para integración futura que la población migrante en el aula ordinaria buen las acciones educativas no formales. Pero el presente punto parte de las consideraciones adoptadas en el apartado que le precede. Diferenciar e identificar los elementos culturales que enriquecen a la cultura de acogida supone reconocer puntos culturales te encuentro que propicia fructífero diálogo intercultural. Gastronomía, dialectos, tradiciones, indumentarias o ritos son algunos de los ámbitos que fácil socialización en el contexto de acogida con la adecuada medicación que los responsables educativos.

3.3 RESPETO VS. TOLERANCIA CULTURAL

La acogida social, y cultural, puede generar en cierto momento una reactancia ante la perdida de identidad del contexto acogedor.

Como hemos podido ver en apartados anteriores, los factores emocionales, las variables que determinan la decisión de emigrar, o los factores de seguridad vital condicionan la predisposición tanto que los sujetos acogedores (para acoger) como la de los acogidos (para ser acogidos, sin menoscabo de su identidad cultural). Por este motivo los agentes de intervención deberán calibrar en qué medida los factores que generan la decisión de emigrar se encuentran activados o latentes. Las culturas se integran, en hábitos convivencia y tradiciones en la medida en que los individuos de las diferentes culturas, inmersos en un proceso de convivencia cercana dejan de despedirse como diferentes para conocerse o reconocerse como iguales.

En este punto, el estado de alerta de los sujetos ante una posible agresión a su cultura, que indudablemente será reconocida como una agresión a su persona -a su personalidad- se reducirá. Ejercitar el *respeto* supone asumir una posición activa, de interés por aprenderte las otras culturas, enriqueciéndonos en aprendizajes, experiencias y modos de ver la vida. Si bien, en muchas ocasiones nuestra cultura madre, o mejor dicho la del contexto acogedor posee unas determinadas líneas rojas por las que se caracterizan y definen.

Dichas líneas rojas normalmente se establecen ante cuestiones de gran trascendencia cultural de tipo teológico o ideológico. Un ejemplo serían las diversas concepciones de la muerte, la sexualidad, la religión, la consideración de la mujer, o las prácticas de la vida cotidianas de carácter trivial.

Evitando la *aculturación* debemos orientar nuestras acciones de intervención hacia el bien común los puntos culturales te encuentre como el respeto a la vida o la admiración de la naturaleza. Si bien, ante determinadas situaciones y prácticas concretas debemos adoptar una actitud de tolerancia y prudencia conforme al respeto de la dignidad humana.

3.4 ENAJENACIÓN DE PREJUICIOS

Despojarnos de los prejuicios uno de los procesos de mayor complejidad para el sujeto. Muchos de los casos estos son adquiridos durante un proceso de socialización familiar y comunitaria que ha transmitido y desvirtuado el conocimiento de la realidad. El Prejuicio, como juicio anticipado posee un gran valor de adaptación para el sujeto, exprimiste predecir situaciones futuras a partir de un conocimiento heredado, dándonos la posibilidad de preparar y anticipar una respuesta ante un futuro escenario. El miedo juega un papel importante puesto que un prejuicio no se sostiene sin la aceptación por parte del sujeto de la existencia de posibles o futuras agresiones en términos generales. Analizada de manera radical la casuística del prejuicio cabe dirigir la **deconstrucción del prejuicio** a la desmitificación de los tópicos caracterizadores de ciertas culturas extracomunitarias *racionalizando, relativizando y objetivando* el prejuicio previo. De este modo quedaríamos liberados o enajenados de prejuicios xenófobos o irracionales.

3.5 OPTIMISMO INTERCULTURAL

Creer para convencer, y así generar expectativas de acogimiento y socialización cultural. Los agentes de intervención, como profesionales, deberemos partir de la creencia en que es posible alcanzar puntos de encuentro y confluencia intercultural. Sólo así podremos generales el entendimiento entre diferentes culturas actuando como mediadores interculturales en comunidades locales, vecindarios, centros de acogimiento social, colegios.

3.5.1 EL PAPEL CRUCIAL DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

La pedagogía social goza ya en España de cierto recorrido histórico, subir con los contextos socio comunitarios resulta en la actualidad evidente, así como su aproximación o desarrollen paralelo con ámbitos como el de los servicios sociales.

No podemos olvidar el eminente carácter *teórico-práctico* que la pedagogía social, o educación social si se quiere, tiene. Como señalaba Petrus (1993, p. 167 apud Petrus, 1997), “se trata de hacer una teoría de una práctica para la práctica”. Esta relación de reciprocidad entre la praxis y la teoría genera a través de las experiencias educativas un *corpus de saber* de indudable valor los procesos integración y acogimiento de la población migrante.

La pedagogía social nos permite a través de sus aportaciones apoyarnos en los resortes para intervenir en multitud de casuísticas de naturaleza social y comunitaria. La educación social tendrá voz y significación en la explicación de fenómenos vinculados a la sociedad del bienestar, la efectividad de los derechos humanos, igualdad de oportunidades, los procesos de inadaptación social como la precisión de competencias sociales hola formación política y crítica del ciudadano.

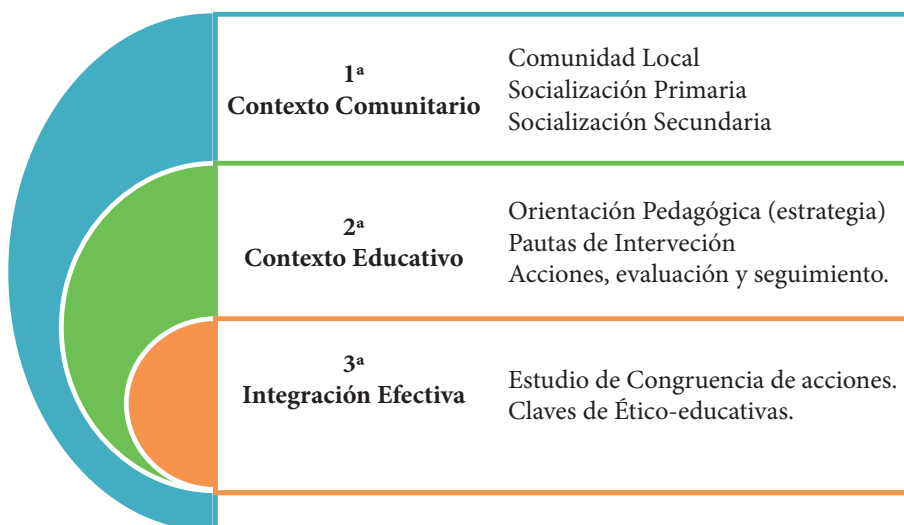
Debemos entender el papel de la pedagogía social desde un punto de vista transformador de las realidades individuales y colectivas. Escapando así de carácter asistencial que otros ámbitos de trabajo social poseen. En definitiva, se trata de concebir la educación social como un ámbito de saber capaz de generar las herramientas necesarias para la comprensión de los fenómenos sociales de adaptación del emigrante.

Dicho lo cual es pertinente partir que un esquema de análisis congruente que nos advierta de las dimensiones, fases y procesos para

tener en cuenta en el proceso de diseño de la intervención educativa orientada a la integración educativa que la población migrante.

En esta línea podemos esbozar el siguiente modelo de acogimiento educativo, congruente y pertinente desde un punto de vista teleológico y educativo.

Ilustración 1: Elementos de la planificación



Fuente: El autor.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos puesto de relieve, las acciones de integración y las medidas de adaptación sociocultural de la población inmigrante requieren partir de una serie de presupuestos básicos de carácter axiológico y de deontológico. Muchas ocasiones dicha confrontación pasa por inadvertida por parte de los profesionales que materializan la implementación de acciones de intervención social. Por esta razón fue pertinente destacar la dimensión analítica irreflexiva que todo proceso de intervención social debe tener en su fase de planificación. Sólo si,

con una conciencia activa sobre las limitaciones o controversias de carácter subjetivo del profesional encargado de la intervención social se podrá activar los procesos de reflexión interno te permitan una praxis educativa y social enajenada de prejuicios. Sin lugar a duda estos aspectos son pertinentes dada la relación de proximidad que se establece entre los agentes de intervención y desarrollo comunitario y la población migrante durante la acogida educativa en los centros escolares.

En definitiva, se trata de predisponer una actitud de análisis introspectivo de los profesionales de la educación social que les ayude a trazar las rutas de análisis necesarias, para una implicación profesional sin sesgos que generen efectos de *aculturación* en la población o individuos a integrar en una determinada comunidad.

REFERENCIAS

CABRERA, F.; ESPÍN, J.; MARÍN, M.; RODRÍGUEZ, M. La formación del profesorado en educación multicultural. En: ESSOMBA GELABERT, M. Á.; BARANDICA I PAIRET, E. (Coord.). **Construir la escuela intercultural**. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Graó, 1999. p. 75-80.

COOPER, R. L. **La planificación lingüística y el cambio social**. Madrid: Ediciones AKAL, 1998.

DIMITRINKA, G.; NIKLEVA, D. G. (Coord.). **El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española**. Madrid: Síntesis, 2014.

ECHEVERRÍA, J. Creatividad e innovación: de las industrias culturales a la economía creativa. **Cuadernos UFS Filosofía**, v. 13, n. 9, p. 7-18, 2011.

ESCALANTE, C.; FERNÁNDEZ, D.; GAETE, M. Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en

competencias docentes interculturales. **Revista Electrónica Educare**, v. 18, n. 2, 2014.

GARCÍA-CASTAÑO, F. J.; PULIDO, R. A. Educación multicultural y antropología de la educación. En: FERMOSO, P. (Ed.). **Educación intercultural: la Europa sin fronteras**. Madrid: Narcea, 1992. p. 35-69.

HERRERA, G. La migración vista desde el lugar de origen. **Íconos: Revista de Ciencias Sociales**, v. 15, p. 86-94, 2003.

JULIANO, D. Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. **Anuario de psicología/The UB Journal of psychology**, v. 33, n. 4, p. 487-498, 2002.

LUCÍA-MOLANO, O. Identidad cultural un concepto que evoluciona. **Opera**, n. 7, p. 69-84, 2007.

MADRID, D. El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española. **Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras**, n. 23, p. 251-253, 2015.

OLIVÉ, L. **La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento: Ética, política y epistemología**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2011.

PETRUS, A. Concepto de educación social. In: PETRUS, A. (Coord.). **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel, 1997. p. 9-39.

REHER, D.; REQUENA, M.; SANZ, A. ¿España en la encrucijada? Consideraciones sobre el cambio de ciclo migratorio. **Revista Internacional de Sociología**, n. 69, M1, p. 9-44, 2011.

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. M. Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 12, n. 3, p. 1-12, 2011.

IMIGRANTES HAITIANOS NA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL DE ACOLHIMENTO

Fabíola CARDOSO¹

Elcio CECCHETTI²

1. SOBRE O DIREITO E A NECESSIDADE DE MIGRAR

Desde os primórdios, o ato de migrar foi fundamental para sobrevivência de nossa espécie. A busca por alimentos, climas mais amenos, terras mais férteis... fez com que nossos antepassados vivessem em constante movimento e, por conseguinte, em contínua transformação e produção cultural. Habitar ambientes e condições adversas deram origem a culturas diferenciadas e, sempre que se estabeleciam contatos entre dois ou mais grupos distintos, fossem estas relações amistosas ou hostis, havia intercâmbio de conhecimentos e objetos, enriquecendo e impactando os modos de ser e viver (Titiev, 2012).

A mobilidade humana é parte constitutiva da história da maioria dos povos e nações, especialmente do Brasil, constituído desde sua gênese por distintos movimentos migratórios, tais como o

1 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail*: <fabiolacardosos@hotmail.com>.

2 Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). *E-mail*: <elcio.educ@hotmail.com>.

nomadismo dos povos indígenas, o processo colonizador europeu, a diáspora forçada dos negros africanos, entre outros.

Com o avanço do capitalismo em escala mundial e a consequente massificação das tecnologias de comunicação e informação, houve intensificação das conexões e relações entre pessoas, grupos e culturas, o que facilitou e até estimulou os movimentos migratórios.

No entanto, a partir de 2008, diante de nova crise do capitalismo internacional, milhares de pessoas se deslocaram de uma região para outra em busca de melhores condições de vida. Diante disso, muitos países considerados “desenvolvidos” modificaram suas legislações para restringir e dificultar ao máximo a entrada das constantes levas de imigrantes em suas fronteiras. Tais regras, de forma abusiva e desumana, foram impostas não só para dificultar a imigração, mas para restringir direitos sociais, civis e políticos dos imigrantes, limitando, por exemplo, o acesso à saúde, educação, trabalho e moradia. Estas restrições constituem grandes obstáculos para a idealização de políticas e ações migratórias condizentes com a promoção dos direitos humanos.

Geralmente, o migrante sai de seu território em busca de melhores condições de vida, seja por conta das desigualdades sociais ali presentes, seja em razão de conflitos armados ou catástrofes naturais, como é o caso do povo haitiano. Este movimento poderia ser um elemento positivo no enfrentamento da desigualdade social, porém, os interesses políticos, econômicos e culturais em jogo acabam por reforçar um cenário de negação de direitos.

É nesse contexto que Sousa Santos (2019, p. 1) levanta uma importante indagação: “Vivemos num tempo de abolição de fronteiras ou num tempo de construção de fronteiras?”. Ele sabiamente responde:

Se tivermos em conta dois dos poderes ou instrumentos que mais minuciosamente governam as nossas vidas – o capital financeiro e a internet – é inescapável a conclusão de que vivemos num mundo sem fronteiras. Qualquer tentativa de qualquer dos 195 Estados que existem no mundo para regular estes poderes será tida como ridícula. [...]. Por outro lado, se tivermos em conta a incessante construção ou reafirmação de muros fronteiriços, facilmente concluímos que, pelo contrário, nunca as fronteiras foram tão mobilizadas para delimitar pertenças e criar exclusões. Os muros entre os EUA e o México, entre Israel e a Palestina, entre a Hungria e a Sérvia, entre a Crimeia e a Ucrânia, entre Marrocos e o povo saharai, entre Marrocos e Melila/Ceuta aí estão a afirmar o dramático impacto das fronteiras nas oportunidades de vida daqueles que as procuram atravessar. (Sousa Santos, 2019, p. 1).

Como vemos, na prática, a ideologia neoliberal difunde informações de forma a criar percepções de que existe um mundo de oportunidades e direitos assegurados a todos. Entretanto, essa visão de um mundo sem fronteiras, de livre circulação e integração de povos e culturas não passa de uma ideologia, que ao fim e ao cabo exclui pessoas e privilegia os interesses do capital.

2. A IMIGRAÇÃO HAITIANA AO BRASIL

A história do Haiti é marcada desde o início pelo sofrimento e pela resistência. Com o processo de colonização, a Ilha de São Domingo, inicialmente invadida por Cristóvão Colombo, foi posteriormente dividida entre franceses e espanhóis, que praticamente exterminaram a população nativa. Para tornar o território conquistado em uma colônia produtora de manufaturas para a metrópole francesa, foram arrancados da África meio milhão de homens e mulheres para trabalharem como escravos nos engenhos de cana-de-açúcar, sob o comando de trinta mil brancos (James, 2000).

Em 1794, diante da opressão praticada pelos senhores, e com a notícia do fim do regime escravista proclamada pela Revolução Francesa, eclodiu uma rebelião dos escravos, que abandonaram e destruíram os engenhos, violentando os brancos e exterminando vários proprietários. O caos pairou na ilha por cerca de três anos, até o momento em que Toussaint L'Ouverture, filho de ex-escravos, organizou uma tropa e derrotou os exércitos francês, espanhol e inglês (James, 2000).

Entretanto, em 1801, disposto a reimplantar o regime escravista, Napoleão Bonaparte enviou à Ilha de São Domingo uma expedição de 25 mil soldados, desencadeando um grande conflito que devastou o país. No ano seguinte, Toussaint foi aprisionado e levado à França, onde, em 1803, sucumbiu à dureza da prisão. Porém, isso não garantiu vitória aos franceses, que tiveram numerosas baixas por conta da febre amarela, de modo que Bonaparte viu-se obrigado a enviar mais 34 mil soldados ao Haiti.

Mesmo assim, um dos companheiros de Toussaint, Jean Jacques Dessalines, prosseguiu o combate e expulsou o exército francês. Em 1803, os combatentes proclamaram a independência do território, atribuindo nome ao lugar de *Aiyti*, que significa *terra de altas montanhas* na língua dos indígenas *Táinos* (James, 2000). Como forma de retaliação, a partir de 1804, os escravistas europeus e estadunidenses mantiveram o Haiti sob forte bloqueio comercial por sessenta anos.

Entre 1913 e 1934, os Estados Unidos invadiram o território para defender seus interesses, e entre 1957 a 1986, a ditadura de Papa Doc e seu filho Baby Doc, instalou um regime de terror e assassinatos, além do sucateamento do Estado e da exploração da população. Ao final deste período, o Haiti se tornou a nação mais pobre das Américas, com altíssimo índice de analfabetismo, caos na saúde pública, alarmante epidemia de AIDS e a miséria assolando grande parte da população.

Na década de 1990, a disputa da política interna entre diferentes grupos fez com que a ONU realizasse cinco intervenções internacionais. Desde então, milhares de haitianos partiram clandestinamente, em embarcações arriscadas, rumo aos Estados Unidos.

Em 2010, mais um acontecimento marcou a dramática história haitiana. Um terremoto de sete graus causou a morte de trezentas mil pessoas e a destruição da infraestrutura urbana e social. Como se isso não fosse trágico o suficiente, no mesmo ano um surto de cólera matou mais de oito mil pessoas. Em 2012, dois furacões, Isaac e Sandy, atingiram duramente o Haiti, impactando fortemente as estruturas urbanas e a produção agrícola.

O Brasil entrou para o rol de nações receptoras de haitianos a partir do terremoto de 2010. As razões disso não são unânimes. Alguns autores, como Fernandes (2014), acreditam que a presença das tropas brasileiras no Haiti entre 2004 e 2017 pode ter contribuído para disseminar o Brasil como um lugar de oportunidades de trabalho. Para Alves (2014), a ascensão do país no cenário econômico mundial, as parcerias entre o governo, ONGs e empresas brasileiras no Haiti, a inexigibilidade de visto para a entrada e o crescente endurecimento do controle migratório por parte dos países “desenvolvidos” são também elementos explicativos.

O grande fluxo de haitianos no Brasil causou apreensão nas autoridades políticas e reações contraditórias por parte dos brasileiros. A cidade acreana de Brasiléia, por exemplo, passou por momentos de turbulência, dada a falta de infraestrutura e preparo dos agentes públicos. O abrigo disponibilizado pela prefeitura com capacidade para até quatrocentas pessoas chegou a abrigar mais de 1.240 imigrantes. Sem condições de custear a situação, o município recorreu ao Governo Federal para angariar recursos para os serviços de assistência, cuidados com a saúde e auxílio na documentação.

O roteiro dos imigrantes haitianos no interior do Brasil é geralmente o seguinte: seguem via terrestre de Brasília até o aeroporto de Rio Branco. De lá, partem até Porto Velho com os aviões que abastecem a cidade. Na sequência, seguem de ônibus até São Paulo, de onde se distribuem pelas cidades do Sudeste ou do Sul.

Ao chegarem aos novos destinos encontram mais dificuldades, porque muitas vezes o atendimento estatal é insuficiente. Em grande parte, o acolhimento é realizado por entidades filantrópicas e organizações não governamentais vinculadas à Igreja Católica. Muitos haitianos, por intermédio das casas de acolhida, conseguiram se inserir no mercado de trabalho, geralmente em empresas de construção civil ou abatedouros frigoríficos.

O racismo e a xenofobia dos brasileiros é um problema grave enfrentado pelos haitianos. O preconceito racial entranhado em nossa sociedade dificulta sua integração social. Estima-se que um terço dos haitianos sofreu alguma forma de preconceito pelo simples fato de serem negros, por exemplo. Somado a isso, a carência de uma legislação moderna sobre imigração e a ineficácia das ações do Estado privam-lhes de direitos fundamentais.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACOLHIMENTO A IMIGRANTES HAITIANOS

Chapecó é uma cidade localizada na região oeste de Santa Catarina, no Sul do Brasil. Atualmente conta com aproximadamente 213 mil habitantes, sendo a quinta maior cidade do estado. Sua fundação é decorrente da ação colonizadora de imigrantes europeus, porém guaranis, kaingang e descendentes de caboclos e sertanejos habitavam a região antes deles.

Desde 2010, Chapecó vem recebendo imigrantes haitianos, pois tornou-se um grande polo agroindustrial e centro político, econômico e cultural de referência do oeste catarinense. Segundo dados da Polícia Federal, atualmente há cinco mil haitianos vivendo na cidade. Muitos foram atraídos pelos postos de trabalhos em agroindústrias, frigoríficos e demais empresas da região. Ocupam, na maioria das vezes, postos de trabalho braçais e recebem os mais baixos salários. Outros infelizmente nem sequer conseguem emprego e encontram-se em situações de vulnerabilidade social.

Por conta de sua proximidade com uma agroindústria de alimentos, o bairro São Cristóvão, onde está localizada a Escola de Ensino Fundamental Neiva Maria Andreatta Costella, tornou-se lugar de residência de muitas famílias de imigrantes haitianos. Com isso, o número de matrículas de estudantes haitianos vem aumentando nos últimos anos, como se pode observar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Matrículas de imigrantes haitianos na E. E. F. Neiva Maria Andreatta Costella

2017		2018		2019	
TURMA	MATRÍCULAS	TURMA	MATRÍCULAS	TURMA	MATRÍCULAS
1º Ano	03	1º Ano	01	1º Ano	-
2º Ano	-	2º Ano	04	1º Ano	-
3º Ano	-	3º Ano	04	2º Ano	03
4º Ano	01	4º Ano	01	2º Ano	01
5º Ano	01	5º Ano	02	3º Ano	06
6º Ano	-	6º Ano	03	4º Ano	01
7º Ano	02	7º Ano	-	5º Ano	04
8º Ano	-	8º Ano	01	6º Ano	01
9º Ano	-	9º Ano	-	6º Ano	02
				7º Ano	03
				8º Ano	-
				9º Ano	-
TOTAL	7	TOTAL	16	TOTAL	21

Fonte: dados fornecidos pela E. E. F. Neiva Maria Andreatta Costella.

Os dados também indicam que não necessariamente os alunos que entraram na escola em um ano permaneceram no ano seguinte. O fluxo de entrada e saída dos mesmos é intenso, talvez pela mudança dos postos de trabalho e/ou de moradia dos responsáveis, mas, independentemente disso, o crescente número de imigrantes exige a adoção de pedagogias interculturais:

A construção de uma *pedagogia da interculturalidade*, deste modo, exprime a interação dialógica entre as múltiplas culturas, mediadas sempre pelo trabalho de interpretação feito pelas crianças, apoiadas pelas professoras. A natureza pedagógica da atividade docente assenta na construção, através de processos activos, participativos e criativos, de uma consciência crítica do mundo, através de um trabalho de inscrição do outro, associada à análise das implicações políticas e simbólicas das trocas culturais entre crianças. (Sarmiento, 2007, p. 23).

No ano de 2018, na turma do 1º ano, havia apenas uma aluna haitiana. Ela não dominava a Língua Portuguesa e, inicialmente, a comunicação se dava por meio de gestos, desenhos e exemplos práticos. A estudante chegou na escola no mês de junho e, para surpresa de todos, conseguiu se apropriar do idioma nacional com extrema facilidade. Em dois meses estava escrevendo a maioria das palavras, com pequenos erros ortográficos e formando frases simples oralmente. Isso atesta o que diz Sarmiento (2007, p. 26) sobre a capacidade de aprendizagem das crianças: “[...] são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia.”

Como a aluna estava inserida em uma classe de alfabetização, acreditamos que isso tenha também contribuído para a apropriação

da leitura e escrita em Língua Portuguesa. Em algumas ocasiões, ela escrevia em inglês e nós pesquisávamos sua tradução para poder explicar seu sentido em nossa língua.

A integração desta aluna haitiana com sua turma, e na escola como um todo, foi se dando aos poucos. A maioria dos estudantes havia cursado a educação infantil na mesma unidade de ensino e isso lhes garantiu um entrosamento muito grande. Em muitos momentos, principalmente as meninas, todas brancas e com cabelos lisos, elogiavam o cabelo da aluna haitiana, que era negro e encaracolado. Cada semana ela vinha com um “penteados” diferente e aquelas tranças encantavam a todos.

Entretanto, a estudante não estava se sentindo bem e começou a vir de touca, mesmo nos dias quentes, para esconder o cabelo. Na verdade, as crianças da turma estavam adorando essa “novidade”, mas a aluna haitiana se sentia “fora do padrão”. Estávamos diante de um desafio intercultural. Era necessário realizar atividades para o fortalecimento da sua autoestima, bem como de acolhimento das diferenças por parte dos demais.

Nestes contextos, os educadores têm um papel fundamental no sentido de construir currículos e práticas que considerem as identidades culturais, contribuindo para uma cultura de reconhecimento das diferenças. Trata-se de construir estratégias para coordenar as tensões e desafios que aparecem no cotidiano escolar considerando a relação entre os diferentes.

Segundo Cortesão (2004), isso insere os docentes ante o dilema do *arco-íris* ou do *fio da navalha*. A primeira situação representa a complexidade que está mascarada sob uma aparente simplicidade, qual seja: a presença de diferentes culturas no cotidiano escolar, as quais, muitas vezes, são difíceis de entender ou de atender adequadamente.

Consciente ou inconscientemente, o sistema educativo, muitas escolas e professores são pouco sensíveis ao arco-íris sócio-cultural presente na população escolar. Prevalece uma representação monocultural da escola, uma leitura do campo educativo informado por um 'daltonismo cultural' pelo que os educadores se confrontam, no quotidiano, com dificuldades de compreender e lidar com alunos tão diferentes, que não se enquadram com facilidade nas normas que regulavam (e ainda regulam) as situações tradicionais de ensino-aprendizagem. (Cortesão, 2004, p. 95).

Reconhecer o *arco-íris* de culturas implica em considerar que as diferenças são uma riqueza, pois abrem caminhos fecundos de compreensão do Outro e de si mesmo, estabelecendo pontes de comunicação e aprendizagem mútua.

Por sua vez, o *fio da navalha* remete à dificuldade, ao risco de escolher um caminho que pode negligenciar ou reconhecer. Cada decisão, mesmo que aparentemente pouco importante, pode ter efeitos inesperados, revelando a urgência de decodificar significados e de agir com precaução. O risco a que todo educador se depara, bem como o próprio sistema educativo em sua totalidade, está na concepção ou no modo como o Outro, em sua diversidade, é considerado e tratado.

No caso da aluna imigrante do 1º ano, a estratégia utilizada que se mostrou mais eficaz foi a de formação de duplas para a realização das atividades pedagógicas, com rodízio semanal. Deste modo, todos tiveram a oportunidade de ajudá-la no aprendizado, tornando-se corresponsáveis por seu desenvolvimento. Ademais, isso estimulou a convivência e integração entre os alunos. Com o passar do tempo, era perceptível que ela estava mais segura e feliz, passou a brincar nos intervalos com as outras meninas e a se expressar com naturalidade. Por fim, parou de utilizar a touca, pois convenceu-se que já não tinha nada a esconder.

Ao encerrar o ano letivo, a aluna haitiana estava praticamente alfabetizada em Língua Portuguesa. Essa experiência inicial foi crucial para percebermos a importância do acolhimento nesse processo de integração de alunos imigrantes. Afinal, uma pedagogia da interculturalidade “reconhece a diferença mas recusa a desigualdade” (Dornelles, 2007, p. 10).

Em 2019, nosso trabalho foi desenvolvido com uma turma de 3º ano (na qual dos 31 alunos seis eram imigrantes haitianos) e um 5º ano (formada por 23 alunos, sendo quatro imigrantes haitianos). Alguns deles já estudaram na escola no ano anterior, o que lhes assegurou maior apropriação do código escrito e oralidade na Língua Portuguesa.

De qualquer modo, foi necessária a adoção de metodologias diferenciadas. Na turma do 3º ano, primeiramente, conversamos com os professores de Artes e Educação Física para que contribuíssem na integração destes alunos, promovendo atividades em que eles pudessem interagir, sentir-se pertencentes ao grupo e fortalecessem sua autoestima.

Em um segundo momento, foi combinado que cada criança iria ajudar um aluno haitiano por um dia. As crianças gostam de ajudar umas às outras. Sentem-se valorizadas e importantes. Este desafio muito auxiliou na integração, no desenvolvimento da oralidade e no exercício do diálogo, trazendo benefícios para todos os envolvidos. O mais interessante é que em cada “avanço” de um aluno haitiano todos comemoravam. Neste processo, tal como fizemos no ano anterior, a sala de aula foi organizada de modo que as crianças sentassem em duplas. Estas eram trocadas a cada semana para favorecer a aprendizagem e interação entre todos.

Já na turma do 5º ano foi requerido um trabalho mais específico, tendo em vista que havia uma segregação entre os estudantes

brasileiros e haitianos. Isso ficou evidente logo no primeiro dia de aula, quando os imigrantes ocuparam uma fila inteira no canto da sala. Essa cena deixou-nos perplexos! Era preciso intervir. Problematizar. Primeiramente solicitamos às crianças como lição de casa que fizessem uma pesquisa de mapas onde aparecia o Haiti.

No dia seguinte, muitos disseram não ter encontrado. Outros trouxeram corretamente belos mapas da América Central. Mas também houve alguns que trouxeram o mapa da África, alegando que o Haiti ficava naquele continente. Ao perguntar por que o Haiti ficava na África as respostas foram: “Porque os haitianos são negros e os negros vêm da África”. Estávamos novamente diante do *fio da navalha*. Era preciso desconstruir imagens e representações equivocadas sobre os imigrantes haitianos. Para isso, tínhamos que problematizar os modos de relação que costumeiramente adotamos frente ao Outro.

Magalhães e Stoer (2004) apontam que frequentemente os diferentes são julgados a partir de uma cosmovisão particular, considerada *normal* e, por isso, normativa, no qual o viver e a forma de organizar a vida de um grupo social são postulados como superior aos demais. Esse modelo funda-se em práticas educativas centradas na transmissão e/ou imposição de valores indiscutíveis e universais. Currículos e práticas educativas monoculturais visam tornar os estudantes *civilizados* e ajustados à cultura universalizante.

Outro modelo de relação com as diferenças é o da tolerância. Ser tolerante, neste sentido, é reconhecer a diferença sem querer conhecê-la. Não há interação, intercâmbio, diálogo. Trata-se de um respeito indiferente, que não rompe as fronteiras simbólicas entre nós-eles, mantendo de forma velada preconceitos e discriminações.

Um terceiro modo de relação com os diferentes é o assistencialista. Ao sentir “pena” ou culpa pela situação vivida pelo Outro, promove-se o desenvolvimento de práticas tuteladas de

apoio para compensar ou diminuir o sofrimento alheio. Mesmo que aparentemente importantes e necessárias, tais práticas não geram reconhecimento, mas dependência.

Por fim, como propõem Magalhães e Stoer (2004), há que se promover uma efetiva relação entre nós-eles, já não somos “nós” que possuímos a legitimidade universal de determinar quem são “eles”. Assume-se a posição de que a diferença também é “nossa” e, na relação, o “nós” transforma-se em “eles”. Assim, é a “nossa” própria alteridade que se expõe na relação.

A escola então passa a ser território de encontro e confronto das diferenças, sendo constantemente negociada e agenciada por elas. É a heterogeneidade que caracteriza as relações, resistindo a qualquer tentativa de domesticação cultural. Essa relação não é de autossuficiência, mas, antes, consciência da incompletude cultural, epistemológica, dos saberes, valores e dos padrões de relações estabelecidos.

No caso do 5º ano em tela, era preciso desconstruir preconceitos com relação às pessoas negras, além de destacar o contexto histórico e cultural do Haiti. Aproveitando os mapas trazidos pelos alunos, fizemos o estudo de um texto que apresentava a história do Haiti, seus dados populacionais, geográficos e sociais, além de informações sobre o terremoto/tragédia de 2010.

Após a leitura, a turma foi desafiada a elaborar perguntas para realizar uma entrevista com um imigrante haitiano. Cada um elaborou de três a cinco perguntas. Também organizamos equipes para elaborar cartazes com informações principais do texto, sendo posteriormente expostos no mural da escola.

Em um segundo momento, convidamos uma aluna haitiana que estudava no 7º ano de nossa escola para responder às perguntas elaboradas pela classe. Organizamos a sala de aula em semicírculo,

de modo que todos pudessem ver e ouvir quem estivesse falando. As perguntas dos estudantes foram as mais diversas possíveis: Como era a escola no Haiti? Que alimentos comem lá? Por que vieram para o Brasil? E para Chapecó? Foi fácil se adaptar aqui? O que foi mais difícil? Você tem vontade de voltar para o Haiti? Por quê? É fácil achar emprego aqui?

A estudante respondeu a todas as questões com naturalidade e o grupo de estudantes mostrou-se bastante interessado e participativo. Ao final, muitas pré-noções sobre o Haiti e sobre os imigrantes caíram por terra.

Para estimular o convívio e integração, também combinamos que a partir de então todos sentariam em duplas, fazendo o rodízio semanal. Depois de algum tempo, alguns alunos nem queriam trocar de parceiro, porque se sentiam bem ajudando o colega imigrante no processo de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de acolhimento de estudantes haitianos relatadas neste trabalho indicam a imperiosa necessidade de a interculturalidade pautar as práticas educativas. Caso contrário, podemos reproduzir práticas monoculturais que ocultam o *arco-íris* de culturas existentes em nossos contextos culturais, assumindo o risco de usar a *lâmina da navalha* para normalizar as diferenças.

Como educadores estamos preparados para lidar com os diferentes? A princípio não, mas os sujeitos estão na escola e não podem passar despercebidos. O aluno imigrante está devidamente matriculado e tem o direito à educação, assim como qualquer criança.

O primeiro passo implica no desenvolvimento de uma sensibilidade e disposição de abertura aos Outros. Para

Fornet-Betancourt (2007), é necessária outra postura ou disposição que habitue os humanos a viver “suas” referências identitárias em relação aos diferentes. Trata-se de uma reaprendizagem e recolocação cultural e contextual, que permita fazer-nos conscientes de nosso analfabetismo ou *daltonismo* cultural. Para o autor (2007), a proposta de uma educação intercultural não é um modismo, mas uma demanda histórica por justiça cultural, principalmente daqueles grupos que foram marginalizados, reduzidos, silenciados e invisibilizados no decorrer dos tempos, dentro e fora dos espaços escolares. Trata-se de uma reflexão profunda sobre o “saber viver” e o “saber conviver” em um mundo desigual, contraditório e violento.

O (re)conhecimento da diversidade na vida cotidiana e nos contextos escolares requer a mudança de processos educativos embasados no monoculturalismo e o desenvolvimento de outros currículos de perspectiva intercultural, que busquem atender a complexidade das culturas e das relações humanas, integrando a diversidade de lógicas, conceitos e sujeitos, em exercícios de pesquisa e práticas pedagógicas críticas e criativas, produzindo rupturas e fragilizando paradigmas homogeneizadores, universalizantes e dominadores.

Respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra ‘relativamente a mim’ ou ‘relativamente ao mesmo’, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (Pardo, 1996 apud Silva, 2003, p. 101).

A consolidação dos direitos humanos requer não apenas a garantia do acesso ao direito à educação, mas a realização de práticas diversificadas e interculturais que eduquem para relações positivas entre os sujeitos, enfrentando os inúmeros tipos de violências simbólicas, discriminações, preconceitos e violações da dignidade humana.

Especificamente, além do desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, isso requer a elaboração de um plano de ação da prática docente, bem como da própria escola. A participação das famílias imigrantes também é essencial neste processo. Para tanto, desejamos que esta reflexão e os relatos das atividades realizadas sirvam de estímulo para que outros professores possam considerar os estudantes imigrantes com respeito e cuidado que todas as pessoas merecem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. A. Por que o Haiti está aqui. **Outras mídias**, maio 2014. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/outrasmidias/destaque-outras-midias/por-que-o-haiti-esta-aqui/>>. Acesso em: 20 maio 2019.
- CORTESÃO, L. O arco-íris e o fio da navalha: problemas da educação face às culturas – um olhar crítico. **Grifos**, Chapecó, n. 15, p. 89-103, 2004.
- DORNELLES, L. V. Apresentação. In: _____ (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FERNANDES, D. **Projeto estudos sobre a migração haitiana ao Brasil e diálogo bilateral**. Belo Horizonte: PUCMG; MTE; OIM; GEDEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/geral/publicacoes/>>. Acesso em: 20 maio 2019.
- FORNET-BETANCOURT, R. **Religião e interculturalidade**. São Leopoldo: Nova Harmonia; Sinodal, 2007.

JAMES, C. L. R. **Os jacobinos negros**: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2000.

MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. A reconfiguração da educação inter/multicultural. **Grifos**, Chapecó, n. 15, p. 105-114, 2004.

SARMENTO, M. de J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUSA SANTOS, B. Um mundo sem fronteiras? **Outras Palavras**, 2019. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/boaventura-um-mundo-sem-fronteiras/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

TITIEV, M. **Introdução à antropologia cultural**. 11. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

INMIGRACIÓN, RECEPCIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS ECUATOGUINEANOS EN GABÓN BAJO EL RÉGIMEN DE MACÍAS NGUEMA: *¿FUENTES DEL DESPRECIO DE LOS PROFESORES DE ELE EN GABÓN?*

Hilaire NDZANG NYANGONE¹

1. INTRODUCCIÓN

Cuando tratamos de inmigración actualmente, la opinión general piensa exclusivamente en los desplazamientos masivos de poblaciones de los países en desarrollo hacia países desarrollados. Europa y América forman parte de las destinaciones más privilegiadas. Sin embargo, esta generalidad oculta una forma de inmigración a la que pocos aluden: la inmigración de un país en desarrollo a otro. En el marco de este estudio, nos interesaremos esencialmente por este tipo de inmigración en África, tomando como ilustración el exilio masivo de las poblaciones ecuatoguineanas en Gabón bajo la dictadura “Nguemista”². En efecto, unos meses después de su elección

1 M.A CAMES, CRAAL, Escuela Normal Superior de Gabón. Correo electrónico: <hilairenyangone@gmail.com>.

2 Como el franquismo que alude al régimen del general Franco, el neologismo “nguemismo”, acuñado por Max Liniger-Goumax, relaciona inicialmente este término con la sangrienta dictadura del presidente Macía Nguema Biyogo en Guinea Ecuatorial entre 1968 y 1972. Por extensión, este término ya abarca también el régimen de su primo y actual presidente de este país hispanohablante de África central: Teodoro Obiang Nguema Mbazogo. Además de los lazos de

democrática como primer presidente de la República de Guinea Ecuatorial en 1968, Macías Nguema Biyogo³ instauró una dictadura punitiva y sangrienta reprimiendo a los políticos, los intelectuales y a toda persona que criticaba su régimen (Lininger-Goumax, 1981). De esta represión surgió el exilio de más de los dos tercios de la población guineana en África, en Europa y en América (Lininger-Goumax, 1981).

Sin pretender interesarnos por todas las destinaciones de los inmigrantes guineanos, nos limitaremos a los que eligieron África, de modo general, y Gabón, en particular. Debido a la cercanía física, cultural y lingüística que existe entre Gabón, Camerún y Guinea Ecuatorial, los guineanos que tenían menos recursos emigraron a estos dos países. Para no aislarnos de los objetivos de nuestro tema, nos interesaremos exclusivamente por los que eligieron Gabón como tierra de acogida. En efecto, los guineanos que eligieron Gabón llevaron a cabo esencialmente oficios considerados humillantes por los autóctonos. De ahí el calificativo “Ecuato” que designa peyorativamente a estos inmigrantes cuyo país vivía en una pobreza extrema (Assengone Nze, 2018, p. 30). El interés de este estudio es demostrar que el menosprecio de los hispanohablantes negros africanos de los cuales los profesores de ELE⁴ en Gabón se relaciona directa o indirectamente con la difícil integración de los inmigrantes guineanos en Gabón bajo el régimen de Macías Nguema Biyogo.

parentesco, los dos líderes tienen en común la centralización del poder en el ámbito familiar y la represión de los opositores.

3 Francisco Macías Nguema, era un político ecuatoguineano. Nació en Río Muñí (Región continental de Guinea Ecuatorial) el 1 de enero de 1924 y murió en Malabo el 29 de septiembre de 1979. En 1968, fue elegido primer presidente de la República de Guinea Ecuatorial.

4 Español Lengua Extranjera.

Para llevar a cabo nuestro propósito, definiremos y conceptualizaremos primero los términos claves de la temática. Luego, presentaremos nuestro enfoque metodológico. Finalmente, relacionaremos la inmigración, la recepción y la integración de los ecuatoguineanos en Gabón con el desprecio por los profesores de ELE.

2. INMIGRACIÓN, RECEPCIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS ECUATOGUINEANOS EN GABÓN

En esta parte, intentaremos conceptualizar los términos claves de nuestra temática entre los cuales: la inmigración, la recepción y la integración de los ecuatoguineanos en Gabón.

2.1 *INMIGRACIÓN DE LOS ECUATOGUINEANOS EN GABÓN*

Antes de conceptualizar la inmigración de los ecuatoguineanos en Gabón, nos parece idóneo presentar primero este país. Con una superficie total de 28.051 km², Guinea Ecuatorial es uno de los estados más pequeños de África. De igual modo que la mayoría de los estados africanos, sus fronteras físicas son producto directo de la colonización. El rasgo mayor de la construcción territorial de esta antigua colonia española es la reunificación en un mismo estado de dos entidades geográficas aisladas de 650 km: la entidad insular y la entidad continental. La parte continental está delimitada al oeste por el Océano Atlántico, en el norte por Camerún, y en el sur y en el este por Gabón. La parte insular en la que se encuentra la capital (Malabo), está ubicada en el Golfo de Guinea (véanse el mapa 1).

Mapa 1 – Fronteras terrestres y marítimas de Guinea Ecuatorial



Fuente: <bing.com/imágenes>.

A lo largo de su historia, Guinea Ecuatorial fue sucesivamente ocupada por diversas potencias occidentales⁵. Para no apartarnos de

5 Dentro de las diversas potencias occidentales que ocuparon Guinea Ecuatorial a lo largo de su historia, hay por ejemplo la colonización portuguesa (1485-1493), los primeros intentos de colonización española con los tratados

los objetivos del presente estudio, nos centraremos en la colonización española (1856-1968). En efecto, la de España fue la última de este país y el mismo Estado español fue el que ratificó su independencia en 1968. La colonización o el regreso de España a Guinea Ecuatorial se inicia en 1856 con la fundación oficial de la Guinea Española. En 1858, fue nombrado el primer gobernador español de esta isla reconocida un año más tarde como una colonia española (Castro, 2007). Por aquel entonces, los ecuatoguineanos vivían cómodamente como los afirma más bien Joaquín Mbomio Bacheng (2015, p. 18): *Pendant les années soixante, le pays était encore une colonie espagnole prospère* [Durante los años sesenta, el país aún era una colonia española próspera].

Después de más de diez décadas de ocupación, Guinea Ecuatorial es proclamada independiente en 1968. El mismo año, Macías Nguema Biyogo es elegido primer presidente de esta nueva República. Dos meses después de su elección, una intentona golpista protagonizada por su ministro de Asuntos Exteriores Atanasio Ndongo Miyone y el delegado ecuatoguineano ante las Naciones Unidas Saturino Ibongo Lyanga marca el inicio de la sangrienta dictadura de Macías Nguema (Mba Ncony, 2009, p. 7). Macías atribuye inmediatamente esta acción al gobierno español. A modo de respuesta, obtuvo la extradición del presidente del MUNGE⁶ y del antiguo gobierno autónomo, Ondo Edu⁷ en Gabón y le ejecuta en 1969 con numerosos partidarios de su

de San Ildefonso (1777) y de Prado (1778), la ocupación británica (1827-1845) y el regreso de España 1856-1968).

6 Movimiento de Unión Nacional de Guinea Ecuatorial.

7 Ondo Edu fue acusado de conspiración contra el Estado por Macías Nguema. Es por esta errónea razón que fue ejecutado en 1969. En realidad, el dictador guineano estaba aniquilando a todos sus opositores entre los cuales el que consideraba como el máximo representante de España.

partido política entre los cuales muchos diputados (Liniger-Goumax, 1985).

El engranaje del terror se endurece en enero de 1979 con la supresión de los partidos políticos y la creación del PUN⁸. En julio de 1972, Macías se autoproclama presidente vitalicio, jefe del Gobierno, ministro de la Defensa, de Asuntos Exteriores, de la Justicia y de la Hacienda. El 3 de agosto de 1979, Teodoro Obiang Nguema Mbasogo⁹ toma el poder con el auxilio de un grupo de militares. Antes de su ejecución el mismo año, Macías destruye las reservas de divisas¹⁰ dejando el país en una crisis monetaria sin precedentes. Ahora, los ecuatoguineanos deben considerarle como “Único milagro de Guinea Ecuatorial” (*Id.*). Joaquín Mbomio Bacheng (2015, p. 24) corrobora este propósito al afirmar: *Désormais, nous devons tous dire que Macías est le père de la patrie, l'appeler papa, adorer sa mère qui l'a mise au monde, célébrer le nom de son village, vénérer son district* [Ahora, todos debemos decir que Macías es el padre de la patria, llamarle papá, adorar a su madre, celebrar el nombre de su pueblo, venerar su distrito]. En algunas palabras, Macías monopolizaba la atención en su persona.

En cuanto a los colonizadores españoles, Macías Nguema les rechazó de Guinea Ecuatorial con la obligación de dejar todos sus bienes entre los cuales sus armas (Mba Ncony, 2009, p. 9). En consecuencia, la economía y las instituciones se quedaron completamente paralizadas. De modo general, los once años del régimen de Macías

8 Partido Único Nacional.

9 Teodoro Obiang Nguema Mbasogo es el primo del dictador ecuatoguineano Macías Nguema Biyogo.

10 La moneda del país en aquel entonces era el EKUELE indexé sobre la peseta española.

Nguema pueden resumirse por la prohibición de llevar zapatos, el cambio de todos los nombres españoles hasta los toponímicos, la supresión de hospitales y de escuelas, el casi final de la cultura del cacao¹¹, la prohibición de la religión católica, el desmantelamiento del ferrocarril, el cierre de la principal central eléctrica de la capital con la pretensión de reemplazarla por sus poderes mágicos (*Id.*).

Durante los años del régimen de Macías Nguema, Guinea Ecuatorial ha avanzado hacia un caos que la ha reducido –a pesar de las múltiples riquezas y una población educada y laboriosa–, a un nivel cercano a los treinta y un países menos desarrollados del mundo (Liniger-Goumax, 1981). Una de las principales consecuencias de este caos generalizado fue el exilio de más 450 000 ecuatoguineanos en Gabón, Camerún, España y Francia (*Id.*). El presente estudio se interesa particularmente por los que inmigraron y se instalaron en Gabón.

2.2 RECEPCIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS ECUATOGUINEANOS EN LA SOCIEDAD GABONESA

A pesar de la ausencia de cifras precisas, existen huellas comprobables que demuestran que la comunidad ecuatoguineana de Gabón era importante. Pensamos primero en la proximidad física entre ambos Estados. En efecto, Guinea Ecuatorial y Gabón

11 Considerado como uno de los mejores cacaos del mundo, esta cultura constituía la principal riqueza de Guinea Ecuatorial antes de las medidas drásticas de Macías Nguema que hundieron el país en una crisis económica sin precedentes.

comparten unos 350 km de fronteras terrestres y marítima¹². Las puertas de entradas entre Guinea Ecuatorial y Gabón son múltiples. Las más conocidas se encuentran generalmente en las ciudades gabonesas de Bitam, Oyem y Medouneu, en el norte, y Cocobeach, en el oeste (Véanse el mapa 1). Además de esta proximidad física, las ciudades gabonesas enumeradas comparten numerosos rasgos sociolingüísticos¹³ y culturales con Guinea Ecuatorial. Es el caso de la lengua y de la cultura fang¹⁴. Todo lo expuesto hace pensar que los guineanos que no tenían recursos suficientes eligieron estas destinaciones cercanas con la ilusión de una integración fácil.

Más allá de la cercanía física y de las similitudes lingüísticas y socioculturales, cabe destacar que la economía gabonesa era muy próspera por aquel entonces. En efecto, el país estaba en medio del auge del petróleo y ofrecía numerosas oportunidades de empleo. En otros términos, Gabón, como destino, era la ilusión de muchos trabajadores entre los cuales los ecuatoguineanos. En consecuencia, la mayoría de los inmigrantes guineanos se instalaron en Libreville¹⁵

12 La frontera terrestre y marítima entre Guinea Ecuatorial data de la convención franco-española de 1900 entre Guinea Ecuatorial y el Congo francés. Sin embargo, la frontera actual data de 1974.

13 Además del francés que es la lengua oficial de Gabón y la segunda lengua oficial de Guinea Ecuatorial (desde 1998), los dos países vecinos comparten numerosos rasgos culturales dentro de los cuales los ritos y las costumbres fang.

14 Las cifras más recientes estiman a unos 80% la proporción de la etnia fang en la población ecuatoguineana. Es también la etnia mayoritaria de Gabón cuyas principales sedes son las ciudades que los inmigrantes guineanos eligieron tierra de acogida.

15 El barrio *Atsimi Ntsos* deriva del fang de Guinea Ecuatorial para significar: barrio en el que no se lleva zapatos. Es un barrio de predilección de la comunidad ecuatoguineana de Libreville. Los inmigrantes guineanos

(capital política) y Port-Gentil¹⁶ (capital económica). Pero, en vez de encontrar ayuda y beneficiar de la hospitalidad de los gaboneses para acelerar su integración, los ecuatoguineanos sufrieron humillaciones y otros maltratos que pueden ser asimilados a una forma de esclavitud (Assengone Nze, 2018, p. 30). De hecho, los sueños de una vida cómoda de muchos de ellos se transformaron finalmente en pesadillas.

El cierre de las escuelas en Guinea Ecuatorial bajo el régimen de Macías Nguema Biyogo tuvo como consecuencia una caída drástica en el nivel de escolaridad. Por consiguiente, una parte considerable de los inmigrantes que eligieron Gabón como tierra de acogida no tenían una formación suficiente. Así, fueron destinados a servicios domésticos y a labores que los gaboneses consideraban humillantes. Fueron también destinados a trabajos en los campos de cacao y café que constituían las principales actividades comerciales del norte de Gabón por aquel entonces (Assengone Nze, 2018, p. 23). Explotados, humillados y deshumanizados, estos trabajadores eran considerados como inferiores a sus amos gaboneses. De ahí el estereotipo “Ecuato” que designa tanto a los ecuatoguineanos, como a los gaboneses sin recursos (Assengone Nze, 2018, p. 31). Según las mismas representaciones sociales, los ecuatoguineanos serían holgazanes, ladrones, tontos, débiles e ignorantes etc.

son quienes fundaron este barrio y hasta hoy, constituyen los pobladores mayoritarios de dicho barrio.

- 16 En pleno auge del petróleo, la capital económica de Gabón (Port-Gentil) era apodada capital del petróleo. En efecto, la mayor parte de las empresas de extracción del petróleo de Gabón se encuentran en la provincia de Ogoue-Maritime cuya capital es Port-Gentil. Era en consecuencia, la provincia que ofrecía más posibilidades de empleos.

El descubrimiento y la explotación del petróleo proporcionan importantes ingresos a Guinea Ecuatorial y cambian completamente la situación de los ecuatoguineanos. Según los datos del Banco Mundial, Guinea Ecuatorial tiene actualmente el PIB per cápita más alto de África. Tras el hallazgo y la explotación de importantes cantidades de crudo, el país registra un boom petrolífero desde el comienzo de los años noventa. Con este fructífero boom económico, muchos ecuatoguineanos exiliados en África regresaron a su país (Naranjo, 2018). Además de llamar a los turistas, el despegue económico ofrece mejores condiciones de vida a los ecuatoguineanos, aunque muchos de ellos permanezcan pobres. Así, en pocos años, el país pasó de la riza de África a una de las economías africanas más promovedoras. Pero, a pesar de lo expuesto, los prejuicios relativos a la comunidad ecuatoguineana permanecen en Gabón.

3. ENFOQUE METODOLÓGICO

Esta investigación es de tipo mixta, o sea cuantitativa y cualitativa en la que hemos privilegiado dos técnicas de análisis de los contenidos: la investigación documentaria y las encuestas dirigidas a la comunidad ecuatoguineana de Gabón, a los profesores y a los alumnos gaboneses de secundaria.

3.1 POBLACIÓN ESTUDIADA

Para llevar a cabo nuestra reflexión, consultamos primero los documentos históricos relativos a la dictadura de Macías Nguema, por una parte, y a la inmigración de los ecuatoguineanos en Gabón para escapar de la represión y de la pobreza, por otra parte. La escasez

de documentos alusivos a la inmigración, la recepción y la integración de los ecuatoguineanos en Gabón nos hizo recurrir a las encuestas. Por esto, preparamos tres cuestionarios respectivamente dirigidos a los profesores, a los alumnos y a la comunidad ecuatoguineana de Gabón. Con esta estrategia, buscamos información de primera mano de los ecuatoguineanos en cuanto a su recepción y su integración en Gabón, por un lado, y la consideración de los hispanohablantes negros africanos en Gabón, por otro lado. De modo general, esta investigación mixta nos permitirá afirmar o confirmar nuestras hipótesis.

3.2. RESULTADOS

Reagrupamos los encuestados en dos categorías. La primera alude a la comunidad ecuatoguineana de Libreville, mientras la segunda se centra en los actores de la enseñanza y del aprendizaje del español como lengua extranjera.

3.2.1. ENCUESTA DIRIGIDA A LOS INMIGRANTES ECUATOGUINEANOS

Para encontrar la comunidad ecuatoguineana de Gabón, centramos nuestra investigación en unos barrios populares de Libreville famosos por la violencia y los robos. Se trata concretamente de los barrios *Atsimi Ntsos* y *Avea* dónde conviven las comunidades fang de Gabón y de Guinea Ecuatorial. Hicimos tres preguntas a los treinta (30) ecuatoguineanos encuestados. Esta cifra lamentablemente más baja de lo deseado se justifica por el regreso a Guinea Ecuatorial de muchos de ellos y la desconfianza en los gaboneses de los que quedan

en Gabón. Los treinta que aceptaron contestar a nuestras preguntas lo hicieron oralmente, así que tuvimos que transcribir sus respuestas. Les preguntamos primero sobre las principales motivaciones de su inmigración en Gabón. El cuadro 1 recapitula sus respuestas.

Cuadro 1 – La inmigración de los ecuatoguineanos en Gabón

<i>¿Cuáles son las principales razones de su inmigración en Gabón?</i>			
Dictadura	Pobreza	Otras razones	Total
18	9	3	30

Después de esta primera pregunta que nos informa sobre los motivos del exilio de los ecuatoguineanos encuestados en Gabón, los interrogamos sobre las condiciones de su recepción por parte de los gaboneses.

Cuadro 2 – Recepción de los inmigrantes ecuatoguineanos en Gabón

<i>¿Cómo fueron acogidos por la población gabonesa?</i>			
Bien	Bastante bien	Mal	Total
6	9	15	30

Por fin, interrogamos a nuestros encuestados en cuanto a su integración en su tierra de acogida. Queríamos precisamente saber si se beneficiaban de las mismas condiciones socioeducativas y laborales que las poblaciones autóctonas.

Cuadro 3 – Integración de los inmigrantes ecuatoguineanos en Gabón

<i>¿Lograron integrarse en la sociedad gabonesa?</i>		
Si	No	Total
2	28	30

3.2.2. ENCUESTA DIRIGIDA A LOS PROFESORES DE ELE Y A LOS ALUMNOS

Para contrarrestar nuestras hipótesis, realizamos encuestas en los principales institutos de Libreville entre los cuales: Léon Mba, Indjenjet Ngondjout, Paul Emame Eyeghe, Jean Hilaire Aubame, Mbele, Mabignat y Nelson Mandela. Logramos recuperar una muestra de 50 cuestionarios de los profesores y 150 de los alumnos de los citados institutos. Nos interesamos particularmente por las condiciones socioeducativas de los profesores gaboneses de ELE, por una parte, y por el impacto de las representaciones sociales de los ecuatoguineanos en Gabón sobre el aprendizaje de ELE. Los cuadros 4 y 5 resumen las respuestas de los encuestados.

Cuadro 4 – Las condiciones socioeducativas de los profesores gaboneses de ELE

<i>¿Se sienten impactados por las representaciones sociales de los ecuatoguineanos en Gabón?</i>		
Sí	No	Total
37	13	50

Después de los profesores, interrogamos a los alumnos de los mismos institutos sobre el impacto de las representaciones sociales de los ecuatoguineanos de Gabón en su aprendizaje del español como lengua extranjera.

Cuadro 5 – Las representaciones sociales de los guineanos sobre los alumnos

<i>¿Las representaciones sociales de los ecuatoguineanos de Gabón impactan su aprendizaje de ELE?</i>		
Sí	No	Total
43	107	150

3.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para facilitar la legibilidad de los resultados, los hemos presentado en dos secciones: los inmigrantes ecuatoguineanos y los actores del proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE.

3.3.1. RESPUESTAS DE LOS INMIGRANTES ECUATOGUINEANOS

Sobre una muestra de treinta (30) ecuatoguineanos encuestados, dieciocho (18) huyeron de la represión de la dictadura de Macías Nguema, nueve (9) huyeron de la pobreza y la miseria, y tres (3) emigraron por razones personales. La tendencia general muestra que los ecuatoguineanos emigraron a Gabón para escapar de la represión y buscar una vida mejor.

Las cifras del segundo cuadro alusivo a la recepción parecen más equilibradas. Pues, sobre los treinta (30) inmigrantes encuestados, quince (15) encuestados han sido bien o bastante bien acogidos. El mismo número, es decir quince (15) han sido mal acogidos. Estas cifras demuestran que los inmigrantes ecuatoguineanos tuvieron una recepción mixta en Gabón.

Las tendencias cambian por completo en el tercer cuadro alusivo a la integración de los inmigrantes ecuatoguineanos en la sociedad gabonesa. En efecto, sobre los treinta (30) encuestados, solo dos (2) dicen haber logrado integrarse en Gabón. Para los otros veintiocho (28), fue muy difícil, hasta imposible integrarse en la sociedad gabonesa. Estas cifras alarmantes demuestran que los ecuatoguineanos no se han integrado plenamente en Gabón.

3.3.2. RESPUESTAS DE LOS PROFESORES Y DE LOS ALUMNOS GABONESES

Hicimos una pregunta a cada actor de la enseñanza y del aprendizaje del español lengua extranjera en Gabón. Interrogamos a los maestros sobre sus condiciones socioeducativas. De cincuenta (50) encuestados, treinta y siete (37) son menospreciados tanto en la sociedad, como en el ámbito escolar. Justifican este desprecio por la relación que el imaginario colectivo gabonés hace entre la lengua española y las representaciones sociales de la comunidad ecuatoguineana de Gabón. Trece (13) maestros encuestados no sufren el desprecio de los padres, de los alumnos y de sus colegas. La tendencia general muestra que los gaboneses que hablan español son generalmente menospreciados, ya que son considerados como guineanos.

Los alumnos encuestados parecen no compartir plenamente las percepciones de sus formadores. De esta manera, sobre ciento cincuenta (150) encuestados, cuarenta y tres (43) sienten directa o indirectamente las consecuencias de las representaciones sociales de la comunidad ecuatoguineana de Gabón. Para los otros ciento siete (107), es decir, una larga mayoría, las representaciones sociales de los ecuatoguineanos en Gabón no tienen influencia en su aprendizaje del español como lengua extranjera. Estas cifras demuestran que el desprecio de la comunidad ecuatoguineana de Gabón no entraña el interés del alumnado gabonés por el aprendizaje de la lengua española.

4. DE LA DIFÍCIL INTEGRACIÓN DE LOS ECUATOGUINEANOS EN GABÓN AL MENOSPRECIO DE LOS PROFESORES GABONESES DE ELE

De los datos más sobresalientes de las precedentes encuestas, nos centraremos generalmente sobre las representaciones sociales de los gaboneses para con la comunidad ecuatoguineana, y el desprecio por algunos profesores gaboneses de ELE. En este punto, intentaremos relacionar estos dos datos en el contexto gabonés. Como los ilustran los cuadros 2 y 3, además de su recepción mixta por los gaboneses, la integración de los ecuatoguineanos que eligieron Gabón como tierra de acogida no fue plena. Esta difícil integración es generalmente debida a las representaciones sociales que los gaboneses se forjaron de esta comunidad. Consideramos las representaciones sociales en el sentido de Mannoni (1998), es decir:

Les schèmes cognitifs élaborés et partagés par un groupe qui permettent à ses membres de penser, de se représenter le monde environnant, d'orienter et d'organiser les comportements souvent en prescrivant ou en interdisant des objets ou des pratiques. [Los esquemas cognitivos elaborados y compartidos por un grupo que permiten a sus miembros pensar, representarse el mundo que les rodea, orientar y organizar los comportamientos a menudo prescribiendo o prohibiendo objetos o prácticas].

Nicolas Roussiau y Christine Bonardi (2001) abundan en la misma lógica cuando afirman: *Une représentation sociale est une grille de lecture de la réalité, socialement construite, des groupes forts différents élaborent à leur manière cette grille en fonction notamment de leurs intérêts* [Una representación social es una parrilla de lectura de la realidad, socialmente construida, grupos diferentes elaboran a su manera esta parrilla en función de sus intereses]. Lo dicho hace

pensar que los gaboneses menospreciaron a los ecuatoguineanos en función de sus intereses. De hecho, muchos gaboneses expresaron torpemente su supuesta superioridad sobre esta comunidad vecina que solo pedía una subsistencia mínima.

Sin embargo, compartimos totalmente la preocupación existencial de Nietzsche (1950, p. 159) precisamente cuando se interroga: *Comment existerait-il même la possibilité d'expliquer quand nous faisons d'abord de toute chose une image, notre image?* [¿Cómo existiría la posibilidad de explicar cuando hacemos primero de toda cosa una imagen, nuestra imagen?]. Esta cuestión permite adentrarnos mejor en la psicología de los gaboneses que menospreciaron a los ecuatoguineanos. El menosprecio puede entenderse aquí como una actitud que consiste en apreciar poco la vida, los bienes o los derechos propios o extranjeros (Nicuesa, 2012). En otras palabras, se trata del temor a lo desconocido, al extranjero, al otro que se parece a nosotros pero que queremos que sea diferente. Son representaciones sociales cuya misión representa Moscovici (1960, p. 11), es decir:

Assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière équivoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle et collective. [Asegurar la comunicación entre los miembros de una comunidad proponiéndoles un código para sus intercambios y un código para nombrar y clasificar de manera equívoca las partes de su mundo, de su historia individual y colectiva].

En el caso del menosprecio de los ecuatoguineanos por los gaboneses, todo parece indicar que lo hicieron para crear un código para nombrar y clasificar a los miembros de esta comunidad extranjera que desconocían. Es aparentemente en esta lógica que fue adoptado el calificativo “Ecuato”. Este término conlleva un sentido tan peyorativo en Gabón que todos los hispanohablantes negros

africanos son considerados por el imaginario colectivo gabonés como “Ecuato”. De la carga sociocultural peyorativa de este término emana generalmente el menosprecio que sufren los profesores gaboneses de ELE cuya lengua de trabajo es el español.

Notamos que los prejuicios que denuncian algunos profesores gaboneses de ELE no afectan necesariamente el aprendizaje de esta lengua en Gabón. En efecto, estudios relacionados fueron llevados a cabo recientemente. En este sentido, compartimos los resultados de los estudios *Les représentations sociales des élèves gabonais sur les équato-guinéens dans le choix d'apprendre l'espagnol comme langue étrangère* [Las representaciones sociales de los alumnos gaboneses sobre los ecuatoguineanos en la elección de aprender el español como lengua extranjera] de Carole Mbengone (2014) y *La perception de la langue espagnole à travers la représentation des équato-guinéens dans la société gabonaise d'aujourd'hui* [La percepción de la lengua española a través de las representaciones de los ecuatoguineanos en la sociedad gabonesa actual] de Surprise Okome Engouang (2017) que concluyen unánimemente que las representaciones sociales de los ecuatoguineanos en Gabón no afectan directamente el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Sin embargo, los resultados de las encuestas que llevamos a cabo en este sentido demuestran que dichas representaciones sociales afectan directa o indirectamente a los profesores gaboneses de ELE. En efecto, el imaginario colectivo gabonés les considera a menudo como “Ecuato” por hablar y enseñar el español, y muchos de ellos lo viven como una forma de desprecio hacia su trabajo y hacia sus personas. En consecuencia, muchos hablantes gaboneses de español ya no se atrevían a hablar español públicamente. Las raras veces que lo hacen es durante sus clases. Además, limitar exclusivamente la lengua española y sus hablantes negros africanos de Gabón a Guinea

Ecuatorial y a los ecuatoguineanos es ignorar el impacto de esta lengua extranjera por el mundo. Pues, el informe “El español lengua viva” del Instituto Cervantes de 2017 presenta el español como una lengua hablada en tres continentes: Europa (España), América (América latina y del norte) y África (Guinea Ecuatorial).

El mismo informe presenta el español como la lengua materna de unos 472 millones de personas. Al sumar a esta cifra los 21 millones de personas que la aprenden como segunda lengua o que la están aprendiendo, alcanzamos fácilmente los 567 millones de personas. Además de España, que es la cuna de esta lengua, unos 21 países tienen el español como lengua oficial (INSTITUTO CERVANTES, 2017). En número de hispanohablantes nativos, el español es el segundo idioma del mundo. Respecto a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, el mismo informe indica que el español es la tercera lengua más popular entre los internautas. En los 27 países de la Unión Europea, el español es la cuarta lengua más usada en las redes sociales y la segunda en Facebook. Con estas cifras tan elocuentes, reducir el hablar español a Guinea Ecuatorial y a los ecuatoguineanos que la heredaron de la colonización releva de la ignorancia o de la dispersión de la información por parte de los gaboneses.

5. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, cabe retener de este estudio que los ecuatoguineanos que emigraron a Gabón para huir de la dictadura de Macías Nguema no lograron integrarse plenamente en la sociedad gabonesa. Esta difícil integración se justifica por la representación social de numerosos gaboneses sobre esta comunidad que solo pedía la subsistencia mínima. A pesar del artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y del Ciudadano: “Los hombres

nacen y permanecen iguales en derecho”, y del despegue económico actual de Guinea Ecuatorial que posibilitó el regreso de numerosos ecuatoguineanos a su país, los hispanohablantes negros africanos entre los cuales los profesores de ELE siguen siendo menospreciados en Gabón. Este desprecio que no afecta directamente el aprendizaje del español como lengua extranjera por el alumnado gabonés (Mbengone Ekouma, 2014), radica generalmente en la carga peyorativa del término “Ecuato” en Gabón. En efecto, esta construcción social del imaginario colectivo gabonés asimila sistemáticamente el hablar español a los prejuicios atribuidos a la comunidad ecuatoguineana de Gabón.

Para luchar contra estos prejuicios, proponemos una deconstrucción del estereotipo “Ecuato” teniendo en cuenta los tres pilares de toda representación social: “la dispersión de la información, la focalización y la presión a la indiferencia” (Moscovici, 1960, p. 11). Nuestra teoría es dar más información a los gaboneses sobre la lengua española, Guinea Ecuatorial y los ecuatoguineanos para evitar la fragmentación y la distorsión de la información. Además, se debe evitar la focalización que consiste en seleccionar los aspectos que corresponden a su propio interés. Por fin, nos oponemos a la indiferencia que permite al imaginario colectivo gabonés llenar sus vacíos al reconstruir de alguna manera una coherencia en la incoherencia. Por esto, llamamos a una toma de conciencia de los profesores gaboneses despreciados. Dado que el gobierno gabonés no quiere abrir esta página oscura de su historia, recomendamos a la escuela gabonesa, en general, y a los profesores de ELE, en particular, que eduquen a los alumnos sobre esta cuestión de actualidad.

REFERENCIAS

ASSENGONE NZE, Annaëlle. **De la inmigración de los ecuatoguineanos bajo Macías Nguema al menosprecio de los hispanohablantes negros africanos**. Propuestas para una valoración del profesor de español lengua extranjera en Gabón, Memoria de Máster preparada y defendida en la ENS de Libreville bajo la dirección de Hilaire Ndzang Nyangone. 2018. 82 p.

CASTRO, Mariano de. **La colonización española en Guinea Ecuatorial (1858-1900)**. Barcelona: Ceiba Ediciones, 2007. 363 p.

DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN. 1789. En: <<https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution>>. Consultado el: 25 marzo 2019.

LINIGER-GOUMAX, Max. Connaître la Guinée Équatoriale. **Peuples noirs, peuples africains**, Rouen, 8e année, n. 47, p. 38-112, 1985.

_____. **La Guinée Equatoriale**. Un pays méconnu. Paris: Harmattan, 1981. 512 p.

MANNONI, Pierre. **Les représentations sociales**. Paris: Presse Universitaires de France, 1998. 106 p.

MBEGONE EKOUMA, Carole. Les représentations sociales des élèves gabonais sur les équato-guinéens dans le choix d'apprendre l'espagnol comme langue étrangère en classe de 4^{ème}. En: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; EYEANG, Eugénie (Coord.). **Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del Africa subsahariana**. Salamanca: Ediciones Universidad, 2014. p. 163-176.

MBOMIO BACHENG, Joaquín. **Malabo littoral**. Madrid: L'atelier du tilde éditions, 2015. 125 p.

MOSCOVICI, Serge. **Etude de la représentation sociale de la psychanalyse**. Paris: Presse Universitaires de France, 1960. 650 p.

NARANJO, José. Años de dictadura de una excolonia española. **El país.com**, 2018. Consultado el: 28 marzo 2019.

NICUESA, Maite. **Cuatro mensajes positivos para superar el rechazo**. 2012. En: <<https://sonpareja.com/cuatro-mensajes-positivos-para-superar-el>>. Consultado el: 20 marzo 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Le Gai savoir, aphorisme 112**. Paris: Gallimard, 1950. 159 p.

ROUSSIAU, Nicolas; BONARDI, Christine. **Les représentations sociales: État des lieux et perspectives**. Sprimont, Belgique: Pierre Mardaga éditeur, 2001. 257 p.

OKOME ENGUANG, Liliane Surprise. La perception de la langue espagnole à travers la représentation des équato-guinéens dans la société gabonaise d'aujourd'hui, Mexcent Zue Elibiyo. En: ZUE ELIBIYO, Mexcent. **La francophonie au Gabon aujourd'hui: Recul ou vitalité?** Libreville: Edition Au gré des vagues, 2017. p. 135-155.

APARTADO II

INTERCULTURALIDAD, DERECHOS HUMANOS Y DESCOLONIALIDAD

(IN)MIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: ACERCAMIENTO DECOLONIAL A LA COMPLEJA SITUACIÓN LATINOAMERICANA¹

Vitor Hugo MENDES²

1. INTRODUCCIÓN

*“Somos una especie en viaje...
Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes
Es más mío lo que sueño que lo que toco
Yo no soy de aquí
Pero tú tampoco...
De ningún lado del todo
De todos lados un poco”³*

-
- 1 Agradezco a la Prof^a. Dr^a. Ana Maria Neto Machado (Brasil) por la intensa y fecunda interlocución, intercambio de fuentes, reflexión y sugerencias respecto a los diferentes aspectos y temas que desarrollamos en este artículo.
 - 2 Con estancia pos-doctoral en Pensamiento Ibérico y Latinoamericano (España), es Doctor en Educación (Brasil), Master en Educación, Master en Teología Sistemática, Especialista en Psicopedagogía, Especialista en Formación de Educadores. Se desarrolló como Secretario Ejecutivo de Cultura y Educación para América Latina y El Caribe en el CELAM, Colombia (2011-2015). Actualmente reside en Salamanca adonde realiza estudios de doctorado en Teología Latinoamericana y estancia pos-doctoral en Educación. Correo electrónico: <mendesvh@terra.com.br>.
 - 3 *Movimiento*, Jorge Drexler, Uruguay, cantautor.

Los temas-eje –*interculturalidad e inmigración*– propuestos para la reflexión en el evento⁴ constituyen una problemática planetaria que, en su enorme complejidad histórica, política y conceptual no solo sugieren, sino que exigen análisis diferenciadas a fin de alcanzarlos y reflexionarlos en sus diferentes aspectos y horizontes. De ello la importancia de promover un coloquio como este que, además de ofrecer un amplio y rico repertorio temático, brinda la oportunidad de un diálogo fructuoso en donde uno puede aprender con el otro/a. Más allá de eso, nada más significativo que este evento se realice, en Salamanca, España, casi inmediatamente a las celebraciones de los 800 años de su imponente Universidad. Se trata de un lugar-símbolo en donde los (des)encuentros, entre diferentes culturas, anticiparon y aceleraron un particular combate histórico respecto a los intereses de ocupar tierras, controlar pueblos, administrar la servidumbre, decidir derechos humanos y sociales, etc. abriéndose a la moderna sociedad que, por su turno, conviene repensar en su momento actual de profunda *crisis*⁵.

En este sentido, si bien la *(in)migración y lo intercultural* constituyen datos antropológicos tan antiguos como la existencia humana, también es un hecho que ambos temas, con motivos y fuentes diversas, conforman una problemática bastante conocida y discutida en el ámbito académico y sociopolítico ibérico y latinoamericano. A pesar de eso –no cabe dudas– en sus nuevas expresiones, concepciones y delimitaciones otras, tales cuestiones fueron siendo revisadas y reformuladas a la luz de una realidad social y teórica cada vez más

4 Se trata del II Coloquio Internacional Educación e Interculturalidad.

5 Utilizamos la palabra *crisis* en su acepción de acrisolamiento, purificación, discernimiento.

agitada por fenómenos sociales que podríamos caracterizar como verdaderos sismos. Si, por un lado, la progresiva emergencia de las culturas en el escenario histórico social ha demandado, en tiempos recientes, un sorprendente y tenso debate intercultural frente a la incómoda onda afirmativa de los (multi)culturalismos, a su vez, el inexorable influjo (in)migratorio –en extensión planetaria– desvela las diferentes posibilidades, límites y problemas de la propalada globalización. Es decir, cultura, (in)migración, globalización, etc. conllevan temas/tramas/traumas que se imponen a la hora de reflexionar sobre la (con)vivencia social global contemporánea.

De igual modo, sin poder ser evitada, son cuestiones que recargan todo aquello que se refiere a la educación. En realidad, son problemáticas que hacen aún más complejo el trabajo de educadores y educadoras que, en el paisaje escolar concreto, tienen que hacerles frente teniendo en cuenta una realidad irremediablemente intercultural. En este sentido, si bien “puede haber interculturalidad sin emigración porque la interculturalidad no se identifica únicamente con las relaciones de migración”, es un hecho que “no hay convivencia sin interculturalidad”. Desde esta perspectiva, “la interculturalidad es una respuesta de interacción respecto de la diversidad y la diferencia y es una cualificación del significado de ‘educación’”. Es decir, “la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo de la interculturalidad” (GAVILAN MARTÍN; MERMA MOLINA, 2018, p. 121-122).

En la actual situación de América Latina y El Caribe –a pesar de su alcance global– tenemos que los movimientos (in)migratorios constituyen un fenómeno altamente complejo y dadas las circunstancias y las proporciones, se han convertido en un grave problema socio-cultural con impactos políticos, educativos, religiosos, etc. Si bien en todo eso se verifican importantes elementos de intercambio sociocultural, llama atención la precariedad de

condiciones que acompañan estos procesos en la actual situación latinoamericana. De todas las maneras, en los análisis se resalta, entre otros, los desafíos interculturales que estos procesos revuelven, muchas veces, sin contar con políticas públicas o programas gubernamentales adecuados y/o suficientes para enfrentar estos desplazamientos – internos y externos a los países– que se presentan sea en su condición de derecho sea por su carácter forzado. Evidentemente, este último aspecto, *grosso modo*, agrava aún más la situación no siempre fácil que conlleva ser un (in)migrante. Lo cierto es que estos distintos movimientos afectan, sobremanera, a los empobrecidos privados de suficiente ciudadanía para gestionar su propio ir y venir, así como, el derecho a la educación⁶.

En este trabajo, buscamos problematizar este multiverso campo de tensiones que, refiriéndose a la (in)migración, interculturalidad y educación, trata de acercarse a la compleja situación de América Latina y El Caribe teniendo en consideración la crítica decolonial, un movimiento de pensamiento social que surca los empeños latinoamericanos de presentarse en su propia narrativa. Para llevar a término esta tarea organizamos este artículo en tres partes principales, a saber: *(In)migración, interculturalidad y educación: contextos y pretextos latinoamericanos* (1); *La perspectiva decolonial latinoamericana y la mirada desde el “sur” del mundo* (2); *Hacia*

6 Si bien hay un tipo de tránsito migratorio legal, permitido y estimulado, sobre todo cuando presenta, por ejemplo, un carácter turístico, religioso, académico, profesional, deportivo, etc., en general, lucrativo; a su vez, es flagrante y escandaloso el creciente rechazo a los (in)migrantes oriundos del actual (des)orden social globalizado. Desplazados, refugiados, ilegalizados, etc., que no generan divisas además de ilegales son intransitivos, es decir, su precaria condición de vida no corresponde los estándares interculturales de la globalización vigente. Sobre estas cuestiones cf. Cortina (2017).

una agenda educacional intercultural en el contexto (in)migratorio latinoamericano (3).

2. (IN)MIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: CONTEXTOS Y PRETEXTOS LATINOAMERICANOS

Como ya fue enunciado, migración (*emigración, inmigración*), interculturalidad y educación explicitan temas y corresponden a procesos de gran alcance y máxima complejidad. No sin motivos, en su especificidad, cada uno de ellos, como un río, sigue su propio cauce serpenteando cursos de agua caudalosos. Tratarlos conjuntamente implica, inevitablemente, avanzar por una ruta que, distanciándose de sus fuentes, avanza por aguas cada vez más profundas en donde las fronteras marítimas, apenas imaginarias, colaboran en comprender una realidad en constante movimiento. Quizá, en estos tiempos de largas travesías, estas metáforas de aguas, ríos y mares... nos sirva para ponernos a navegar por estos caminos que simplemente no pueden ser pavimentados al estilo de antiguas trillas que creían satisfacerse en aportar *ideas claras, distintas y estables* como se fuera “puertos” seguros e inquebrantables. Desde esta perspectiva, la educación –subrayando el carácter epistemológico actual– se ve tomada de incertezas ante los desconciertos de una profunda crisis civilizacional (para algunos posmoderna, para otros posmetafísica).

Es evidente que hay constancias sociales que indican cuales son los desafíos a enfrentar en un proceso de convivencia social cada vez más global, no obstante, el acercamiento a esta realidad aún demanda esfuerzo para comprender lo que está realmente pasando en este momento histórico bajo la cruda vigencia de la globalización económica. En este sentido, si bien *inmigrar* significa buscar una tierra firme adonde llegar, estar, habitar, convivir, vivir, además de

plantear un futuro, es un hecho que cuestiones económicas, políticas, culturales, educativas, lingüísticas, de género, geopolíticas, étnicas, religiosas etc. están no solo a la raíz de esa problemática situación, sino que se agudizan cuando se relacionan a despachar personas a un lugar que nos es efectivamente el suyo. Desde esta perspectiva, el fenómeno *inmigratorio* asume características propias, es decir, el inmigrante –en principio– es un extranjero, alguien que por muchas circunstancias dejó su país en búsqueda de otras condiciones de vida. Por tanto, se trata de un influjo (in)migratorio en lo cual las condiciones previas se imponen bajo mecanismos de orden social que cobran, además de mejorar el padrón de vida, sobrevivir y conquistar dignidad.

En el contexto latinoamericano, históricamente, la situación de la gran mayoría de la población es de enorme precariedad social. Desde hace tiempos, América Latina y El Caribe representan, en términos generales, la región más desigual del mundo (Bárcena; Byanyima, 2016). Esta situación de iniquidad, por si solo escandalosa, se muestra aún más grave cuando se transforma en un fenómeno masivo que se hunde en la miseria económica, un tipo de carencia que pone millones de personas abajo del nivel mínimo de desarrollo humano. Dadas esas circunstancias, los flujos migratorios regional e interregionales –sobre todo orientados al norte (Estados Unidos, Canadá, Europa, etc.)– conforman un fenómeno ordinario que fue aumentando significativamente en las primeras décadas de este nuevo siglo-milenio. Actualmente, una cartografía de los procesos inmigratorios latinoamericano explicita un nuevo momento de crisis estructurales que, aunque afectando de manera diferenciada al interno de cada país, en su conjunto explicita la grave insuficiencia de las políticas públicas y sociales en el ámbito regional a fin de evitar la inmigración forzada.

Quizá lo más embarazoso de todo eso, considerando la extensión continental, sea indicado por la narcisista obsesión del actual mandatario norteamericano en construir un muro para contener el masivo contingente (in)migratorio que –reclamando sus derechos en los despojos de guerra que enriquecieron los “gringos” – transgrede las fronteras del imperio. Ese tipo de demanda, todavía, no disminuye en modo alguno la problemática situación inmigratoria regional, sobre todo esta que produjo, recientemente, la situación de Haití, Venezuela, Honduras, Nicaragua y Brasil inmersos en un caos de procesos políticos marcados por la corrupción política y judicial, bien como, por la violencia institucionalizada que dilacera la población. De esa manera, tenemos constancia –aunque de forma panorámica– de los graves retos que se presentan en el actual desarrollo del continente y que promueven una inevitable movilidad masiva de personas huyendo de la miseria, de los conflictos armados y de otras tantas amenazas contra la integridad de la vida.

Si bien en todo eso, de manera general, está puesto el desafío intercultural que conlleva estos procesos de dislocamientos de partes significativas de la población, no cabe dudas que ellos constituyen una demanda importante dirigida a los más diversos sistemas educativos (familiar, laboral, religioso, etc.) y, de modo muy particular, a la educación formal (escolar e universitaria). Desde esta perspectiva, si bien ya no es una novedad la necesidad de reflexionar una educación intercultural (Wulf, 1999), el reto latinoamericano supone afrontar, prioritariamente, una perspectiva intercultural agravada por situaciones históricas de desigualdades sociales, menoscabos culturales, desniveles educacionales, etc. Es decir, la situación latinoamericana, requiere alcanzar un planteamiento intercultural en donde la educación, además de educar para una convivencia “civilizada” (Wulf, 2002), redunde en rescatar culturas sobrecargadas de expectativas continuamente frustradas por políticas de desarrollo

social inconsecuentes o, más aún, predatorias con relación a segmentos de población desplazada.

Esa realidad, *grosso modo*, afecta la educación en el contexto latinoamericano en un doble sentido. Por un lado, si en condiciones normales los estados nacionales tienen dificultades en proporcionar políticas públicas de educación y programas educativos formales (escuelas, educación de jóvenes-adultos, enseñanza superior, etc.) para todo el contingente de la población, tanto más difícil es tener en cuenta un flujo migratorio que, por razones diversas, se altera con una frecuencia cada vez más impredecible; de otro, un desafío aún más complejo, visto que –a pesar de los progresos en este ámbito– aún no es frecuente en el discurso educacional latinoamericano, un talante intercultural capaz de incluir, en la reflexión educativa, la realidad pluricultural y multiétnica de la región.

Hechas esas consideraciones, tratamos de reflexionar a seguir la *perspectiva decolonial* que, decantando diferentes iniciativas teóricas (teoría de la dependencia, teología y filosofía de la liberación, pedagogías críticas, etc.), prosiguió surcando un importante camino para la teoría social latinoamericana. Desde la perspectiva decolonial emergió no apenas un nuevo abordaje que trata de desenmascarar la modernidad/colonialidad que acompaña la complicada invención de “América” y, a seguir, de una “América latina”, mas, también, un modo de enfocar los diversos temas que implican (in) migración, interculturalidad, educación, etc.

3. LA PERSPECTIVA DECOLONIAL LATINOAMERICANA Y LA MIRADA DESDE EL “SUR” DEL MUNDO

Al comienzo de la década de 1990, tuvo inicio el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (1992), un emprendimiento

de intelectuales latinoamericanos y americanistas que vivían en Estados Unidos. Teniendo por referencia al Grupo Surasiático de Estudios Subalternos (Ballestrin, 2013, p. 92) nacía un nuevo colectivo tratando de plantear una reflexión que visaba acercarse de la situación latinoamericana. Conscientes de que “los procesos de redemocratización en Latinoamérica están unidos de tal forma, que imponen nuevos retos y exigencias a nuestra labor como académicos y educadores”, el Grupo se sentía implicado en asumir, “por un lado, una mayor sensibilidad frente a la complejidad de las diferencias sociales y, por el otro, la creación de una plataforma plural, aunque limitada, de investigación y discusión en la que todos puedan tomar parte” (Grupo..., 1995).

En la medida en que se fue desarrollando la labor investigativa del Grupo, emergieron impases teóricos que, divergiendo en aspectos fundamentales, resultaron en la dispersión del grupo (1998). A partir de ese mismo año, mediante encuentros, diálogos, publicaciones, etc., tuvo comienzo la conformación del Programa de investigación Modernidad/Colonialidad⁷ (en adelante M/C). “Este cuerpo de trabajo –afirma Escobar– constituye una perspectiva novedosa desde Latinoamérica, pero no solo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto” (Escobar, 2003,

7 Según Escobar, “el grupo de modernidad/colonialidad ha encontrado inspiración en un amplio número de fuentes, desde las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, hasta el grupo surasiático de estudios subalternos, la teoría feminista chicana, la teoría postcolonial y la teoría africana; asimismo, muchos de sus miembros han operado en una perspectiva modificada de sistemas mundo. Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos” (Escobar, 2003, p. 53).

p. 53). En línea de acción política, lo que se pretende es “configurar otro espacio para la producción del conocimiento, un paradigma otro, la posibilidad misma de hablar sobre ‘mundos y conocimientos de otro modo” (Escobar, 2003, p. 53).

El incremento de los trabajos del programa de investigación y la ampliación del grupo en la década siguiente⁸ –quizá inicialmente visualizado con la publicación de la obra colectiva *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*⁹ (2000)– se entretiene principalmente en promover un *giro decolonial*. Lo decolonial¹⁰ surge como un tercer elemento “que básicamente significa el movimiento

8 En el cuadro-perfil de los principales representantes del grupo, organizados por Ballestrin, tenemos: *Aníbal Quijano* (1928), Perú, Universidad Nacional de San Marcos; *Enrique Dussel* (1934), Argentina, Universidad Nacional Autónoma de México; *Walter Mignolo* (1941), Argentina, Duke University, EUA; *Immanuel Walerstein* (1930), EUA, Yale University; *Santiago Castro-Gómez* (1958), Colombia, Universidad Javeriana; *Nelson Maldonado-Torres*, Puerto Rico, University of California, EUA; *Ramón Grosfoguel* (1956), Puerto Rico, University of California, EUA; *Edgardo Lander* (1942), Venezuela, Universidad Central de Venezuela; *Arturo Escobar* (1952), Colombia, University of North Carolina, EUA; *Fernando Coronil* (1944), Venezuela, University of New York, EUA; *Catherine Walsh*, EUA, Universidad Andina Simon Bolivar, Ecuador; *Boaventura Sousa Santos* (1940), Universidad de Coímbra, Portugal; *Zulma Palermo* (1938), Argentina, Universidad Nacional de Salta (cfr. Ballestrin, Luciana: «América Latina e o giro decolonial», en *Revista Brasileira de Ciencia Política* 11 (2013), 89-117, p. 98).

9 El libro tiene su origen en las discusiones previas y posteriores a la participación del simposio *Alternativas al Eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social latinoamericano contemporáneo*, realizado en Montreal (1998).

10 Como esclarece Mignolo, “el empleo de de-colonial, en vez de des-colonial (con o sin guion), lo propuso Catherine Walsh como manera de distinguir entre la propuesta de-colonial del proyecto modernidad/colonialidad, por un lado, del concepto de ‘descolonización’ en el uso que se le dio durante la Guerra Fría, y, por otro, de la variedad de usos del concepto de ‘post-colonialidad” (MIGNOLO, 2008, 246, pie de página 3).

de resistencia teórico y práctico, político y epistemológico, a la lógica de la modernidad/colonialidad” (Ballestrin, 2003, p. 105). En ese sentido, como esclarece W. Mignolo, “el pensamiento de-colonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida”, una cuestión problematizada a partir de “la matriz colonial de poder o la colonialidad del poder, que Aníbal Quijano develó hacia finales de los 1980” (Mignolo, 2008, p. 250-251).

Pautado por la tradición crítica del pensamiento latinoamericano¹¹, el colectivo M/C interviene –a partir de una hermenéutica otra de los hechos históricos latinoamericanos y del mundo¹²– teniendo en vista comprender los impases de la

11 Para Escobar, “existe una serie de factores que podría plausiblemente entrar en la genealogía de este grupo, incluyendo: la Teología de la liberación desde los sesenta y setenta; los debates en la filosofía y ciencia social latinoamericana sobre nociones como filosofía de la liberación y una ciencia social autónoma (e.g., Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo González Casanova, Darcy Ribeiro); la teoría de la dependencia; los debates latinoamericanos sobre la modernidad y posmodernidad de los ochenta, seguidos por las discusiones sobre hibridez en antropología, comunicación y en los estudios culturales en los noventa; y, en los Estados Unidos, el grupo latinoamericano de estudios subalternos” (Escobar, 2003, p. 53).

12 “El concepto ‘decolonialidad’ [...] resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13).

modernidad/colonialidad y superar sus efectos continuados que se actualizan atropellando cualquiera intento de cambio. De ese modo, en cuanto “la analítica de la colonialidad (el pensamiento decolonial) consiste en el ineludible trabajo de desvendar cómo funciona la matriz [colonial de poder]”, a su vez, “la opción decolonial es el proyecto inevitable de arrancar a todos del espejismo de la modernidad y de la armadilla de la colonialidad” (Mignolo, 2017, p. 10). Lo que se busca, desde América Latina, es reaccionar a nuevas condiciones históricas que, paulatinamente, han dado vigencia a otro mundo posible. En este particular, en un contexto de mundo globalizado tornase viable seguir por otro camino sin restringirse a las demandas exclusivas de la modernidad/colonialidad occidental.

Ante la progresiva naturalización/normalización de las relaciones “coloniales” –premeditadas en la orientación de la modernidad– la emergencia crítica de lo decolonial latinoamericano trata de “esclarecer” el lado oscuro del “iluminismo” que, globalizado, persiste tutelando el “sur” del mundo. Es decir, la contracara oculta de la modernidad se estableció y se mantiene imponiéndose, sobre todo, como control total del ser, del saber y del poder bajo el predominio de una lógica de dominio, sometimiento e inevitable exclusión. Contraponiendo esa hegemónica “visión de mundo”, la perspectiva decolonial –desde un planteamiento histórico– constituye, no ámbito del pensamiento social latinoamericano, un intento actualizado de comprender lo que realmente ha pasado con la invención de “América latina”, bien como, apuntar los desafíos que implica proyectar un destino histórico común para esa región del mundo. En este sentido, lo retrospectivo de la mirada decolonial se conforma, fundamentalmente, de modo prospectivo, con vistas a tratar del presente-futuro de los pueblos latinoamericanos en una sociedad cada vez más globalizada.

Si bien la propuesta decolonial configura, como un pensamiento emergente y, por tanto, una *perspectiva de análisis* en proceso –que no pretende ser un nuevo “sistema” colonizador– es un hecho que su debate sobre la M/C significa sobre todo un radical cuestionamiento de las bases de la educación “moderna” que predomina en la organización de los sistemas educacionales vigentes en el contexto latinoamericano. Al reclamar un diálogo realmente intercultural y paritario, la crítica decolonial desvenda la colonialidad que permea el ámbito educacional latinoamericano. De ahí que –según parece– se torna fundamental tenerlo en cuenta en esta reflexión que trata de la *inmigración e interculturalidad* en sus *impactos y desafíos para la educación*. Aunque se pueda discutir las premisas que sostienen teóricamente el Grupo M/C, no cabe dudas que la perspectiva decolonial se muestra indiscutiblemente oportuna en cualquiera de los debates latinoamericanos. Teniendo en cuenta el aporte decolonial que se ofrece como un desafío para repensar los más diversos temas latinoamericanos, en lo que sigue –sin perder de vista el fenómeno inmigratorio– particularizamos algunos elementos de educación e interculturalidad.

4. HACIA UNA AGENDA EDUCACIONAL INTERCULTURAL NO CONTEXTO (IN)MIGRATORIO LATINOAMERICANO

Hechas estas consideraciones –antes problematizando la actual situación de la (in)migración global y latinoamericana, bien como, los desafíos que supone la interculturalidad y, después, a partir de la perspectiva decolonial, comprendiendo lo que implica este debate en el contexto latinoamericano– para completar la tríada propuesta inicialmente –(*in*)migración, interculturalidad y educación– tratamos de alcanzar este último aspecto revolviendo la cuestión educacional.

Si bien, de las diferentes prácticas sociales a la educación formal, no formal, informal, popular, etc., todo es educación, aquí nos interesa particularmente los procesos que confluyen en promover la educación escolar y universitaria ante el desafío de la (in)migración, la interculturalidad y la perspectiva decolonial. Con este motivo en mente, sugerimos (re)pensar la agenda educacional latinoamericana que, a su tiempo, debería ir mucho más allá de aquellas urgencias en subsidiar las carencias “planificadas” de desarrollo social, cobrar la obligatoriedad de la educación, cumplir metas de alfabetización y un largo etcétera de tareas a cumplir segundo los índices de desarrollo “idealizados” por estadísticas institucionales, muchas veces, sin rostro humano.

De manera propositiva, una agenda educacional intercultural conlleva -además de confrontar los graves problemas que estimulan una creciente, progresiva y difícil realidad (in)migratoria- desacralizar aquellas ambiguas “verdades” que, desde hace tiempo, acompañando la modernidad/colonialidad, se transformaron en meta exclusiva de los sistemas educativos en ámbito regional. En este sentido, para la educación -aunque considerando la diversidad de los países latinoamericanos- no es suficiente establecer una agenda intercultural si no se alcanza también decolonizar las “fórmulas” interculturales de educación. Es decir, en cuanto el modelo educacional regional -orientado al “norte” como patrón de (inter)cultura, desarrollo, civilización, etc.- se mantiene cautivo de programas para consumidores de “cultura foránea”, la real situación de los “culturalmente” excluidos del sistema económico, político y judicial, no deja de ser un problema secundario en la definición de la política educacional. En realidad, estos últimos, cuando llegan a la escuela difícilmente alcanzan terminar el grado universitario y, por su turno, cuando son obligados a (in)migrar, casi siempre están destinados a encuadrarse en alguna variación aristocrática de “trabajo esclavo”.

Debemos considerar que, en el actual contexto, marcado por los debates posmodernos y “pos” todas las cosas, la manera confusa de fomentar e implementar una especie de multiculturalismo homogeneizador de la sociedad global pierde de vista las reales diferencias culturales y, de manera especial, las asimetrías socioculturales y económicas que tanto pesan en la realidad latinoamericana. En este horizonte, un debate intercultural consecuente implica considerar una reacción oportuna y necesaria que desaloja antiguas creencias de un mestizaje armónico y apaciguado en la realidad de América Latina y El Caribe. En definitiva, sin justicia, equidad y auténtico reconocimiento del otro no es posible una convivencia intercultural realmente educada, solidaria y justa. Quizá esta es la denuncia más aguda que el debatido movimiento decolonial –revigorizando y actualizando el pensamiento social crítico latinoamericano– viene subrayando a lo largo de casi tres décadas.

No se trata evidentemente de una “recalentada” innovación. En realidad, este volver efectivamente la mirada decolonial hacia el “sur del mundo”, desde un horizonte global crítico, tiene un carácter realmente novedoso y que recria los desafíos educativos regionales desde otra perspectiva. Es decir, una educación intercultural –decididamente comprometida con la situación latinoamericana– requiere sin más confrontar la colonialidad que sobrevivió a los procesos de independencias de las repúblicas latinoamericanas y que sigue sometiendo pueblos y naciones en ámbito regional. De todo ello, quizá los enfrentamientos en el campo educacional y educativo son los más representativos de los poderosos intereses que se disputan, en el ámbito del Estado nacional, en torno a las políticas sociales.

En este sentido, además de la importancia de la educación para el ejercicio de una ciudadanía activa, no cabe dudas que, en el actual estado de cosas, es en la esfera educacional que se determina lo que

realmente implica la inclusión y la exclusión social contemporánea. De manera evidente, las políticas educacionales se transformaron en una especie de filtro que indica quien puede o no puede participar de la sociedad global. Cuando se superan las precarias condiciones de vida y, incluso, la propia sobrevivencia, la educación se convierte en un tipo de “privilegio” selectivo y meritario que no solo discrimina, más que también excluye sobre todo las culturas dichas “sulbaternas” y, en esa condición, oprimidas y, de esa manera, descartables.

Con todo eso por ordenar, la educación latinoamericana se confronta con desafíos diversos que, aunque asumiendo características propias en cada país, en su conjunto –con raras excepciones– responde a las mismas decantadas exigencias mercadológicas de financiar una sociedad asimétricamente competitiva en el ámbito de la actual globalización económica. Este es un debate regional que dice respecto no solo a la situación de los inmigrantes pues, en la raíz de la(s) sociedad(es) latinoamericanas reside una penosa desigualdad intra e intercultural que se complejiza bajo una incontenida disminución de las funciones sociales del Estado y, por consiguiente, de las políticas públicas. Considerando que tales discrepancias alcanzan tanto el orden económico cuanto los regímenes políticos, no es extraño que en el sistema educacional se privilegien políticas, reglas, pedagogías, didácticas, etc. que, adecuándose a las normativas del orden neoliberal, tratan de manera “igual” los socialmente desiguales y culturalmente diferentes.

Tal como hemos indicado, una agenda educacional latinoamericana –tratando de contactar con un mínimo de realidad ese complejo escenario y mostrarse consecuente con este cuadro de desafíos diversos– exige (re)discutir tanto lo que corresponde a las políticas públicas de desarrollo social y educacional, cuanto las perspectivas decolonial e intercultural que conviene asumir y

promocionar en los sistemas educativos de cada país. Por supuesto, en este segundo aspecto, están incluidos todo aquello que dice respecto a lo que conviene implementar como parte de los procesos educativos en el ámbito escolar y universitario. Teniendo como perspectiva esta agenda de trabajo, no cabe dudas que el actual fenómeno (in)migratorio latinoamericano por si solo aumenta y acelera dramáticamente la enorme problemática educacional que se verifica en América Latina y El Caribe.

En este particular, no basta simplemente examinar curiosamente el movimiento (in)migratorio y ponderar que ele implica, necesariamente, interculturalidad, todavía, transformándolo en un debate “políticamente correcto”, teórico y académico que, ineficaz, pasa a constar en los planes educativos desproveído de cualquier compromiso de cambio social. De ello se alimenta los sistemas educativos que apuntan exclusivamente para el “norte” e – imposibilitados de un diálogo efectivamente intercultural– se olvidan del “sur”. Con eso se legitima, una vez más, el saqueo de unos sobre los otros, incluso cuando, en situaciones extremas, hasta mismo la “ayuda humanitaria” se reviste de intenciones o prácticas de dominación política con fines de exploración económica. En perspectiva decolonial, lo intercultural implica considerar críticamente estas relaciones geopolíticas que, arbitrarias, interactuando en la educación, persisten en conservar privilegios y mantener hegemonías de poder que continúan operando con éxito en América Latina y El Caribe. En cuanto las perspectivas de desarrollo latinoamericano no encontrar otra meta que la obsesiva “modernización”, la interculturalidad podrá ser apenas un debate educativo sin suerte de futuro, pues, al fin de cuentas, la modernidad/colonialidad reproduce siempre lo mismo.

5. CONCLUSIÓN

A título introductorio, en este artículo tratamos de considerar, de manera panorámica y articulada, lo que viene implicado en los temas *(in)migración, interculturalidad y educación* teniendo en vista una *acercamiento decolonial a la compleja situación latinoamericana*. Según entendemos, en el contexto regional de América Latina y El Caribe, problematizar este complejo escenario impone desafíos educacionales cuyos análisis requieren particularizar la reflexión y rehacer los criterios de discernimiento.

De manera general, el fenómeno *(in)migratorio* constituye, actualmente, una enorme problemática planetaria. Dada su gravedad y urgencia, esta espinosa realidad viene atrayendo la atención de diferentes áreas del conocimiento y, cada vez más, los planteamientos adquieren un carácter interdisciplinar (social, jurídico, teológico, etc.), a fin de comprender sus distintas manifestaciones (causas, desafíos, perspectivas). Aunque la interculturalidad no se define exclusivamente en vista de la *(in)migración*, no cabe dudas que estos crecientes desplazamientos de grupos humanos, cada vez más, ponen en evidencia los desafíos globales de una convivencia intercultural y, a la vez, los retos de una educación intercultural capaz de afrontar, desde la situación de los *(in)migrantes*, una manera “civilizada” y ecuánime de pactar una nueva “ciudadanía” con alcance global.

En el actual *contexto (in)migratorio latinoamericano*, una *agenda educacional intercultural*, además de darse cuenta de esa amplia problemática, precisa tener en consideración lo que está reclamando una perspectiva que se quiere decolonial, es decir, la exigencia de ir más allá de los procesos que están asociados al hegemónico y progresivo desarrollo de la modernidad/colonialidad. Evidentemente no se trata de renunciar al que, a lo largo de siglos –ya adentrados en

el tercer milenio– hemos alcanzado en materia de cuidado de la vida, derechos humanos e inequívoco desarrollo social. Ocurre todavía que, tales conquistas, no están circunscritas exclusivamente a una específica época histórica y, tampoco, a una única matriz cultural que, en definitiva, de forma unilateral, trató de “nortear” los destinos de la humanidad (Lander, 2016).

Teniendo en cuenta estos necesarios cambios de perspectiva, una agenda educacional intercultural latinoamericana implica enfrentarse tanto con las políticas públicas de desarrollo social destinadas a financiar la educación y asistir a los (in)migrantes, cuanto los procesos educativos (escolares y universitarios) como tal. Si bien uno y otro aspecto resultan en grandes desafíos que convergen a la hora de implementar una acción educacional efectiva, quizá el de mayor impacto en el ámbito pedagógico –teniendo en consideración una educación intercultural– sea el repensar críticamente los procesos educativos vigentes en los sistemas de educación nacional/regional. Si se trata realmente de lograr, desde el ámbito educativo, una simetría de oportunidades para los (in)migrantes, no basta habilitarlos a competir siguiendo las reglas del “norte”. Quizá, en eso, “somos una especie en viaje”.

REFERENCIAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 1, p. 89-117, 2013.

BÁRCENA, A.; BYANYIMA, W. América Latina y El Caribe es la región más desigual del mundo. ¿Cómo solucionarlo? **CEPAL**, 25 ene. 2016. Disponible en: <<http://www.cepal.org/es/articulos/2016-america-latina-caribe-es-la-region-mas-desigual-mundo-como-solucionarlo>>. Consulta: 25 nov. 2016.

BINGEMER, M. C. Desafíos y tareas de la teología en América Latina hoy. **Theologica Xaveriana**, v. 62, p. 399-432, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). **Giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CORTINA, A. **Aporofobia, el rechazo al pobre**. Un desafío a la democracia. Madrid: Paidós, 2017.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimiento de otro modo. El programa de investigación de Modernidad/Colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 51-86, 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura y educación. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 16-35, 2003.

GAVILÁN MARTIN, D.; MERMA MOLINA, G. Cultura, Valores y Educación. Problemas y retos de escuela actual. In: MERMA MOLINA, G. (Ed.). **Teoría e historia de la educación**. Apuntes para la formación inicial de profesorado. Alicante: UNE, 2018.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 115-147, 2008.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. **Manifiesto inaugural**. 1995. Disponible en: <<https://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/manifiesto.htm>>. Consulta: 19 oct. 2017.

LANDER, E. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CICCUS; CLACSO, 2016.

MENDES, V. H. América Latina, cambio de época y destino histórico común. Notas de estudio sobre la actual pluralidad cultural y religiosa. **Albertus Magnus**, v. 4, n. 2, p. 253-264, 2013.

MENDES, V. H. Conquista y Evangelización en América Latina y El Caribe”. Acercamientos a la perspectiva decolonial. **Comunicación**, VII Congreso Internacional del Instituto de Pensamiento Iberoamericano, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 2018 (aguardando publicación).

MIGNOLO, W. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 40, p. 1-18, 2017.

MIGNOLO, W. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. **Tabula Rasa**, v. 8, p. 243-281, 2008.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **2021 Metas Educativas**. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI, 2010.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Informe La Educación para Todos 2000-2015**. Logros y Desafíos. Paris: UNESCO, 2015.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Situación Educativa de América Latina y El Caribe**: Hacia la educación de Calidad para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO, 2013.

PELLEGRINO, A. **La migración internacional en América Latina y el Caribe**: tendencias y perfiles de los migrantes. Chile: CEPAL, 2003.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista de Educación y Pedagogía**, v. 19, p. 25-35, 2005.

WULF, C. Educación intercultural. **Educación**, v. 60, p. 7-18, 1999.

WULF, C. El otro como punto de referencia para la educación en Europa. **Revista Española de Pedagogía**, v. 60, n. 221, p. 5-26, 2002.

FORMAÇÃO INTERCULTURAL COMO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA DOS INDÍGENAS DE RORAIMA

Genilza da Silva CUNHA¹

Simone Rodrigues Batista MENDES²

1. INTRODUÇÃO

Os grupos humanos habitantes de um espaço, além de estar situados nele, podem produzi-lo, reproduzi-lo e, ainda, territorializar seus lugares. Mesmo que esse espaço tenha uma aparência exteriorizada em um determinado momento, ela é o resultado de uma dinâmica social e histórica. Logo, para conhecer esse espaço é necessário observá-lo e analisá-lo como resultado dessa dinâmica.

Neste sentido, considera-se que todo espaço seja construído por meio das interações sociais, formadas em cada momento histórico e concretizadas por meio das forças produtivas estabelecidas entre os grupos sociais. Por conseguinte, esses grupos passam a exercer poder sobre os espaços, dividindo-os e subdividindo-os em propriedades para os quais determinam formas de produção e sociabilidade.

1 Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR). *E-mail*: <ge4cunha@gmail.com>.

2 Universidade Federal de Roraima (UFRR). *E-mail*: <simonebatista810@gmail.com>.

Nesta relação, tais propriedades são pleiteadas pelas estratégias de sobrevivência e pelas diferentes formas de sociabilidade de outros grupos que ocupam o mesmo espaço, pois, segundo Silva (1991, p. 17), o homem é natureza e produto da história que ele mesmo faz.

Dessa relação o homem se transforma em espaço por meio de sua redistribuição sobre as formas geográficas, isto é feito em benefício de alguns e em detrimento da maioria. Desse confronto surgem as configurações espaciais em determinado momento da história, fruto de conflitos, às vezes silencioso e calmo, que vai imprimindo sua marca na pele, no corpo, na vida dos homens, nos lugares, na natureza e nas paisagens. Desta forma, apresentamos por meio dos eventos históricos ocorridos em Roraima, os momentos em que as ideias se transformam em eventos, as relações entre os homens e lugares, e as necessidades humanas de ser, estar e produzir espaços por meio da Educação Indígena que fomentaram a ressignificação desse sistema educativo. Destaca-se que nessa relação o espaço produzido é um espaço social e não o espaço natural, pois as pessoas produzem espaços nas interações sociais, nos embates dialógicos e ao se relacionarem diversamente, sendo, portanto, frutos dessa relação. Conforme assegura Vale (2007, p. 91):

O espaço enquanto a base concreta da reprodução do homem é também a referência simbólica, expressa pela territorialidade, construída e reconstruída, num processo de identificação, desenhados através de ações e discursos objetivos e subjetivos, prática e representações referidas à construção de identidade, diferença cultural, a partir da diversidade cultural que se materializa da própria história do lugar e do sujeito.

Neste sentido, o espaço é compreendido segundo a intencionalidade da relação social que o criou. Essa relação social em sua intencionalidade cria uma determinada leitura do espaço, que,

conforme o campo de forças, pode ser dominante ou não. Dessa forma, os territórios são produzidos a partir das diferentes relações sociais e mantidos a partir de uma forma de poder. Esse poder é confirmado ou é concedido pelos atores sociais que ocupam determinado espaço. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação, pois possui limites, fronteiras, é um espaço de conflitos e um campo vivo de forças.

Para Raffestin (1993, p. 144), território e espaço são termos equivalentes, visto que o território se forma a partir do espaço, sendo o resultado das ações realizadas pelos sujeitos. Para o autor o espaço só existe em função dos objetivos intencionais do sujeito, logo, este se encontra assujeitado pelo poder das relações simbólicas e das relações emocionais que representam as diferentes intenções entre atores sociais. Dessa forma, as relações de poder são motivadas por influências econômicas, por aspectos simbólicos, culturais e psicológicos.

Segundo Claval (1999, p. 16), território pode ser definido a partir de três grandes linhas. A primeira entende o território como a base material concreta. Isto é, enquanto meio de produção e reprodução da sociedade, criando, assim, um vínculo estreito de dependência entre o sentido de territorialidade e a base de produção material, ou seja, a terra. A segunda se dá a partir da centralidade da concepção política e sua relação ao conceito de Estado Nação. Identifica as diversas relações de poder e controle individuais e sociais, nos espaços materiais de existência humana. E por último, a perspectiva da dimensão cultural no significado de território, que identifica o espaço territorial, enquanto aquele é marcado por suas identidades, pois, segundo o autor, “[...] a construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado é inseparável da construção das identidades.” (Claval, 1999, p. 144).

A partir dessa visão, partilhamos com o entendimento de território sob a perspectiva das relações sociais, da valorização da experiência, a relação das pessoas com os lugares, aquilo que é visível e, ao mesmo tempo, o invisível, o que se torna simbólico. A relação dos homens e mulheres com seu espaço acontece em diversos níveis, que vão desde o domínio e apropriação no seu sentido físico, até o seu sentido simbólico, que envolve os laços identitários. A produção de um território implica a delimitação de fronteiras. Nessa perspectiva, o conceito de fronteira que elegemos para este estudo vai muito além de limites geográficos, marcos físicos ou linhas divisórias. Ela é caracterizada pelos contatos nem sempre harmoniosos entre os povos que possibilitam descobertas do diferente, conforme interpretação de Martins (1997, p. 150-151):

A fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso o que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas, pois cada um desses grupos está situado diversamente no tempo da História.

Segundo o autor, fronteira só existe porque identificamos o outro como diferente de nós. Fronteira é o lugar da alteridade, lugar de construção do homem historicamente situado no tempo, no espaço e nas relações sociais. Fronteira também é lugar de conceitos, preconceitos de línguas e culturas; e de negociação de identidades. No entanto, a fronteira não é só lugar de conflitos; também são lugares de contatos e trocas culturais que se efetuam de forma pacífica. Ainda

segundo Martins (1997), pensar em fronteiras é olhar para o passado e historicizar os processos contemporâneos. Assim, os sujeitos que vivem nessa fronteira não estão prontos e acabados, mas sempre em movimento.

2. ESPAÇOS E TERRITÓRIOS REIVINDICADOS: DA COLONIZAÇÃO À IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS

No início da colonização das terras de Roraima é possível exemplificar diferentes domínios de um mesmo território. Os Povos Indígenas que habitavam regiões das serras e campos do médio e alto Rio Branco sofreram um duplo processo de colonização a partir de meados do século XVIII. Seus territórios, por se localizarem numa região de fronteira, foram alvos de disputas entre os domínios coloniais de Portugal, Espanha e Holanda. Os aldeamentos compulsórios, mantidos por militares e jesuítas, e o estabelecimento de colônias militares em suas cercanias, confirmam o interesse dos portugueses para manter a posse e reafirmar seus domínios.

Nesse cenário, para evitar possíveis invasões estrangeiras, no ano de 1775, foi construído o forte São Joaquim. Nas proximidades, foram construídos o primeiro núcleo habitacional não-índio e, ao seu redor, foram levantados os primeiros aldeamentos. Denominados de Nossa Senhora do Carmo, Santa Isabel, Santo Antônio, Santa Bárbara, localizados no Rio Branco; São Felipe, no Rio Tacutu, e Nossa Senhora da Conceição, no Rio Uraricuera (Vieira, 2003, p. 22).

Diante deste panorama é possível perceber como as diferentes sociedades vão transformando o espaço geográfico ao longo do tempo e vão imprimindo neste espaço as suas marcas. As marcas do presente são produzidas sobre as heranças do passado. As novas

formas, portanto, não podem ser compreendidas se deixar de lado a interpretação do passado, isto é, não se considerar o entendimento do processo histórico, pois, segundo Santos (1998, p. 26), o espaço deve ser considerado com um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento.

Ainda nos anos de 1775, as Missões Carmelitas e Jesuítas acompanhavam os portugueses nos aldeamentos para realizar a catequese de desobriga, ou seja, rezavam missas, faziam procissões, batizavam e realizavam casamentos entre os índios. Ainda segundo Vieira (2003, p. 27), por ser esta uma área contestada por outros domínios coloniais, passou-se a exigir das etnias indígenas uma espécie de nacionalização, ou pelo menos, uma identificação com o Estado português. A partir deste momento, os indígenas foram proibidos de fazer o uso de sua língua e obrigados a fazer uso da língua portuguesa. Assim, como meio de unificação nacional e em nome de uma superioridade linguística os indígenas foram oprimidos e massacrados, além de terem sua cultura hostilizada e reprimida.

Como resultado desse sistema de opressão, as tentativas de povoamento da região por colonos civis fracassaram, e em 1900 o Forte de São Joaquim é desativado. Em 1909, a Ordem de São Bento assumiu a ação missionária no Rio Branco, tendo como objetivo a conversão dos índios. Embora questionasse a ineficiência dos métodos utilizados por outras ordens nos aldeamentos, os beneditinos defendiam o distanciamento gradativo do indivíduo de sua cultura de origem como meio de obter sucesso na catequese das populações indígenas. Logo, em 1910 os missionários já estavam alfabetizando, ensinando carpintaria e jardinagem para crianças

indígenas com o objetivo de integrá-los à sociedade local. Em 1912 os missionários são obrigados a abandonar a missão em decorrência da febre amarela e retornam para Boa Vista em 1921, fundando um patronato misto que funcionava em regime de internato até 1945 (Freitas, 2003).

Dessa forma, sob a bandeira da unificação e da hegemonia política, linguística, religiosa e territorial constatam-se como as relações de poder, tanto no espaço físico quanto no espaço das relações sociais, emprega sua força e seu domínio nos territórios, pois, para consolidação de um ideal de país monolíngue, há uma domesticação das línguas ditas “minoritárias” e uma regulamentação da língua oficial. Assim, tem-se na política linguística um mecanismo de controle das práticas linguísticas e, por isso, um mecanismo que (re)cria identidades, visto que uma política destinada às línguas é sempre de intervenção, seja ela de apagamento, de reestruturação, de preservação ou promoção de línguas. De acordo com Foucault (2008, p. 74), as políticas linguísticas são dispositivos disciplinares que visam à docilização e à distribuição dos corpos por meio da (não) utilização de certas línguas em determinados espaços a partir da instituição de modelos legalmente estabelecidos e que, portanto, não poderão ser burlados sem o consentimento do Estado. É uma forma que o Poder utiliza para manter o poder, o controle e a legitimação dos espaços e do território.

As disputas e polêmicas entre o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Missão Beneditina, com relação aos subsídios oficiais, conduziram ambas as agências à disputa pela atividade educacional entre os índios. O ensino da língua portuguesa é um ideal que as duas agências objetivavam atingir junto aos alunos indígenas. Em 1919 o SPI fundou a Escola Agrícola Indígena Theophilo Leal, que funcionou no regime de internato na fazenda São Marcos. Em 1924 havia quatro

escolas para atendimento de alunos índios, criadas em aldeias Makuxi e Wapixana. Ambas as agências de contato, SPI e Missão Beneditina, elegeram a educação das crianças como estratégia para atingir seus objetivos.

A despeito das divergências no plano discursivo, a atuação da missão beneditina e do SPI possuíam o objetivo comum de gerar e exercer influência sobre a população indígena. Enquanto o papel do SPI era primordialmente sobrepor fronteiras nacionais às fronteiras étnicas, fazendo dos índios ‘trabalhadores nacionais’, a missão religiosa era alargar as fronteiras do catolicismo até as fronteiras nacionais, convertendo os índios em famílias cristãs. (Santilli, 1994, p. 55).

Constata-se que a real intenção dessas agências, até o final dos anos de 1940, foi o de convencer as populações indígenas a integrar-se à sociedade envolvente. E os meios utilizados seriam a evangelização e educação profissional, para torná-los trabalhadores “úteis” dentro da estrutura da sociedade local. Em meados do século XX, os beneditinos são substituídos pelos missionários italianos da Consolata que, em 1948, constroem, às margens do Surumu, a Missão do Instituto Missionário da Consolata. Suas intenções eram basicamente as mesmas, ou seja, casar, batizar e confessar. Esse Instituto funcionou como orfanato-internato, atendendo também crianças órfãs e carentes.

É notório o interesse em arrancar as crianças indígenas do convívio da família e de seu povo, pois, longe do contato familiar e dos costumes estes menores receberiam a tal “civilidade” e a educação cristã, tornando-se agentes modificadores de sua própria cultura. Verifica-se a preocupação dos colonizadores em relação à educação das crianças indígenas com a finalidade de transformá-las em pessoas pacíficas, ordeiras e trabalhadoras. Constata-se que o ato de “civilizar” para esses colonos era trazer sua cultura, sua língua, sua religião e

sua forma de trabalho. Fica evidente a forma pela qual a dominação ocorria, esses colonizadores faziam a combinação do uso da força física com a doutrinação pela ação dos missionários.

Segundo Freitas (2003), em 1967, a Prelazia de Roraima abre algumas escolas em áreas indígenas e o internato volta-se à formação de professores de ensino fundamental. A Missão Surumu, tornou-se espaço de reunião de professores e lideranças indígenas. Consolidando-se em 1970 como Centro de Formação de Professores Indígenas, pois a maioria dos professores que trabalhavam nas escolas indígenas eram não índios. Com o tempo surgiram escolas nas Comunidades Indígenas da Barata, Normandia, Cantá e Raposa, que ofertavam o ensino de 1^a a 8^a séries.

A partir dos anos de 1980, os povos indígenas passaram a lutar no campo das leis, das ideias e a escola passou a ser vista como um instrumento de conquista e espaço de construção, um lugar para se aprender a ler e a escrever. Em 1988, a Constituição Brasileira reconhece que os povos indígenas têm o direito de viver segundo as suas crenças e ter uma educação diferenciada, segundo os anseios de cada povo (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 sinaliza para um ensino específico para as comunidades indígenas, numa dimensão de interculturalidade, com vistas à recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas e valorização de suas línguas e conhecimentos tradicionais (Brasil, 1996). No ano de 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), voltado prioritariamente aos professores indígenas e aos técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela implementação de programas educativos junto às comunidades indígenas (Brasil, 2002, p. 81).

3. A ESCOLARIZAÇÃO: DA IMPOSIÇÃO À REIVINDICAÇÃO

As primeiras experiências de formação inicial e continuada de professores indígenas, dentro de uma nova concepção de escola intercultural começam a tomar corpo, no Brasil, a partir do final dos anos de 1970. É neste período que as comunidades indígenas de Roraima, através da articulação de seus tuxauas, iniciam o processo de discussão sobre o direito a uma escola diferenciada que valorize, nos processos de aprendizagem, as línguas maternas em contraposição aos ideais positivistas de integração dos povos indígenas à sociedade nacional.

O acúmulo de discussões ao longo dos anos resultou na proposta de criação de um Núcleo de Educação Indígena, em 1985, por ocasião do debate proposto pelo Governo Federal sobre a educação no país: “o dia D”. Lideranças e representantes de organizações indígenas discutem “a escola que temos e que escola queremos”. Um debate que reúne na fazenda São Marcos, professores, lideranças, técnicos em educação e religiosos. As repostas são sintetizadas em propostas para a Educação Indígena de Roraima (Freitas, 2003).

Em agosto de 1986 realizou-se o I Encontro de Educadores Indígenas de Roraima com participação de cem professores indígenas, que resultou na Carta de Roraima, um documento entregue à Secretaria de Educação, contendo, entre outras, as seguintes reivindicações: habilitação de professores indígenas em nível de 2º grau; respeito à diversidade étnica na região; ensino da língua indígena na escola; produção de material didático, partindo de cada realidade; escola bilíngue e intercultural; reformulação dos currículos escolares, adaptando-os a realidade de cada comunidade (Freitas, 2003).

São reivindicações que, segundo Freitas (2003, p. 61), apontam para a construção de uma escola presente no imaginário das lideranças

e professores. A nossa própria língua, a nossa cultura, a nossa escola. Ressaltamos que, embora a educação escolar nas comunidades indígenas tenha sido imposta pelo poder do Estado, sendo mais um instrumento de controle sobre os povos indígenas, com pretexto de integrá-los à sociedade, ela foi se transformando ao longo do tempo em necessidade e reivindicação, por meio da qual se busca, a partir das necessidades indígenas, moldar ferramentas de sobrevivência e de luta.

Conforme relato extraído do Projeto Tamí'kan (CEFORR), no ano de 1990 teve início as primeiras experiências de formação inicial de professores indígenas, com a execução do Curso Magistério Indígena Parcelado, aprovado pelo Parecer 18/93 do Conselho Estadual de Educação (CEE). Este curso iniciou em 10 de janeiro de 1994 e terminou em fevereiro de 2001. A execução do Projeto de Magistério Indígena colaborou para atender à demanda de formação de 470 professores indígenas, possibilitando gradativamente a ocupação de espaços nas escolas das terras indígenas. Os cargos de docência, secretaria e direção das escolas passaram a ser exercidos pela maioria de profissionais das próprias comunidades, bem como na coordenação, supervisão e na Divisão de Educação Indígena da Secretaria Estadual, em Boa Vista. Em 1998 este projeto ganhou o Prêmio "Paulo Freire", da Fundação Roberto Marinho.

No âmbito das políticas de formação do professor indígena, expressas nos Referenciais para a formação de professores indígenas, as questões sobre formação incluem os seguintes aspectos: necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o terceiro grau; a criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação indígena; a participação do professor indígena no processo educacional (Brasil, 2002, p. 42). Logo, a educação continuada

apresenta-se como uma das possibilidades para a formação do professor indígena, não apenas para a construção de conhecimento e reflexão sobre a realidade da língua utilizada na comunidade, como também para a construção de estratégias que favoreçam o fortalecimento do uso da língua de cada comunidade indígena.

Entretanto, devido à demanda de professores atuando nas escolas indígenas sem formação inicial e mediante as reivindicações dos tuxauas das comunidades, em 2003 o Núcleo de Educação Indígena realizou dois seminários para discutir a formação dos professores que estavam trabalhando e não tinham a devida habilitação para a função docente. Nesse seminário decidiu-se pela criação de um projeto que possibilitasse a qualificação de professores para o atendimento nas escolas de Ensino Fundamental das comunidades indígenas.

O Projeto Magistério Indígena Tamí'kan, palavra de origem Macuxi que significa sete estrelas, é um curso de nível médio orientado para oferecer aos professores indígenas formação específica bilíngue (multilíngue) e intercultural, concebido em uma plataforma curricular correspondente ao Ensino Médio e complementado com disciplinas específicas na Formação de Magistério Indígena. É uma formação voltada para os povos indígenas, habitantes do estado de Roraima, das etnias Macuxi, Wapixana, Waiwai, Ingarikó, Taurepang, Saporá, Yanomâmi, Y'ekuana e Patamona com o objetivo de capacitar os professores com uma sólida formação para atuar como profissionais do magistério, dotados de autonomia intelectual, independência, raciocínio e postura crítica no seu fazer pedagógico, possibilitando um intercâmbio cultural e linguístico, permitindo aos seus alunos indígenas a reelaboração e reciprocidade de sua cultura junto a seu povo.

A abertura oficial do Projeto Tamí'kan – Magistério Indígena – ocorreu no dia 1º de dezembro de 2006, no auditório do Teatro

Carlos Gomes, em Boa Vista, com a participação de cem professores indígenas. Normalmente as aulas são realizadas nos meses de janeiro e fevereiro, período que corresponde às férias escolares, e em julho, recesso escolar. Em janeiro de 2008, mais cem professores ingressam no curso, em julho do mesmo ano mais cem cursistas são matriculados, perfazendo um total de trezentos professores assim distribuídos por etnia: 202 professores Macuxi, 55 professores Wapixana, 16 professores Waiwai, 14 professores Ingarikó, quatro professores Taurepang, um professor Sapará, um professor Yanomâmi e sete professores Y'ekuana/Patamona (CEFORR/Tamí'kan).

As primeiras turmas de professores capacitados para o exercício do Magistério Indígena certificaram 131 professores, aptos para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais das comunidades indígenas. E no dia 20 de julho de 2013, o CEFORR certificou mais 112 professores indígenas, assegurando, assim, que as escolas estaduais indígenas fossem atendidas por professores índios, capazes de repensar a educação com espírito crítico e com habilidades técnico-pedagógicas e sociopolíticas para o exercício competente de sua profissão.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme discussões apresentadas, percebemos neste breve inventário que o sistema educacional em Roraima teve suas raízes na ocupação europeia. Esse processo de colonização e expansão territorial instaurou uma nova ordem civilizatória para os povos indígenas, que resultou na tentativa de dominação e submissão por meio da disciplina física e cultural.

Não se pode negar, contudo, que os espaços educacionais, ora utilizados pelos Missionários, prepararam o terreno para que

os indígenas reivindicassem uma educação voltada especificamente para a valorização da cultura, das tradições e da língua indígena. Nesse sentido, conhecer a historicidade dessas formações possibilita a discussão das especificidades relacionadas à formação destinada aos educadores indígenas. E, desta forma, compreender as significações e sentidos que as comunidades dão ao que é ensinado, e quais mudanças se processam.

Observar e conhecer a realidade da formação nos permite, como educadores, uma intervenção mais segura na formulação de propostas que venham fortalecer garantia de direitos e identidade dos povos indígenas. Sem a compreensão destes conceitos, a formação pode tornar-se meramente ritual, fato que pode contribuir para a estagnação, dependência e perda de autoestima das comunidades.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação e Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena resignificando a escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

_____. _____. **Resolução n. 01, de 7 de janeiro de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília: MEC, 2015.

_____. _____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC, 2002.

CASTELLS, M. Identidades territoriais: a comunidade local. In: _____. **O poder da Identidade.** Tradução de Klaus Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Manaus, n. 22, jan./abr. 2003.

CLAVAL, P. O território na transição da pós-modernidade. **GEOgraphia – Revista da Pós-Graduação em Geografia da UFF**, Niterói, n. 2, 1999.

D'ANGELIS, W. R.; VEIGA, J. (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: Mercado das Letras, 1997.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, D. de B. A. P. de. **Escola Macuxi: Identidades em construção.** 2003. 124 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GRUPIONI, L. D. B.; MONTE, N. L. (Coord.). **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Brasília: SEF/MEC, 2002.

MARTINS, J. de S. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano.** São Paulo: Hucitec, 1997.

MELLO, H. A. B. de. **O falar bilíngue.** Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 118-133, 2000.

_____. Políticas curriculares e povos indígenas no Brasil recente. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2003.

PADILHA, R. P. Projeto político-pedagógico. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 25, p. 12-15, fev. 2003.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTILLI, P. **Fronteiras da República**: história e política entre os Macuxi no vale do rio Branco. São Paulo: NHII-USP; FAPESP, 1994.

SANTOS, M. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. São Paulo: EdUSP, 1997.

_____. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SILVA, L. R. da. O espaço geográfico: considerações teórico-metodológicas. In: _____. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 1991.

VALE, A. L. F. **Migração e territorialização**: as dimensões territoriais dos nordestinos em Boa Vista/RR. 2007. 268 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

VEIGA, J.; SALANOVA, A. **Questões de Educação Escolar Indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: Funai/Dedoc; ALB, 2001.

VIEIRA, J. G. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima**: a disputa pela terra - 1777 a 1980. 2003. 252 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma discussão teórica e conceitual. Petrópolis: Vozes, 2000.

KAAKAPE MAKUUSIPI: O ROMPIMENTO DAS CONCEPÇÕES MONOCULTURAIS ATRAVÉS DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA EM RORAIMA – BRASIL

Catarina Janira PADILHA¹

1. INTRODUÇÃO

Os indígenas que habitam o estado de Roraima têm sua história marcada por lutas e resistências. Se no passado lutaram contra a expropriação de suas terras e outras imposições garantidas em leis que mudaram radicalmente os seus modos de vida, hoje buscam alternativas de autossustentação, melhores condições de saúde e educação de qualidade, considerando seus costumes, crenças, tradições e manutenção da Língua e dos Saberes Tradicionais.

O Brasil é um país multiétnico, em que praticamente em todos os estados da federação há territórios indígenas, mas, especificamente em Roraima, a população indígena está distribuída em dez povos: Ingaricós, Makuxi, Patamona, Taurepang, Wapixana, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Yecuana, Yanomâmi e Sapará, pertencentes às famílias linguísticas: Karib, Tupi, Aruak e Yanomâmi, tendo

1 Doutoranda em Ciencias de la Educación – Universidad Evangélica del Paraguay – UEP/PY. Formadora do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola – UERR/IFRR/UFRR. *E-mail*: <catarinajanira@gmail.com>.

aproximadamente 55.922 indígenas que habitam 32 terras demarcadas (Nascimento, 2017, p. 121).

Esses povos buscam a manutenção e revitalização da língua materna e da cultura, e reconhecem a escola como *locus* de promoção, uma vez que o processo de colonização dessas populações no estado de Roraima ocorreu no final do século XIX, mais especificamente no ambiente escolar no início do século XX, tendo como modelo de prática pedagógica a catequização por meio da reprodução do ensino para o ofício, através da “[...] imposição do saber hegemônico tendo como estratégia o uso da língua materna e em português como meio de compreensão do mundo desses povos e de cristianizá-los [...]” (Nascimento, 2017, p. 125) durante o processo de colonização, fazendo com que, ao longo dos tempos, memórias de suas histórias e tradições fossem sendo perdidas, uma vez que essa perda para as comunidades significa o mesmo que condená-las ao extermínio (Spotti; Moura; Cunha, 2013, p. 3).

A educação escolar indígena, almejada por muitos povos, reconhece a educação como um instrumento de luta e valorização de sua cultura. No entanto, não superou o descompasso e as lacunas existentes entre a legislação e as políticas implementadas, principalmente no que se refere à promoção de práticas educacionais específicas e diferenciadas para as comunidades indígenas.

Nesse contexto, descrevemos a Ação Saberes Indígenas como uma estratégia de ruptura monocultural, difundida por mais de um século nas comunidades indígenas do povo Macuxi em Roraima, sendo intensificada com a implantação da escola do Karaiwá (o não indígena) como mecanismo de dominação. Este trabalho demonstra o quanto necessitamos debater e promover uma política educativa de reconhecimento e valorização dos saberes tradicionais através dos registros de memoriais, por meio da formação de docentes para

elaboração de material didático em Língua Materna, para que a sua essência permaneça viva.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A análise realizada teve como base a pesquisa qualitativa de natureza exploratória, descritiva e etnográfica, com aporte ao método dialético na formação de professores para elaboração de material didático em Língua Materna Macuxi. Para Gadotti (1990, p. 32), o método dialético implica em

[...] apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. [...] Ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade.

Conforme Oliveira (2002, p. 67), “[...] a dialética se desenvolve como sendo um método de pesquisa que busca a verdade, por meio da formação adequada de perguntas e respostas até atingir o ponto crítico do que é falso e do que é verdadeiro.” Quanto aos fundamentos da pesquisa exploratória, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 101) corroboram ao definir que estudos exploratórios são realizados quando “o objetivo é examinar um tema pouco estudado”.

Para Gil (2007), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar mais familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses que estimulem a compreensão. Quanto ao estudo descritivo, Sampieri, Collado e Lucio (2013) corroboram ao explicitar que o objetivo do estudo ocorre através da coleta e medição de informações de forma independente ou conjunta sobre os conceitos que se referem ao contexto ou ao ambiente de modo interpretativo e detalhado.

Opta-se também pela Pesquisa Etnográfica, por analisar a integração, socialização e desenvolvimento de materiais didáticos por professores indígenas da Língua Materna Macuxi, considerando os aspectos culturais, valores e práticas sociais e educacionais do grupo. Gil (2007) descreve o captar de significados atribuídos pelos sujeitos, a si próprios e suas experiências, destacando a possibilidade de maior aproximação da escola, considerada como espaço social, pois é “[...] terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.” (Gil, 2007, p. 30).

Como instrumentos foram utilizados relatórios das atividades, arquivos de imagens e produções dos cursistas e formadores (memoriais, atividades elaboradas, os livros sistematizados), sendo analisada a percepção docente e as práticas metodológicas empregadas na elaboração de atividades na Língua Materna Macuxi, integradas ao currículo intercultural, relato das experiências, planejamento e aplicação dos indicadores de avaliação dos docentes durante a execução das fases do programa.

Participaram do programa 254 cursistas e nove formadores pesquisadores e lecionadores, um formador conteudista e dez orientadores do povo Macuxi, das regiões: Serra da Lua, Alto e Baixo São Marcos, Raposa – Serra do Sol, Três Corações, localizadas no estado de Roraima, durante as quatro fases desenvolvidas entre os anos de 2015 a 2018.

3. AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

A ação saberes indígenas na escola tem sido um divisor de águas no processo de revitalização e manutenção dos saberes tradicionais dos povos indígenas em Roraima, principalmente no que tange ao

processo de formação de docentes indígenas em Língua Materna, uma vez que até o final dos anos 2000 o ensino praticado nas escolas não considerava os princípios tradicionais, os saberes e a cultura dos povos em seus programas escolares. Ao negar esses princípios a escola fomenta a reprodução do conhecimento em detrimento às relações sociais dominantes, provocando a marginalização da estrutura social geradora ao reforçar a dominação e legitimação por meio de programas desconexos da cultura (Saviani, 2008, p. 16), gerando o *déficit* cultural e excludente propagados pela práxis pedagógica (Connel, 1995 *apud* Gentili; Apple, 2018, p. 17).

Os reflexos dessa ação escolar fizeram com que as práticas educativas dos povos indígenas fossem ignoradas, sendo negada pelos colonizadores a possibilidade de construção de metodologias específicas e diferenciadas ao longo do tempo, pois

[...] quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (Freire, 2004, p. 23).

O direito à diferença garantido pela Constituição Federal de 1988 ratifica a necessidade da promoção de diretrizes educacionais específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues, assim como o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, fazendo com que os docentes tenham em seus programas de formação práticas metodológicas para o desenvolvimento do currículo intercultural, possibilitando o “[...] diálogo intercultural e de interação entre os modelos tradicionais de educação e de educação escolar, entre duas diferentes sociedades e culturas: a indígena e a não indígena [...]”

(Bergamaschi, 2012, p. 48), combinando os saberes tradicionais no processo de alfabetização, fazendo com que a afirmação cultural seja estabelecida e reconhecida como luta e resistência.

O reconhecimento do verdadeiro papel da escola faz com que o movimento dos professores indígenas iniciado na década de 1990 denuncie as práticas pedagógicas e os programas educacionais que não consideraram as especificidades culturais das comunidades nos processos de aprendizagem (Brasil, 2007).

O resultado das reivindicações faz com que a escola seja transformada em *locus* de ressignificação e mobilização dos povos indígenas em busca de seu reconhecimento, tornando-se por excelência espaço de resgate, revitalização e valorização cultural por meio do diálogo intercultural, no qual se desenvolvem processos e práticas sociais, além de servir como elemento de luta e resistência (Nascimento, 2017, p. 133), assim como espaço de igualdade social, de respeito à identidade cultural, promoção e integração dos povos, em que o aprendizado sistematize o registro e valorização de saberes e conhecimentos tradicionais (Freire, 2004, p. 40).

A luta pelo reconhecimento e protagonismo dos povos indígenas de Roraima como o resultado de

[...] suas constantes reivindicações em busca de uma educação escolar que respeitasse sua diversidade, não somente garantiram o direito a esse modelo educacional, mas foram eles os principais protagonistas na construção de uma escola diferenciada que visa ao reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais de cada povo. (Nascimento, 2017, p. 135).

Nesse contexto, o Programa Saberes Indígenas na Escola em Roraima, regulamentado pela Portaria 98/13 SECAD/MEC, teve sua proposta encaminhada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e aprovada em julho de 2015,

tendo como ação mapear, produzir e publicar materiais didáticos em Letramento e Numeramento, através da formação de docentes indígenas em Língua Materna atendendo aos povos Ingarikó, Makuxi, Taurepang, Wapixana e Wai-Wai, desenvolvidas em Regime de Colaboração com a Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual de Roraima (UERR), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) e Secretaria de Estado da Educação (SEED), com objetivo de promover os direitos dos povos indígenas à educação escolar diferenciada e intercultural por meio do fortalecimento dos territórios etnoeducacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos (Brasil, 2013).

A estrutura de formação dos docentes em língua materna permeou pela promoção dos processos de aprendizagem através de narrativas dos anciãos para construção do conhecimento como método de registro dos saberes por meio de atividades para promoção da leitura e escrita, organização de tempo e espaço partindo da associação da escola com a vida comunitária, atendendo ao art. 2º da Portaria 98/13 – SECAD/MEC, que se destina a:

- I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e

monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. (Brasil, 2013, p. 01-02).

Os registros foram sistematizados por memoriais das narrativas orais e histórias de vida (Bertaux, 2010, p. 48) que contemplaram temas como: conhecimento tradicional, ensino de línguas em contexto bilíngue, revitalização linguística, práticas de letramento, conhecimento matemático, território, arte verbal/oral, novas tecnologias e comunicação, formação em projetos com vista à utilização dos recursos autossustentáveis, considerando as especificidades de cada etnorregião para fortalecer o exercício da interculturalidade entre as comunidades indígenas e os saberes da cidade (Brasil, 2013).

4. ETNOGRAFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE DO POVO MACUXI

O povo Macuxi é a maior população indígena do estado de Roraima, localizado na região das Guianas entre as cabeceiras do Rio Branco (Brasil) e Rupununi (Guiana Inglesa). No Brasil, seu território está organizado em três grandes blocos territoriais demarcados pelas Terras Indígenas: Raposa/Serra do Sol, São Marcos e mais oito pequenas áreas com comunidades isoladas no extremo noroeste de seu território. Conforme o Censo 2010 do IBGE, a estimativa populacional é de aproximadamente de 25 mil indígenas. Sendo que a matriz linguística é a karibe, que compõe com os demais povos (Taurepang, Arekuna e Kamaroto) a unidade étnica denominada Pemom (Nascimento, 2017, p. 70).

As atividades foram desenvolvidas em quatro etapas, com carga horária de duzentas horas, entre os anos de 2015 e 2018, em que os

participantes fizeram um paralelo de como foi sua aprendizagem junto à comunidade e de toda sua etapa de escolarização, resgatando memórias, saberes e ensinamentos, historicizando todo o processo, estabelecendo um paralelo reflexivo de sua geração da formação da geração atual na comunidade.

O tema central “Os Saberes Culturais na Escola Indígena e a Prática Metodológica na Comunidade” foi distribuído em subtemas explorados por meio da metodologia de memoriais descritivos das narrativas atuais e de histórias e práticas da vida cotidiana e cultural (Pineau, 2012, p. 24), abordando a Educação Escolar Indígena no Brasil; Os conhecimentos dos ancestrais na formação escolar nos anos iniciais; Concepções filosóficas dos povos indígenas; O resgate dos saberes na formação escolar; Planejamento e a prática pedagógica; Avaliação e aprendizagem dos saberes; Identidade, cultura e letramento em língua materna em Macuxi; A prática pedagógica na intervenção didática da escrita e leitura (produção de textos, gramática, oralidade e gêneros textuais).

Consideram-se os memoriais como ferramentas que oportunizam o registro dos saberes transmitidos pela oralidade, garantindo a conservação e continuidade dos conhecimentos acumulados, das histórias passadas, uma vez que as “[...] narrativas indígenas se sustentam e se perpetuam por uma tradição de transmissão oral, sejam as histórias verdadeiras dos seus antepassados, dos fatos e guerras recentes ou antigos.” (D’Angelis, 2008, p. 2).

Santos (2003, p. 35 apud Spotti; Moura; Cunha, 2013, p. 06) descreve que “[...] os indivíduos só se lembram do passado à medida que se colocam sob o ponto de vista de uma ou mais correntes do pensamento coletivo e tudo o que se lembram do passado faz parte de construções sociais que são realizadas no presente.” Os autores corroboram ainda ao descrever que:

Tanto nos processos de produção da memória como nos da rememoração, essa memória coletiva tem a importante função de contribuir para o sentimento de pertencimento a um grupo de passado comum cujas memórias são compartilhadas. Esses processos garantem o sentimento de identidade do indivíduo calcado numa memória compartilhada não só no campo histórico, mas no campo real e no campo simbólico. As memórias individuais alimentam-se da memória coletiva e histórica e incluem elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo. (Spotti; Moura; Cunha, 2013, p. 06).

A linguagem, por ser um instrumento de socialização da memória, aproxima e unifica experiências vividas reforçando os laços históricos e culturais. Neste contexto, os povos indígenas, ao explorar as memórias dos saberes tradicionais ancestrais, transmitem saberes que muitas vezes estão adormecidos, principalmente quando narrados pelos sábios e anciãos das comunidades.

Os memoriais foram construídos pelas ko'kó e amookós (vovó e vovô em Macuxi) e sábios das comunidades denominados no programa como Formadores Pesquisadores pelos Formadores Lecionadores, Orientadores e docentes cursistas, tendo como símbolo base as pegadas da sua história (“representadas pelo pé de cada participante”), em que os mesmos representaram por imagens as fases de sua vida e a descrição dessas fases por imagens e textos dentro do seu “pé” desenhado. Neste contexto:

Em muitas sociedades, as narrativas sagradas (suas histórias ‘bíblicas’, poderíamos dizer, por comparação) precisam ser declamadas de uma maneira ritual, muitas vezes por dois declamadores (ou cantadores, se for o caso) atuando juntos. Da mesma forma, as histórias que não são sagradas, mas que se transmitem de geração em geração, devem ser contadas pelas pessoas certas, aquelas em que se reconhece o dom e o direito de narrar. Em geral, são pessoas mais velhas. Um motivo, claro, é o fato de que os velhos já ouviram as histórias muito mais

vezes, já assimilaram suas variações possíveis, já as associaram – por sua reflexão e conhecimento acumulado – com outras histórias, com outras narrativas e com as situações vividas por suas comunidades. Outro motivo será, possivelmente, também a garantia que a sociedade dá, aos mais idosos, de um lugar e uma função de prestígio na vida da comunidade. (D’Angelis, 2008, p. 03).

As memórias, narrativas orais, a história de seu povo, da língua, do respeito às crenças, ritos, mitos, são elementos essenciais da escola indígena específica e diferenciada, promovendo o protagonismo da práxis, pois somente quem pode falar desses elementos e resgatar a essência pedagógica indígena é o próprio docente indígena (Freire, 2001, p. 116 apud Brasil, 2007, p. 30).

Os memoriais oportunizam a valorização e a manutenção da sociodiversidade indígena, reconhecendo o diálogo entre grupos sociais e culturais (Candau; Moreira, 2013, p. 22) tendo por referência os princípios e conceitos utilizados nos projetos societários e identitários construídos autonomamente por cada povo indígena para a construção de seus destinos e de seu modelo de desenvolvimento (Brasil, 2007, p. 17).

A natureza intercultural é a principal caracterização dessa proposta de escola que representa uma alternativa viável. “O conceito de interculturalidade neste contexto significa, sobretudo, a relação simétrica entre uma cultura indígena e a chamada cultura ocidental, ou o diálogo respeitoso e equilibrado entre culturas.” (Brasil, 2007, p. 31). Entretanto, para que aconteça uma efetiva inter-relação cultural, há uma condição: “[...] devolver dignidade às culturas indígenas, reconhecendo a validade de suas contribuições no campo do conhecimento, da arte, da literatura, da religião, sistematizando e incorporando essas contribuições à escola e à vida social.” (Brasil, 2007, p. 31).

Esses preceitos nos remetem aos elementos que canalizam a ação pedagógica, na qual trabalho, sociedade e natureza são os “três canais fundamentais que orientam o trabalho educacional e formativo na escola”, pois “[...] mesmo o intelecto do ser humano não poderia ter se desenvolvido fora das condições da atividade especificamente humana, em particular, fora do trabalho” (Vigotsky, 1993, p. 236 apud Elhammoumi, 2016, p. 31), o fazer docente pauta-se nelas, promovendo a ação humanizadora mediada nas relações em comunidade.

Nesse processo, tanto os pesquisadores quanto formadores e orientadores delinearam o percurso temático desenvolvido das ações do programa, atendendo à reivindicação de garantia ao direito à diferença e o reconhecimento da diversidade cultural (Freire, 2004, p. 34).

Na 1ª formação os participantes delimitaram o planejamento geral focalizando os processos das práticas culturais, saberes e conhecimentos tradicionais tendo em vista a produção em material didático, objetivando sistematizar o processo de transmissão dos saberes tradicionais para a manutenção da identidade sociocultural do povo Macuxi. Isto se deu por meio da investigação da origem do povo, socializando os conhecimentos tradicionais, culturais e espirituais e documentando os processos tradicionais de transmissão de saberes e práticas culturais para fortalecer a identidade indígena.

Como prática metodológica da formação, o memorial considerou os seguintes critérios: Comunidade de origem e formação da família, história da infância e adolescência – educação familiar, espiritualidade, práticas de tranças, pescarias, caçadas, produção de alimentos, preparação de roças, respeito aos locais sagrados, respeito à natureza, uso das plantas medicinais, repasse das orações dos adultos, as partilhas dos bens, resguardo das pessoas de luto e

recém-nascidos, preparo para o casamento, manifestações culturais, brincadeiras e jogos, danças, cantos, competições, rituais, pinturas faciais e corporais (momentos de comemorações) conhecimentos dos nomes indígenas das localidades.

A 2ª fase do programa, desenvolvida em 2016, teve como eixo a perspectiva cultural e intercultural sobre Numeramento para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), fundamentados nas concepções etnomatemáticas (D'Ambrósio, 2001). Objetivava a produção de material didático partindo da metodologia da etnomatemática.

A referência para o desenvolvimento das ações teve por base o conteúdo do livro anterior e o conjunto de material já produzido que não foi incluído naquela publicação. As temáticas e subtemas para a pesquisa abordaram a construção do pensamento etnomatemático a partir da figura simbólica do “pé humano” (material produzido como base inicial dos memoriais na fase anterior), registrados no formato bilíngue, caracterizando, assim, o objeto de análise como um artefato cultural no processo de construção social, sendo ressignificado perante a sociedade e assumindo seu protagonismo frente às resistências nas relações de poder numa situação cultural ou social determinada (Silva, 2017, p. 134).

As atividades estiveram pautadas para o uso do numeramento na roça, do calendário agrícola envolvendo fases da lua e estações do ano. O que também pode ser visto no resgate mitológico de narrativas que envolvessem números na astrologia como Tamí'kí (sete estrelas), nas artes (trançados, desenhos) em todas as formas geométricas possíveis, cerâmica (confeção de panelas) privilegiando formas, peso, altura, tamanho e uso na culinária, através das receitas com quantidades de temperos e medidas-tamanho, pouco, muito, formas, por meio da exploração dos sentidos (olfato, paladar, visão).

Na medicina tradicional (conduta, quantidade e identificação da doença-cura) e nas brincadeiras e adivinhações envolvendo números foram também exploradas.

Analisar e interpretar situações do cotidiano oportunizou a reflexão e transformação de situações da vida cotidiana com o suporte matemático, fomentando “[...] estratégias de solução, comparando diferentes possibilidades, pontos de vista e métodos, o que é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.” (Brasil, 2002, p. 187).

Nessa premissa foi abordada a relação entre números e operações, os conjuntos da comunidade (grupo de caçadores, pescadores, plantadores) e outros. O numeramento na construção das casas, privilegiando o tipo de material e envolvendo tamanho, forma, quantidade, misturas e temporalidade (organizar desenhos para os diferentes tipos de casas), descrevendo o sistema quinário de contagem dos Macuxis e envolvendo os quatro tipos de operações integrados à resolução de problemas.

Para verificação das resoluções de problemas foram descritos diferentes tipos de atividades extraclasse, como jogos (tradicionais) e feiras envolvendo questões de troca, compra e empréstimo. As trocas interculturais ocorreram através de elementos matemáticos que foram introduzidos na comunidade.

As grandezas e medidas foram exploradas por meio da descrição de atividades em Posto de Saúde e suas medidas (peso, medidas, pressão, temperatura) etc. Na escola e suas notas (avaliar o que significa o valor da nota), horário de funcionamento, calendário escolar, medidas da merenda escolar, peso dos livros etc.

Foram descritas as medidas que existem no corpo humano fazendo associação aos diversos tipos de medidas que existem igualmente na natureza, pois “[...] um estudo dos diferentes padrões

de medidas utilizados pelas diferentes sociedades propicia uma análise histórica do desenvolvimento de conceitos matemáticos.” (Brasil, 2002, p. 178).

A 3ª fase, desenvolvida em 2017, teve como eixo de formação a produção de atividades voltadas para os aspectos históricos, geográficos e dos elementos das ciências da natureza, explorados por práticas interdisciplinares no processo de letramento, sendo desenvolvidas em quatro módulos de estudo/oficinas didáticas, com ações para o registro de narrativas através de paradidáticos, a produção da orientação na construção de jogos didáticos na língua materna.

Objetivou-se desenvolver ações de pesquisa com temática contextual das regiões dos participantes, privilegiando temas voltados para produção de materiais paradidáticos, jogos e brincadeiras tradicionais, contextos históricos, geográficos e dos elementos das ciências da natureza. A metodologia por memoriais, através das narrativas, oportunizou a criação de subsídio paradidático e elaboração de guia de estudo dirigido do texto/interpretação e da língua materna. Foram registrados também os saberes culturais por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras na infância, enfocando o ato e a importância do brincar para a aprendizagem, relacionando aos saberes e práticas culturais indígenas e suas intersecções na educação escolar indígena, as culturas infantis indígenas e os saberes na escola.

Ao representar os elementos através dos paradidáticos, jogos e brincadeiras, oportuniza-se às crianças estreitar os laços identitários com a sua cultura, a sua comunidade ou etnia. Para Geertz (2001, p. 215), as culturas são “[...] estruturas de sentido em que as pessoas vivem e formam suas convicções, suas individualidades e seus estilos de solidariedade” e uma “[...] força ordenadora das questões

humanas.” (Silva; Bruno, 2016, p. 243). Assim, a cultura se constitui de representações sistematizadas e representadas por signos e símbolos.

Quanto ao contexto histórico, geográfico e estudo dos elementos da natureza/medicina tradicional (registros), foi dada ênfase à construção do glossário de palavras, cartografia e biografia das comunidades e regiões dos participantes e descrição da educação familiar e comunitária, a função dos membros da comunidade nas etapas de desenvolvimento do indígena, os ensinamentos dentro e fora da escola, a práxis do professor (ontem e hoje), organização das atividades, relacionado aos conhecimentos do dia a dia na escola e na comunidade.

A 4ª fase, desenvolvida em 2018, teve como tema Pedagogia Diferenciada e Processos Didáticos na Prática do Letramento e Numeramento na Escola Indígena, tendo como eixo de formação práticas didáticas através de vertentes cultural e intercultural do grupo envolvido (Makuxi), privilegiando o entendimento de processos didáticos e metodológicos a partir do material didático confeccionado na Ação Saberes Indígenas em Roraima, com vista à elaboração de um guia de orientação pedagógica para o professor indígena.

A referência para execução dessa etapa tem por base inicial a avaliação do material didático construído em etapas anteriores. As temáticas e subtemas nessa fase devem privilegiar o conceito de didática, metodologia, epistemologia e avaliação encontrados nos respectivos livros de cada grupo, fundamentados através do guia de orientações.

O RCNEI (Brasil, 2002, p. 71) prioriza a construção do processo avaliativo com a comunidade, tendo por base o “diálogo” e a “busca de soluções”, considerando as dinâmicas da organização didática, planejamento e práxis docente, pautando seus olhares no desenvolvimento discente, tanto em grupo quanto individualmente.

Estas observações têm a finalidade de dar subsídios para o planejamento de intervenções na elaboração de estratégias didáticas.

Objetivou-se avaliar a produção do material didático a partir dos itens: currículo, contexto de aprendizagem e metodologia (ação pontual para a aplicação do conteúdo: instrumentais, tempo previsto, estratégias de ensino e avaliação). Isto foi possível graças ao reconhecimento do conceito de metodologia (conjunto de teorias, epistemologia, ideias, estudo comparativo e crítica ao método detectado), além do acolhimento das perspectivas diferenciadas dos projetos políticos pedagógicos, garantindo os subsídios à elaboração funcional de um guia de orientação a partir do currículo e produtos no âmbito do letramento e numeramento (gêneros textuais, jogos, brincadeiras, definição de metodologias e processos de avaliação).

As oficinas temáticas estiveram pautadas nas avaliações das três primeiras produções referentes aos anos de 2015 a 2017, em que foram elaborados o roteiro/guia de orientações didáticas de atividades referentes ao Letramento, Numeramento e Temas interdisciplinares.

Como metodologia foram promovidos debates em grupo, leituras teóricas, trabalhos de grupo, encontro pedagógico, oficinas. Além disso, o manuseio dos livros para avaliar as informações contidas é representativo do universo cultural e intercultural das comunidades, relatando por escrito a avaliação das etapas realizadas na cidade e nas comunidades, assim registrando as impressões sobre o papel do professor indígena como pesquisador na comunidade (gravações de narrativas, entrevistas, anotações sobre os autores-entrevistados: criança, jovem, adulto e velho) e, principalmente, os reflexos da Ação Saberes Indígenas na Escola e na Comunidade, promovendo a autorreflexão do cursista sobre a concepção e reconhecimento de suas práticas e metodologias encontradas no material didático.

5. KAAKAPI MAKUUSIPI: CORRENDO PARA CONSTRUIR O NOSSO CONHECIMENTO

Durante sua execução a Ação Saberes Indígenas promoveu o fortalecimento e manutenção dos conhecimentos ancestrais, oportunizando aos povos indígenas o registro de suas memórias, histórias, saberes tradicionais e narrativas orais. Isso contribui para a manutenção e compartilhamento desses saberes no ambiente escolar através de material didático produzido pelos próprios docentes indígenas, uma vez que os livros enviados pelo MEC não atendem ou são escritos fora da realidade do povo indígena.

Conhecer, saber, ensinar, aprender, usufruir, transmitir, construir e desconstruir a cultura morta e cultura viva, o envelhecimento e suas relações com os verbos foram definidos pelos cursistas como elementos de promoção e reflexão sobre o ensino e aprendizagem da produção de material didático em Língua Macuxi, rompendo as concepções monoculturais na escola indígena e emancipando saberes (Candau; Moreira, 2013, p. 15).

Em seus relatos, os professores revelam que o programa é importante na região, rompendo as imposições monoculturais enraizadas na prática da escola indígena, ultrapassando os limites dos espaços da sala de aula para que a aprendizagem seja carregada de significados na comunidade escolar. Os professores destacaram a importância da valorização, afirmando a necessidade de resgatar os saberes existentes em suas comunidades, os quais estão presentes no cotidiano e são muito significativos para o fortalecimento da língua materna (Paternella, 2019).

Percival Dácio, pajé e professor de língua materna Macuxi dos anos iniciais do Ensino Fundamental, diz que:

[...] a muito tempo vinha analisando os saberes indígenas, mas não sabia trabalhar assim na escrita, na oralidade, mas é possível a gente pensar e fazer tudo, os debates com a comunidade, com as crianças, com os jovens, né, com os anciões da comunidade, para nós ter o nosso direito da nossa língua falada. Hoje aqui no nosso estudo a gente diz que a universidade vem de casa, e precisa procurar um meio de comunicação de todos os professores de língua. [...] porque uns anos atrás, os vovôs, eles falavam muito, principalmente nas brincadeiras, é, nos jogos. [...] é tão importante junto com os anciões fazer pesquisa, só que ainda tem as dificuldades de nosso trabalho, [...] mas estamos aí para defender a nossa fala, a nossa linguagem, né, a nossa fala na língua materna, vamos fazer valer mesmo porque nós estamos perdendo nossos vovôs, os nossos avós já estão indo e nós, como cursistas, nós, como orientadores, nós, como formadores, nós temos que fazer uma pesquisa importante de assegurar os nossos direitos, a nossa língua materna macuxi e outras línguas também aqui em Roraima.

Adão Raposo, docente de língua materna e formador no Programa, define a ação como:

[...] uma nova visão para desenvolver um bom trabalho, não somente eu, mas muitos colegas cursistas que precisam mais pra levar, motivar os alunos e a comunidade, que às vezes nós temos a dificuldade de falar, de organizar, mas que não organizando no padrão que se espera hoje, então, pra mim os saberes indígenas foi um espetáculo, hoje eu agradeço aos professores formadores, outros colegas orientadores, o mesmo sentimento na minha vida de não querer acabar com a minha língua, [...] hoje documentar o valor que tem os saberes indígenas, comigo, na minha escola e na minha comunidade.

Os relatos apontam o reconhecimento dos participantes em fazer pesquisa na sua própria comunidade, que está repleta de temas de interesse escolar e comunitário, produzindo, assim, o conhecimento em vez de apenas utilizar o conhecimento produzido e difundido monoculturalmente. Para isso, há que se aprender a fazer levantamentos, sistematizar e analisar as informações reunidas,

interpretar esses conhecimentos e promover a pesquisa como processo de ensino e aprendizagem na escola (Brasil, 2002, p. 64).

Leonardo P. Silva, professor, define toda a articulação do processo formativo para a promoção do protagonismo do docente indígena. Expressa assim a importância de ser professor Macuxi:

[...] antes, nós não havíamos pensado num curso dessa natureza, já tínhamos pensado na construção de materiais didáticos e tudo, e que nunca se pensou em fazer nas cinco áreas do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, [...] e precisamos dessas publicações, porque esse material é o mais aproximado possível da realidade da nossa comunidade, do nosso povo, então, foi com dificuldade, é claro, porque assim os nossos ancestrais, o nosso pessoal mais antigo que conhece, que viveu bem a cultura, já se foram, então, é o que nós fomos buscar e, como professor, como pesquisador, como orientador do curso, eu sou aqui no curso Saberes Indígenas comecei como cursista, depois fui orientador e agora sou professor pesquisador e formador, né, e pra mim foi um crescimento que aconteceu, que está me motivando a fazer o mestrado em linguística pra continuar o nosso trabalho, então, para chamar a atenção dos nossos jovens para a valorização da nossa língua macuxi.

É mister afirmar que a Ação promoveu o currículo intercultural e a política de Língua Materna, assim como o papel dos atores desse processo, considerando a variação linguística das três regiões em que está localizada a população Macuxi, a estrutura organizacional e de apropriação da instituição “escola” dentro do processo de autodeterminação das comunidades, na formação de docentes indígenas enfocando a reflexão sobre a prática e a produção de materiais didático-pedagógicos (Brasil, 2002, p. 254).

6. CONCLUSÃO

Considera-se que o programa vem ao encontro da luta e resistência do povo Macuxi, pois, através da promoção dos elementos da identidade, resistem às imposições da cultura ocidental, dos Karaiwá (não indígenas), buscando fazer da escola um espaço de ruptura do processo de (de)colonização e imposição monocultural para as futuras gerações.

Promoveu-se, também, o debate e a reflexão sobre políticas públicas para formação de professores indígenas e a necessidade de unicidade e resistência para que o protagonismo indígena e a prática pedagógica evidenciassem os saberes tradicionais, revitalização e manutenção da língua materna, pautadas pelo Currículo Intercultural.

A Ação Saberes Indígenas é ativa como o Buriti, considerada pelos povos indígenas a “Árvore da Vida”, que mostra o caminho a percorrer para obter a água da fonte, que fornece o alimento por meio dos seus frutos e a matéria-prima de suas palhas para proteção do corpo, da família e da comunidade, ou seja, é a essência da ancestralidade.

Enfim, foram muitos desafios enfrentados como: logística, as variações da língua nas regiões, encaminhamentos didáticos sem ser falante da língua e, principalmente, a instabilidade da continuidade do programa, neste contexto digo que a Ação Saberes Indígenas é igual ao Caimbé, o qual nasce em meio às pedras, enfrenta o sol escaldante, mas, ainda assim, se mantém vivo diante de todas as intempéries, nos ensinando a sermos resistentes como ele.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, M.; CZANY, G. **Povos**

indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. A representação da escola em um mito indígena. **Teias – Revista da Faculdade de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 113-120, jun. 2001.

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

_____. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos da SECAD**, Brasília, n. 3, 2007.

_____. Portaria Nº 98/2013. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. MEC/SECAD. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2013. Disponível em: <<http://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/ensino/diretorias/CPPE/programas/saberes-indigenas>>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. **Programa Ação Saberes Indígenas na Escola.** 23 fev. 2016. Disponível em: <<http://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/ensino/diretorias/CPPE/programas/saberes-indigenas>>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicampi.br>>. Acesso em: 11 out. 2016.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as Tradições e a Modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'ANGELIS, W. R. Narrativas indígenas e tradição oral popular no Brasil. Histórias dos índios lá em casa. In: SILVA, R. M. da C. (Org.). **Coletânea Cultura Popular e Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008.

ELHAMMOUMI, M. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: _____. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: _____. **Concepção Dialética da Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GENTILI, P.; APPLE, M. W. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. (Coleção Estudos culturais em educação).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

NASCIMENTO, R. N. F. do. **Antropologia, interculturalidade e educação indígena em Roraima**. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratando de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PETERNELLA, A. **Relatório Ação Saberes Indígenas das ações de 2019**. Caracará: Núcleo UERR, 2019.

PINEAU, G. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. S. dos. **Memória coletiva & teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SICHIROLLO, L. **Dialética**. Tradução de Lemos de Azevedo. Lisboa: Presença, 1980.

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. A Escolarização de Indígenas com Deficiência nas Aldeias de Dourados-MS. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 241-258, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nes>>. Acesso em: 11 out. 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SPOTTI, C. V. N.; MOURA, A. A. V.; CUNHA, G. S. “O lugar onde vivo”: das narrativas orais indígenas. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, jan./jun. 2013.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Universidade de São Paulo, 1993.

INTERCULTURALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL: *EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS*

Ana Karina BROCCO¹

Elison Antonio PAIM²

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a universidade tem passado por uma metamorfose, uma das principais e mais recentes alterações no ensino superior brasileiro, depois de um longo período de lutas, foi a adoção de ações afirmativas mediante reservas de vagas, que assegurou a inserção, nas universidades públicas, de um conjunto expressivo de indígenas, negros e pardos, o que ajudou a reduzir o *déficit* histórico da sua presença.

Tal não ocorreu sem resistências, seja por parte de partidos políticos conservadores, seja por comportamentos racistas. Esse processo provocou a sociedade a discutir o tema e acabou por instalar uma “consciência racial”, na medida em que para as elites democratizar a universidade pública significava abrir acesso ao corredor que conduz às posições superiores de poder sobre a distribuição de bens e recursos, o que intervém no seu próprio âmbito de reprodução.

1 Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail*: <aninhabrocco@gmail.com>.

2 Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail*: <elison0406@gmail.com>.

De acordo com Segato (2015), é possível refletir sobre essa luta inicialmente localizada em termos do direito à educação dos setores excluídos, como consequência do racismo da sociedade, se considerarmos, como observa a autora, que a raça, a partir do evento colonial e da instalação da colonialidade, passa a estruturar o mundo de forma hierárquica, a orientar a distribuição de valor e prestígio, a ter um papel central na definição de “quem é quem” e na atribuição de autoridade no mundo da formulação das ideias, sua divulgação e sua influência.

O caráter eurocêntrico, o racismo associado a ele e a reprodução da cultura dominante, são, portanto, constitutivos e fundacionais da vida universitária, que, em um dos seus extremos, opera o racismo epistêmico contra aqueles que apresentam modos outros de existir, como os estudantes indígenas e negros. Segundo Maldonado-Torres (2009), esse tipo de racismo descarta a capacidade epistêmica de certos grupos, evitando reconhecê-los como seres inteiramente humanos. Ou seja, ao mesmo tempo que a universidade tem se tornado mais democratizada e plural, apresenta dificuldades e resistências a sua democratização em termos raciais, caráter conservador, discriminação e violência, física e moral.

Para mudar essa realidade, a “abertura” à universidade exige do meio acadêmico um olhar intercultural, não mais baseado na exclusão e na dominação de uma cultura sobre as outras. Esse processo é complexo, pois, embora a composição social da universidade tenha mudado, sua matriz eurocêntrica não mudou.

Conforme assinala o intelectual indígena Florêncio Vaz Filho (2016), é necessário discutir sobre o preconceito e o racismo contra indígenas e negros – que se manifestou mais aberto à medida que estes grupos se tornaram mais visíveis e participativos nas instâncias da universidade – questionando: Como tem sido a presença indígena

na academia, como ela está sendo assimilada na prática pelo conjunto da academia? Podemos falar de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas provenientes de mundos tão diferentes e considerados pelo senso comum em uma escala hierárquica que vai do menos ao mais civilizado? A universidade tem reconhecido de fato esse outro na sua diferença e na sua potencialidade?

Interrogações similares podemos encontrar na análise do também intelectual indígena Gersem Luciano sobre o tema³. Para o autor, apesar da derrubada dos muros racistas que impediam/impedem o acesso dos indígenas à formação superior, existem outras formas de impedir a emancipação intelectual, cidadã e humana dos indígenas, dentre as quais, cita a discriminação cultural, linguística, epistemológica, lançando as seguintes perguntas: Em uma relação de poder intelectual e epistemológico tão assimétrico há alguma chance para a verdadeira e efetiva interculturalidade? Ou ela é mais uma arma de dominação, de promessa ilusória que produz esperança, domestica, ao mesmo tempo em que domina e subalterniza?

Diante desse contexto, exposto brevemente, buscamos debater neste artigo sobre interculturalidade em uma perspectiva decolonial, no âmbito da construção inicial de nossa tese no campo da Sociologia e História da Educação, provisoriamente intitulada “Memórias, experiências e trajetórias de estudantes Kaingang na Universidade Federal da Fronteira Sul”⁴. A tese procura compreender, a partir do

3 Palestra intitulada “Racismo epistêmico na trilha acadêmica dos povos indígenas”, na mesa redonda “Interculturalidade na Universidade brasileira: tensões, conflitos e desafios”, na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, João Pessoa, 2016.

4 A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição pública, fundada em 2009 a partir da luta dos movimentos sociais, em uma região

período recente das políticas de ação afirmativa, o que é ser indígena na universidade, por meio da construção de narrativas dos estudantes sobre as memórias de suas experiências e trajetórias, tidas como fontes orais, visando contribuir com a visibilidade e a valorização das histórias e memórias desses estudantes, bem como com o acesso e a permanência dos povos indígenas no ensino superior.

2. INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Para a compreensão da interculturalidade na perspectiva de(s) colonial, precisamos explicitar inicialmente o que os estudiosos decoloniais entendem por colonialidade e por giro decolonial. Esses conceitos, entre outros, foram cunhados no âmbito da produção do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)⁵, e nos permitem compreender o processo histórico a partir de paradigmas outros, de teorias e epistemologias do sul, subvertendo narrativas hegemônicas e oficiais, e lançar mão de uma perspectiva teórico-metodológica própria para estudo das questões étnico-raciais presentes nos países latino-americanos.

denominada Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, que abrange mais de quatrocentos municípios do oeste de Santa Catarina, sudoeste do Paraná e noroeste do Rio Grande do Sul. Com estrutura *multicampi*, atualmente conta com seis *campi* e sede na cidade de Chapecó (SC), voltando suas atividades acadêmicas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

- 5 De acordo com Ballestrin (2013), o grupo Modernidade/Colonialidade se constituiu, entre outros, por Aníbal Quijano (falecido em 2018), Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil (falecido em 2011), Catherine Walsh, Boaventura de Souza Santos, Zulma Palermo.

Em suas formulações, os estudiosos do Grupo M/C sinalizam que a colonização, iniciada a partir de 1492 com a invasão da América pelos europeus, que implicou na brutal concentração de recursos do mundo nas mãos das classes dominantes da Europa, e no estabelecimento de uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados, conhecida como colonialismo, não cessou. Mesmo com o fim do processo histórico e formal do colonialismo político por meio da independência político-administrativa das colônias, a colonização permanece nas colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza.

A estrutura colonial de poder produziu, segundo Quijano (1992), uma racialização hierárquica dos povos e a construção do outro como naturalmente inferior, objetivado, coisificado, para legitimar a exploração e a dominação territorial, econômica e ideológica dos europeus sobre os demais povos, a partir da articulação entre raça e capitalismo.

Ainda de acordo com o autor (1992), a cultura europeia/ocidental segue estabelecendo uma relação de dominação e colonização com as demais culturas, que inicia com a colonização do imaginário dos dominados, a partir da repressão das suas formas de produção cultural, seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes. Além da imposição de uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimentos e significações, primeiro colocando-os distantes do acesso dos dominados, depois ensinando alguns de modo parcial e seletivo para algumas instâncias de poder, tornando a cultura europeia uma sedução, uma aspiração, como uma forma de participar do poder colonial ou mesmo de destruí-lo para imitá-lo na conquista material e na dominação da natureza, visando ao “desenvolvimento”.

Na América Latina, a repressão cultural e a colonização do imaginário foram acompanhadas de um massivo extermínio dos indígenas, principalmente por seu uso como mão de obra descartável, pela violência da conquista e das doenças ocasionadas pelo contato, o que implicou na destruição de muitos povos e culturas, o que Boaventura de Sousa Santos (2009) reconhece como epistemicídio e desperdício de experiências cognitivas.

Por meio de diversas estratégias, a cultura europeia passou a ser modelo de cultura universal, um pensamento único, baseado no racional, moderno, cristão, heterossexual como sendo superior e correto. Segundo o Grupo M/C, a concomitância entre a colonialidade e a constituição da racionalidade/modernidade como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a Europa e o resto do mundo em colonização, não foi acidental, mas proposital.

A partir de uma investigação genealógica de como as ciências começaram a pensar a si mesmas entre 1492 a 1700, Castro-Gómez (2015) argumenta que a partir da produção de uma ruptura no modo como a natureza era entendida emerge um modelo epistêmico, que ele denominou de *hybris del punto cero*. Se antes predominava uma visão orgânica do mundo, em que a natureza, o homem e o conhecimento formavam parte de um todo inter-relacionado, com a formação do sistema-mundo capitalista e a expansão colonial da Europa essa visão orgânica começa a ser subalternizada, se impondo aos poucos a ideia de que a natureza e o homem são âmbitos ontologicamente separados, e que a função do conhecimento é exercer um controle racional sobre o mundo.

Com a emergência desse novo paradigma filosófico, de uma atitude racionalizadora frente à natureza, Descartes privilegiou o método de raciocínio analítico como o único adequado para entender a natureza, instaurando a ideia de que a certeza do conhecimento

só é possível na medida em que se produz uma distância entre o sujeito conhecedor e o objeto conhecido. Assim, a certeza do conhecimento somente é possível porque se assenta um ponto de observação inobservado, prévio à experiência, que, devido à sua estrutura matemática, não pode ser posto em dúvida em nenhuma circunstância. Utilizando uma metáfora teológica de Deus *Absconditus*, Castro-Gómez denomina esse modelo epistêmico de *hybris*:

Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. (Castro-Gómez, 2015, p. 73).

Nesse modelo epistêmico, a “plataforma” na qual o observador do mundo tem que desligar-se dos lugares empíricos de observação, é meta-empírica e meta-cultural. Além dos cheiros, dos sabores e das cores, o pertencimento a qualquer tipo de tradição cultural também dificulta a busca da certeza. Ou seja, observados desde o ponto zero, os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade ligados aos saberes ancestrais, tradições culturais, são vistos como doxa, como um obstáculo epistemológico que deve ser superado, que deve estar no passado do Ocidente, enquanto os conhecimentos que cumprem com as características metodológicas e epistemológicas definidas a partir do mesmo ponto zero são legitimados (Castro-Gómez, 2015).

Castro-Gómez (2015) chama atenção para o fato de que o colonialismo epistêmico da ciência ocidental não é gratuito, pois a *hybris del punto cero*, se forma quando a Europa começa sua expansão colonial pelo mundo, nos séculos XVI e XVII, acompanhando as

pretensões imperialistas do Ocidente. Para o autor, essa expansão não teria sido possível sem a colaboração da ciência moderna, que auxiliou na construção de uma imagem da cultura europeia como superior a todas as outras. O ponto zero seria, então, a dimensão epistêmica do colonialismo, uma parte constitutiva, que gerou uma determinada representação sobre os povos das colônias, que passaram a ser vistos como “natureza”, portanto, passível de manipulação e “civilização”, segundo critérios técnicos de eficiência e rentabilidade.

Segundo Paim e Araújo (2018), o conceito de pensamento abissal de Boaventura de Souza Santos – que sinaliza a invisibilização dos povos do sul, por meio da criação de um fosso que os torna subalternizados e conquistados pela política colonial invisíveis – permite-nos enxergar que esses povos, que outrora passaram a ser vistos como natureza, vivem hoje em estado de natureza, sem direitos protetivos de fato, à margem de uma sociedade civil, entregues às políticas liberais e neoliberais.

Frente a essa realidade, o Grupo M/C defende uma postura decolonial, buscando construir um projeto epistemológico, ético e político a partir da crítica à modernidade ocidental e da aproximação com outras perspectivas de produção de conhecimento, em interface com a interculturalidade. A de(s)colonialidade nasce a partir dos movimentos sociais e assume uma posição política com os movimentos sociais, para validar outros saberes, outras formas de pensar o mundo, de produzir conhecimento.

Seus integrantes adotaram a expressão “giro decolonial” para definir o projeto, trazendo a noção de virada para expressar a transformação epistêmica em relação à colonialidade. Nas palavras de Maldonado-Torres (2008, p. 66):

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer.

Quijano (1992) defende que a crítica ao paradigma da racionalidade/modernidade é necessária e urgente, inicialmente mediante a descolonização epistemológica, possibilitando uma nova comunicação, a troca de experiências e significações e a libertação das relações interculturais da prisão da colonialidade.

Nesse sentido, a interculturalidade se entrecruza com a decolonialidade enquanto projeto, processo, luta que busca a transformação social, por outro lado, o capitalismo global captura a noção de interculturalidade como uma forma de reconhecer a diversidade e englobá-la (Walsh, 2009).

A discussão sobre interculturalidade inicia-se na década de 1970, principalmente a partir do campo da educação, com a insurgência dos movimentos sociais, sobretudo indígenas, em diferentes países da América Latina, denunciando os Estados Nacionais homogeneizadores, violentos, autoritários, as políticas integracionistas, a tutela imposta aos povos indígenas, aos negros e a amplos setores da sociedade (Repetto, 2008).

Entretanto, a interculturalidade já era uma prática entre os povos indígenas, que passaram a solicitar que as relações interétnicas e com o Estado fossem construídas por meio de ordenamentos sociais, não mais baseados na exclusão e na dominação de uma cultura sobre as outras, mas por meio da interculturalidade: “[...] no hay organización indígena en el continente que no reivindique la interculturalidad como proyecto político y de vida para los pueblos que representan, tal

como lo hacen también los líderes e intelectuales indígenas.” (Lopez, 2013, p. 113 apud Vaz Filho, 2016).

A partir dos anos de 1990, de acordo com Walsh (2009), a diversidade cultural se transformou num tema em “moda”, presente nas políticas públicas, nas constituições e nas reformas educacionais, porém, embora se possa dizer que essa presença é fruto e resultado da luta dos movimentos sociais por reconhecimento e direitos, a autora chama a atenção para outra perspectiva, ligada ao capitalismo global e sua articulação histórica entre a ideia de “raça” e o desenvolvimento do capitalismo mundial iniciado nas Américas, tendo a raça como elemento constitutivo e fundante das relações de dominação.

Walsh (2009) argumenta que se historicamente a modernidade/colonialidade funcionou com padrões de poder fundados na exclusão, na negação, na subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional.

O multiculturalismo neoliberal e a interculturalidade funcional têm como eixo central o reconhecimento à diversidade cultural. Constituem-se em estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial, negam as desigualdades sociais e culturais, não buscam transformar as estruturas sociais racializadas, senão “incluir” os grupos historicamente excluídos dentro da lógica do capital neoliberal, esperando, assim, administrar a diversidade, reduzir conflitos étnicos e conservar a estabilidade social para o avanço do capitalismo transnacional. Nessa direção, as reformas educativas e constitucionais dos anos 1990 voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural, iniciam justamente quando o Estado começa a ceder protagonismo aos atores do cenário internacional,

especificamente aos organismos multilaterais e às corporações transnacionais.

Essa interculturalidade funcional se diferencia substantivamente da interculturalidade entendida como projeto político, social, epistêmico e ético, denominada por Walsh e Tubino como interculturalidade crítica, que

[...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (Walsh, 2007 apud Oliveira; Candau, 2010, p. 28).

A perspectiva da interculturalidade crítica, portanto, faz parte de um projeto político, social, epistêmico e ético, pelos e com os sujeitos e coletivos para se construir outras formas de ser, sentir, pensar, saber, reconhecendo e problematizando a estrutura-colonial-racial, a episteme eurocêntrica e a colonialidade, o que implica ir além do reconhecimento da identidade, da diferença e da inserção social presentes na interculturalidade funcional.

Não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se

preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. (Walsh, 2009, p. 23).

Nessa direção, Walsh propõe a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica, considerando que os processos educativos são fundamentais para questionar a colonialidade e propor uma sociedade outra.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, interiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos ‘outros’ – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente [...]. (Walsh, 2009, p. 25).

Uma perspectiva crítica de interculturalidade encontra-se enlaçada com uma pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade. Walsh caracteriza a necessidade de um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e decolonização, no “re-existir e re-viver” como processo de “re-criação”. Para a autora, isso é possível a partir do cruzamento de pedagogias que permitam um “pensar a partir de” e “pensar com”, construindo caminhos novos. Nesse sentido, as pedagogias decoloniais estão construídas e por construir, não somente nos espaços educativos formais, mas também nos mais diversos contextos, como um processo e uma prática sociopolíticos produtivos e transformadores, assentados nas realidades, subjetividades, histórias e luta das pessoas, “em última

instância, um sonho, mas um sonho que se sonha na insônia da práxis” (Walsh, 2009, p. 26).

3. INTERCULTURALIDADE NA UNIVERSIDADE: CONSIDERAÇÕES DE UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO

A abordagem decolonial e intercultural nos possibilita formas outras de fazer ciência, de produzir conhecimentos histórico-educacionais que valorizam as múltiplas formas de ser, saber, fazer e as experiências vividas, reconhecendo o poder de fala, autoridade, representatividade e legitimidade dos povos historicamente subalternizados, como os povos indígenas. Para tanto, é possível questionar as ausências, pensar e trabalhar com as emergências (Santos, 2003); construir cartografias decoloniais, histórias e memórias outras narradas pelos povos tradicionais indígenas ou afro-americanos (Paim; Araújo, 2018); descer da plataforma metafísica e meta-cultural (Castro-Gómez, 2015). Um exercício que exige interculturalidade, encontro, reconhecimento do outro, diálogo com as diferenças, um exercício que não nos foi ensinado, conforme sinaliza Santana (2017), em um estudo realizado com as narrativas femininas Guajajaras e Akrãtikatêjê no ensino superior:

Esse exercício de olhar a outra, como processo de reconhecimento, respeito e diálogo não nos foi ensinado. Como seres colonizados e também colonizadores, aprendemos a valorizar, reforçar e até mesmo repetir o conhecimento de fora; repetir padrões de comportamentos racistas de gênero, étnicos e raciais sem questioná-los, de certa forma naturalizando as diferenças e supostas hierarquias entre povos, repetindo formas de dominação presentes desde os processos de colonização. (Santana, 2017, p. 129).

Com base na perspectiva decolonial e intercultural, nossa tese busca, por meio da história oral, trabalhar com histórias de vida/relatos de existência de estudantes indígenas Kaingang que ingressaram pelo caminho das ações afirmativas na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), para entender o que é ser indígena na universidade, os sentidos e significados do ensino superior, as transformações e permanências, as negociações e adaptações, a duplicidade de pertencimentos, o ingresso na universidade e o vínculo com sua comunidade de origem.

A pesquisa encontra-se em fase de aprofundamento teórico-metodológico, bem como levantamento bibliográfico, para posterior produção de fontes orais com os estudantes da etnia Kaingang que cursam graduação na UFFS. Na região de abrangência da universidade, que compreende mais de quatrocentos municípios da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul⁶, vivem indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xockleng/Laklaño, sendo a maior parte Kaingang.

Segundo Piovezana (2010), os grupos indígenas da Mesorregião, após um longo e brutal processo de colonização, escravização, domesticação, expulsão e dizimação de uma multidão de indígenas de suas etnias, resistiram buscando redefinir seus territórios e construir suas territorialidades, como ação afirmativa na reconquista de seus espaços de vida, sua identidade étnica e na relação socioambiental e cultural, reivindicando políticas públicas para a garantia de suas necessidades. Frente a isso, consideramos que a escolarização se torna um processo de resistência, sobretudo, a presença da juventude indígena nas universidades.

6 Das regiões do oeste de Santa Catarina, sudoeste do Paraná e noroeste do Rio Grande do Sul.

A escolha da UFFS como campo de estudo é relevante, pois é uma instituição nova (fundada em 2009), que nasce dos movimentos sociais – em uma Região historicamente desassistida pelo poder público, especialmente no que se refere ao ensino superior – e que apresenta uma proposta de universidade pública, popular e de qualidade, destacando em sua política de ingresso a reserva de 90% das vagas para estudantes de escola pública e o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas⁷.

Nesse sentido, parece-nos significativo analisar a experiência dos povos indígenas na UFFS, a partir das memórias, experiências e trajetórias de estudantes Kaingang. Em um levantamento preliminar da produção na região, embora existam vários estudos sobre os povos indígenas, até o momento encontramos apenas um estudo sobre nossa temática⁸, em uma região que concentra boa parte de população indígena e tem 323 acadêmicos indígenas nessa universidade.

A análise das narrativas pode contribuir para o debate sobre o acesso e a permanência dos povos indígenas no ensino superior, considerando que a universidade se tornou um instrumento importante para o presente e para o futuro indígena, conforme sinaliza Luciano (2012). O autor menciona que dentre os interesses pela formação superior estão o diálogo, a convivência, a interação com o mundo envolvente, mas também o desejo de melhorar as

7 De acordo com informações encontradas no *site* da instituição, disponível em: <<https://goo.gl/nSFQY1>>.

8 Em um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, bem como no Google *Scholar*, encontramos apenas a dissertação intitulada “Política de acesso e permanência à universidade para os indígenas a partir da lei de cotas”, de Eliane Gomes, do Mestrado Profissional em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, de 2015.

condições de vida nas aldeias, desejo de cidadania e autonomia, de ter seus profissionais, de melhorar suas escolas. Ainda conforme o autor, as universidades têm um papel importante na formação da identidade “[...] os jovens indígenas se reencontram, se reconstituem e se consolidam consciente e criticamente enquanto membros pertencentes a uma história, a uma coletividade étnica particular e a um projeto de sociedade local, regional, nacional e planetário.” (Luciano, 2012, p. 146).

A construção da tese com e a partir das experiências narradas por estudantes Kaingang poderá contribuir ainda para suscitar o reconhecimento e o respeito às referências culturais indígenas, valorizar a diversidade, visibilizar a presença indígena nas universidades, modificar o cenário de desvalorização, preconceitos, estereótipos, violências físicas e simbólicas que os povos indígenas enfrentam na região.

Para construir possibilidades outras em “nossas” universidades, precisamos romper com o racismo epistêmico e se abrir a inteligências capazes de pensar desde outra posição na história e na sociedade, a partir de outra perspectiva, como a dos povos indígenas. Ao contrário, estaremos desperdiçando o esforço não somente de uma pessoa, senão de uma comunidade inteira, que seguramente colocou todos os meios ao seu alcance para garantir a um de seus membros a inclusão na universidade. Por outro lado, também estamos desperdiçando experiências cognitivas outras, a partir de outras ontologias, epistemologias, narrativas e saberes, que tornam “nossas” universidades mais diversas epistêmica e culturalmente, e podem nos ajudar a enfrentar novos e velhos problemas, pós-modernos e pós-coloniais, que atingem a todos, indígenas e não indígenas.

Nesse sentido, as políticas afirmativas precisam ir além de uma perspectiva de interculturalidade funcional, pois a democratização

do ensino superior em uma perspectiva decolonial não depende apenas da inclusão dos estudantes indígenas na universidade, mas da transformação das estruturas pedagógicas e organizacionais, do reconhecimento e da valorização de suas identidades, histórias, saberes e culturas.

REFERÊNCIAS

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

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

LUCIANO, G. J. dos S. Entrevista concedida à Maria Aparecida Bergamaschi. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e decolonialidade. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

_____. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, jun./dez. 2008.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. Memórias outras, Patrimônios outros e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e afrodescendentes e da história dos indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 26, n. 92, p. 1-24, 2018.

PIOVEZANA, L. **Território Kaingang na Meso-região Grande Fronteira do Mercosul** – Territorialidades em confronto. 2010. 286 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, H. (Comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.

REPETTO, M. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima**. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

SANTANA, T. de O. **Narrativas femininas Guajajaras e Akrãtikatêjê no Ensino Superior**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as ciências” revisitado**. Lisboa: Afrontamento, 2003.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SEGATO, R. Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. In: PALERMO, Z. (Org.). **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015.

VAZ FILHO, F. A. A rebelião indígena na UFOPA e a forçada interculturalidade. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 30., João Pessoa, 2016. **Mesa redonda Interculturalidade na Universidade brasileira: tensões, conflitos e desafios**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPA), 2016.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia de-colonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

LOS MUROS DEL MEDITERRÁNEO: GESTIÓN DE LA PLURALIDAD CULTURAL PRODUCIDA POR LA INMIGRACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

Myriam RODRÍGUEZ LORENZO¹

Pedro María SEGURO ROMERO²

“Quién está ahogándose en el Mediterráneo, en Europa, no son sólo los inmigrantes, refugiados, trabajadores, jubilados... No. Los que naufragan son también los ideales que están en el origen de la idea de Europa, del proyecto de la UE”.
(De Lucas, 2016, p. 27).

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo, dada su extensión, no tiene una pretensión mayor a la hacer una breve reflexión crítica sobre la gestión de la diversidad cultural devenida de la inmigración y su interrelación con la política europea en materia de migración. Reflexión, eso sí, cargada de una profunda preocupación ante las consecuencias de esas gestiones plasmadas en la realidad de nuestros días. El desarrollo de dicho

1 Doctoranda en la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca, becaria FPU (Formación de profesorado Universitario) por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Correo electrónico: <myri@usal.es>.

2 Doctorando Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: <pseguro@usal.es>.

propósito se fundamentará especialmente en los trabajos realizados por especialistas en la materia de la altura de Javier de Lucas, Félix Vacas o Cristina De Maglie, en especial.

Se trata, por tanto, no de sumar factores independientes que llegan de tal forma en su suma a una consecuencia, si no de intentar observar la fotografía al completo. Para ello es preciso partir del concepto de *cultura*, el cual ha provocado ríos de tinta cargados de debates y desacuerdo como plasma De Maglie, en mi opinión, de una forma muy clarificadora en sus obras. Si se parte de la premisa del concepto de cultura como algo dinámico y cambiante, es más fácil aceptar la necesidad de la gestión de esta mediante la aceptación de la pluralidad³ (De Maglie, 2012). Porque no hay que dejar pasar desapercibida a la historia, ya que demuestra que los países que hoy son receptores de inmigración ayer fueron emisores, y mañana nadie sabe.

Tampoco hay que caer en la trampa –por falaz– de creer que la diversidad cultural europea es únicamente producto de la inmigración en aumento que recibe la Unión (De Lucas, 2006), especialmente con el fenómeno –realidad– de la globalización (Beck, 1998)⁴. Porque

3 En palabras de la autora: “a la homogeneización derivada de la globalización, se contraponen la valorización de la autonomía y de la peculiaridad de las minorías” (De Maglie, 2012, p. 43).

4 El concepto de globalización es definido por Beck como *politización*, en el sentido de que la política y la economía se salen de los límites del marco del Estado nación. La economía juega un papel muy importante, porque viene de la mano de la exigencia de la hipermovilidad y, además, cambia las reglas del juego a nivel mundial; esto es, la economía, los empresarios multinacionales tienen mucho poder, que puede ser utilizado para determinar quién puede o no entrar en la dinámica globalizadora liberal o en el acceso a los recursos materiales.

Europa cuenta desde siempre con diversidad cultural en sus estados multinacionales (Kymlicka, 2003). El objetivo para analizar en estas líneas no es la pluralidad cultural que encaja en esta última categoría (minorías nacionales), si no la producida por la inmigración.

Pero no se puede hablar de gestión de la diversidad cultural si cuando llega el momento de conocer e interrelacionarse con los portadores o agentes de esta, se les recibe con muros, vallas, concertinas y un entramado jurídico basado en su expulsión, en su no aceptación (De Lucas, 2016).

El instrumento que da lugar a todo esto es principalmente, jurídico y político, puesto que ese cierre de fronteras se legitima mediante la (de nuevo falaz) necesidad de protección, la seguridad: el *paradigma securitario* que convierte a la Europa de los derechos en una Europa de la fortaleza (Vacas, 2017).

Asumir este cambio tiene un coste que, a su vez, trae consigo más consecuencias de las que se creen. Y una de las más notables es dejar de ser sujetos de soberanía; dejar de ser ciudadanos para convertirnos de nuevo en súbditos, aunque esta vez, eso sí, “dichosos” por ser consumidores (De Lucas, 2016).

Ese *paradigma securitario* legitimador de la necesidad de tomar la línea de un determinado tipo de gestión (cultural y migratoria) basa sus cimientos en la *otredad*. En la exaltación de las diferencias, en la supremacía. En definitiva, en discriminación y racismo (Vazquez, 2010)⁵.

5 En este sentido el autor se pronuncia analizando el paso del racismo de razas al racismo de culturas. Esto es, una especie selección de culturas, una forma de justificar el racismo y la creencia en la separación de razas y culturas por la intolerancia al mestizaje, pero sin hablar de razas.

Las soluciones existen y las propuestas también. Otro tema es la voluntad política para llevarlas a cabo y la coincidencia o no de los objetivos a lograr entre ambas. Se puede valorar la “pérdida de vidas humanas y el coste en términos de erosión del Estado de Derecho” como suficiente justificación para un cambio de rumbo en las políticas llevadas a cabo hasta ahora en la materia o, por el contrario, se puede seguir en la misma línea: creando muros en el Mediterráneo y seguir presenciando y, por consiguiente, permitiendo “el naufragio de Europa” (De Lucas, 2016).

2. LOS MUROS DEL MEDITERRÁNEO ANTE LA DIVERSIDAD

La pluralidad cultural dentro de un mismo espacio puede ser producto de muchos acontecimientos o circunstancias distintas y, por ello, conviene precisar lo antes posible que en Europa –puntualizando: el conjunto de países europeos que conforman la Unión Europea– la pluralidad existente objeto de esta reflexión es la resultante de la movilidad humana, de los movimientos migratorios; en definitiva, de la inmigración (Kymlicka, 2003)⁶. Esto es, el Estado multicultural es concebido como una “*realidad poliétnica*” en la que es necesario diferenciar entre *Estado poliétnico*, como aquel en el que “hay una problemática referida a los grupos étnicos y religiosos, especialmente producto de la inmigración”, y *Estado multinacional*, “donde surge un conflicto de minorías nacionales o indígenas” (Vázquez, 2010, p. 59).

6 Entre otros, se recomienda fervientemente la lectura de los trabajos realizados por Kymlicka, especialmente: “*Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*” y “*La política vernácula*”.

2.1 LA GESTIÓN DE LA MIGRACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

Partiendo de esa base, podemos definir migración como un fenómeno económico y social que ha estado presente en todos los momentos de nuestra historia, “pero que, en un mundo profundamente integrado, interconectado e interdependiente en el contexto de un proceso de globalización cada vez más profunda, se convierte en parte estructural del mismo” (Vacas, 2017, p. 25). En total acuerdo con esta definición se encuentra De Lucas cuando apunta que la gestión de la política europea en materia de migración no solo debería centrarse en la *eficacia* que plantee de cara a la consecución de los objetivos fijados, si no en ser *legítima*, esto es, coherente y subordinada al respeto de los Derechos Humanos (De Lucas, 2016). Siguiendo con la crítica del autor, es necesario, en primer lugar, tener en cuenta cuáles son los desafíos que se presentan ante las políticas migratorias de la Unión Europea; eso sí, sin dejar de tener en cuenta qué pretenden lograr a partir de los objetivos que se han fijado con ellas (Vacas, 2017).

Esos objetivos no pueden ser cortoplacistas, porque el primer eje de esas políticas no puede ser otro que el de tratar al fenómeno migratorio como lo que es: un fenómeno global. Un fenómeno que traspasa las fronteras y que no se limita a repercusiones económicas y laborales, sino también “culturales, ideológicas, económicas y políticas”. Solo así podremos enfocar el segundo eje fuera de la *otredad*, esto es, acabar con el encuadre del inmigrante como el otro, como el diferente, como algo ajeno (De Lucas, 2016)⁷. Porque

7 En palabras del autor: “ese es uno de nuestros errores más groseros, *extranjerizar* a los inmigrantes, crear unas respuestas jurídicas y políticas que insisten en subrayar las diferencias, para justificar desde ellas su incompatibilidad y, con

es ahí donde está la trampa: ya no *necesitamos* mano de obra, ya no queremos inmigrantes (Sanz Mulas, 2014). Y esta trampa se legitima mediante el fomento de la *otredad* y la diferencia. Porque lejos de ver una pretensión que busque la aceptación e inclusión de esos movimientos, las políticas en materia de migración ejecutadas por la Unión Europea hasta el momento han demostrado más bien lo contrario: cierre de fronteras y sacrificio del Estado de Derecho (De Lucas, 2016).

Porque en la búsqueda del enemigo común se haya el (in)migrante (Sanz Mulas, 2014), máxime con el conjunto de conflictos terroristas que han azotado a la Unión europea en las últimas décadas especialmente, revirtiéndose “ahora” también en contrario⁸. Porque en la *otredad* y el desprecio más absoluto por la diversidad cultural, se fundamenta la omisión de solidaridad por parte de la Unión europea para con los refugiados sirios⁹ (De Lucas, 2016), para con los demandantes de asilo y ayuda de varios países africanos, quienes, sin embargo, son devueltos “en caliente” o imposibilitados para huir de sus países.

ello, la necesidad de un trato discriminatorio y un estatus de dominación o de *subor-discriminación*” (De Lucas, 2016, p. 35).

- 8 El último ejemplo de ello lo tenemos con el atentado supremacista acaecido en Nueva Zelanda el 15 de marzo de este mismo año, dejando decenas de muertos.
- 9 En cuanto la acogida de los refugiados resulta interesante reproducir las estadísticas de 2014 recogidas por Vacas que señalan lo siguiente: “En relación con la percepción generalizada en Occidente y, sobre todo, en Europa, las regiones en desarrollo recogen al 86% del total de refugiados; es más, el 25% de los refugiados viven en los denominados países menos desarrollados” (Vacas, 2017, p. 26).

Existe un deber no solo moral, sino también jurídico, totalmente olvidado por la política de la Unión y no es otro que el *deber de solidaridad*. A pesar de la inmensa cantidad de muertes y desastres habidos en el Mediterráneo, el Gobierno español –como tantos otros europeos– no cejan en su pretensión de fomentar una opinión pública¹⁰ que haga que los ciudadanos crean que se encuentran en y ante un Estado de “extrema necesidad y urgencia, frente a lo que sería legítimo actuar conforme a una lógica propia de una fortaleza acosada” (De Lucas, 2016, p. 21). Este Estado de extrema necesidad y urgencia va a dar paso a una especie de Estado de excepción permanente (Vacas, 2017).

Siguiendo a De Lucas, estamos perdiendo “uno de los mejores legados europeos, el Estado de Derecho”, mediante la obsesión del cierre de fronteras con una técnica evidente de selección de inmigración. Es aquí, siguiendo con el autor, cuando es preciso preguntarse si “la pérdida de vidas humanas y el coste en términos de erosión del Estado de Derecho no nos obliga a reconocer que hemos de encontrar otras políticas” para regular la migración y diversidad cultural como consecuencia (De Lucas, 2016, p. 22). Porque “el nuevo marco supone la consolidación del Estado social y está vinculado a las demandas de los Derechos Humanos de tercera generación, los derechos de la solidaridad y las minorías” (Berdugo Gómez de la Torre, 2012, p. 94). A ese Estado de derecho tiene que incorporarse el pluralismo necesario para gestionar la diversidad producida por los últimos movimientos migratorios, siendo así también, un Estado democrático.

10 En esta línea también es oportuno resaltar el papel de los medios de comunicación y su forma de ¿(des)?informar.

2.2 CIERRE DE FRONTERAS: DESPRECIO POR LA DIVERSIDAD CULTURAL

No puede hablarse de inclusión como objetivo en las políticas en materia de gestión de la diversidad cultural cuando se espera a los portadores o agentes de dicha diversidad con muros y concertinas que impiden su paso y entrada¹¹ mediante la política europea en materia migratoria. Esa es la primera cuestión para enmarcar, porque esos muros son, en realidad, la representación física de la segregación y la asimilación como modelo de gestión cultural pretendido. Esto supone, de un lado, *seleccionar la inmigración* (López, 2002) mediante la bienvenida a los denominados *sujetos integrables* o imponer muros, vallas y concertinas a los *no integrables* (o pobres); y de otro, convertir al inmigrante en un *no sujeto* en un no ciudadano, en el *otro*, mediante la anulación o supresión del derecho a la propia identidad cultural, a ser él (De Lucas, 2016).

La Unión Europea viene intentando construir una Política migratoria común, que consagra sus bases, entre otros, en el Tratado de la Unión Europea (modificación en Lisboa en 2007), que establece en su artículo 2 los siguientes valores:

11 Y no solo eso. Porque no podemos olvidar que, para aquellos extranjeros que consiguen entrar en territorio nacional, se prevén y regulan en nuestro Ordenamiento jurídico, por un lado, determinadas instituciones como los Centros de Internamiento para extranjeros (CIE) y, por otro, consecuencias jurídicas *especiales* destinadas a un autor con características propias, que no es otro que el extranjero, registradas tanto en el CP (en su artículo 89 regula la expulsión del territorio nacional del extranjero), como en el administrativo (la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España –LOEX–, regula en su artículo 57 la expulsión administrativa del territorio nacional de un extranjero).

[...] respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto a los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a las minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre hombres y mujeres.

Sin embargo, es preciso puntualizar lo siguiente: las cuestiones relativas a la inmigración vienen determinadas dentro del Espacio de Libertad, Seguridad y Justicia de la Unión Europea, y a pesar de que el Programa de Tampere¹² rezaba conclusiones como las del enfoque global de la migración, el trato justo de los nacionales de terceros países o la gestión de flujos migratorios; y el Programa de la Haya apelaba al respeto a la tradición humanitaria de la Unión Europea y una integración que aprovechara al máximo el impacto positivo de la migración en nuestra sociedad y economía (Vacas, 2017), no hay que olvidar que todo esto se supedita al control de flujos migratorios bajo el prisma de crear una Europa segura, es decir, prima el interés del Estado por encima de las personas y sus inherentes Derechos humanos.

Porque si algo no hay que dejar en saco roto son los acuerdos Schengen que regulan el control de fronteras de la Unión Europea permitiendo y dando paso a la libre circulación de personas y mercancías dentro de las fronteras interiores, pero amplificando notoriamente los controles de las fronteras exteriores con restricciones

12 En 1999 resulta relevante el Consejo europeo de Tampere tras la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam, por la pretensión de cambiar la línea a seguir por parte de las políticas migratorias europeas, para que empezasen a dejar a un lado el control y apostar por la integración. Quedando finalmente este objeto relegado únicamente a las Comunidades Autónomas en el caso español (Rodríguez, 2013).

importantes plasmadas en la adopción de Directivas (dirigidas a la trasposición de las mismas por parte de los Estados miembros en el Ordenamiento jurídico nacional) como las siguientes: Directiva 2001/51/CE del Consejo, de 28 de junio de 2001, por la que se completan las disposiciones del artículo 26 del Convenio de aplicación del Acuerdo de Schengen de 14 de junio de 1985 (Directiva sobre las sanciones a los transportistas); Directiva 2002/90/CE del consejo, de 28 de noviembre de 2002, destinada a definir la ayuda a la entrada, a la circulación y a la estancia irregulares; y Directiva 2008/115/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de diciembre de 2008, relativa a normas y procedimientos comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países en situación irregular.

Queda así plasmado, al menos a juicio de las presentes líneas, que Europa presenta un grave problema en cuanto al debate que suscita la contradicción entre los objetivos y líneas a seguir en sus políticas de migración. En teoría, las políticas europeas en materia de migración se basan en un eje de triple actuación: control de flujos migratorios, integración de los inmigrantes y cooperación al desarrollo (Sanabria, 2006). Sin embargo, parte del sector doctrinal alega que solo se pretende con eficacia el primero¹³.

3. CONSECUENCIAS A LA AMENAZA AL ESTADO DE DERECHO Y VULNERACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

No se puede pretender lograr un parón absoluto en el movimiento de flujos migratorios. Primero por cuestiones morales,

13 En este sentido: De Lucas, Vacas Fernandez o Sanz Mulas, entre otros.

en el sentido de ser conocedor de la miseria humana y de la existencia de violaciones constantes de sus Derechos humanos, permitiéndolo y secundándolo. Segundo por cuestiones jurídicas en cuanto a principios, garantías y normas de un Estado de Derecho. Y tercero porque las dos anteriores ponen de manifiesto que, con la globalización (liberal), la exigencia de hiperproductividad y movilidad y el expolio de regiones enteras recogido y plasmado, todo ello, en medios de comunicación globalizados, lo único que producen es una visibilidad de la desigualdad (verdadero y “realmente único efecto llamada”), de un lado, y una caída del Estado nación –tal y como está concebido hasta ahora– (Vacas, 2017) y, por consiguiente, de sus fronteras, del otro (De Lucas, 2016)¹⁴.

La posibilidad de cambiar las políticas debería haberse constado con el hecho de que las respuestas existentes hasta la fecha laminan Derechos humanos (De Lucas, 2016), como el de libertad de movimiento como Derecho fundamental en sus tres versiones (no migrar, migrar, instalarse en otro país) que, a su vez vulnera el principio de dignidad y libertad. O el derecho a la cultura en sus dos formas: en primer lugar, relativo al acceso a la cultura, al igual que la educación, para garantizar una igualdad; en segundo término, como el derecho a la identidad cultural, garantizando la diferencia, porque es esa “diferencia la que constituye igual punto

14 “Hoy es evidente que ni siquiera con la ayuda de los más sofisticados medios de vigilancia y control (como aquellos de los que dispone la Agencial policial europea de fronteras, FRONTEX), se puede sostener la pretensión (quizá habría que hablar más bien de la obsesión), del dominio unilateral de los movimientos geográficos, de la impermeabilidad de las fronteras. [...] La porosidad de las fronteras es una de las paradojas manifiestas del proceso de globalización, de las posibilidades de movilidad y sobre todo de la visibilidad de la desigualdad” (De Lucas, 2016, p. 23).

de partida para participar en la vida pública, para constituirla” (De Lucas, 2006, p. 22).

De nada sirve determinar cuáles son los Derechos humanos universales si no se asegura su efectividad y ejercicio real, si solo se queda en una declaración o moral universalista. “La respuesta a esta dificultad se llama positivación. Para que los Derechos humanos, en lugar de quedar en meras palabras, adquieran la fuerza de la realización, han de convertirse en componente sólido del mundo social” (Höffe, 2008, p. 166).

Por ello, la solución, a mi juicio es apoyar la línea de la creación de un proyecto intercultural a seguir por las políticas europeas tanto en materia de migración como en materia de gestión de la diversidad cultural.

Se trata de una “propuesta normativa” (De Lucas, 2006, p. 17) que no puede confundirse o igualarse al denominado multiculturalismo, ni mucho menos al *asimilacionismo* o *segregacionismo*. No. Por dos razones: la primera es que para poder poner en marcha un proyecto de interculturalidad es preciso establecer las bases en la aceptación y asunción de cambios en las identidades. Y, segundo –condicionando a lo primero– porque el interculturalismo rompe con la idea de que estas políticas solo van dirigidas a la población exógena. De ningún modo. Mas bien al contrario, va dirigida tanto a la población exógena como a la endógena, puesto que la cultura de acogida se modificaría conjuntamente con la bienvenida. Abandonando de este modo las ideologías fundamentalistas y supremacistas, por un lado, pero también las paternalistas por el otro. Se trata de crear un marco de igualdad en el que la distribución de la riqueza, el acceso al poder y la participación en el mismo se redistribuya de forma real. Porque el reconocimiento de derechos no es una consecuencia de la integración, si no una condición (De Lucas, 2006). Nunca va a darse

un proyecto intercultural si el debate y el discurso no deja de centrar su atención en –e incluso potenciar– la supuesta incompatibilidad cultural e identitaria. Y menos aún, si el etnocentrismo no se aparta de las políticas europeas.

4. CONSIDERACIONES

Para lograr estos desafíos, resulta de vital importancia que se deje de asemejar diferencia y desigualdad, igualdad y uniformidad (De Lucas, 2016), porque el objetivo trata de aceptar y gestionar la diferencia con igualdad, para que no se llegue a los extremos de un trato jurídico desigual por pretender una uniformidad u homogeneidad. Porque en palabras de De Maglie “a la homogeneización derivada de la globalización, se contrapone la valorización de la autonomía y de la peculiaridad de las minorías” (De Maglie, 2012, p. 43).

Pero cuidado con la demanda de la integración, porque no debería consistir en la entrada a un círculo homogéneo en el que “está muy claro lo que es bueno y lo que no, porque lo primero está recogido en la Constitución y lo segundo en el Código penal, y no hay discusión, ni dudas ni, menos aún, posibilidad de cambiar este o aquella” (De Lucas, 2006, p. 27-28). Por ello considero que ha de caer la concepción de Estado nación tal y como está configurado hasta el momento, porque lo que está claro es que todo lo abordado supone “reconocer la existencia de un fenómeno *social estructural a escala planetaria, extraordinariamente complejo, cambiante y que genera importantes efectos*, de todo tipo, que afectan a todos y cada uno de los Estados de la Comunidad internacional” (Vacas, 2017, p. 27-28).

De acuerdo con Cano Paños, no solo se trata de un intento de integración de los extranjeros inmigrantes porque, para ello, el inmigrante también ha de querer ser integrado y participe de la cultura

occidental. Se trata de dar un paso más y construir esta situación en un marco real: fomentar la economía legal, la convivencia en sociedad mediante la igualdad de acceso a las instituciones; la educación; el acceso al ámbito laboral. Todo ello en forma de lucha constante hacia el estigma que supone ser ahora mismo extranjero en Europa (Cano Paños, 2014). A ello hay que unirle el hecho de considerar hasta ahora al extranjero como un “no ciudadano”, porque la integración vendría de la mano del reconocimiento de Derecho humanos y políticos para el extranjero.

Porque no hay que olvidar que el paradigma securitario es un discurso político que crea un marco interpretativo de inmigrante como problema obstáculo (De Lucas, 2016), creando así una visión del Estado por parte de la ciudadanía de protector ante terribles peligros, ante la barbarie. Se trata de una Política criminal simbólica en materia de regulación migratoria, fundamenta en la invención de peligros que van a ser respondidos con miedo (Vacas, 2017) por parte de los ya súbditos. Pero el problema no cesa ahí, porque ese miedo al inmigrante no se encuentra lejos ni con dificultades para pasar al odio y a la discriminación, como queda evidenciado –y ya citado unas líneas más arriba–, en los últimos días con el atentado ocurrido en Nueva Zelanda.

Es ahora cuando la voluntad política de la Unión Europea debería tomarse en serio el principio de solidaridad. Beck manifestaba textualmente que “la tolerancia debe ser pensada y practicada básicamente en la simultaneidad de dos movimientos: de un lado, empequeñecer el propio ámbito de grandeza moral para, de otro buscar la conversación transcultural con las demás verdades, las verdades de los otros” (Beck, 1998, p. 158).

REFERENCIAS

BECK, U. **¿Qué es la globalización?:** falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós, 1998.

BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE, I. Hay que cambiar los códigos. En: BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE, I. **Viejo y nuevo derecho penal.** Principios y desafíos del derecho penal de hoy. Madrid: Iustel, 2012.

CANO PAÑOS, M. Las sociedades paralelas en Europa en el contexto de la inmigración y su eventual influencia en la radicalización islamista de sus miembros. En: BERNAL DEL CASTILLO, J. **Delito y minorías en países multiculturales.** Estudios jurídicos y criminológicos comparados. Barcelona: Atelier, 2014.

DE LUCAS MARTÍN, J. **Mediterráneo:** el naufragio de Europa. 2. ed. Valencia: Tirant humanidades, 2016.

DE LUCAS MARTÍN, J. Para construir la gestión democrática de la multiculturalidad que resulta de la inmigración. En: RUÍZ RODRÍGUEZ, J. R.; RODRÍGUEZ MESA, M. J. **Inmigración y sistema penal:** retos y desafíos para el siglo XXI. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

DE LUCAS MARTÍN, J. Política y derecho: la gestión de los conflictos derivados de la diversidad cultural. En: VVAA. **Diversidad cultural y conflictos en la Unión Europea.** Implicaciones jurídico-políticas. 2. ed. (Ed. Ángeles Solanes Corella). Valencia: tirant lo Blanc, 2016.

DE MAGLIE, C. **Los delitos culturalmente motivados.** Ideologías y modelos penales. Madrid: Marcial Pons, 2012.

HÖFFE, O. Derechos Humanos. En: HÖFFE, O. **Derecho Intercultural.** Barcelona: Editorial Gedisa, 2008.

KYMLICKA, W. La justicia etnocultural. En: KYMLIXKA, W. **La política vernácula.** Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía. Barcelona: Paidós, 2003.

RODRÍGUEZ IZQUIERDO SERRANO, M. Inmigración, integración y competencias en materia de empleo: el papel, y el reto de las Comunidades Autónomas. **Lex Social**: revista jurídica de los Derechos sociales, v. 1, 2013.

SANABRIA MARTÍN, F. Inmigración y cultura: convivencia, integración, asimilación. **Cuadernos de pensamiento político**, n. 12, 2006.

SANZ MULAS, N. Diversidad cultural y política criminal. Estrategias para la lucha contra la mutilación genital femenina en Europa (especial referencia al caso español). **Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología**, n. 16, 2014.

VACAS FERNANDEZ, F. ¿Una política migratoria de la Unión Europea desde la perspectiva clásica del Derecho de extranjería o contemporánea del Derecho migratorio y los Derechos humanos? En: VACAS FERNÁNDEZ, F. **El Derecho Migratorio, Internacional y Europeo, como límite desde los Derechos Humanos a la Discrecionalidad de los Estados en Materia Migratoria**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2017.

VACAS FERNANDEZ, F. Los Derechos humanos como límites a la discrecionalidad de los Estados en los regímenes de acceso, detención y expulsión en Europa. En: VACAS FERNÁNDEZ, F. **El Derecho Migratorio, Internacional y Europeo, como límite desde los Derechos Humanos a la Discrecionalidad de los Estados en Materia Migratoria**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2017.

VÁZQUEZ GONZÁLEZ, C. **Inmigración, diversidad y conflicto cultural**: los delitos culturalmente motivados (especial referencia a la mutilación genital femenina). Madrid: Dykinson, 2010.

EDUCAÇÃO SUPERIOR, DIVERSIDADES E DESENVOLVIMENTO: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS EM TERRITÓRIOS LATINO-AMERICANOS

Simone RISKE-KOCH¹

Lilian Blanck de OLIVEIRA²

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade estudos e práticas relativas à *diversidade* de povos e culturas no contexto latino-americano se apresentam como um desafio às democracias preocupadas em construir e cumprir agendas que combatem as desigualdades. As UNiversidades latino-americanas, em sua maioria, historicamente têm sido um *espaço/lugar* de/para estudo e disseminação dos conhecimentos tidos como *universais* numa perspectiva monocultural. No decorrer dos séculos, outros movimentos e práticas acadêmicas têm buscado assumir saberes em um exercício epistemo(metodológico) de INTERversidade voltado para as diversidades de sujeitos, povos e culturas, com vistas a uma formação decolonizadora.

Este artigo objetiva socializar parte de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em

1 Universidade Regional de Blumenau/Brasil. *E-mail*: <srkoch06@gmail.com>.

2 Universidade Regional de Blumenau/Brasil. *E-mail*: <lilianbo@uol.com.br>.

Desenvolvimento Regional da Fundação Universidade Regional de Blumenau (PPGDR/FURB), Brasil. Fundamenta-se em questões teórico e práticas a partir das diferenças e dos diferentes que compõem as diversidades e da realidade da Educação Superior.

2. IDENTIDADES E DIFERENÇAS: DESAFIOS DA, NA E PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

A diversidade cultural é uma das marcas que identifica, caracteriza, mobiliza e desafia o universo da América Latina de maneira intensa e peculiar. Tem sua gênese na multiplicidade de povos indígenas, nos processos de colonização de populações europeias (espanhóis, portugueses, alemães, italianos, poloneses, dentre outros), sendo ampliada, paulatinamente, com a vinda dos povos africanos e pelo fluxo migratório de povos do Oriente Médio e do continente Asiático. Assim, estes povos, que configuram os diferentes *rostos* latino-americanos portam em seu bojo diferentes cosmovisões, e, portanto, distintas compreensões de sociedade, ser humano, educação, cultura e desenvolvimento, a partir da(s) singularidade(s) que os constituem.

O artigo 1º, da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural – DUDC (Unesco, 2001, p. 3), define a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade:

Art. 1º. A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Neste sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

São as singularidades que marcam as diferenças e coabitam os espaços de vivência e convivência humanas e sua identificação parece ser uma tarefa fácil de se realizar, o difícil parece ser mediar as possíveis leituras e conseqüências que essa identificação traz. Dentre essas conseqüências, podemos perceber o reconhecimento das diferenças através de atitudes de respeito, acolhida, interação de forma valorativa, assim como seu encobrimento, exotização e/ou desmerecimento via processos de indiferença e exclusão.

Se por um lado, atitudes de respeito às diferenças podem gerar valorização, dignidade e autonomia, ou seja, espaços de ação, legitimando e promovendo as singularidades presentes na pluralidade, por outro lado, atitudes de não respeito às diferenças podem gerar o oposto: relegar, discriminar, conflitar, quando não invisibilizar situações, ações e seres humanos. Segundo Villa (2000), atitudes de in-diferença podem ocorrer quando a diferença é contemplada também como deficiência, propiciando, deste modo, a xenofobia e a vitimação, levando a viver a *diferença* como *in-diferença*, onde o outro é reconhecido apenas como um ser distinto de mim e que, por ser assim, inibe totalmente minha preocupação com relação à sua alteridade.

A partir das diferenças apreendidas como propriedades inerentes dos seres humanos, há uma propensão de se estabelecerem categorizações e atribuir-se identidades, fixando uma demarcação social – *quem é quem, ou ainda, o que seria bom e aceitável socialmente, ou não*. Esse movimento de demarcação social sinaliza uma tomada de posição que tende a uma possível postura de inclusão ou exclusão.

Segundo Woodward (2003, p. 18), “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”, assim, a identidade, marcada pela diferença e geralmente sustentada

pela exclusão, adquire “sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas” (Woodward, 2003, p. 8). Isso ocorre pelo fato de a linguagem ser performativa, ou seja, por ela ser uma construção que se dá através da repetição de atos que tenham alguma correspondência com as normas sociais e culturais (Butler, 1999).

De acordo com Hall (2003, p. 38-39), a identidade é formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, isto é, não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Ela “[...] surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.” (Hall, 2003, p. 39). Esse autor ainda afirma que, “[...] psicanaliticamente nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer da plenitude.” (Hall, 2003, p. 39).

Neste sentido, compreender as identidades implica definir algo que não é fixo e não pode ser sistematizado, trata-se de um deslocamento com relação à racionalidade moderna. Este conceito resulta do fato de que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas”, a partir de mudanças que estão transformando as sociedades (Hall, 2003, p. 8). Essas transformações afetam também as identidades pessoais abalando a própria ideia que se tem de si próprios como sujeitos integrados. Para esse autor, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu. Assim, a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais se é representado ou interpelado nos sistemas formais.

Ao tratarmos sobre demarcação de território(s), pode-se dizer que daí surgem os estereótipos que, de acordo com Bhabha (1998), são justamente a materialização da forma discriminatória, são os reflexos da rejeição, do não exercício da alteridade. Neste sentido, os estereótipos negam a relevância que a diferença, a heterogeneidade e a alteridade possuem no processo de constituição da identidade, pois, subjacente a esse conceito, está a pressuposição de sujeitos constituídos por identidades puras, limitados a um conjunto irreduzível de características (Riske-Koch, 2007).

Ao se demarcar socialmente quem é quem parece emergir junto com o estereótipo o preconceito. Este de natureza histórico-social se realiza individualmente, mas não se constitui no indivíduo em si. Para Orlandi (1990, p. 223), o preconceito é uma forma de censura, que pode afetar a experiência identitária do sujeito, pois “[...] é uma discursividade que circula sem sustentação em condições reais e fortemente mantidas por relações imaginárias atravessadas por um dizer que apaga (silencia) os sentidos e razões da própria maneira de significar.” Se com a censura há negação da alteridade, com ela a identidade também é apagada.

O preconceito se constitui nas relações sociais pela maneira como elas se significam e são significadas. Neste sentido, Thomaz (1995) destaca que o preconceito se aproxima do etnocentrismo que consiste em julgar os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, dos grupos sociais, a partir dos próprios padrões culturais. Ainda para este autor, o etnocentrismo não permite ver as manifestações específicas de cada cultura e isto pode gerar a desqualificação e negação da humanidade do outro.

A diferença cultural trata de um processo de significação pelo qual se produzem afirmações a respeito da própria cultura. Essas afirmações, por sua vez, constituem e engendram diferenças e

discriminações pelo ser diferente, ao mesmo tempo em que estão na base da articulação de relações de poder e de práticas sociais muito concretas, de institucionalização, de dominação e de resistência.

Ao longo de cinco séculos, na América Latina, a diversidade cultural foi perseguida, negada e/ou invisibilizada em nome de um processo colonizador pautado na supremacia e universalidade dos pensamentos e culturas europeias em uma história atravessada por inúmeras violências, genocídios, epistemicídios e culturicídios. No decorrer dos séculos o esmorecimento e/ou alternância de alguns colonialismos políticos não significam, segundo Santos (2010, p. 8), “[...] o fim do colonialismo nas mentalidades e subjetividades, na cultura e na epistemologia e que, pelo contrário, continuou a se reproduzir de modo endógeno.” Pensar e propor ações que fragilizem e quebrem paradigmas excludentes e opressores em diferentes áreas amalgamados por séculos, ou seja, buscar alternativas aos colonialismos vigentes nos traz dificuldades, pois o colonialismo interno não é somente uma política de Estado, mas uma: “Gramática social muito grande que atravessa a sociabilidade, o espaço público e o espaço privado, a cultura, as mentalidades e as subjetividades.” (Santos, 2010, p. 14-15).

Streck, Adams e Moretti (2010, p. 22) explicam a colonialidade a partir de autores como Mignolo (2007), Fernández Retamar (2006), Rosenmann (2008):

A colonialidade surge da ferida colonial, ou seja, do lado obscuro da modernidade. A ferida colonial sinaliza o sentimento de inferioridade, com todas as ausências que se produzem nos relatos da modernidade como resultado de uma construção europeia de história, aqui realizada, a favor dos interesses de Europa.

Segundo os autores (2010, p. 22), “[...] a lógica da colonialidade, ainda hegemônica, expressa-se pela distribuição desigual da riqueza, mas igualmente pelo domínio geopolítico da epistemologia.” Pode-se falar, então, de colonialidades produzidas que privilegiaram um único modo de ser, estar e se relacionar no mundo. Ou seja, colonialidade do saber, poder, ser.

A colonialidade do conhecimento (*Colonialidade do Saber*), por exemplo, fez com que, enraizados no conhecimento latino-americano, conceitos modernos e eurocêntricos criassem na América Latina “[...] um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica.” (Quijano, 2005, p. 15). Os legados de desigualdades, injustiças sociais, apropriações indevidas, usuras e monopólios assinalados pela teoria da dependência, e outras mais, referendam e denunciam o espólio praticado contra o continente latino-americano durante séculos. Entre os instrumentos utilizados para sua efetiva prática e permanência identificamos um legado epistemológico do eurocentrismo a nos coibir de compreender o mundo a partir do mundo em que vivemos e das nossas epistemes – saberes e conhecimentos, uma vez que:

O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos modos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

O autor (2005, p. 4) ainda destaca que a Colonialidade do Saber, ao recuperar a simultaneidade dos diferentes lugares na conformação de nosso mundo, abre espaço para que múltiplas epistemes dialoguem.

3. TERRITÓRIOS LATINO-AMERICANOS, DESENVOLVIMENTO E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS E/M RESISTÊNCIAS

Na América Latina mais que hibridismos há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas, a se *mover* entre diferentes códigos e, por isso, mais que do que identificar a existência de e/ou restringir suas leituras e práticas a sociedades multiculturais, se faz mister decodificar e assumir seus processos e epistemes interculturais.

Para Fleuri (2004 apud Siedenberg, 2006), o termo *multicultural* tem sido utilizado como uma categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais em um mesmo contexto social. Pode incorrer no risco de considerar os diferentes grupos apenas em objetos de estudo e não *sujeitos* que buscam o reconhecimento de seus direitos violados historicamente, perpetuando nas sociedades, através de ações políticas estruturas desiguais baseadas nas diferenças culturais.

Por outro lado, a perspectiva intercultural, ou *interculturalidade*, é uma *forma de abordar as sociedades* multiculturais a partir de seus *encontros e desencontros*, ou seja, de suas particularidades, epistemes, relações e interações em uma dinâmica coletiva nas mais diferentes áreas da sociedade, como a política, ética, filosófica, social, jurídica, teológica, educacional, entre outras. Segundo Candau (2004 apud Siedenberg, 2006), a interculturalidade é um movimento, que (*pró*) voca, fomenta e orienta processos com base no reconhecimento do *direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social*. Busca promover relações dialógicas e igualitárias – autonomia e/m espaços de liberdade entre pessoas e grupos que

pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade.

O processo colonizador e concepção de desenvolvimento³ implantados na região andina, estudado por Denise Arnold (2008), contribui para uma leitura, análise e postura críticas em relação ao movimento nominado como desenvolvimentismo⁴ na busca por referenciais em favor desconstrução e/ou negação, ou seja, movimentos/processos de/em decolonização. Os estudos da autora propõem a valorização do conhecimento das populações originárias; *voz e vez – espaço e lugar* aos sujeitos; exclusão do uso de pressupostos e modelos hegemônicos em detrimento da presença e utilização de *saberes e conhecimentos – formas de ser, pensar e viver* diferentes (Reis; Oliveira, 2015).

O processo de decolonização do desenvolvimento também se opõe à *Colonialidade da Natureza e da Vida*, que, conjugada à Colonialidade do Saber, Ser e Poder, postula e assume uma divisão binária natureza/sociedade negando a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando-se o mágico-espíritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais.

3 O conceito de “desenvolvimento” se encontra em transição: de uma abordagem associada à ideia de crescimento econômico e conquista de materiais para uma que o represente como “[...] processo e estado intangível, subjetivo e intersubjetivo, [...] associado mais com atitudes e menos com conquistas materiais.” (Siedenberg, 2006, p. 69).

4 Para Ricardo Bielschowsky (2000), desenvolvimentismo é todo e qualquer tipo de política econômica, com participação ativa do Estado, que tenha como eixo central o crescimento da produção industrial com vistas ao aumento do consumo. São palavras do autor “o desenvolvimentismo é o projeto de industrialização planejado e apoiado pelo Estado” (Bielschowsky, 2000, p. 247).

A promessa de desenvolvimento, modernidade, progresso, fazem crer que se pode alcançar um 'melhor nível de vida' e que os recursos naturais são condição chave para se lograr este intento. Esta visão reducionista, antropocêntrica e individualista, reduziu a crise estrutural a uma crise econômica. A urgência de uma resposta ao modelo econômico vigente, desde a cosmovisão dos povos indígenas originários, nada mais e que uma nova forma de vida sustentada no equilíbrio, harmonia e respeito à vida. (Alcântara; Sampaio, 2017, p. 6).

O caráter monocultural do Ocidente, expresso na existência de algumas tradições culturais dominantes e culturas dominadas, silenciadas e invisibilizadas – quando não forçadas a desaparecer, impregnou culturas, instituições, governos e/m sua diversidade de concepções e práticas na invadida *Pachammama*, Abya Yala⁵, território apropriado e nominado pelo colonizador de América Latina.

Os processos de colonização foram transformados em processos de colonialidade: o conhecimento foi colonizado, as mentes foram colonizadas e as visões do mundo e da vida seguem sendo coloniais. O conhecimento, patrimônio da humanidade, transformou-se em instrumento de poder, dominação dos oprimidos e exclusão de suas cosmovisões de mundo e suas perspectivas sobre a existência. (Estermann; Tavares, 2015, p. 67-68, tradução nossa).

5 Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. A expressão vem sendo usada como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América, termo que só se consagrou no final do século XVIII e início do século XIX, quando as elites crioulas a utilizaram durante o processo de independência para se oporem aos conquistadores europeus. Embora os diferentes povos originários que habitavam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama –, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada por esses povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (Porto-Gonçalvez, 2009).

Isto se deu em relação às suas crenças, línguas, costumes, formas de convívio e relações humanas. E, dentre elas, identificamos a educação, principalmente a escolarizada, em seus diferentes níveis e modalidades, homogeneizantes e colonizadores, na medida em que anunciavam e acolhiam uma única forma de saber, deslegitimando uma variedade de outras possibilidades (Méndez, 2009). No Brasil, por exemplo, no tocante à Educação Superior, até o começo do século XIX, era exclusivamente para os filhos da elite brasileira, ministrado na Universidade de Coimbra, depois destes terem cursado o colegial com os jesuítas no Brasil. Ao contrário do processo vivenciado pelas colônias pertencentes à Espanha, que tão logo tiveram a fundação de universidades em seus territórios, Portugal detinha o monopólio da formação superior, tornando absolutamente interdito a realização da oferta da *educação superior* nas colônias. O Brasil esteve fora do processo universitário quando o tema principal do debate, nesse século, era “a nova universidade, devotada à pesquisa e à ciência” (Teixeira, 1989, p. 98 apud Méndez, 2009).

No Brasil, a universidade se institucionaliza apenas no século XX, embora tenha havido escolas e faculdades profissionais isoladas que a precederam desde 1808, quando o Príncipe Regente, com a transferência da Corte para o Brasil, criou o primeiro curso de cirurgia, anatomia e obstetrícia, a pedido do cirurgião-mor do Reino, José Correa Picanço (Teixeira, 1989, p. 67 apud Méndez, 2009).

As primeiras universidades fundadas na América Latina são: a Universidade de Santo Domingo na Isla Hispaniola (1538), a Universidade de San Marcos em Lima (1551), a Universidade de México (1551) e a Universidade Santo Tomás de Santa Fe de Bogotá (1580). De acordo Estermann e Tavares (2015, p. 82, tradução nossa), “[...] politicamente, as novas universidades serviram para estabelecer

e fortalecer uma elite crioula que iria defender com argumentos ‘científicos’ a empresa colonial em todos os seus aspectos.”

Afinal:

As universidades na América Latina, junto com a Igreja Católica e o poder político crioulo, têm sido por mais de 400 anos o apoio do projeto da ‘civilização ocidental-cristã’, através de uma estratégia de ‘imitação’, ‘adaptação’ e ‘incorporação’ das ideias filosóficas e teológicas vigentes na Europa (e posteriormente nos Estados Unidos). (Estermann; Tavares, 2015, p. 82, tradução nossa).

Em outros países da América Latina essa institucionalização não foi tão diferente, como no caso da Costa Rica, cuja “universidade nasceu como um território conquistado e disputado” (Méndez, 2015, p. 170). O autor historiciza esse processo afirmando que:

Em 1843, só que desde 1814 havia sido a Casa de Ensino de Santo Tomás tornou-se a Universidade de Santo Tomás, a primeira universidade costa-riquenha. [...] No resumo do Papa Pio IX, em que se declara que a Universidade de Santo Tomás é declarada Pontifícia (26 de Julho de 1953), [...] a Concordata permitiu que a Igreja Católica ter uma incidência no ensino em geral, não somente na Universidade [...] A reforma educacional liberal de 1884-1886 não só acabou com a Concordata, mas também com a universidade costa-riquenha. [...] Costa Rica voltou a ter uma universidade em 1940. Nesse ano, foi criada a Universidade da Costa Rica. (Méndez, 2015, p. 170-171, tradução nossa).

O termo “universidade” originalmente não indicava um centro de estudos, mas uma associação corporativa (Reale; Antiseri, 1990). De acordo com Bloom (1988, p. 256), a universidade tal como hoje a conhecemos é um produto do projeto iluminista e este é um projeto elitista, um projeto que implica a liberdade “[...] para os raros homens teóricos se ocuparem da investigação racional no pequeno número de disciplinas que tratam os primeiros princípios de todas as coisas.”

[...] a formação profissional [oferecida pela universidade], a pesquisa, os textos que circulam, os periódicos que são recebidos, os locais onde são realizados os cursos de pós-graduação, os regimes de avaliação e o reconhecimento de seus acadêmicos apontam para a reprodução sistemática de uma visão de mundo a partir das perspectivas hegemônicas do Norte. (Lander, 2000, p. 65).

Santos (2006, p. 188) destaca que “[...] os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços.” Em uma sociedade em que o domínio do conhecimento técnico-científico era *chave* para ascensão social, a dualidade deste sistema reproduzia os processos de exclusão e desigualdades existentes na esfera pública. A formação superior atrelada ao modelo econômico capitalista se fez partícipe dos processos colonizadores e excludentes de grandes contingentes humanos, tanto por sua estruturação interna, pela sua forma de avaliar, qualificar e desqualificar, quanto pelas políticas e critérios de valoração de elementos simbólicos-culturais de determinados grupos sociais criando e mantendo territórios e respectivas territorialidades, um fenômeno desigualmente distribuído entre sujeitos e grupos sociais havendo,

[...] lado a lado, ganhadores e perdedores, controladores e controlados, territorializados que desterritorializam por uma reterritorialização sob seu comando e desterritorializados em busca de outra reterritorialização, de resistência e, portanto, distinta daquela imposta pelos seus desterritorializadores. (Haesbaert, 2004, p. 259).

Neste contexto, a formação superior na América Latina contribuiu com uma lógica hegemônica de crescimento econômico, progresso inexorável e ilimitado, provocando a fragilização dos modos de *ser, saber e poder* desenvolver dos povos tradicionais, por exemplo, produzindo contextos de exclusões e desigualdades. Processos formadores pautados em pensamentos contra-hegemônicos,

decolonizadores⁶ e libertadores, como o de José Martí, Simão Bolívar, Florestan Fernandes e Paulo Freire, entre outros teóricos latino-americanos, se constituíram em exceções.

Práticas e sabedorias milenares de povos originários têm alimentado e conduzido as mais diferentes culturas latino-americanas nos processos de resistência aos embates colonizantes no decorrer dos séculos. Entre eles podemos identificar princípios que conduzem para um viver com qualidade de vida, de *ser*, *estar* e conviver *no* e *com* o mundo de entorno – um Bem-Viver⁷. Segundo Macas (2010, p. 14, tradução nossa), “[...] o espaço comunitário, onde há reciprocidade,

-
- 6 Os termos descolonialidade-descolonial para descolonialidade-decolonial são uma supressão de Catherine Walsh. Com eles, pretende-se marcar uma distinção com o significado em castelhano do “des” que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer o reverter do colonial. Nesse jogo linguístico, a autora se propõe evidenciar que não existe um estado nulo da colonialidade, senão posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, crer e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar “lugares” de exterioridade e construções alternativas (Walsh, 2012, p. 25). Nesse sentido, não descolonizar, pois não se quer desfazer ou desmanchar o colonial, não há como fingir que a colonização não existiu e apagar tudo que ela impôs. “O que se busca é uma luta constante, uma construção, a busca por alternativas, a fim de traçar um rumo novo para os povos.” (Walsh, 2009, p. 14).
- 7 De natureza polissêmica, passível de diferentes concepções, como viver melhor, bem-estar, qualidade de vida e desenvolvimento humano (Lacerda; Feitosa, 2015 apud Acosta, 2016). Diferentes nomes são usados para expressar o Bem-Viver, ou “Bien Vivir” ou “Vivir Bien”, desde a região andina da América do Sul – desde o sul da Venezuela ao norte da Argentina – e deriva, por um lado, do *Quechua* (*runa simi*) e, por outro, do *Aimara* (*aymará jaya mara aru*), que são idiomas pré-hispânicos da região dos Andes (Estermann, 2012 apud Acosta, 2016). Nesta pesquisa usaremos a nomenclatura Bem-Viver, por compreendemos assim como Acosta (2016), o “bem” como advérbio e “viver” como verbo, tal escolha – é também política e não linguística, mas também porque é o termo mais utilizado entre as/os pesquisadoras/es no Brasil.

convivência com a natureza, responsabilidade social, consenso, ou seja, Bem viver.” O Bem-Viver, assim, se afirma na simetria, na relação entre indivíduo para com ele mesmo; entre indivíduo e sociedade, e entre indivíduo e planeta com todos seus seres, por mais equivocadamente insignificantes que possam parecer (Acosta, 2016).

Os princípios do Bem-Viver impregnam e conduzem as vivências das populações originárias em sua integralidade. Neste contexto, por exemplo, concepções e práticas relacionadas a qualquer forma de desenvolvimento, que se pautem unicamente em referenciais ou indicadores de caráter econômico, e/ou para algumas pessoas da comunidade são contestadas, uma vez que são limitadas e limitantes. Não atendem ao conjunto dos princípios para um Bem-Viver, que entendem por desenvolvimento,

[...] um desenvolvimento que promova o *bem estar* individual e coletivo, que disponibilize qualidade de vida, que permita o protagonismo, enfim, que potencialize a igualdade de oportunidades para cada ser humano a partir de sua cultura, conhecimentos, relações, saberes e necessidades. (Reis; Oliveira, 2015, p. 116).

As autoras destacam a necessidade da adoção de uma perspectiva de caráter intercultural e em nível de equidade ao se pensar em desenvolvimento para alguma região e/ou comunidade, que disponibilize aos seus agentes visões e percepções, experiências ricas de vivências comunitárias, plenas de saberes e conhecimentos comprometidos com a construção de uma sociedade benfazeja, justa e igualitária.

Um Bem Viver e seu desenvolvimento, um desdobramento, um outro desenvolvimento, que é totalmente antagônico com o Desenvolvimento cujo sentido é compreender e administrar a economia como uma acumulação para o mercado, o que implica romper as relações entre os

seres humanos e com os demais seres da casa, destruir os habitantes da casa e acabar com a própria casa. (Cáceres, 2012 apud Reis; Oliveira, 2015, p. 116).

Não se trata aqui de cunhar um desenvolvimento alternativo, mas sim de buscar *alternativas* às concepções de desenvolvimento a mover históricos processos de colonização na América Latina.

O triunfo do Desenvolvimento prometia mudanças institucionais formais que pouco serviam aos setores sociais tradicionalmente dominados e explorados. Em vez disso, eles serviram como controle e, finalmente, como um reforço do poder sobre eles. Pode-se dizer então que o Desenvolvimento constitui uma estratégia contra-revolucionária e uma reforma do capitalismo para realidades como a América denominada latina, e aplicada em situações de grande emergência como a que viveu naquele continente no início dos anos 70, como assinaei. (Polo, 2015, p. 66, tradução nossa).

A construção de alternativas ao desenvolvimento implica em de se deixar de lado as condições de domínio e exploração que muitas sociedades continuam vivendo como efeito da condição de classe:

É também necessário – no sentido de construir uma saída completa e complexa para o ser humano de nossos países – considerar as saídas culturais. Caso contrário, não poderíamos nos conhecer plenamente, nem traçar um caminho apropriado de libertação. (Polo, 2015, p. 73, tradução nossa).

Na atualidade, a Colonialidade do Poder, padrão de poder mundialmente hegemônico está em seu momento de mais profunda crise, desde sua constituição. As resistências de mais de quinhentos anos, das vítimas do poder hegemônico se acentuam sendo respondidas com violentas repressões.

A resistência tende a desenvolver-se como um modo de produção de um novo sentido da existência social, da vida mesma, precisamente porque a vasta população implicada percebe, com intensidade crescente, que o que está em jogo agora não é só sua pobreza, como sua eterna experiência, senão, nada menos que sua própria sobrevivência. (Quijano, 2012, p. 53).

Ou seja, as repressões não ocorrem mais somente dentro das fronteiras de seus países, mas através e por cima delas, desenvolvendo uma tendência à re-colonização global (Quijano, 2012).

Uma educação/formação excludente contribui no amálgama para uma sociedade e um desenvolvimento de caráter excludente, opressor e sectário – piramidal, e requer a abertura de vias e espaços na formação para e com as diversidades, caminho que desafia outras vivências – alteritárias, paritárias, comunitárias e horizontais.

Diante da necessidade de aprofundar as transformações estruturais e sociais que frequentemente se verificam nos países da América Latina, surgem as propostas de universidades pluriculturais e interculturais como alternativas às tradicionais universidades de caráter elitista, colonial, monocultural e eurocêntrica que são os últimos bastões de uma cultura colonial opressiva. (Estermann; Tavares, 2015, p. 68, tradução nossa).

Neste ensejo, os pressupostos e marcos históricos ocidentais de/para pensar, estar e ser UNIVersidade – uma versão contemplando a universalidade dos conhecimentos, que passam a ser questionados em seus dogmas, quando se busca pensar, ter e ser INTERversidade – interação entre diferentes versões e tecidos epistêmicos com vistas à superação dos sujeitos a partir e com o reconhecimento e utilização de diferentes conhecimentos, epistemes, a exemplo do

Equador⁸. “Es necesaria una nueva epistemología que pueda dar visibilidad los cambios políticos y educacionales que están en curso para que su novedad sea reconocida como una transformación social emancipadora.” (Santos, 2010, p. 60). A aprendizagem com o sul (Santos, 2010) supõe a tomada de consciência e as mudanças paradigmáticas que estão em curso em nível da educação superior e das Universidades pluriculturais.

A ideia original da “universidade” é que ela fosse um lugar de diálogo e disputa entre os conhecimentos, a fim de contribuir para o bem comum e a participação plena das maiorias no conhecimento construído. No entanto, não é o que tem acontecido na maioria das universidades.

Construir coletiva e dialeticamente *possibilidades* históricas de mudança considerando a diversidade cultural, os saberes locais e outras concepções e formas de desenvolvimento⁹ são desafios às sociedades latino-americanas da contemporaneidade nos mais diferentes espaços e contextos. A educação superior é um espaço e lugar de transmissão e produção de conhecimentos, cujos territórios e territorialidades inferem diretamente na construção do tecido social de forma a reproduzir o *status quo* vigente e/ou contribuir em processos de emancipação para os sujeitos envolvidos em distintas perspectivas de desenvolvimento.

8 Escuela de Educación Cultura Andina que se transformou em Intervesidad Abya Yala de América.

9 O conceito de “desenvolvimento” se encontra em transição: de uma abordagem associada à ideia de crescimento econômico e conquista de materiais para uma que o represente como “[...] processo e estado intangível, subjetivo e intersubjetivo, [...] associado mais com atitudes e menos com conquistas materiais.” (Siedenberg, 2006, p. 69).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar as diferenças implica perceber que elas lutam constantemente para resistir ao poder de homogeneização que procura constantemente naturalizá-las, ignorá-las, invisibilizá-las e, em outros (poucos) casos, supervalorizá-las para que percam sua força nas relações de poder instaladas.

Segundo Walsh (2009, p. 186, tradução nossa):

Além de políticas públicas e propostas curriculares é preciso considerar como a instituição educativa contribuiu e tem contribuído para a colonização das mentes, para as noções de singularidade, objetividade e neutralidade da ciência, do conhecimento, e da epistemologia e de que umas pessoas são mais aptas a pensar que outras.

Nas últimas décadas tem ocorrido um significativo aumento de grupos e movimentos que, de forma organizada e articulada, vêm buscando reconhecimento de suas identidades, emancipação e superação das condições marginais em que se encontram. Tais grupos enfrentam e questionam processos de exclusão e desigualdades a que foram submetidos historicamente, através da criação, incorporação e difusão de outras bases epistemológicas, e encontram na interculturalidade, enquanto um paradigma emergente, a possibilidade de gestação de outras formas de relacionamento entre grupos socioculturais diferentes, abrindo perspectivas para novas concepções e práticas educacionais.

Com isto se qualificam os territórios, modificando as territorialidades de seus sujeitos. Compreende-se territorialidade, a partir de Raffestin (1993, p. 265), como um: “Conjunto de relações estabelecidas pelo homem enquanto pertencente a uma sociedade,

com a exterioridade e a alteridade através do auxílio de mediadores ou instrumentos.”

Isto, por sua vez, incide nas relações que se efetivam nestes contextos, nos projetos que se organizam, nas construções que elaboram coletivamente, trazendo outras concepções e propostas de *desenvolvimento* a estes e nestes contextos. Não um desenvolvimento a partir da produção dos sujeitos de muitos para alguns e/ou para alguém (colonialidade do poder). Esta compreensão de desenvolvimento se efetiva a partir de diversas dimensões como ética, social, cultural, ecológica e territorial, formando um processo global (Sachs, 1997 apud Walsh, 2009), que resulta das vivências dos diferentes de forma comunitária, em relacionalidade, correspondência, complementaridade e reciprocidade (Walsh, 2009) para com todos de forma igual/equitativa.

Este encontro não é algo fácil e tranquilo, porque pode ser caracterizado também como confronto ou desencontro. Mas, se os encontros/confrontos/desencontros entre as culturas são inevitáveis, é imprescindível uma responsabilidade ética diante do *estranhamento* do/ao diferente, para que as inter-relações se construam enquanto experiência de libertação e não de dominação, superposição e negação.

Criar *tempo/espço/lugara* outras *epistemes*, articulando diálogos que rompam conceitos cristalizados e práticas homogeneizadoras, que permitam ensaiar a superação do pensamento que legitima a exclusão e a desigualdade podem identificar, elaborar e/ou sustentar referenciais para uma Educação Superior a contribuir para com a erradicação de processos sociais de caráter colonizante.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/ Elefante, 2016.

ALCÂNTARA, L. C. S.; SAMPAIO, C. A. C. Bem Viver: uma perspectiva (des)colonial das comunidades indígenas. **Revista Rupturas**, San Pedro de Montes de Oca, v. 7, n. 2, p. 1-31, jul./dez. 2017.

ANALES DE LA REUNIÓN ANUAL ETNOLOGÍA, n. 24. La Paz, 23 mayo, 2012.

ARNOLD, D. Y. Del desarrollo de la colonización hacia la descolonización del desarrollo. In: INSTITUTO SUPERIOR ECUMÉNICO ANDINO DE TEOLOGÍA. **Religión y desarrollo en los Andes**: deconstrucción intercultural de una relación difícil. La Paz: ISEAT, 2008.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Avila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIELSCHOWSKY, R. (Org.). **Pensamento econômico brasileiro**: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BLOOM, A. **A Cultura inculta**. Lisboa: Europa-América, 1988.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ESTERMANN, J.; TAVARES, M. Hacia una intersubjetividad de saberes: Universidad e interculturalidad. **Revista Lusófona de Educação**, n. 31, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/5381>>. Acesso em: 15 out. 2018.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: SANTIAGO, C. G. (Ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina.** Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

MACAS, L. Sumak Kawsay. La vida en plenitud. **América Latina en Movimiento**, n. 452, p. 14-16, 2010.

MÉNDEZ, J. M. M. De territorio conquistable a comunidad cuidante: la universidad frente al desafío de la diversidad. In: FORNET-BETANCOURT, R. (Org.). **Tradiciones de formación, espiritualidade y universidad.** Hacia una transformación intercultural de la formación académica. Dokumentation des XI. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, 2015. p. 169-176.

_____. **Educação intercultural e justiça cultural.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo.** São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

POLO, M. C. A. La Esencia Antagónica Entre El Desarrollo Y El Buen Vivir. In: CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. de. **Territórios e Desenvolvimentos Contestados: diálogos, resistências e alternativas.** Blumenau: Edifurb, 2015. (Série Saberes em Diálogo).

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo**

e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur-Sur).

_____. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur-Sur).

_____. ¿Bien vivir?: entre el “desarrollo” y la descolonialidad del poder. **Contextualizaciones Latinoamericanas**, año 4, n. 6, ene./jun. 2012.

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

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média.** 5. ed. São Paulo: Paulus, 1990.

REIS, R. M. P. O. dos; OLIVEIRA, L. B. de. Decolonizar o desenvolvimento!?: reflexões para gerar outras formas de ser, viver e desenvolver. In: CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. de (Org.). **Territórios e desenvolvimentos contestados: diálogos, resistências e alternativas.** Blumenau: Edifurb, 2015.

RISKE-KOCH, S. **Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças.** 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

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

SANTOS, B. S. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: _____; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SIEDENBERG, D. R. **Dicionário de desenvolvimento regional**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

STRECK, D. R.; ADAMS, T.; MORETTI, C. Z. Pensamento Pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, D. R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THOMAZ, O. R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/UNESCO, 1995.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: <http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=15>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VILLA, M. M. **Dicionário de pensamento contemporâneo**. Tradução coordenada por Honório Dalbosco. São Paulo: Paulus, 2000.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

_____. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tábula Rasa**, Bogotá, n. 9, jul./dic. 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DIREITO AO MEIO AMBIENTE DE TRABALHO SAUDÁVEL E A MIGRAÇÃO DE PESCADORES ARTESANAIS E MARISQUEIRAS DE ILHA DE MARÉ NA BAÍA DE TODOS OS SANTOS, BRASIL

Ingrid Gil Sales CARVALHO¹

Racquel Valério MARTINS²

1. INTRODUÇÃO

Pertencente ao município de Salvador, capital do estado da Bahia, Brasil, Ilha da Maré é considerada pelos governos locais como

-
- 1 Doutoranda em Estado de Direito e Governança Global pela Universidade Pública de Salamanca/ES (2018); Mestranda em Antropologia de Ibero América pela Universidade Pública de Salamanca/ES (2018); Mestra em Saúde, Ambiente e Trabalho (FAMEB-UFBA) (2013.1); Pós-Graduada em Direito e Magistratura (EMAB-UFBA) (2013.1); Pós-Graduada em Direito do Trabalho (Faculdade de Direito-UFBA) (2014.1); Pós-Graduada em Direito Notarial e Registral (IBEST) (2014.1); Pós-Graduada em Direito Constitucional (WPOS-UCM) (2017.2); Pós-Graduada em Direito Ambiental (WPOS-UCM) (2017.2); Pós-Graduada em Direito Processual Civil (FDR-Mentoring) (2017.1); Pós-Graduada em Gestão e Direito Imobiliário (Faculdade Baiana de Direito) (2018.2). *E-mail*: <ingridgsales@gmail.com>.
 - 2 Pós-Doutoranda em Educação e Direitos Humanos pela Universidade Portucalense Infante Dom Henrique – UPT/O Porto-PT (2018-2019); Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca/ES (2017); Mestra em Antropologia de Ibero América pela Universidad de Salamanca (2014); Investigadora do Grupo de Investigação de Antropologia e Turismo – ANTUR da Universidade Federal de Sergipe – UFS e do Grupo de Estudos Formação Docente, História e Política Educacional da Universidade Federal do Ceará – GEFOHPE/UFC. *E-mail*: <racquelm@gmail.com>.

Área de Proteção e Recuperação Ambiental. Com uma população de mais de cinco mil habitantes, os moradores da Ilha obtinham o seu sustento primordialmente por meio da pesca e da mariscagem. No entanto, desde a década de 1950, com a instalação do Porto de Aratu e da Companhia Industrial de Aratu, o ecossistema da Ilha fora contaminado em seu meio ambiente por produtos químicos e petroquímicos, acabando por gerar o impedimento da atividade laboral.

Na Baía de Todos os Santos, a pesca artesanal é atualmente abarcada pelo contingente de trabalhadores que integram o setor do trabalho informal. Raros são os pescadores artesanais que possuem o registro concedido pelo Ministério da Pesca e Aquicultura. Acredita-se que o processo sócio-histórico de surgimento e desenvolvimento da ocupação do pescador artesanal na Baía de Todos os Santos contribuiu de modo decisivo para que a pesca artesanal se equivalha.

As condições de trabalho, quanto à contaminação provocada pelas indústrias concentradas na referida região, em conjunto com as demais dificuldades encontradas pela população, a exemplo da falta de um meio ambiente de trabalho saudável, seguro, equilibrado e sustentável, contribuíram para que parte da população passasse a executar novas formas de trabalhos e que migrassem para outras cidades em busca de melhores condições econômicas. Contudo, objetivou-se neste artigo averiguar a migração de pescadores artesanais e marisqueiras de Maré em decorrência da contaminação ambiental local.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

2.1 *DIREITO AO MEIO AMBIENTE DE TRABALHO SAUDÁVEL*

O Direito do Trabalho tem a finalidade de promover a proteção da vida e da saúde dos trabalhadores. Trindade (1993) confirma tal assertiva em sua obra ao aduzir que o Direito do Trabalho em sua origem foi um ramo do Direito diretamente vinculado à promoção da saúde e de um meio ambiente sadio para o trabalhador.

O surgimento do Direito da Seguridade Social veio atrelado à chamada infortúnica, isto é, os danos à saúde dos trabalhadores vitimados pelas más condições de trabalho, pela insalubridade e periculosidade no meio ambiente laboral, que permitiram o desenvolvimento desse direito específico, responsável pelas indenizações devidas aos trabalhadores em razão da infortúnica e não para repará-las (Figueiredo, 2000).

Hubert Seillan (1994), ao discorrer sobre o surgimento do Direito do Trabalho e do Direito Ambiental, aponta que o Direito do Trabalho e o Direito Ambiental se desenvolveram em condições e por razões sociais diferentes. Seillan (1994) observa que, a partir do momento em que o ser humano começou a trabalhar e a produzir excedentes, passou-se também a exigir um ritmo acelerado ao processo de recuperação da natureza, de forma que o surgimento de um novo modelo econômico, o capitalismo, embalado pela Revolução Industrial provocou o início de um intenso desequilíbrio ecológico em nosso planeta.

Interessa-nos aí o meio ambiente artificial, que congrega toda a produção humana e, nesse caso, abarcaria o meio ambiente construído (urbano e rural), o cultural e o do trabalho. Esta é a

opinião do doutrinador José Afonso da Silva, que entende o ambiente de trabalho como:

Um complexo de bens imóveis e móveis de uma empresa e de uma sociedade, objeto de direitos subjetivos variados, e de direitos invioláveis da saúde e da integridade física dos trabalhadores que o frequentam. Esse complexo pode ser agredido e lesado tanto por fontes poluidoras internas como externas, provenientes de outras empresas ou de outros estabelecimentos civis de terceiros, o que põe também a questão da responsabilidade pelos danos ambientais [...]. (Silva, 1997, p. 5).

Todavia, a distância entre os diferentes aspectos (meio ambiente natural e meio ambiente artificial) tem finalidade exclusivamente didática para Cristiane Derani, haja vista que na práxis torna-se quase impossível dissociar o homem da natureza. Dessa forma, afirma a mesma que:

Na medida em que o homem integra a natureza e, dentro seu meio social, transforma-a, não há como referir-se à atividade humana sem englobar natureza, cultura, conseqüentemente sociedade. Toda relação humana é uma relação natural, toda relação com a natureza é uma relação social. (Derani, 1997, p. 149-150).

Ainda, para Derani (1997), quando a Constituição da República prevê a possibilidade de proteção dos sítios de valor ecológico como bens culturais, está precisamente apontando para o acerto de tal afirmação.

O uso do termo meio ambiente de trabalho advém da opção pela conjugação de uma expressão consagrada pelo Direito Ambiental (meio ambiente) a uma expressão conhecida no Direito do Trabalho (ambiente do trabalho), no qual, de acordo com Rocha (2002) e Figueiredo (2007), se está intencionalmente aproximando os dois ramos do Direito, evitando, assim, tratar de modo particularizado

temas ligados à saúde e à qualidade de vida dos seres humanos. Posto que, como o direito individual do trabalho constitui um setor do Direito do Trabalho inteiramente orientado por premissas de ordem privatista, o mesmo não se dá com o estudo da saúde do trabalhador, que se encontra imbricado de normas de ordem pública (coletiva) (Rocha, 2002; Figueiredo, 2007).

Também no Direito brasileiro a expressão meio ambiente do trabalho está consagrada. O Constituinte de 1988, no art. 200, inc. VIII, estabeleceu expressamente competir ao Sistema Único de Saúde “colaborar na proteção do meio ambiente, nele compreendido o do trabalho”. Embora, compreenda-se que a competência aí tratada não é exclusiva do Sistema Único de Saúde.

A lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990, que dispõe sobre a saúde, em diversos de seus dispositivos, faz referência à proteção “ao meio ambiente do trabalho” e à “saúde do trabalhador”. Dentro da atuação o Sistema Único de Saúde (SUS) está a execução de ações de saúde do trabalhador (art. 6º, I, c); colaboração na proteção do meio ambiente, nele compreendido o do trabalho (art. 6º, V); conceito de saúde do trabalhador (art. 6º, § 3º); assistência ao trabalhador vítima de acidente de trabalho ou portador de doença profissional e do trabalho (art. 6º, § 3º, I); informação ao trabalhador e a sua respectiva entidade sindical e as empresas sobre os riscos de acidentes de trabalho, doença profissional e do trabalho, bem como resultados de fiscalizações, avaliações ambientais (art. 6º, §3º, V).

Figueiredo entende o objeto do Direito Ambiental do Trabalho, como o caráter dinâmico (o ato de trabalhar), que é justamente o elemento caracterizador do meio ambiente de trabalho. Por outro lado, as normas jurídicas que tratam o meio ambiente de trabalho buscam não a tutela desse meio ambiente em si, mas sim, deste

enquanto complexo de fatores em intensa interação com a saúde física e psíquica do trabalhador (Figueiredo, 2000, p. 48).

Quando se faz referência a interesses difusos dos trabalhadores a um meio ambiente do trabalho saudável, ecologicamente equilibrado, à qualidade de vida, abarca-se uma indefinida massa de obreiros das mais diversas atividades (Melo, 2010; Rocha, 1997). Destarte, para a Constituição Federal, a proteção do meio ambiente do trabalho tem natureza vinculada à proteção da saúde, que, sendo direito de todos, está tutelada pelas normas instrumentais destinadas à proteção de aludidos interesses difusos (Fiorillo; Abelha, 1996, p. 98).

Neste diapasão, os ordenamentos jurídicos, inclusive o brasileiro, têm avançado no sentido de buscar a proteção ao meio ambiente. Para Ramón Martín Mateo (apud Silva, 1997, p. 15), podemos detectar três tipos de normas ambientais: as que constituem simples prolongamento ou adaptação das circunstâncias atuais da legislação sanitária ou higienista do século passado e que, também em épocas anteriores, protegiam a paisagem, a fauna e a flora; as de cunho moderno e de base ecológica, ainda que de dimensão setorial, para o ar, a água, o ruído etc.; e as, por fim, mais ambiciosas e que intentam inter-relacionar os fatores postos, recolhendo em uma normatividade única todas as regras relativas ao meio ambiente.

No Brasil, com a Constituição de 1988, foi assegurado tratamento nunca antes visto em qualquer Carta Constitucional à matéria ambiental, dedicando-se um capítulo específico ao meio ambiente (Capítulo VI do Título VIII) e diversas referências ao longo de todo o texto constitucional (Dallari, 1995). Os Estados-Membros também dispuseram em suas Constituições sobre o meio ambiente. Sueli Dallari menciona com propriedade que: [a saúde do trabalhador foi, indubitavelmente, um destaque no debate constituinte nacional e estadual] (Dallari, 1995, p. 59).

A Constituição do Estado da Bahia, por exemplo, em seu capítulo VIII, art. 218, menciona que: [o direito ao ambiente saudável inclui o ambiente de trabalho, ficando o Estado obrigado a garantir essa condição contra qualquer ação nociva à saúde física e mental]. Importante notar, contudo, que toda construção doutrinária de atuação do direito ambiental em matéria de segurança, saúde, sustentabilidade e qualidade de vida do trabalhador no seu meio ambiente do trabalho tem como fundamento jurídico a tutela dos interesses difusos e coletivos.

2.2 PESCA ARTESANAL NA BAÍA DE TODOS OS SANTOS: UM REDUTO DO TRABALHO INFORMAL

Conforme Bandeira e Brito (2011, p. 295), na década de 1960 foi criado o Centro Industrial de Aratu (CIA) abrindo caminho para em 1970 ser criada a Região Metropolitana de Salvador (RMS). Hatje et al. (2009, p. 247), ao tratarem da contaminação química na obra *Baía de Todos os Santos: aspectos oceanográficos*, descrevem a significativa mudança que ocorreu em todo o Recôncavo Baiano na década de 1950, quando da inauguração da Refinaria Landulpho Alves (RLAM) no município de Mataripe. Oliveira (2003) afirma que entre os anos 1950 e 1980 o Recôncavo Baiano foi o único produtor de petróleo no país, e mais, que nesse período o Recôncavo chegou a produzir um quarto das necessidades nacionais.

Bandeira e Brito (2011, p. 296) informam que na década de 1970 foi criado o Complexo Petroquímico de Camaçari (COPEC). Brandão (2007) faz uma crítica ao COPEC ao afirmar que, seguindo o exemplo da Petrobrás nos anos de 1950, o COPEC não conseguiu se tornar uma entidade de valorização regional, pelo contrário,

tornou-se um enclave de tecnologia de ponta em um tecido ambiental e social que quase nada lucrou com a sua implantação.

Para Hatje et al. (2009, p. 247), a descoberta e exploração do petróleo na Baía de Todos os Santos transformou por completo e de modo definitivo a identidade da região, impondo uma nova organização econômica social, que terminou por conduzir o governo da Bahia, nas décadas de 1960 e 1970, à opção pelo desenvolvimento petroquímico como modelo de crescimento econômico estatal.

As ilhas do norte da Baía de Todos os Santos, com suas comunidades pesqueiras, altercam-se com a indústria do petróleo, visão a poucos metros de uma realidade incompreensível e desproporcional para os que ainda possuem a cultura da pesca com canoas e tarrafas (Bandeira; Brito, 2011, p. 296).

Hatje et al. (2009, p. 247) relatam que os focos e estratégias de exploração de recursos não são permanentes. Assim, as condições de vida e de trabalho das populações no entorno da Baía de Todos os Santos foram alteradas profundamente em cada um dos ciclos de auge ou de queda mencionados. Ao longo dos anos essas comunidades na região da Baía de Todos os Santos sofreram e ainda sofrem com os efeitos antrópicos, como poluição, contaminação e dano aos seus meios ambientes.

A pesca e a mariscagem na Baía de Todos os Santos são atividades praticadas principalmente pela população geralmente excluída do mercado de trabalho formal, que obtém do mar, dos rios e do mangue o seu sustento. Contudo, de acordo com Bandeira e Brito (2011, p. 304), para as populações que vivem na região da Baía de Todos os Santos a pesca não deve ser compreendida apenas como a realização de uma alternativa de sobrevivência, ou em razão da falta direta de empregos gerados pela economia regional e/ou da ausência de qualificação profissional. Para Bandeira e Brito (2011,

p. 304), “[...] a pesca é, sobretudo, uma herança cultural secular, que dá sentido à existência individual, cimenta e regula a vida em grupo e provê matéria à imaginação social.”

Nesse sentido, essas comunidades pesqueiras enquadram-se na definição de povos e comunidades tradicionais, expressa no Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Autores como Diegues (2002) descrevem as comunidades pesqueiras da Baía de Todos os Santos como aquelas que estão localizadas nos estuários e nas áreas costeiras, possuindo uma cultura diferenciada, que representa as características étnico-culturais das populações afrodescendentes, encontrando arrimo principalmente na dança, ritmos, candomblé, misticismo e capoeira.

De acordo com Bandeira (2009), a população pesqueira da Baía de Todos os Santos sofreu diversos fluxos migratórios. Tais fluxos são períodos em que pescadores em algum momento de suas vidas buscaram melhores condições econômicas, de saúde e de vida e arriscam trabalhos em cidades circunvizinhas, sobretudo na capital, Salvador. Na maioria dos casos, segundo Bandeira (2009), os pescadores migram de volta às cidades de origem e à atividade pesqueira.

Esses fluxos migratórios tiveram pelo menos três grandes picos, ao longo dos séculos XIX e XX, na Baía de Todos os Santos: um deles no final do século XIX e início do XX, onde o Recôncavo é esvaziado

de pessoas que migram para o sul, em busca do eldorado do cacau, a partir da decadência da economia açucareira e fumageira no pós-guerra; outro momento de dinâmica populacional importante, em meados do século XX, onde o petróleo descoberto na baía nesse período atraiu imigrantes de todos os cantos e, na década de 1960, com a criação do Centro Industrial de Aratu (CIA), abrindo caminho para em 1970 ser criada a Região Metropolitana de Salvador (RMS), para onde migram milhares de pessoas em busca de emprego. Ainda na década de 1970 é criado o Complexo Petroquímico de Camaçari (COPEC), que também influenciou esses fluxos de migração, já que, ao longo da década de 1990, diversas fábricas foram fechadas, dentre as quais, usinas açucareiras, fábrica de papel (Bandeira; Brito, 2011, Pedrão, 2007).

A necessidade de se integrar em outras atividades que não a pesca pode representar, em alguns casos, fator responsável pela desorganização da família pesqueira, por um lado, que já não trabalha em regime de cooperação, mas, por outro, interfere nos processos de reprodução social da pesca como dimensão da cultura dessas comunidades, na medida em que os jovens são desestimulados a perpetuar a atividade arriscada e imprevisível dos pais, a pesca, e tendem a buscar empregos de remuneração mais ou menos estável.

De acordo com Bandeira (2009), marisqueiras e pescadores mais antigos possuem grande número de filhos e os jovens tornam-se pais cedo e passam a assumir a sua própria família. O trabalho infantil na pesca é comum nessas comunidades, pois os pais normalmente utilizam os filhos menores para aumentar a força de trabalho familiar e, conseqüentemente, aumentar a quantidade produzida. Contudo, essas informações pertinentes ao trabalho infantil na pesca ainda não são tratadas nem estudadas pela Estatística da pesca no Brasil (Brasil, 2010).

Não obstante, para Bandeira e Brito (2011, p. 306), a participação de jovens menores de idade na atividade da pesca não é só um imperativo de sobrevivência baseado no cálculo econômico do uso da mão de obra familiar, característico de sociedades desse tipo, também é uma tradição cultural de transmissão oral e prática de saberes sobre a pesca. Consideramos, corroborando com Martins (2017, p. 80), que são aprendizados de coisas úteis, ou seja, de coisas que lhes vão servir para a vida, uma real educação para o desenvolvimento desses jovens, diferindo da visão da educação como um modelo habitual de desenvolvimento que para muitos ocidentais significa edifícios, livros, os alunos sentados em filas de cadeiras, professores de fora da comunidade, e um plano de estudos ditado pelos funcionários da cidade, em geral sem relação com a vida rural, modelo que verificamos ser acompanhado pela Escola Municipal de Bananeiras, localizada na comunidade Ilha da Maré.

Bandeira e Brito (2011, p. 318) observam que a pesca artesanal na Baía de Todos os Santos vem perdendo seu espaço, sobretudo, em razão da redução dos estoques pesqueiros em suas áreas de pesca, devido a uma combinação de fatores sinérgicos, como a pressão demográfica, a sobrepesca, a poluição industrial e de efluentes domésticos, o uso de tecnologias degradantes do ambiente (redes de malha fina e bomba) e também o resultado da crescente demanda dos mercados locais (impulsionados pelo turismo de veraneio) e regionais.

2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada fora a da pesquisa etnográfica com uma descrição densa, como defendida por Clifford Geertz. A etnografia se preocupa com a compreensão do pensamento e comportamento humanos manifestos na rotina diária de certa população, objetivando

perceber eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas. Para Geertz, praticar etnografia não é somente tentar estabelecer relações, selecionar os informantes-chave, realizar a transcrição de textos, efetuar mapeamentos de campo ou mesmo manter um diário de campo, para ele “[...] o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa.’” (Geertz, 1989, p. 15).

Para Mattos (2001), a etnografia permite a observação do modo como grupos sociais específicos ou certas pessoas conduzem suas vidas, com o propósito de “revelar” o significado do cotidiano, como as pessoas agem. O objetivo deste método é o de documentar, perceber, encontrar o significado da ação. O que se verifica é que a prática do método etnográfico demanda tempo, envolvendo longos períodos de observação (Geertz, 1989). Esse tempo se refere há anos, já que para se entender o significado de certas ações, práticas ou falas é exigido do pesquisador uma compreensão, a qual o mesmo só consegue obter quando se torna um dos próprios pesquisados. E pesquisar se “tornando um pesquisado” não se traduz numa tarefa fácil, pois demanda do pesquisador tempo, habilidade e experiência (Flick, 2009, p. 214).

3. RESULTADOS PRELIMINARES

3.1 *MIGRAÇÃO DE PESCADORES ARTESANAIS E MARISQUEIRAS DE ILHA DE MARÉ NA BAÍA DE TODOS OS SANTOS*

A partir da pesquisa realizada fora percebido que, historicamente, a migração é prática comum à população da Baía

de Todos os Santos. As problemáticas que envolvem esta população, ao que tange a prática laboral, aponta desde a execução do trabalho informal até a impossibilidade do trabalho no ambiente existente devido a contaminações das indústrias ali instaladas.

Adota-se aqui o entender de Bandeira e Brito (2011) ao se compreender que a prática da pesca artesanal na Baía de Todos os Santos tornou-se sinônimo de trabalho informal não apenas pela falta de escolha e/ou de oportunidades das comunidades pesqueiras no entorno da Baía de Todos os Santos, mas também porque para a dimensão cultural da pesca em si, esta é praticada na propriedade comunitária, no modo de subsistência, a partir do manejo da diversidade bioecológica dos ecossistemas estuarinos e marinhos.

Deve ser observado que, para o pescador artesanal, o seu modo de vivência reflete o seu trabalho, que é o de extrair da natureza animais marinhos na forma da pesca artesanal para vendê-los no mercado ou na feira com objetivos precípuos de suprir sua nutrição, de seus familiares e angariar recursos com a venda dos pescados, visando garantir o mínimo necessário à sua subsistência e de sua família. Verifica-se que para este exercício de extração, durante séculos, não foi necessário apresentar um registro de pesca para pescar ou para se vender o que se está pescando. Esta pesca não registrada ou sem registro passou a ser considerada informal, quando formal tornou-se ser trabalhador numa relação com vínculo empregatício ou ao menos nas profissões autônomas, liberais, que possuíam registro no órgão competente.

Para essa sociedade pesqueira da Baía de Todos os Santos nunca foi necessário um registro, uma autorização concedida pelo homem, por algum Ministério ou alguma Secretaria para realizar a atividade da pesca, e exigir-lhes tal registro porque a lei assim determina, “registre-se para sair da informalidade”, não tem proveito.

Os pescadores artesanais na região da Baía de Todos os Santos permanecem predominantemente como pescadores que residem na categoria de trabalhadores informais no Brasil. Na realidade, são os verdadeiros autônomos, pois não se sabe em âmbito nacional quantos são, o que fazem ou como fazem. Apenas é sabido que esses existem, estimam-se os mesmos e imagina-se o que façam (Pena, 2011).

Conclui-se ainda que os marisqueiros e pescadores artesanais em Ilha de Maré estão impedidos de realizar seus trabalhos não pela organização do trabalho e nem pelas condições de trabalho, que dependem, em suma, desses próprios trabalhadores, e sim, por um fator externo, alheio a esses, que é o meio ambiente natural contaminado, que se reveste no meio ambiente de trabalho dos mesmos, um meio ambiente de trabalho poluído, danificado, que os impossibilita de mariscar e/ou pescar com fins de exercício laboral.

Isso porque, apesar de não estar redigido no depoimento concedido pelos pescadores artesanais e marisqueiras, é sabido que boa parte dos filhos e filhas desses não deu continuidade à sua atividade, que se trata de um ofício milenar, passado de geração a geração pela tradição oral, em razão do impedimento da atividade e, por isso, essa nova geração de filhos de pescadores artesanais e marisqueiras de Ilha de Maré tem trabalhado no comércio de Salvador ou como empregadas domésticas, jardineiros e porteiros em condomínios de Salvador, entre outras atividades (Bandeira; Brito, 2011; Pedrão, 2007).

Os tempos pretéritos relembram pescadores artesanais e marisqueiras de Ilha de Maré da abundância dos animais marinhos na região, ao tempo em que traz para eles a comparação com um presente eivado pela contaminação, na qual a redução na quantidade e qualidade dos mariscos, crustáceos e peixes se tornou evidente. Não obstante, não visualizarem no futuro anos melhores do que o presente

para a natureza e para eles próprios, já que entendem que, enquanto as indústrias permanecerem na Baía de Aratu, mais peixes continuarão a morrer e mariscos irão diminuir e até desaparecer.

O impedimento da atividade laboral das marisqueiras e pescadores artesanais de Ilha de Maré trouxe mais do que os efeitos diretos e imediatos da própria atividade impedida, vivenciada como um fardo, um sofrimento, uma angústia da impossibilidade da prática de uma atividade cultural milenar. Ela trouxe também a impossibilidade de sobrevivência desses trabalhadores pela pesca artesanal e mariscagem, que foram obrigados a procurarem outros meios de resistir, a obterem modos de permanecer vivos.

Em Ilha de Maré, a atividade impedida de pescadores artesanais e marisqueiras está centrada na contaminação ambiental do local, que trouxe para eles, além da interdição direta e propínqua do exercício de atividades históricas de cunho cultural, como a mariscagem e a pesca artesanal, a vedação de modos próprios de sobrevivência das comunidades pesqueiras da Ilha, fazendo com que houvesse uma readaptação obrigatória e estrutural nos modos de trabalhos e nos estilos de vidas dos residentes da Ilha ou a migração para outras regiões com o objetivo de terem um ambiente de trabalho saudável, apto para a prática laboral e melhores condições financeiras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se neste artigo que a prática laboral dos pescadores artesanais e marisqueiras da Baía de Todos os Santos é considerada informal. O ordenamento jurídico brasileiro esclarece que o direito ao ambiente de trabalho saudável é garantido aos trabalhadores, no entanto, nas vivências desta população, o ambiente de trabalho não possui as condições ambientais adequadas, já que a insalubridade e

periculosidade são integrantes deste ambiente. Fatores que fazem com que a pesca artesanal e mariscagem sejam consideradas atividades impedidas.

O impedimento dessas atividades laborais acarretou aos trabalhadores uma série de comprometimentos, estes de ordem financeira, emocional e danos à própria saúde. A impossibilidade de sobrevivência desses trabalhos, pelas atividades antes executadas, os obrigou a buscar novas formas de resistir, de sobreviver, como o exemplo da agricultura (pequenas plantações de banana, cana-de-açúcar, coco, etc.), artesanato, turismo e o comércio local, atividades que a concepção de desenvolvimento através da educação pode contribuir positivamente gerando novas oportunidades de trabalho de modo a diminuir a crescente migração.

Os fluxos migratórios na região são comuns desde a chegada das indústrias petrolíferas. Atualmente, a migração tem decorrido da contaminação do ambiente de trabalho e da restrição de direitos diante de uma prática de trabalho informal. Os migrantes (pescadores e marisqueiras) buscam novas oportunidades de trabalho, com maiores benefícios financeiros e trabalhistas, nas cidades vizinhas e, principalmente, na capital do estado, Salvador.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, F. P. S. de F. (Org.). **Estudo etnoecológico sobre a percepção das populações ribeirinhas dos riscos e impactos ambientais na Baía de Todos os Santos (BTS)**. Salvador: Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos; EGBA, 2009.

_____; BRITO, R. R. C. de. Comunidades pesqueiras na Baía de Todos os Santos: aspectos históricos e etnológicos. In: CARDOSO, C.; TAVARES, F.; PEREIRA, C. (Org.). **Baía de Todos os Santos: aspectos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRANDÃO, M. de A. Os vários Recôncavos e seus riscos. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**, Cachoeira, v. 1, n. 1, p. 53-56, 2007.

BRASIL. Ministério da Pesca e Aquicultura. Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca. **Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura Brasil 2010**. Brasília: Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca, 2010. Disponível em: <http://www.mpa.gov.br/images/Docs/Informacoes_e_Estatisticas/Boletim%20Estat%20ADstico%20MPA%202010.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

DALLARI, S. G. **Os Estados Brasileiros e o direito à saúde**. São Paulo: Hucitec, 1995.

DERANI, C. **Direito ambiental econômico**. São Paulo: Max Limonad, 1997.

DIEGUES, A. C. S. (Org.). **Povos e águas: inventário de áreas úmidas**. 2. ed. São Paulo: NUPAUB/USP, 2002.

FIGUEIREDO, G. J. P. de. **Direito ambiental e a saúde dos trabalhadores**. São Paulo: LTr, 2000.

_____. **Direito ambiental e a saúde dos trabalhadores: controle da poluição, proteção do meio ambiente, da vida e da saúde dos trabalhadores no Direito Internacional na União Européia e no MERCOSUL**. São Paulo: LTr, 2007.

FIORILLO, C. A. P.; ABELHA, R. M. **Direito ambiental e patrimônio genético**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEERTZ, C. A. **interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

HATJE, V. et al. Contaminação Química. In: HATJE, V.; ANDRADE, J. B. de (Org.). **Baía de Todos os Santos: aspectos oceanográficos**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTINS, R. V. **A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos: uma contribuição para as comunidades indígena e quilombola da cidade de Aquiraz-Brasil**. Salamanca: Ediciones de Salamanca, 2017. (Colección Vitor).

MATTOS, C. L. G. de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MEJÍA, M. R. G. (Org.). **Migrações e direitos humanos: problemática socioambiental**. Lajeado: Ed. da Univates, 2018.

MELO, R. S. de. **Direito ambiental do trabalho e a saúde do trabalhador: responsabilidades legais, dano material, dano moral, dano estético, indenização pela perda de uma chance, prescrição**. 4. ed. São Paulo: LTr, 2010.

OLIVEIRA, F. **O elo perdido**. Classe e identidade de classe na Bahia. História do Povo Brasileiro. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2003.

PEDRÃO, F. Novos e velhos elementos da formação social do Recôncavo da Bahia de Todos os Santos. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**, Cachoeira, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2007.

PENA, P. G. L. **Programa de prevenção de riscos ocupacionais em pescadores e marisqueiras de comunidades pesqueiras da Baía de Todos os Santos**. Brasília: MEC, 2011. (FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA – SIGProj EDITAL PROEXT 2011).

ROCHA, J. C. de S. da. **Direito ambiental e meio ambiente do trabalho: dano, prevenção e proteção jurídica**. São Paulo: LTr, 1997.

_____. **Direito Ambiental do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2002.

SEILLAN, H. Obligations et responsabilites em droit du travail et em droit de l' environnement. **Droit et Ville**: revue de L'Institut des Études Juridiques de L'Urbanisme et de la construction, Paris, n. 37, 1994.

SILVA, J. A. da. **Direito ambiental constitucional**. 2. ed. 2. tir. São Paulo: Malheiros, 1997.

TRINDADE, A. A. C. Direito à saúde como ao direito a um meio ambiente sadio. In: _____. **Direitos humanos e meio ambiente**: paralelo dos sistemas de proteção internacional. Porto Alegre: Fabris, 1993.

OS REFUGIADOS E O ACESSO À EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO: REFLEXÕES A PARTIR DA REALIDADE BRASILEIRA

Francisca Bezerra de SOUZA¹

1. INTRODUÇÃO

A história da humanidade sempre foi marcada pela existência de guerras e conflitos, sejam por questões de colonização, sejam por questões econômicas, perseguições políticas e religiosas. No entanto, antes do advento da tecnologia acessível a uma parte das pessoas em âmbito mundial, o acesso às informações era restrito ao tempo e ao espaço, fato que vem se metamorfoseando e “[...] vê o ser humano não mais como indivíduo isolado, mas como um ser social por excelência.” (Santos, 2014, p. 41).

Assim, questões que contribuem para o movimento dialético da evolução humana, como a questão do refúgio no mundo “é tão antiga quando a humanidade” (Milesi; Marinucci, 2003, p. 13) e,

1 Estudiante de doctorado en el Programa de Postgrado Maestría y Doctorado en Psicología de la UCDB, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, cumpliendo etapa Doctorado Sandwich (2018/2019), vinculada al Seminario Internacional de História Contemporânea de Los Derechos Humanos da Universidad de Salamanca (USAL). *E-mail*: <franbezerrafcgms@gmail.com>. Orientadoras: Prof.^a Dra. Luciane Pinho de Almeida da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) y Prof.^a Dra. M^a Esther Martínez Quinteiro, Catedrática de La Universidad Portucalense de Oporto (UPT), jubilada de la Universidad de Salamanca-ES (Co-orientadora).

embora somente a partir do século XX a comunidade internacional tenha iniciado o processo de ações para o entendimento dessa questão, “[...] sabemos que houve refugiados e deslocados em todas as épocas da história da humanidade.” (Milesi; Marinucci, 2003, p. 13).

Portanto, não se pode considerar a questão do refúgio como um fenômeno, pois o significado do termo no dicionário é: “tudo o que na natureza é momentâneo e sucede poucas vezes; tudo o que é extraordinário, raro ou novo; coisa surpreendente” (Houaiss, 2001, p. 423). Vivemos, assim, um dos momentos em que a questão do refúgio no mundo tem se apresentando de forma crítica e crescente, mas não de forma eventual e momentânea, tanto é que foram criados instrumentos de proteção contra guerras e conflitos como as Nações Unidas (1946), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, posteriormente, para atender às questões específicas do refúgio, “[...] o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e foi aprovada a Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados (1951).” (Milesi; Marinucci, 2003, p. 13).

As pessoas que se encontram na condição de solicitantes de refúgio ou refugiadas, a princípio, já tiveram o seu direito humano violado, uma vez que seu país de origem não assegurou a sua proteção e, com isso, teve que sair em busca de proteção internacional em outro país de destino que o acolha, embora, muitas vezes, os países não estejam preparados para exercer essa proteção por ausência de mecanismos para tal.

Muito embora o Brasil seja signatário da Convenção de 1951, antes de 2014 quando foi realizada a primeira Conferência Mundial

para Migrantes, Refugiados e Apátridas², essa temática ainda não tinha sido pauta política de governo, e, quando houve o crescimento da chegada de pessoas solicitando refúgio, a improvisação foi a tônica, a exemplo do que aconteceu recentemente com a chegada de milhares de venezuelanos que cruzaram a fronteira brasileira em busca de proteção, fugindo da crise política e econômica do país.

Tal afirmação pode ser constatada com a falta de condições enfrentadas pelos venezuelanos quando cruzaram a fronteira na cidade de Pacaraima (RR) (figuras 1 e 2), onde vivem aproximadamente 25 mil habitantes e se viu diante da chegada de mais de quarenta mil venezuelanos que, por falta de estrutura, passaram a viver nas ruas, trazendo sofrimento aos refugiados e insegurança a toda a população que viu crescer a violência das mais diversas formas, conforme relato de Freitas Neto (2018, [s.p.]): “Grupos de venezuelanos foram atacados na cidade de Boa Vista e as ações dos governantes têm sido pouco acolhedoras diante de um quadro de crise humanitária.”

2 Em 2014, em São Paulo (Brasil), foi realizada a 1ª Conferência Mundial para Migrantes, Refugiados e Apátridas, com a mobilização em âmbito mundial e nacional, onde foram discutidas questões referentes e que deram origem a propostas indicativas para a construção de políticas públicas para essa população. O evento teve a participação governamental de vários países, órgãos governamentais, movimentos sociais, migrantes e refugiados.

Figura 1 – Fronteira do Brasil com Venezuela – Pacaraima – Santa Elena de Uairén



Fonte: G1 (2019)³.

3 Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/02/21/venezuela-fecha-fronteira-com-o-brasil.ghtml>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

Figura 2 – Fronteira “seca” Brasil-Venezuela



Fonte: Veja (2019)⁴.

Dessa forma, tanto as questões de migração quanto de refúgio necessitam de políticas públicas que promovam a defesa dos direitos humanos, atendendo a questões básicas como educação, saúde, habitação, trabalho e outras, sendo que neste estudo abordam-se especificamente as condições de acesso à educação de pessoas na condição de solicitantes de refúgio e refugiadas, visto que o domínio da língua do país de destino é fundamental para as questões mais cotidianas da vida de todo ser humano.

4 Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/galeria-fotos/apos-ordem-de-maduro-fronteira-entre-brasil-e-venezuela-amanhece-fechada-22-02-2019/>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

Este artigo apresenta reflexões sobre o acesso à educação dos refugiados a partir da realidade brasileira, visto que o país tem recebido pessoas de diversas nacionalidades, como sírios, libaneses, haitianos, senegaleses, colombianos, venezuelanos, dentre outras, em busca de segurança e condições de sobrevivência. Apresenta também dados parciais da pesquisa de doutorado em andamento junto ao programa de doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, enquanto recorte de pesquisa que investiga o processo de acolhimento de refugiados no Estado brasileiro. Também está sendo realizada a modalidade doutorado sanduíche, junto ao Seminário Internacional de História Contemporânea en Derechos Humanos da Universidad de Salamanca (Espanha), visando estabelecer um estudo comparativo entre o processo de acolhimento aos refugiados no Brasil, Espanha e Portugal.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITO

Os deslocamentos, devido à complexidade e a duração dos conflitos que os provocam, atingiu um número sem precedentes segundo Filippo Grandi, Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)⁵: “Os números, a complexidade e duração dos conflitos de hoje significam que o deslocamento forçado atingiu um nível sem precedentes desde a fundação da própria ONU.” O deslocamento contingencial gera um sofrimento humano que traz

5 Número de pessoas em condição de refúgio no mundo, em 2016, atingiu recorde e chegou a 68,5 milhões, segundo o Relatório UNHCR Global Trends de 2017.

consequências que necessitam ser atendidas pelos países que os recebem, mas que muitas vezes não estão preparados para atender tal demanda de forma imediata e eficiente. Tais dificuldades decorrem pela inexistência de políticas públicas que contemplem essa problemática e pela fragilidade da legislação que, no Brasil, ainda é da década de 1990.

O avanço tecnológico tem contribuído para a visualização do grande contingente de pessoas que saem de seus países de origem, cercados de sérios problemas sociais como desemprego, fome, intolerância religiosa e conflitos armados. Assiste-se a notícias que mostram milhares de pessoas que, fugindo dessas zonas de conflitos por já não encontrarem alternativas de permanecer no local de origem, realizam a saída forçada em busca de refúgio em território seguro para sobreviver. São pessoas que perderam tudo o que possuíam e, na tentativa de salvar a si e a suas famílias, arriscam-se em travessias marítimas que colocam suas vidas em risco, sem saber se chegarão e se terão acolhimento no país de destino.

A questão de refúgio deve ser tratada como uma condição e não como fenômeno novo, o crescimento de povos que vivem nessas circunstâncias e adentram os países em busca de refúgio, tem feito com que instâncias governamentais e não governamentais insiram, em suas agendas, a questão de acolhimento a esses refugiados, reconhecendo que o mundo carece de políticas públicas que atendam essa demanda. É preciso reconhecer que o direito do migrante e refugiado se mostra como um campo de investigação amplo que pode levar à compreensão de que a questão migratória e de refúgio, está “[...] intrinsecamente associado à consagração do Estado-Nação soberano como organização política hegemônica da modernidade.” (Gomes, 2005, p. 293).

Vale ressaltar que a condição de refúgio é um tema complexo e passa a ser vivenciada de forma a uma constante interação e confrontação entre a perda de vínculos ao deixar o país de origem e a construção de novos vínculos no país de destino, que estarão diretamente qualificados ou não, de acordo com o processo de acolhimento que é oferecido pelo país receptor, por meio da rede de acolhimento, seja ela governamental ou não governamental, e que deve levar em consideração fatores relacionados ao coletivo de refugiados e também às questões subjetivas. Segundo Sayad (1998, p. 18):

Os estudos migratórios não podem ignorar o paradoxo que o duplo caráter da migração nos coloca: que o imigrante e o emigrante são uma única e mesma pessoa e que as trajetórias dos emigrantes-imigrantes/refugiados só podem ser analisadas e compreendidas se tomadas como expressões de um quadro social, político, econômico e cultural, mas sem 'esvaziá-las de suas peculiaridades e singularidades individuais'.

Conceitualmente há que se referir a diferença entre os termos migração e refúgio, diferença essa que pode impactar diretamente no processo de acolhimento. Da mesma forma, esse estudo adota os termos: pessoas na condição de refúgio e refugiadas, entendendo que a primeira se caracteriza quando a pessoa adentra ao país de destino e, ao solicitar refúgio, já recebe esse *status*, já a segunda recebe esse nome devido à homologação do seu pedido pelo CONARE, órgão responsável pela análise e parecer das solicitações de refúgio no Brasil.

Devido à demanda crescente de pedidos de refúgio no estado brasileiro, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) produziu um texto para esclarecer o significado do termo refugiado na tentativa de clarificar o entendimento sobre a condição de pessoa na condição de refúgio, principalmente por parte da mídia, pois o uso inadequado ou confuso do termo, segundo o Alto

Comissariado (ACNUR, 2017), “[...] pode levar a problemas para refugiados e solicitantes de refúgio, assim como gerar entendimentos parciais nos debates sobre as temáticas.”

As peculiaridades do termo “refugiado” “são especificamente definidas e protegidas no direito internacional”. Dessa forma, refugiadas são pessoas que estão fora de seus países de origem, por fundados temores de perseguição, conflito, violência ou outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública e que, como resultados, necessitam de ‘proteção internacional’, portanto, pode-se inferir que extrapola o conceito definido na legislação de cada país, pois é de responsabilidade de todos o acolhimento e a proteção de pessoas nessa condição, independentemente de solicitação, com direito ao reconhecimento internacional de ‘refugiados’ e garantia de acesso à assistência nos países com atuação do ACNUR e de outras organizações pertinentes, de forma a preservar os Direitos Humanos (ACNUR, 2017).

Essa proteção é conhecida como “proteção dos refugiados” e se coaduna com o artigo 14 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que afirma: “o direito de toda e qualquer pessoa a procurar e se beneficiar de refúgio”, que até a Convenção de 1951, não havia qualquer noção clara em relação ao refúgio em nível internacional, o que foi adotado pelo ACNUR, sendo o órgão responsável por supervisionar as questões de refúgio no mundo.

Enquanto o termo refugiado designa aquele que apresenta a necessidade de proteção internacional devido à sua vulnerabilidade, independente da vontade do estado em que busca refúgio, o migrante internacional, motivado por questões econômicas, sociais e até de conhecer novas culturas, pode ir e vir com segurança de seu país, visto que não são vítimas de perseguição de nenhuma espécie.

A Nova Lei da Migração n. 13.445, aprovada em 2017 define: “II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”. Há de se ressaltar que diante da extensa terminologia acerca desta temática, sua aplicação decorre conforme as áreas estudadas, estabelecendo um consenso trêmulo sobre questões que fundamentam empiricamente as migrações, havendo, assim, um longo a caminho a percorrer no âmbito de estudos e pesquisas visando clarificar o entendimento dessa questão social.

Nessa perspectiva, a investigação sobre refúgio deve levar a caminhos que traduzem o contexto em que estavam inseridos originalmente, preservando suas origens e as particularidades, conforme sugere Bourdieu (1997), de “[...] não serem omitidas as causas, as questões, os motivos e sentimentos que determinam a partida e a diversidade de condições de origem, trajetórias e projetos dos emigrantes [...]”, sob o risco de se cair no “etnocentrismo inconsciente”, um “olhar” que, segundo Petrus (2001), “[...] rouba-lhes o direito às suas origens e a suas particularidades, igualando-os a todos através da análise dos ‘problemas’ da imigração e dos imigrantes.”

Nesse sentido, este estudo apresenta-se como importante instrumento que “revele” um “olhar” diferente sobre a questão de refúgio no Brasil, que supere a concepção estereotipada sobre a presença do estrangeiro no país como “aquele que vai roubar o emprego de trabalhadores brasileiros”, modo de pensar que contribui para o crescimento de preconceito, como a xenofobia.

3. OBJETIVO

Apresentar reflexões sobre o acesso à educação dos refugiados a partir da realidade brasileira.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo se utilizou da abordagem qualitativa buscando respostas para questões particulares que não podem ser quantificadas como o universo de significados, de motivos, aspirações, de crenças, de valores e atitudes que cercam a pessoa em condição de refúgio e refugiada (Minayo, 2001, p. 21).

Partindo do princípio do que diz Chizzotti (2006, p. 11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”, mas para acessar esse mundo e a forma como vivem os homens, o pesquisador deve se valer de procedimentos metodológicos adequados e que lhe permitam a familiarização do seu objeto de estudo. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica neste estudo, num primeiro momento visou realizar os estudos preliminares do que se tem produzido e registrado sobre a temática da pesquisa, principalmente nessa última década, pois, como afirma Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

A metodologia seguiu a abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas. Utilizaram-se os descritores: Refugiado, Educação, Direitos Humanos, Mato Grosso do Sul-Brasil, com objetivo de identificar e demonstrar o crescimento de notícias sobre a temática, visto que o refúgio é fato vivenciado mundialmente e de forma acelerada na última década devido a conflitos, guerras e crise econômica e social.

A abordagem qualitativa contribuiu para a compreensão dos significados situando-se no materialismo histórico dialético, que considera a objetividade e a subjetividade como unidade de contrários, uma vez que estão em movimento constante, ou seja,

sujeito e objeto situam-se em um processo histórico em que o sujeito atua sobre o objeto e, ao mesmo tempo em que transforma esse objeto, transforma-se a si mesmo (Netto, 2012, p. 53).

Os dados foram coletados em livros, dissertações e *sites* de notícias, sendo que em um primeiro momento, houve a seleção dos livros, dissertações e também das notícias veiculadas no último ano sobre a questão do refúgio, em relação ao ensino da língua portuguesa. Após a separação dos referenciais, foi realizada leitura cuidadosa de todo conteúdo, de forma a eleger somente as notícias que trouxessem informações sobre o número crescente de refugiados no cenário regional, nacional e internacional e o aprendizado da língua portuguesa, dando um panorama geral da atual situação de refúgio nessa última década. Em seguida foram produzidos os resultados da pesquisa bibliográfica e a análise dos dados, que se apresenta na sequência.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil sempre se destacou por sua característica de hospitalidade e acolhimento, percepção essa que se consolida internacionalmente, principalmente pela demanda crescente de migrantes, conforme a Organização Internacional para as Migrações (OIM), em 2015, chegou ao patamar de 244 milhões. Diante desse grande deslocamento forçado ao redor do mundo, em 2015, já se considera como a maior crise migratória desde a Segunda Guerra Mundial (Milesi; Andrade, 2015, p. 7).

Embora se deva reconhecer que, muitas vezes, há a criminalização do migrante e a violação dos direitos humanos, considerando que antes da aprovação da Lei n. 13.445/2017 – Nova Lei da Migração, a questão migratória se pautava na Lei do Estrangeiro, herança do

período ditatorial (1964/1984), que se preocupava apenas com a questão da segurança nacional em detrimento dos direitos humanos de migrantes.

Por outro lado, em relação aos refugiados, o Brasil é signatário da Convenção de 1951, do Protocolo de 1967 e da Declaração de Cartagena de 1984, culminando com a Lei n. 9.474/1997, isso fez com que levasse o título de ter umas das “leis mais modernas, mais abrangentes e mais generosas do mundo”, conforme relatório do ACNUR (2010):

A lei brasileira, redigida em parceria com o Acnur e com a sociedade civil, é considerada hoje pela própria ONU como uma das leis mais modernas, mais abrangentes e mais generosas do mundo. Contempla todos os dispositivos de proteção internacional de refugiados e cria um órgão nacional – o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) – para ditar a política pública do refúgio e decidir quanto às solicitações de refúgio apresentadas no Brasil.

Portanto, não se trata de ausência de dispositivos para o acolhimento, mas sim de criação de mecanismos que garantam na prática o atendimento e a inserção de migrantes e refugiados no país de destino, no caso, o Brasil. Inserção essa que deve acontecer de forma integrada, visto que o refugiado, diferente do migrante, não decide ir para este ou aquele país, mas sim, é obrigado a fugir para preservar sua vida e de sua família, visto que seu país de origem atravessa guerras e conflitos e permanecer significa risco de morte.

Vale ressaltar, neste momento em que o país é governado por um partido de extrema direita, com características fascistas, as questões migratórias estão seriamente ameaçadas, visto que o referido governante afirmou via Twitter que o Brasil se retiraria do Pacto Mundial das Migrações, o que seria de um absurdo sem precedentes na história do Brasil e traria prejuízos não só para os migrantes,

refugiados e apátridas, mas também para os milhões de brasileiros que vivem no exterior.

Essa manifestação, embora tenha sido realizada via rede social do atual presidente, causou indignação e revolta em toda a sociedade brasileira com repercussão mundial e, especificamente, entre pesquisadores e estudiosos das questões migratórias e de refúgio, conforme afirma a pesquisadora professora Márcia de Oliveira, da Universidade de Roraima (RR), quando comenta sobre o absurdo de tal manifestação:

Ao sair do pacto, o Brasil desconsidera a nossa própria condição migratória, então, a gente ainda tá tentando entender se o atual presidente ele se retira do pacto por não ter entendido a proposta do pacto, o que seria de uma tamanha ignorância, se ele não leu, se realmente não entendeu, ou se é uma atitude consciente no sentido de deixar o Brasil numa situação delicada com relação ao resto do mundo. (Oliveira, 2019, [s.p.]).

Chegar a um país desconhecido em situação de solicitar refúgio implica em questões que impactam direta e profundamente o cotidiano de homens, mulheres, crianças e jovens, visto que tudo é deixado para trás, desde o mais elementar na vida cotidiana de uma pessoa como é a linguagem, a fala, que, segundo Paulo Freire (1997, p. 73): “A fala, a linguagem da gente, é uma aquisição. A gente adquire a fala socialmente.”

Então, como garantir isso quando não domino a língua do país? Como estabelecer questões cotidianas se, “[...] a vida cotidiana é, sobretudo a vida com a linguagem, é por meio dela, que participo com meus semelhantes. A compreensão da linguagem é por isso essencial para minha compreensão da realidade da vida cotidiana.” (Berger; Luckmann, 1985, p. 57).

Dessa forma, o não domínio da língua do país de destino gera sofrimento e sentimento de não pertencimento, dificultando, assim, a realização de tarefas da vida cotidiana, desde a mais elementar, como se comunicar socialmente, até a realização de sua atividade laboral, da qual depende sua sobrevivência, visto que “a vida cotidiana é a vida de *todo* homem” (Heller, 1985, p. 17). Ao participar da vida cotidiana, ninguém a faz pela metade, pois “é a vida do homem *inteiro*”, com as individualidades e personalidades, já que “[...] colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.” (Heller, 1985, p. 17).

Revela-se, assim, a importância do domínio da língua para o acolhimento dos refugiados, sendo que dentre as questões que emergiram como um dos fatores de dificuldade a da língua foi a mais recorrente, até por razões óbvias, visto que a maioria das pessoas na condição de refugiados provêm de países cuja língua dominante é outra, como os sírios, por exemplo. Assim, ao chegarem ao país de destino, enfrentam muitas barreiras para estabelecer os contatos necessários de atendimento às questões mais básicas e, também, para estabelecer novas relações sociais. O país que acolhe os refugiados deve, antes de tudo, entender a história de cada um, sua cultura, seus costumes, sua religião e também a condição de estar fora de seu país e não saber a língua nacional, como afirma Safita⁶ (2017):

Questão da língua, quando você ainda não tem segurança, vai ficando com medo, inseguro, vai ficando isolado [...] porque pra nós brasileiros,

6 Safita (nome fictício para preservar o sigilo) foi uma das entrevistadas, representante de uma Organização não governamental no Brasil que realiza o acolhimento a refugiados, no processo de doutoramento da autora.

uma coisa tão fácil, tão leve, tão flexível, pra eles é um peso enorme, cria um estresse e acaba criando uma ansiedade e vai surgindo os conflitos.

Com isso, pode-se concluir que há uma relativa opressão em relação ao refugiado, visto que ele não detém o domínio da língua o que, segundo Paulo Freire, em sua *Pedagogia do oprimido*, amplia a discussão para além da escola e da sala de aula para o contexto de opressão social. Pereira (2017) afirma: “Nesse sentido, colocamos o refugiado como oprimido, cuja tarefa é libertar-se dos opressores. Ele busca na língua seu processo de ‘reumanização’, pois ela poderá lhe prover a liberdade necessária para agir socialmente.”

Assim, o refugiado, ao chegar ao país de destino, enfrenta dificuldades para expressar sua cultura e estabelecer o contato e, até mesmo, de se colocar para os nativos como o Outro, visto que não domina a língua e isso o impede de compreender os significados e sentidos no contexto das novas relações sociais e também de verbalizar as ausências familiares e de amizade que deixou para trás quando saiu de seu país. Segundo Paulo Freire (1997, p. 31):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Dessa forma, o aprendizado da língua é um elemento fundamental para que o refugiado elabore a sua “práxis” e possa se inserir na sociedade, considerando que necessita se comunicar para ter acesso aos primeiros atendimentos em relação à documentação e,

posteriormente, para se inserir no mercado de trabalho, ter acesso a moradia, assistência social, saúde, dentre outros.

Os dados coletados indicam dois aspectos, um de ordem legal e outro de ordem estrutural, visto que, apesar da Lei brasileira para refugiados ter sido considerada uma das mais modernas, com a demanda crescente de solicitantes de refúgio, o país, que não possui política pública voltada para o acolhimento de migrantes e refugiados, se viu compelido a buscar alternativas urgentes para atender às questões voltadas para o aprendizado da língua portuguesa, tanto para os adultos quanto para o ingresso de crianças e jovens na rede pública de ensino.

A educação para crianças e jovens é assegurada na Constituição Federal de 1988 e regulamentada no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), garantia essa que não é citada na convenção de 1951 e tampouco na lei brasileira para refugiados de 1997, sendo, portanto, instrumentos importantes para assegurar o direito humano à educação para crianças, jovens e adultos refugiados.

O ACNUR tem papel importante para o processo de inserção de crianças e jovens na educação e também do aprendizado da língua portuguesa pelos adultos que precisam se apropriar da língua como um instrumento de integração social e laboral. Conta ainda, pela ausência de política pública, com entidades não governamentais que recebem subsídios do ACNUR e desenvolvem ações para o ensino da língua portuguesa, como por exemplo, o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), com sede em Brasília e, em parceria com a Universidade de Brasília, oferece cursos de português para migrantes e refugiados de forma integral, ou seja, além de proporcionar o acesso, garante a permanência, oferecendo o transporte para a locomoção até o local onde são oferecidas as aulas.

Experiências como essa estão espalhadas pelo país de norte a sul e de leste a oeste, visto que, pela dimensão territorial que tem, utilizou como estratégia o processo de interiorização de refugiados, principalmente os venezuelanos, crianças e jovens foram inseridos nas escolas públicas e os adultos foram em busca do aprendizado da língua nos diversos cursos oferecidos nos estados e municípios onde foram buscar oportunidades de trabalho para recomeçar a vida. Os dados revelam que em oito anos o número de alunos de outras nacionalidades matriculados em escolas brasileiras foi mais que o dobro, pois, em pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação: “Em 2008 foram 34 mil matrículas registradas de imigrantes ou refugiados, enquanto em 2016 o dado saltou para quase 73 mil.” (BRASIL, 2018, [s.p.]).

Verificou-se que o aprendizado da língua é um elemento facilitador para o processo de acolhimento, e, mesmo que haja várias oportunidades de aprendizado da língua portuguesa para migrantes e refugiados, é preciso avançar em pesquisas sobre a temática com objetivo de ultrapassar a visão caritativa rumo à construção de Política Pública de Acolhimento aos refugiados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais indicam que ao solicitar refúgio há uma barreira em relação à língua, pelos solicitantes não dominarem o português, portanto, isso se constitui como dificuldade no processo de acolhimento. Busca-se minimizar essa dificuldade, oferecendo cursos de língua portuguesa e inserção das crianças nas escolas, preservando o direito humano à educação.

O avanço tecnológico tem contribuído para a visualização do grande contingente de pessoas que saem de seus países de origem, cercados de sérios problemas sociais, como desemprego, fome e conflitos armados. Assiste-se a notícias que mostram milhares de pessoas que fogem dessas zonas de conflitos por já não encontrarem alternativas de permanecer, saem em busca de refúgio em território seguro para sobreviver. São pessoas que perderam tudo quanto tinham e, na tentativa de salvar a si e a suas famílias, arriscam-se em travessias marítimas que colocam suas vidas em risco, sem saber se chegarão e se terão acolhimento no país de destino.

O presente estudo não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas contribuir nas discussões e reflexões sobre a problemática de refúgio que na última década obrigou países da Europa, Estados Unidos e América Latina e Caribe a buscar ações em conjunto para que vidas humanas não sejam dizimadas, deve servir, ainda, como sugestão para criação de políticas públicas que oportunizem a migrantes e refugiados a possibilidade de refazer suas vidas ou retornar ao seu país de origem se assim desejarem e as condições de segurança forem favoráveis. Dessa forma, justifica-se que estudos e pesquisas sejam realizados como forma de clarificar o entendimento sobre a situação de pessoas em condição de refúgio e possam apontar os caminhos para minimizar o sofrimento que advém dessa condição.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Protegendo Refugiados no Brasil e no Mundo**. 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha_Protgendo_Refugiados_No_Brasil_2018.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. **Refugiado ou migrante?** A diferença é importante. 2017. Disponível em: <<http://www.asav.org.br/refugiado-ou-migrante-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. **Refugiados sírios já passam dos 4 milhões.** 2015. Disponível em: <<http://www.acnur.org/t3/portugues/noticias/noticia/acnur-refugiados-sirios-ja-passam-dos-4-milhoes/>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. **Relatório “Tendências Globais” no dia Mundial dos Refugiados.** 2016. Disponível em: <<http://radios.ebc.com.br/revista-brasil/edicao/2016-06/acnur-lanca-relatorio-tendencias-globais-no-dia-mundial-dos-refugiados>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. **Relatório revela lacunas na educação oferecida às meninas refugiadas.** mar. 2018. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2018/03/07/novo-relatorio-acnur-revela-lacunas-na-educacao-oferecida-meninas-refugiadas/>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** Tratado de sociologia do Conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros.** 2018. Disponível em: <<https://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/10007-estrangeiros-tem-direito-ao-acesso-a-educacao-da-mesma-forma-que-as-criancas-e-os-adolescentes-brasileiros>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. Lei n. 13.445 de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente Versão atualizada. **Diário Oficial da União**, Brasília,

DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2019.

_____. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Comitê Nacional para os Refugiados**. 2011. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_tags&view=tag&id=566-conare-comite-nacional-para-os-refugiados&lang=pt-BR>. Acesso em: 5 nov. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREITAS NETO, J. A. de. Nós e a crise dos venezuelanos. **Jornal da Unicamp**, 21 fev. 2018. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/nos-e-crise-dos-venezuelanos>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C. P. Os estudos de imigração: sobre algumas implicações do método. In: NETO, H. P. e F.; PACELLI, A. (Org.). **Cruzando fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MILESI, R.; ANDRADE, P. C. Apresentação. **Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, v. 10, n. 10, 2015.

MILESI, R.; MARINUCCI, R. Introdução. In: MILESI, R. (Org.). **Refugiados: realidades e perspectivas**. Brasília: CSEM/IMDH: Edições Loyola, 2003. (Série Migrações, 8)

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Coleção temas sociais)

NETTO, J. P. (Org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

OLIVEIRA, M. M. de. Prof^a. Márcia comenta a saída do Brasil do Pacto Mundial das Migrações. **PODCAST**. 1 MP3 (39,33min.). 10 jan. 2019. Disponível em: <<https://soundcloud.com/user-127798962/prof-marcia-comenta-a-saida-do-brasil-do-pacto-mundial-das-migracoes>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

PEREIRA, G. F. O Português como língua de acolhimento: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 17, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/viewFile/10248/6507>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PETRUS, R. **Emigrar de Angola imigrar no Brasil** – jovens angolanos no Rio de Janeiro: histórias, trajetórias e redes sociais. 2001. 252 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://objdig.ufrj.br/42/teses/538811.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

UNHCR. **Global Trends**. Forced Displacement. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/Documents/livro%20ANPEPP/GLOBAL%20TRENS%202017%20.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

APARTADO III

LAICIDAD, EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DIVERSIDAD RELIGIOSA

LA LAICIDAD COMO OPORTUNIDAD PARA LA INTERCULTURALIDAD

Andrea DÍAZ GENIS¹

Gabriela FERREIRA²

1. INTRODUCCIÓN

Para pensar esta propuesta nos parece importante comenzar por hacer alusión a algunas de nuestras tradiciones en el sentido de las prácticas e interpretaciones concretas que se efectuaron sobre la laicidad y el laicismo³. Hay una laicidad que se hizo presente con mucha fuerza, por lo menos en el Uruguay moderno⁴. Posteriormente, en el proceso de desarrollo histórico, emerge una determinada forma de encarar la laicidad que algunos llamarán “laicismo” y se

1 Profesora y doctora en la Universidad de la República del Uruguay; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Consejo de Formación en Educación, ANEP, Uruguay. Correo electrónico: <diazgena@gmail.com>.

2 Profesora licenciada en la Universidad de la República del Uruguay; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Consejo de Formación en Educación, ANEP, Uruguay. Correo electrónico: <gferreiraolaso@gmail.com>.

3 Entendemos que el laicismo persigue la secularización del Estado, incluso parte de cierta hostilidad o indiferencia hacia la religión.

4 La separación de la Iglesia del Estado se concreta en Uruguay en la Constitución de 1919. En términos de laicidad, Uruguay siguió el modelo francés republicano. Sobre el proceso histórico de la laicidad uruguaya: Caetano, G. (Org.). *El Uruguay Laico*. Matrices y revisiones (1859-1934). Montevideo: Santillana, 2013.

entiende entonces como una postura que se llevó a la exageración o al exceso, que identificaba a la laicidad con el Estado a partir de una separación tajante con la religión de su tiempo⁵. En la llamada “primera modernidad”, la laicidad significó un avance fundamental y una identificación de la educación con la ciencia positiva, con el movimiento de la Ilustración y con una idea de desarrollo del ser humano en términos racionales. El ejemplo más paradigmático de la defensa de la laicidad en términos pedagógicos, que ofrece en ese caso el Uruguay de fines del siglo XIX, se hace a través de uno de nuestros máximos pensadores educativos, José Pedro Varela, quien fuera también el gran impulsor de la educación gratuita y obligatoria. No vamos a desarrollar mucho más este tema en términos históricos, pero vale aclarar que la laicidad en el Uruguay forma parte de una marcada identidad que nos ha conformado como Nación y que mantiene rasgos bastante preponderantes hasta hoy día⁶. En términos ya más conceptuales y contemporáneos, podríamos hablar, como dice

5 Como dice Reina Reyes del término laicidad se derivó el de laicismo: “Del término **laico** derivó la palabra **laicismo**, que denomina a la doctrina que defiende al hombre y a la sociedad civil de influencias eclesiásticas porque considera a las religiones y a los cultos como fenómenos ajenos al Estado. La hostilidad se acentuó cuando el laicismo tuvo como consecuencia la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. El **laicismo** dio origen al Estado laico que reconoce la multiplicidad de concepciones de vida y mantiene una posición neutral con respecto a ellas, garantizando el libre ejercicio de todos los cultos, sin reconocer un culto oficial, evitando con ello toda intromisión de la autoridad religiosa en la autoridad civil” (Reyes, “El derecho a educar y el derecho a la educación”. En: <http://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/39514/1/El_derecho_a_educar_y_el_derecho_a_la_educacion.pdf>. Consultado el: 20 marzo 2019).

6 Ver La Laicidad Uruguay de: Da Costa, N. In: <<https://journals.openedition.org/assr/21270?lang=es#tocto1n1>>.

Taylor, de dos grandes tipos de laicidad: una laicidad rígida y una laicidad flexible⁷. Una laicidad rígida que se guía, fundamentalmente, por la separación entre Estado y religión, asociada al proceso de secularización, ligada a una idea de “neutralidad científica” a partir de la Modernidad, a través del Positivismo, donde se separa tajantemente la expresión pública de la privada a nivel religioso, poniendo en juego, o tornando más compleja la expresión de las diversas elecciones o decisiones de valor conforme a las libertades de conciencia que nutren la sociedad civil de un Estado.

Hay también una laicidad flexible que parte de una búsqueda de equilibrio, aunque siempre inestable, entre igualdad y libertad de conciencia, abriéndose paso a esta libertad de conciencia, dando así lugar a las “adecuaciones” que se crean pertinentes para habilitar las expresiones de esas diferencias en términos de creencias (por ejemplo, permitir dar días libres a ciertos grupos religiosos por días que se corresponden a celebraciones de su religión). También pueden llamarse regímenes republicanos y liberales y otros pluralistas de laicidad.

Desde Taylor y McLure la laicidad se define esos dos grandes principios por los que se rige un Estado democrático liberal antes mencionados: la igualdad y la libertad de conciencia. La igualdad alude a que el Estado no puede optar por ninguna religión ni creencia metafísica o antimetafísica en tanto que todos los ciudadanos son iguales ante la ley y por ende el Estado no hace parte de las opciones

7 Taylor habla de los Regímenes de Laicidad. Será severa, rígida, flexible o abierta según la forma en que se resuelven los dilemas en relación a los principios de la laicidad (igualdad y libertad de conciencia) y los medios en relación a la laicidad (separación de la Iglesia del Estado e imparcialidad). Ver: McLure; Taylor (2010).

de vida o las cosmovisiones o creencias que adoptan los ciudadanos. A la vez el Estado garantizará la libertad de conciencia, en tanto que las personas tienen el derecho a decidir por qué religión, creencia, opción metafísica o no, cosmovisión, forma de entender la vida buena han de optar para su propia vida.

Para llevar a cabo la laicidad, precisamente según Taylor, contamos con dos medios: la separación de la iglesia del Estado y la imparcialidad del Estado ante visiones religiosas o creencias. Ahora bien, esto no implica que el Estado sea ateo, o que no lo sea. Confundir el medio con el principio ha sido una de las razones para tornar la laicidad una cuestión mucho más rígida de lo que debería ser (por ejemplo, tener como fin y no como medio la separación del Estado con respecto a la religión). Desequilibrar la balanza para el lado de la igualdad más que de la libertad de conciencia, o para la apertura a la libertad de conciencia, ha sido también otras de las razones que han dado como resultado una laicidad entendida en forma rígida (tanto Taylor y McLure, como Nussbaum⁸, resaltan este punto).

Nos interesa pensar en una laicidad en términos de apertura a la interculturalidad por eso partimos de una laicidad entendida en términos más flexibles como búsqueda de un equilibrio, siempre inestable, entre igualdad y libertad de conciencia, desde un diálogo entre culturas, creencias y diferentes formas de ver el mundo. Existe la posibilidad de que de un modo reflexivo, no impositivo y con fundamento crítico, se pongan en diálogo diferentes modos de ver el mundo, a partir de diferentes concepciones metafísicas y religiosas. Pensamos en la posibilidad de realizar “acuerdos entrecruzados” o “consensos sobrepuestos” para sostener, a partir de razones accesibles

8 Nussbaum (2013).

para todos los ciudadanos, ideas fundamentadas que puedan provenir de fuentes diferentes, para obtener así la posibilidad de intercambios, encuentros y consensos⁹.

Si bien todos somos iguales ante la ley y el Estado no puede preferir una religión o creencia metafísica o antimetafísica, o una cosmovisión determinada, esto no implica que el Estado sea totalmente neutro y no pueda abrirse, precisamente por la identificación que existe entre un Estado democrático y la laicidad, al diálogo entre diversas visiones de mundo. El Estado, por cierto, no será neutral e imparcial frente a todo, participará de ciertas opciones de valor, en tanto Estado liberal, republicano democrático y defensor de derechos humanos, principalmente de derechos humanos de las minorías. Es decir, defenderá la libertad de conciencia y una apertura a la diversidad cultural que trae consigo multiplicidad de creencias y visiones de mundo.

Es importante recalcar en este punto, la conexión de la laicidad con la defensa que en este sentido hace Taylor de la importancia que tiene para un Estado laico defender el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

El Estado liberal defiende por ejemplo el principio según el cual los individuos son considerados agentes morales autónomos, libres de definir su propia idea de una vida plena. El Estado favorecerá, por ejemplo, el desarrollo de la autonomía crítica de los alumnos en los Colegios. Fomentando el desarrollo de la autonomía y exponiendo a los escolares a distintas visiones del mundo y de las formas de vida, el Estado democrático y liberal hace la tarea más difícil a los padres que intentan transmitir un universo particular de creencia a sus hijos, y, aún más, a los grupos que desean sustraerse a la influencia de las

9 Esta es una idea que aparece en: Rawls (1995).

sociedad mayoritaria para perpetuar un estilo de vida basado más en el respeto a las tradiciones que en la autonomía individual y el ejercicio de la opinión crítica. (Taylor, 2010, p. 28-29).

Con Taylor compartimos la importancia de una laicidad abierta o flexible, a partir de la cual defendemos el espacio escolar para el desarrollo de la autonomía. La autonomía no debe estar asociada con el pensamiento único ni con el poder que dan los saberes basados en la legitimidad del conocimiento científico. Problematizaremos esta idea de autonomía. La autonomía debe favorecer una crítica que, para ser tal, debe poder criticarlo todo, también al conocimiento científico legitimado, mucho más si se presenta a partir de una supuesta objetividad, neutralidad, etc.

Defendemos una laicidad abierta a la pluralidad de ideas, culturas, de diálogo de saberes y formas e ideas de vida buena y compartimos con Reina Reyes la importancia de crear una “actitud laica”¹⁰, es decir, una actitud abierta a la escucha de lo diferente y del diferente, una participación en la idea de la igualdad abierta a la diferencia¹¹. Lo que torna laica una educación, más que la selección

10 Reina Reyes planteaba en “El derecho a educar y el derecho a la educación” que “Sin una situación social no se acusa la laicidad porque la laicidad se nutre de respeto a otro. Y esto, que ocurre en el orden del pensamiento y del sentimiento se proyecta en el orden de la conducta”. (p. 5). Más adelante dice: “Acercarse al ideal de laicidad –entendida la laicidad tal como se la ha definido– requiere de cada persona pensamiento reflexivo y un sentimiento de igualdad que gene respeto a los otros. Por no ser innatos ni el pensamiento reflexivo ni el sentimiento de igualdad, sólo mediante la educación pueden lograrse estas condiciones individuales, constituyentes de la actitud laica” (p.53). Ver en: <http://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/39514/1/El_derecho_a_educar_y_el_derecho_a_la_educacion.pdf>.

11 No está dicho en estos términos, pero está hablando de un sentimiento de igualdad que implica el respeto a la diferencia.

de contenidos, es la actitud tanto del docente como del estudiante. Tal “actitud laica” ante la diferencia y el disenso no puede ser autoritaria, dogmática, cerrada a la escucha de la diversidad, al pensamiento crítico y reflexivo. Aquella debe abrirse a la experiencia de la libertad, a lo que no está dado de antemano y no será impuesto, sino generado a partir de un diálogo entre diferentes. No hay laicidad si no se genera un espacio para superar “tutorías” y abrirse a lo nuevo y diferente. Tal espacio será construido a partir de un diálogo, en el contexto de una cultura reflexiva. Esta cultura debe ser generada precisamente a través de la educación laica, de ahí su gran importancia. Es decir, debe ser trabajada, pensada, promovida conscientemente. Esa actitud laica, no tiene temas prohibidos, pues todo puede ser discutido y analizado a través del diálogo fundamentado entre las diferencias.

La autonomía se desarrolla entendiendo que en el espacio escolar un Estado liberal y democrático no defiende las creencias particulares de un grupo, o las ideas sobre la vida y los valores de la familia entendidas en algún sentido particular. Sino precisamente que esta apertura a la diversidad y a la diferencia parte de una “Ética mínima”¹² de respeto a la dignidad y solidaridad de los humanos en sus diferencias.

Obviamente que un Estado liberal y democrático parte de ciertos valores constitutivos que defiende. Taylor y McLure hablan en ese sentido de solidaridad y defensa de los derechos humanos, igualdad y libertad, propiciando desde esos valores la autonomía de los sujetos. El Estado no es sin partido, toma partido y así lo argumenta Taylor (2011, p. 29): “El Estado toma partido entonces, a favor de los ciudadanos permitiéndoles elegir su plan y modo de

12 Cortina, A. *Ética Mínima*. Madrid: Técno, 2010.

vida. De esta forma, el creyente o el ateo pueden vivir de acuerdo con sus convicciones, pero no pueden imponer a los demás su idea del mundo”.

Resulta importante esta afirmación ante un movimiento actual comola “Escola sem partido” en Brasil, entendido como un movimiento político y social creado en el 2004 que parte de la idea fundamental de que educar, precisamente, es no imponer partido. Más “partido” puede ser entendido no solo como no imponer ideas partidarias, sino también como la defensa de alguna clase de “neutralidad” asociada a una función, la educativa, que excluye cualquier participación en defensa de determinados valores. Esta ideología, que se presenta a sí misma como no ideológica, ha sido incluida en diversos proyectos de ley¹³. Más allá del impacto que han tenido, o pueden tener, estos proyectos (si alcanzaron a ser ley o no) son movimientos fuertes con parecidos de familia a determinados grupos, ideas o movimientos que exceden a uno o a otro país, y traen consigo una fuerte acusación a los docentes y una defensa de los valores tradicionales de la familia sobre el Estado o la escuela. Nos interesan las ideas sobre la educación que trasuntan, pues ponen en el centro de la agenda contemporánea la problemática de la laicidad y de la educación, a partir de una idea de laicidad contrapuesta a la nuestra.

Este movimiento parte de una enfática crítica a los profesores entendidos como adoctrinadores de una masa “cautiva”, aunque no pasiva, que son los estudiantes. Apelar al derecho de libertad de cátedra,

13 Para hablar del Movimiento de la Escola sin partido, partimos del documento presentado por la Comisión Especial destinada a proferir un parecer al proyecto de ley 7180 de 2014 del Sr Erivelton Santana. Proyecto de Ley nº. 7180 de 2014.

dicen, no puede ir contra el derecho de opinión de los alumnos, su libertad de conciencia y el desarrollo de su autonomía crítica. Esta es una defensa engañosa, pues es obvio que no se podría defender ninguna libertad de cátedra que implicase cercenar el derecho de opinión de los alumnos. Este movimiento también apela a una idea de laicidad que va de la mano de una supuesta imparcialidad y hasta una supuesta neutralidad ideológica que va en contra no sólo de todo tipo de adoctrinamiento, sino también de toda toma de partido social y política en clave emancipatoria (que suena, precisamente para ellos, como adoctrinamiento de izquierda). Parte de la base de que la escuela no puede intervenir en las creencias religiosas, ni morales, ni en la educación sexual, sin habilitación de los padres.

Para ir al centro de nuestra crítica, argumentamos que este proyecto confunde pluralidad con defensa de una ideología, la dominante, la cual implica la defensa de la familia patriarcal y heteronormativa, a partir de la no intervención en esa moral por parte del Estado a través de la escuela. El espacio público limitará esa moral privada.

Los elementos que tenían que ver con la defensa de una pedagogía y filosofía crítica emancipadora son puestos en cuestión. Se trata de que el profesor y/ o maestro deje de ser crítico y pluralista, que deje de tomar posición por cierta ética que implique la defensa de ciertos valores democráticos, pues esta es otra forma de adoctrinar a partir de una ideología. El profesor debe restringirse a ocupar su lugar tradicional como funcionario que debe limitar su libertad de expresión y entender su libertad de cátedra dentro del límite de sus actividades como profesor o educador, o bien “instructor”, dentro de sus funciones de enseñanza de una materia con un contenido curricular. Debe optar por mostrar lo que el programa llama “bases teóricas o epistemológicas con prestigio”, como si esas bases no

implicarán en sí mismas también decisiones que van más allá de una fundamentación racional y que están envueltas en visiones de mundo y en decisiones de tipo social, político e ideológico.

No existe una escuela sin partido: hay que tomar partido. Y un Estado liberal, democrático y republicano toma partido. La “Escola sem partido” también toma partido. Entonces habría que fundamentar por cuál partido u opción decidimos, esto es, en base a qué valores, a qué principios y de qué manera nos posicionamos. Evitamos así no caer en esta pretendida ingenuidad ideológica y reproductiva de una moral dominante a ser defendida que se llama “Escola sem partido”. Tomar partido es positivo y necesario. Tomamos partido por un Estado democrático, liberal y republicano, defensor de los derechos humanos de las minorías; tomamos partido en contra de la tortura, la opresión y la esclavitud; en contra del racismo, la xenofobia y la homofobia.

Tomamos partido en favor de la igualdad, la libertad y la solidaridad. Tomamos partido en favor del desarrollo de la autonomía del estudiante y del pensamiento crítico. En este caso, un Estado laico, en el sentido que compartimos con Taylor, tomará partido por la autonomía del sujeto en tanto ser racional y emocional, vital y libre y igual, que puede elegir su propio modo de vida, orientación moral y religiosa, perspectiva de género, etc., a partir de la presentación plural de diferentes ideas y visiones de mundo. No se prohibirá en ningún sentido la posibilidad de enseñar diferentes contenidos y visiones también en relación al tema de género y diversidad sexual, o cualquier tema incluidos aquellos de cierta sensibilidad social, tales como: el aborto, la memoria reciente de las dictaduras, la política, la religión, las sabidurías alternas, etc.

Finalmente, esto no significa que no haya posiciones y opciones de valor, ni que estos valores de base que habilitan la igualdad y la

libertad no habiliten también criterios para definir opciones de valor que permitan afirmar, p.e. que todas las personas son igualmente dignas, que la solidaridad es un valor y que la práctica de la escucha y el respeto al otro diferente deben ser estimulados. Aún más, el respeto hacia las diferentes concepciones y sus representantes debe ser enseñado y practicado, para ello desarrollamos algunas perspectivas sobre el encuentro con el otro y la interculturalidad.

2. LA INTERCULTURALIDAD MÁS ALLÁ DEL ORDEN

En este punto nos interesa fundamentar algunas decisiones teóricas y éticas por las que optamos para sostener que la laicidad aún deberá pensar el diálogo entre culturas. El tema se centra a nivel de lo que Foucault identifica como el Orden del Discurso y de ahí la relación del Estado, la modernidad y la escuela con el saber, la verdad y la alteridad, pues ello implica una interpretación de la laicidad. Se requiere traer así lo que argumenta Foucault sobre un sistema de verdad que funciona simultáneamente como uno de exclusión, en este caso de otras verdades, pues tras un cientificismo laicista se excluyen otras visiones de la realidad: así se justifica la otredad como falsedad, o como lo argumenta la educación moderna, en tanto ignorancia o barbarie. Entonces el autor planteaba lo siguiente:

[...] si uno se sitúa a otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige de nuestra voluntad de saber, es entonces, quizás, cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo). (Foucault, 1999, p. 19).

Las instituciones educativas expresan precisamente un orden del discurso ya que hay saberes que entran a la escuela, otros no lo efectúan, pero marginalmente, como un folclore sin cosmogonías, por ejemplo. Hay un sistema de exclusión y hay una forma de ordenamiento no inocente que vincula la verdad con el poder. Por ello para pensar hoy en una laicidad abierta a la pluralidad, habrá que pensarla como pluralidad cognoscitiva, en el sentido de estar abierta a las diferentes tradiciones culturales y nociones de verdad. En la escuela moderna, como reflejo de aquel Orden de Discurso occidental, existen saberes legitimados que se vinculan con el saber científico, con el saber humanístico consagrado, con ciertas culturas que han sido las triunfantes y es un saber occidental, eurocéntrico y masculino. En sociedades pluriculturales, como las nuestras, sólo es una cultura la que impone una lengua dominante.

Para sostener una nueva idea de laicidad, que no implique un borramiento del otro y sus diferencias, parece necesario recuperar modelos de construcción de la identidad –latinoamericana para nosotras– y de un encuentro entre culturas y cosmogonías. Por un lado, emerge que una de las características de los latinoamericanos, como proyecto de identidad narrativa, la cual se inventa y construye a partir de ciertas circunstancias históricas, no se define por lo que somos o relatamos que somos, sino por lo que nos hemos negado sistemáticamente a ser¹⁴. Ante las culturas negras, las indígenas y sus sabidurías, el Orden del Discurso es también un orden de negación identitario.

La interculturalidad es un proceso interior que nos constituye, pero donde las culturas no valen por igual. Sin la crítica a la

14 Ver: Díaz Genis (2004).

colonización cultural vigente difícilmente podremos abrirnos a una laicidad intercultural y al diálogo entre culturas, donde diferentes voces, formas de ver el mundo y de entender la verdad se expresan en el espacio escolar como lugar común de encuentro, de convivencia y de intercambio.

Como sustento filosófico para pensar algunos elementos para pensar un encuentro e intercambio intercultural los pensamos desde la experiencia de Michel de Montaigne ante el Otro, especialmente sobre el diálogo que propone este renacentista francés ante la perspectiva de un otro real, a saber, un indígena tupí: este observa y opina sobre la sociedad francesa de esa época¹⁵. Es la recepción de esa mirada ajena sobre la propia cultura la cual permite mostrar modelos o ejemplares de cómo conformar un encuentro con el otro, y a partir de ello generar un espacio intercultural. Y esa perspectiva de la alteridad provoca una fermental criticidad hacia lo propio, lo naturalizado y “la mismidad”. El encuentro del humanismo francés con el pensamiento tupí (o lo que se denominará como la razón antropofágica en Andrade y otros– (Campos, 1980)¹⁶, contiene una experiencia de lo que el otro puede ofrecer, a saber, que bien podríamos ser otros. Ante los constructos europeos de un Otro, entanto un imaginario que representa lo salvaje o bárbaro, Roger Bartra¹⁷ resalta precisamente tal experiencia, la de que podríamos ser otros:

Esta obsesión occidental por el Otro, como experiencia interior y como forma de definición del Yo, ha velado la presencia de otras voces: *el Otro ha ocultado al otro*. Mi esperanza es que, en la medida en que el

15 Ver: Montaigne (2007).

16 Campos (1980).

17 Bartra (2014).

hombre occidental comprenda la naturaleza mítica del salvaje europeo, pueda enfrentar la historia del tercer milenio, una historia cuyas desgracias previsibles e imprevisibles tal vez puedan ser atenuadas o incluso evitadas si el Occidente aprende por fin que hubiera podido no existir, [...] La Europa salvaje nos enseña que hubiéramos podido ser otros... (Bartra, 2014, p. 217).

Uno de esos caminos abandonados de un pluralismo cultural emerge en Montaigne cuando en *De los caníbales* ofrece varias tesis que guardan vigencia y enseñanzas. Primero, se trata de comprender la propia perspectiva como la de un otro que nos habita y es la cultura propia. Luego, entender que el otro tiene otra perspectiva y que ambas están en cambio. Juicios, pensamientos y verdades reciben y generan influencias pues se encuentran en devenir y en un continuo cambio. En el diálogo y ante el rostro del otro como un espejo, puede desencadenarse un proceso de conocimiento o de autoconocimiento; luego, de despeje y encuentro con lo diferente.

Asumir la perspectiva propia implicaría un esfuerzo del sujeto por conocerse a sí y asumirse como uno más o cualquiera, como se piensa Montaigne¹⁸ en un mundo, una realidad o una cultura como cualquier otra. Entonces la percepción de la diferencia es parte de un proceso de autoconocerse, pues el otro tanto causará un asombro, un rechazo, como atracción, deseo y aún una indiferencia. Así tal impresión sensible torna visible la existencia y la postura de un sujeto, sujeto a una cultura dada. Montaigne experimentará que recibir

18 Comprender que la condición humana también refiere en Montaigne a ser uno como cualquier otro, lo desarrolla entre otros aspectos corpóreos de la construcción humanista y renacentista Auerbach en *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*, México: F C E, 1996.

además el análisis crítico del otro sobre las costumbres propias puede ser removedor para entender que estas (también) podrían ser otras.

El autor anota que se puede comprender la percepción propia en tanto entendemos que somos “objetos de la costumbre” y, de ahí, frenar aquel impulso por simplemente abrir juicio ante todo lo otro y diferente. Crítica así cómo se denomina la otredad como salvajismo, barbarie o aberraciones y entiende que ya no se percibe la perspectiva propia y se la confunde con la verdad o la realidad.¹⁹ Se trata entonces de la amplitud de nuestra mirada, la que el autor discierne de la realidad misma, por ello también se puede asumir la apertura al aporte del otro, así como el límite de los valores fundamentales y el umbral de lo que se considera cruel, injusto o incorrecto.²⁰

19 Llinas Begón sostiene en tal sentido que “Si bien Montaigne puede ser visto como un conservador en la medida que defiende el orden proporcionado por la costumbre, también su planteamiento permite el cambio social: frente a la Razón intemporal, única, buena, que nos dirige hacia un solo camino, darse cuenta de la convencionalidad del orden nos permite cambiarlo si así lo consideramos y al tiempo nos hace más responsables de nuestras decisiones. [...] la propuesta de Montaigne para evitar el etnocentrismo consiste en viajar –real o virtualmente. El contacto con los demás nos muestra la diversidad de la condición humana, a la vez que constatamos que la comunicación es posible. Montaigne afirma que cada hombre lleva en él la forma entera de la condición humana (III, 2, 805*b*), lo que significa que, pese a las diferencias, todos somos hombres. Nada humano puede ser ajeno, todo aquello extraño de otra cultura es potencialmente nuestra forma concreta. Por eso Montaigne propone educar en la flexibilidad, en poder hacer de todo, puesto que así no quedaremos encorsetados en una sola forma de vida, en un único punto de vista.” (2005, s.p.). Llinás Begon, J. L. Actualidad y modernidad de Montaigne. En: *Tópicos: Revista de Filosofía de Santa Fe*, n. 13. Visto en: <<https://doi.org/10.14409/topicos.v0i13>>.

20 Llinás Begon argumenta que la posición montaigniana de no juzgar a los otros y asumir el límite del punto de vista propio, “puede parecer ingenua, ya que empieza a ser problemática cuando las diferencias afectan a cuestiones consideradas esenciales. [...] educados en una cultura que lo considera

Frente a lo que será el posterior dualismo y desarrollo de la razón ilustrada, moderna y civilizadora, Montaigne ubica que el conocimiento y el saber se producen desde el sujeto, más precisamente desde la experiencia y desde el cuerpo. Este saber sobre sí se vinculará a la comprensión –crítica– de la cultura propia (en cuanto cultura en sí, esto es, como diferencia) la cual en tanto costumbres y modos de existencia constituyen al sujeto, su conciencia, su racionalidad y su percepción del mundo, de lo bueno, de lo bello y de lo justo. El autoconocimiento y no el conocimiento generalizable, promedio y abstracto, podría permitir un saber de la experiencia humana: se trata entonces de entender la diferencia, la transformación, el devenir y la capacidad humana de producir y sostener en sí cierto saber que constituye sabiduría y no adorna, sino que forma y aún constituye al individuo. Es la experiencia la que produce el conocimiento propio o conocimiento de sí (tema que no podemos desarrollar en esta ponencia) y ello se relaciona con el conocimiento de lo humano, de un universal y de la diversidad. Es el camino hacia una sabiduría la cual nos permitirá percibir rasgos de sabiduría en los otros. En este sentido habrá que deconstruir la mirada hegemónica de la cultura

aberrante, difícilmente nos adaptaremos al infanticidio. Esto significa, para Montaigne, que no todo es igualmente digerible. Pero la causa del rechazo no radica en la Razón o en la Ley Natural, sino en que contradice los fundamentos en los que descansa nuestra sociedad. Quizás Montaigne no dé solución a los problemas derivados de la multiculturalidad, pero apunta un camino, que no pasa por las ideas derivadas de una posición monogénica (Razón, Progreso, Hombre) sino por constatar que un origen cultural “diverso no supone la pérdida de una misma condición humana y que precisamente por ello el diálogo siempre es posible. Dicho de otra manera, con Montaigne la conciencia de la debilidad de la razón nos impele a repensar los problemas desde las diferencias, desde los hombres.” (Llinás Begon, 2005, s.p.).

asociada a la falta de reconocimiento del otro y así Montaigne lo advertía:

Me parece, para volver a mi asunto, que nada hay en esta nación que sea bárbaro y salvaje, por lo que me han contado, sino que cada cual llama 'barbarie' a aquello a lo que no está acostumbrado. Lo cierto es que no tenemos otro punto de mira para la verdad y para la razón que el ejemplo y las ideas y las opiniones y los usos del país en el que nos encontramos. Ahí está siempre la perfecta religión, el perfecto gobierno, el perfecto y cumplido uso de las cosas. (Libro I, Cap. 30, DE LOS CANÍBALES, 279).

Identifica entonces el etnocentrismo desde el siglo XVII y estima que el patrón de medida que se usa es la propia cultura, –la que será al fin la hegemónica– frente al otro, quien se percibe y construye como el bárbaro, el salvaje y el ignorante; vinculadas a esas figuras aparecerán la infancia y las instituciones para su corrección y educación.

Montaigne prefería acercarse a observar la propia barbarie en su cultura y en sus costumbres, sin justificar tampoco elementos de los antropófagos. Sin profundizar en la postura de comenzar por la autocrítica y el conocimiento de sí, monstruos y barbaries de la cultura propia para conectarnos con humildad ante los otros, tal sabiduría resulta urgente, más que vigente, para pensar el gesto de enjuiciar a otras culturas en sus actos de identidad que, como sucede hoy con el velo islámico femenino, resultan aberrantes para Occidente, fundamentalmente por provenir de Otro.²¹

21 Ver: Nussbaum, *La nueva intolerancia religiosa* (Op. citada) especialmente el capítulo IV “La paja en el ojo ajeno: la imparcialidad y la vida examinada. Referencias a la tradición del evangelio”.

Frente a esta urgencia resaltamos un pensamiento que continúa la tradición montaigneana del saber unido al cuerpo, a la experiencia y no a la razón, pues propone precisamente la relación de incorporación del otro en mí. La propuesta antropofágica del brasileño Oswald de Andrade²² no se limita a actuar dentro del área del arte, esto es del modernismo brasileño: desde el punto de vista de la cultura permite repensar el encuentro y la relación con el otro y la otredad cultural, también construir un escenario de intercambios y de interculturalidad. Tal espacio no estaría signado por un pensamiento patriarcal que impide interactuar con el otro en forma no hegemónica ni mesiánica, pues se trata de entender que el otro tiene verdades que aportan a lo humano.

La antropofagia puede entonces pensarse como una forma de entender la relación con el conocimiento y el saber del otro, alterna a la impuesta (Jauregui, 2008)²³. Ser antropófago no es ser caníbal, lo cual tampoco pensó Montaigne: es habilitar “el cuerpo” de la cultura del otro como parte de lo propio sin sometimiento y en condición de igualdad. No somos el otro que sólo puede balbucear, hablar mal o copiar la cultura ajena²⁴, por lo contrario, la deglutimos, la asimilamos y hacemos algo singular con ella: transformarla en el nosotros. Volver a nuestras tradiciones, seleccionar y asimilar las herencias, también sería antropofagia.

Algunos pensadores de la Antillas revisitan sus tradiciones locales e intentan representar las transformaciones y las mezclas:

22 De Andrade, O. *Manifiesto Antropófago*. 1928. In: <<http://fama2.us.es/earq/pdf/manifiesto.pdf>>. Consultado el: 2 mayo 2019.

23 Jauregui (2008).

24 Achigar (2000).

mundialización y *creolidad* así como la *deriva* quieren expresar para Glissant y otros pensadores, una forma de integración que no subsume las diferencias en un universal abstracto de una globalización excluyente. Se piensa en formas del encuentro, mezclas y nuevas creaciones de lenguas, culturas y mundos que están en cambio y en deriva incesante dejando atrás matrices y raíces.

Desde nuestra intencionalidad pensamos que es posible recibir y aprender del otro sin negarse a uno mismo: he ahí la clave de la noción del modelo antropofágico de relación de intercambios con el otro aplicable a una laicidad intercultural. En tal diálogo el otro es un igual, semejante pero diferente, sin jerarquías culturales, morales o técnicas. Esto podría permitirnos incorporar, siguiendo la metáfora antropofágica, algunos elementos culturales que han dado respuesta a problemas fundamentales de la existencia humana, la educación, la crianza, el arte de existencia, el respeto y la tolerancia a la diferencia o la preparación para la muerte. En definitiva pensar la comunicación antropofágica es pensar desde uno mismo y la propia necesidad entendiendo que el otro brinda desde su cultura y costumbres elementos que dan respuesta a preguntas o nos interrogan y cuestionan lo naturalizado, por lo que nos permiten crecer y entendernos a nosotros mismos.

Nos interesa la crítica a la filosofía mesiánica que elabora desde un pensamiento antropofágico Oswald de Andrade, pues identifica obstáculos culturales que impiden el intercambio, a saber, el mesianismo en sus variadas fuentes cristianas, patriarcales– romanas y eurocéntricas. Una filosofía y una razón colonial, conquistadora y monogénica, basada en una superioridad tecnológica que a nivel cultural, como vital, excluye y asesina al otro diferente, también en una racionalidad técnica que conquista y se autoafirma como superior frente al otro, bárbaro o femenino.

Es mesiánica como discurso de salvación que implica el borramiento del otro y es así lo opuesto a una condición de diálogo cualquiera. Esta razón se niega a sí misma en deriva y cambio y de ahí que el salvador es un sujeto conclusivo y cerrado, sin posibilidad de transformación, de producir un arte de existencia que se permita conocerse y cambiar a partir de la mirada del otro. Por ello no puede participar de algún diálogo que intente asimilar la cultura del otro; su historia es la historia de la mismidad y el borramiento del otro que es la homogeneización universal. El otro no tiene razón, es un vacío o un cuerpo que se presenta allí para ser conquistado, subsumido, dominado y por último instruido, educado por una razón salvadora.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN: NUEVAS APERTURAS

*“Todas las posibilidades, todas las contradicciones están inscritas en lo diverso del mundo”
(Glissant).*

Para terminar de posicionarnos y aportar en torno a un mundo en movimiento, migración, exclusión y (des) encuentro, traemos el pensamiento de Fernet-Betancourt.²⁵ Su concepto de identidad cultural es contextual e histórico y puede ser más o menos estable, porque enmarca al sujeto en un determinado contexto y prácticas culturales que hacen a su modo de sentir, vivir y moverse corporal y espiritualmente en el mundo que habita, atravesado por tradiciones a las que pertenece. Estas tradiciones y prácticas culturales pueden dialogar

25 Reflexiones de R. Fernet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. México: CGEIB, 2007.

con otras, pues si bien son fundamentos y modos de orientación sobre el mundo, no son cerrados. A partir del valor de la solidaridad se puede pensar en un diálogo respetuoso del mundo del otro. Ese intercambio entre mundos, tradiciones, experiencias y prácticas de vida permitirá ampliar el mundo reducido, limitado de mis experiencias; no implicaría una superioridad de un mundo sobre el otro y permitirá intercambiar elementos que enriquezcan cada sentido o perspectiva. Pero Fornet nos advierte que no podemos ser ingenuos en relación a la violencia de ciertas tradiciones o culturas que se imponen a otras pues hoy un saber “global” deshecha y excluye los conocimientos tradicionales que el autor caracteriza como contextuales (Fornet Betancourt, 2007).

Existe una globalización neoliberal, eurocéntrica (aún dentro de Europa existen periferias y otredades)²⁶, que se impone como patrón cultural a todas las culturas y genera una especie de hipercultura que desconoce las diferencias, las tradiciones y reduce la humanidad y la ciudadanía a meros consumidores. Entonces en un universo pluricultural, adoptó una y otra moda, una y otra identidad, una y otra cultura, pues en el fondo lo que interesa es el consumo y el desarrollo del mercado con su lógica arrasadora de identidades “flexibles” en busca de mercados. Fornet recalca la importancia de la biografía personal, del diálogo y la pertinencia en sentidos “contextuales”: no se trata de tolerar al otro diferente, sino de tener un verdadero encuentro con él, en el que ambas partes saldrán transformadas. El diálogo verdadero es el abierto a la transformación y a la experiencia y apertura al mundo del otro, y viceversa. El diálogo en este sentido es un proceso de formación. O de formación mutua, de ampliación

26 Joseph Fontana indaga en el asunto en *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica, 1994.

de horizontes o perspectivas de mundo. El horizonte es algo que se mueve con el intérprete en la misma medida en que el intérprete dialoga con la otra cultura y se abre al mundo del otro²⁷.

Es interesante la referencia a una Pedagogía del olvido que hace Fernet. La escuela puede ser no sólo una forma de borramiento del otro y su cultura, sino una institución que contribuye a que el sujeto olvide, desconozca o no reconozca lo propio. Esto puede vincularse también a vivir descontextualizado, sin horizonte propio, sin recordar o vincularse o desconociendo lo propio, habitando continuamente lo ajeno, como una forma de habitar lo reconocido, desconociéndose. De ahí la importancia de reconocer al otro desde la búsqueda de uno mismo, que es lo que plantea primero Montaigne y que viene a recuperar el modelo antropofágico.

La persona se busca y se alimenta del otro, pero a partir del propio ser, integrándolo como una forma de transfiguración de sí mismo. La antropofagia es una forma de entender la integración del otro. La interculturalidad toma muy en serio esta dimensión de la biografía personal, como una cuestión de estabilidad identitaria. Por eso, frente a la multiculturalidad propone el diálogo, no la tolerancia, sino el diálogo. Para la interculturalidad la tolerancia es poco. Hay que ir más allá de la tolerancia, hay que aprender a convivir realmente con amor y aprender a compartir vidas. La tolerancia es un respeto, pero la interculturalidad es una *calidad* en las relaciones humanas, una relación de mejor calidad entre las culturas y no fría como el soportar al otro.

La diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad se puede resumir así: la interculturalidad fomenta la calidad de una

27 Aludimos a algunos pensamientos de la hermenéutica gadameriana reflejadas en su libro *Verdad y Método* (2001).

relación dialógica con el otro, donde se da una transformación común sin que desaparezcan las diferencias.

Ese paso al encuentro verdadero con el otro, es el paso que necesita dar la Laicidad en un sentido flexible y abierto a la pluralidad. Esa pluralidad debe implicar apertura a la alteridad que nos constituye y hemos negado, no reconocido, ninguneado. Una apertura al otro, dentro y fuera de mí, en tanto culturas híbridas²⁸, mezclas de diferentes naturalezas que se siguen componiendo y complejizando ante la venida de los migrantes. El sí mismo es otro como dice Paul Ricoeur²⁹, la mismidad es ipseidad, una promesa de estabilidad que está llena de movimiento, de devenir y de futuro. Paul Feyerabend decía que, así como la laicidad separó al Estado de la religión, lo mismo debería hacer con la ciencia sobre todo en términos de educación laica³⁰. No se trata de separar para nosotros a la educación de la ciencia, sino poner a la cultura en diálogo de saberes, donde el saber de los otros que nos constituyen esté en diálogo y apertura, si es que queremos hablar de una laicidad abierta a la diversidad cultural y al conocimiento de los otros. Si es que queremos tomar partido por una laicidad intercultural.

REFERENCIAS

BARTRA, R. **El mito del salvaje**. México: FCE, 2014.

28 Canclini (1990).

29 Ricoeur (1996).

30 Feyerabend (1981).

CAMPOS, H. Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira. En: CAMPOS, H. **Metalinguagem e outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CANCLINI, N. **Culturas Híbridas**. México: Grijalbo, 1990.

DE ANDRADE, O. Manifiesto Antropófago. **Revista de Antropofagia**, año 1, n. 1, mayo 1928. En: <<http://fama2.us.es/earq/pdf/manifiesto.pdf>>. Consultado el: 2 mayo 2019.

DÍAZ GENIS, A. **La construcción de la identidad en América Latina**. Una aproximación hermenéutica. Montevideo: Nordan, 2004.

FEYERABEND, P. Cómo defender a la sociedad contra la ciencia. En: HACKING, L. **Revoluciones científicas**. México: FCE, 1981.

FORNET-BETANCOURT, R. **Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt sobre el concepto de interculturalidad**. México: Consorcio Intercultural, 2007. En: <<https://www.snte.org.mx/pdfindigena/apoyo9.pdf>>. Consultado el: 2 mayo 2019.

FOUCAULT, M. **El orden del Discurso**. Barcelona: Tusquets, 1999.

GADAMER, G. **Verdad y Método**. Salamanca: Sígueme, 2001.

GLISSANT, É. **Poética de la relación**. Buenos Aires: Bernal, 2017.

JAUREGUI, C. **Canibalia**: canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina. Madrid: Iberoamericana, 2008.

MONTAIGNE, M. **Los Ensayos**. Barcelona: Acantilado, 2007.

NUSSBAUM, M. **La Nueva Intolerancia religiosa**: Cómo superar la política del miedo en una época de inseguridad. Barcelona: Paidós, 2013.

RAWLS, J. **Liberalismo Político**. México: FCE, 1995.

REYES, R. **El derecho a educar y el derecho a la educación.** Montevideo: Monteverde, 1967. En: <http://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/39514/1/El_derecho_a_educar_y_el_derecho_a_la_educacion.pdf>. Consultado el: 20 mar. 2019.

RICOEUR, P. **Sí mismo como otro.** México: Siglo XXI, 1991.

TAYLOR, Ch.; McLURE J. **Laicidad y Libertad de Conciencia.** Madrid: Edición Du Boreal, 2010.

DIVERSIDADE RELIGIOSA E LAICIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS INTERCULTURAIS

Elcio CECCHETTI¹

Josiane Crusaro SIMONI²

1. INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas caracterizam-se por uma vasta diversidade cultural e religiosa, que se expressa na multiplicidade de crenças, movimentos e expressões de cunho religioso e sob a forma de distintas concepções e convicções seculares de vida e de mundo. Essa diversidade cultural e religiosa manifesta-se em todos os espaços socioculturais, incluindo os territórios educativos, por meio de uma rica variedade de sentidos, significados, princípios, valores e outros referenciais simbólicos utilizados pelos sujeitos para lidar com os acontecimentos da vida cotidiana.

No entanto, essa diversidade religiosa, historicamente constituída por interações, imposições e hibridismos, exige atenção e esforços no sentido de combater preconceitos, discriminações, indiferenças, intolerâncias e violências praticadas contra alguns

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). *E-mail*: <elcio.educ@hotmail.com>.

2 Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). *E-mail*: <professorajosianeensino@gmail.com>.

credos religiosos e grupos não religiosos, que afrontam a dignidade humana. Por isso, espaços formais de ensino, tais como as escolas e universidades, necessitam integrar, discutir e estudar os fenômenos religiosos de modo científico e respeitoso, com a finalidade de contribuir para a desnaturalização de estereótipos, preconceitos e silenciamentos, auxiliando no enfrentamento a toda forma de violência e intolerância.

Contudo, constata-se frequentemente que territórios escolares e acadêmicos apresentam dificuldades para reconhecer e valorizar a diversidade cultural e religiosa, cerceando, muitas vezes, o direito de liberdade de pensamento, consciência e religião, incluindo a liberdade de mudar de religião ou de não seguir qualquer crença.

Historicamente, o Estado, a universidade e a escola brasileira foram instituídos sob o manto da aliança entre trono e altar. Por respaldar o poder da coroa, o catolicismo, na condição de religião oficial da nação (Brasil, 1824), assegurou o controle de vários campos sociais, entre eles, a educação, por meio da atuação dos missionários e ordens religiosas. Neste contexto, os princípios da moral cristã e da doutrina católica entranharam-se ao ensino elementar, cabendo aos professores ensinar tanto os conteúdos “sagrados” quanto os “profanos” (Brasil, 1827). Assim, os termos “ensino da religião” ou “instrução religiosa” correspondiam à prática da evangelização, catequização e doutrinação em espaços formais, como nas escolas, e não formais, como nas missões, pastorais e campanhas diversas.

Durante todo o Brasil-Império (1822-1889), o ensino da doutrina católica integrava o currículo clássico humanístico o qual, paulatinamente, foi perdendo espaço diante da incorporação dos estudos modernos ou científicos nas escolas e faculdades, tendência dominante na Europa do século XIX, que minimizava ou excluía a religião dos programas de ensino (Lorenz; Vechia, 2011).

Foi somente a partir de 1860 que maçons, liberais e positivistas difundiram os ideais republicanos e passaram a defender a separação entre Estado e Igreja. Estes ideais foram paulatinamente incorporados nas sucessivas reformas de ensino, resultando na progressiva ampliação dos estudos científicos nas escolas e faculdades, em detrimento do “ensino da religião”, que foi perdendo terreno ao ponto de ser condensado em “uma” dentre um conjunto de “disciplinas”. Com isso, foi possível, “liberar” os estudantes acatólicos da obrigatoriedade de assistirem as aulas de instrução religiosa, que passaram a ser oferecidas em dias determinados da semana e sempre antes ou depois dos horários destinados às disciplinas científicas (Brasil, 1879).

A efervescência dos debates em prol do “ensino leigo”, que demarcaram as últimas décadas do regime imperial, encontrou lugar no arcabouço jurídico com a implantação da República. O Governo Provisório instituiu logo em seus primeiros Decretos a separação Estado-Igreja, a plena liberdade de cultos, a instituição do casamento civil e a secularização dos cemitérios. Sob a égide do Estado laico, a primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891, Art. 72) declarou que seria “leigo” o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

Contudo, a laicização do Estado avançou mais em nível jurídico do que propriamente no âmbito das mentalidades e o amálgama político-religioso continuou a existir a despeito dos decretos e dispositivos constitucionais. Por outra parte, a Igreja Católica questionou o caráter laicizante impresso ao Estado e logo tratou de reformar suas estruturas.

No conjunto de ações capitaneadas pelo Episcopado brasileiro, a questão da reintrodução do Ensino Religioso passou a integrar a lista das prioridades. Na década de 1930, a Igreja Católica conseguiu a retirada do dispositivo que instituiu o ensino leigo e reintroduziu

o Ensino Religioso confessional, embora de matrícula facultativa (Brasil, 1934). Neste período, portanto, cunhou-se o termo “Ensino Religioso”, para designar a prática sistemática do ensino confessional nos estabelecimentos de ensino com o caráter de “disciplina” (Cecchetti, 2016).

Tal formulação foi mantida em todas as demais Constituições (Brasil, 1937, 1946, 1967, 1988) e nas duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1961, 1971). Como é possível deduzir, ao longo do tempo, o Ensino Religioso confessional produziu mais negação do que reconhecimento da diversidade religiosa, justamente por subalternizar tanto as crenças dos grupos não cristãos quanto as pessoas ateias, agnósticas ou sem religião.

2. A LAICIDADE COMO UM PRINCÍPIO POLÍTICO-JURÍDICO

Vale lembrar que o processo de colonização das Américas foi estabelecido aos moldes de um Estado eminentemente confessional, e que a histórica aliança entre Igreja e Estado existente na Europa Ocidental desde o século IV, foi quem assegurou as bases do processo de dominação sociocultural dos novos territórios e de subjugação religiosa dos povos originários. Neste processo, a Companhia de Jesus foi um dos mais importantes agentes, atuando em nome da Santa Sé para oferecer amparo à expansão ultramarina dos reinos espanhol e português, conforme estabelecido pelo regime do Padroado³. Por

3 Nas colônias que após sua independência adotaram o regime monárquico, como o Brasil, o Padroado deu lugar ao Regalismo, que não se resumia exatamente como um acordo entre Estados, mas se constituía, sobretudo, na “[...] explicitação de uma incumbência posta pelo próprio Deus e reconhecida pela sociedade e, por isso, também pelo papa, e cuja realização

este Acordo, as Coroas católicas detinham o direito de administrar os assuntos religiosos em seus domínios no “novo mundo”, responsabilizando-se pelo financiamento e controle da atividade missionária.

Unida ao Estado, a Igreja Católica tornou-se uma das instituições mais influentes nas colônias latino-americanas e caribenhas, desempenhando importante papel na legitimação do processo colonizador, na institucionalização de práticas sociais colonialistas e na perpetuação de elementos simbólico-ideológicos que acabaram por forjar uma identidade ibero-católica de ser e agir. Pela aliança entre a cruz e a espada, as culturas indígenas e africanas foram combatidas, convertidas e negadas em nome de um ideal civilizatório monocultural. O catolicismo estava, portanto, profundamente incorporado ao poder político, sendo sua responsabilidade evangelizar e doutrinar, especialmente aos (ainda) não cristãos⁴.

De outro lado, embora sistematicamente negada e combatida, é necessário reconhecer que a diversidade religiosa sempre existiu nas sociedades latino-americanas e caribenhas. A presença (e resistências) das religiosidades indígenas, afro-americanas e de distintas expressões de religiosidade popular são exemplos disso.

A emergência da ideia laica foi defendida por setores sociais (republicanos, maçons, positivistas, liberais...) que visavam, de um lado, diminuir a influência do Catolicismo na esfera pública e no próprio Estado e, de outro, por grupos que defendiam o direito à

deviam colaborar todos os que pertenciam ao reino, sem distinção.” (Paiva, 2004, p. 80).

4 Sobre os fundamentos históricos da evangelização da Época Moderna, principalmente, em relação à missão jesuítica nos domínios ultramarinos de Portugal e Espanha, conferir Sabeh (2014).

liberdade de consciência em matéria religiosa (judeus e protestantes históricos) – o que era impossível se o Estado continuasse confessional-católico.

Assim, era necessário não só mudar o regime de funcionamento do Estado – torná-lo república –, mas garantir que fosse laicizado para assegurar as liberdades de pensamento, crença e convicções, e a isonomia de direitos e deveres entre os cidadãos. Para isso, um estatuto jurídico ao princípio da laicidade haveria de ser construído.

A pesquisadora Carmem Vallarino-Bracho (2005) sustenta que a laicidade é uma noção difícil de ser definida por três razões principais: primeiro, porque ela não designa uma realidade substancial com um conteúdo próprio, já que trata-se de uma “relação” entre Estado e confissões religiosas; segundo, porque possui um aspecto negativo, pois expressa a “ausência da religião” no seio do Estado; terceiro, porque refere-se a uma noção “dinâmica”, que se estabelece na relação entre instituições sociais que se transformam e se inter-relacionam no tempo e no espaço.

Também Micheline Milot (2009) adverte que o conceito de laicidade está marcado por muitas ambiguidades. Uma delas provém da sua convencional vinculação com a concepção francesa, que é idealizada por alguns e desprestigiada por outros. Alerta que para tratá-la adequadamente é importante retirar as ataduras históricas e ideológicas que a unem à França, assim como é necessário remover a “paixão” em torno do tema.

Ambas autoras compreendem laicidade como um princípio político-jurídico que institui a separação entre o poder civil e o religioso; a imparcialidade do Estado frente às ideologias religiosas e seculares – impedindo-o de privilegiar uma opção espiritual em detrimento das demais; a liberdade de consciência e o tratamento

igualitário dos cidadãos, para salvaguardar o direito à diferença e limitar as ingerências confessionais e ideológicas sobre a esfera estatal.

Este ideal laico foi se configurando ao longo da história, em distintos tempos e territórios, principalmente em momentos marcados por opressões, dominações, intolerâncias, violências e cerceamento das liberdades, provocados tanto pela Religião quanto pelo Estado, ou pela aliança entre eles. A ideia da laicidade emergiu como um princípio facilitador da convivência com a diversidade e libertador das consciências, reivindicada, sobretudo, por aqueles sujeitos e grupos que procuravam assegurar a dignidade humana, a liberdade religiosa e o reconhecimento de suas identidades pessoais e coletivas.

Diante das inúmeras guerras, imposições e perseguições religiosas praticadas tanto pelo absolutismo dos monarcas quanto pela hierarquia da Igreja Católica no contexto europeu, o ideal laico foi se consolidando enquanto um dos princípios a sustentar os nascentes Estados modernos. Pensadores do Iluminismo e líderes políticos da burguesia europeia em ascensão propuseram e defenderam a constituição de um Estado que assegurasse as liberdades, por meio de um regime democrático, onde os poderes legislativo, judiciário e executivo estivessem separados e, principalmente, onde a religião não exercesse influência direta na governabilidade da esfera pública.

Nestes termos, a defesa de um Estado laico pretendeu garantir constitucionalmente a liberdade de consciência, religião ou de qualquer convicção, para que todos fossem tratados indistintamente e considerados como iguais, aos menos em nível da normatização jurídica.

Enquanto princípio protetor das liberdades e orientador das relações entre instituições civis e religiosas, a laicidade tem como um dos seus principais fundamentos a liberdade de consciência, uma

vez que a realidade social integra uma pluralidade de concepções de vida inevitavelmente heterogêneas. Isso significa que o seguimento de determinada crença por uma pretensa maioria não serve de pretexto para o Estado promovê-la, incentivá-la ou adotá-la, justamente porque o princípio da laicidade lhe impede de praticar proselitismo ou de afirmar que uma religião é melhor ou pior do que outra. É papel do Estado reconhecer a diversidade de pensamento, crenças e convicções de seus cidadãos, tratando-os em igualdade de direitos.

Com base nestas premissas, um Estado laico não tem competências para proibir, determinar ou interferir nas crenças, práticas e manifestações religiosas dos seus cidadãos, salvo quando atentarem contra os valores públicos comuns que, em última instância, correspondem aos direitos individuais e coletivos assegurados na normatização jurídica.

Como afirmam Maclure e Taylor (2011), estes “valores” são legítimos ainda que não sejam neutros, porque possibilitam que pessoas diferentes vivam juntas de forma pacífica. Isso permite que os indivíduos construam, segundo sua livre consciência, seus projetos de vida, desde que respeitem o direito dos demais de fazerem o mesmo.

A laicidade, portanto, se assenta no ideal de igualdade de tratamento e na liberdade de consciência das pessoas, o que necessariamente implica que o Estado esteja separado das tradições religiosas e aja com imparcialidade na gestão das políticas públicas. Sua função reside em encontrar um equilíbrio entre o respeito à diversidade religiosa e o tratamento igualitário de todos os cidadãos.

Deste modo, um Estado laico não pode ficar refém de crenças e convicções exclusivistas, sejam religiosas, econômicas ou de outra natureza, porque coloca em risco a efetividade dos direitos e liberdades historicamente almejadas e parcialmente conquistadas.

Em sociedades de crescente diversificação e pluralidade, onde situações de violação e injustiça proliferam por conta de processos de exclusão e desigualdades, a laicidade do Estado adquire um valor ainda maior. Encontrar mecanismos políticos, jurídicos e sociais que permitam ao Estado zelar pelo interesse público, ampliando o alcance dos direitos a todos, constitui, sem dúvida, um grande desafio na atualidade.

3. DIFERENTES ESTATUTOS DE LAICIDADE

Em geral, por conta das particularidades sócio-históricas, cada Estado atribuiu ênfases diferentes às noções de laicidade-separação, laicidade-neutralidade e laicidade-liberdade, fazendo com que os regimes variem muito de uma nação para outra. Além disso, é importante considerar que no interior de determinada coletividade, frequentemente, coexistem diferentes conceptualizações de laicidade, apropriadas e defendidas por distintos grupos que disputam seus lugares na esfera pública. Esta diversidade de pontos de vista explica a existência de frequentes debates ou tensões no seio da sociedade civil, mesmo após décadas ou séculos de laicização estatal.

Nesta perspectiva, tanto Milot (2009) quanto Maclure e Taylor (2011) identificam diferentes “regimes de laicidade” efetivados ao longo da história, em função da relação estabelecida pelo Estado com as confissões religiosas e com os demais grupos sociais. Partem do pressuposto de que a laicidade está formada por “princípios” e “procedimentos” tão unidos que é difícil separá-los. A igualdade de tratamento dos cidadãos e a liberdade de pensamento representam dois “princípios morais”, enquanto que a separação dos poderes político e religioso e a neutralidade do Estado constituem dois “procedimentos constitucionais”, que permitem a concreção dos primeiros. A

combinação e a ênfase dada aos princípios e procedimentos definem o regime de laicidade que embasam o processo de laicização de um determinado Estado.

Com base nessa relação, um “regime rígido” de laicidade seria aquele em que os governos centraram suas forças em instaurar a separação Estado-Igreja e acabam deixando em segundo plano a proteção à liberdade de consciência. Em outras palavras, concedem mais importância aos meios em detrimento dos fins. Esse modelo efetivou-se preponderantemente no início da Idade Moderna, em Estados europeus onde historicamente o Catolicismo exercia grande domínio na esfera civil.

O segundo modelo de laicidade é “republicano”, caracterizado pela busca incessante da emancipação dos indivíduos da “tutela” da religião. Esse regime sustenta um ponto de vista negativo da religião, considerando-a incompatível com a autonomia racional dos indivíduos de uma república laica. Trata-se de um regime frequentemente adotado por Estados que se opuseram fortemente ao poder religioso. O “anticlericalismo” é uma das características desse modelo e, por consequência, cria dificuldades para tratar com igualdade os cidadãos que aderem a um sistema de crenças e valores religiosos.

O anticlericalismo apregoa que o espaço público seja desprovido de todo signo religioso, pois concebem a religião como sinônimo de obscurantismo e irracionalidade. Assim, toda manifestação religiosa representaria um atraso ou uma alienação, bem como uma agressão à secularização e aos “valores modernos”. Essa perspectiva, implementada pelo Estado, faz com que o político atente contra a autonomia do religioso, já que a neutralidade estatal se traduz de maneira abertamente antirreligiosa.

Outro modelo de laicidade é o de “integração cívica”, que busca promover uma “identidade civil comum” com base na difusão de uma cosmovisão universalizante. Muitas vezes, tal integração cívica requer o desaparecimento ou neutralização das identidades diferenciadas, tais como religiosas ou étnicas. Nessa ótica, a “eliminação da diferença” é considerada como condição prévia para a “integração e coesão social” (Maclure; Taylor, 2011). Outra tendência desse modelo é o da “fé cívica”, que coloca em suspeita todas as ideologias e confissões que contrastam com os valores desejados pelo Estado, exigindo-se daqueles que não seguem as crenças da maioria uma “adequação moral” que incorpore tais princípios comuns.

A imposição de uma “fé cívica” porta uma frágil ideia de neutralidade do Estado, pois almeja que o indivíduo abdique de sua liberdade de consciência para poder exercer sua cidadania. Esta percepção supõe que o indivíduo ancore todos os seus componentes identitários em seu credo religioso, desconsiderando que cada pessoa, incluindo os crentes mais ortodoxos, é sempre uma realidade concreta de múltiplas facetas.

Contrapondo regimes que priorizam os “meios” em detrimento dos “fins”, Maclure e Taylor (2011) propõem o modelo “liberal-pluralista”, no qual a laicidade é um “modo de governança” cuja função é encontrar um “[...] equilíbrio ideal entre o respeito à igualdade moral e à liberdade de consciência das pessoas.” (Maclure; Taylor, 2011, p. 50). Esse regime não se ofende com a presença do religioso no espaço público e admite a necessidade de “políticas de acomodamentos” para restabelecer a equidade, quando for o caso, permitindo o exercício da liberdade religiosa sem colocar em risco o tratamento igualitário por parte do Estado.

O objetivo desta visão liberal-pluralista é solucionar conflitos éticos e políticos associados ao tratamento da diversidade moral e

religiosa nas sociedades contemporâneas. Constitui-se um “modelo ideal” para sociedades multiculturais que enfrentam dilemas em relação ao lugar da religião no espaço público.

Trata-se de um modelo de laicidade que reconhece a importância da dimensão espiritual na vida de muitas pessoas e que, portanto, considera fundamental proteger a liberdade de consciência e religião. Por isso, na prática, os cidadãos podem manifestar publicamente suas convicções religiosas, desde que não atentem contra os direitos e liberdades dos demais.

Milot (2009) refere-se ao modelo liberal-pluralista como aquele que efetiva uma “laicidade de reconhecimento”, porque trata de preservar a dignidade humana e, por consequência, a liberdade de consciência e religião, consideradas direitos inalienáveis. Parte do postulado da liberdade moral de cada indivíduo, dimensão fundamental para que cada um possa construir, ou eleger suas concepções de vida e de mundo. Depreende-se dessa premissa que todas as convicções religiosas ou seculares merecem a mesma proteção por parte do Estado.

A “laicidade-reconhecimento” exige que os indivíduos e coletividades que integram a sociedade civil desenvolvam atitudes de reciprocidade na relação com os demais no espaço público. “Tal habilidade supõe conceder ao outro aquilo que é desejável a si mesmo.” (Milot, 2009, p. 57). A construção desta postura dialogal e respeitosa é, sem dúvida, um grande desafio do ponto de vista educativo, ético e político a todos os Estados, independentemente do tipo de regime de laicidade estabelecido.

4. ESTADO LAICO COMO PROTETOR DAS LIBERDADES E DOS DIREITOS

Problemas decorrentes das relações entre Estados, religiões e ideologias seculares estão permanentemente surgindo e dificilmente serão resolvidos de maneira definitiva. Isso desafia os Estados laicos a darem um justo tratamento à diversidade moral e religiosa que caracterizam suas sociedades. A hibridização dos processos identitários, a reivindicação de novos e velhos direitos por parte de grupos, etnias, minorias e movimentos sociais, os constantes avanços da ciência e tecnologia, entre outros, levantam uma ampla gama de questões complexas e inter-relacionadas, tais como: utilização de células-tronco; concepção assistida; transplante de órgãos e transfusão de sangue; aborto, eutanásia e pena de morte; perseguição, intolerância, fundamentalismo e extremismo religioso; liberdade de expressão, direito à blasfêmia e liberdade religiosa; proselitismo religioso; relações de gênero, etc.

Diante dessas problemáticas é imprescindível que o Estado seja laico para assegurar a liberdade de consciência e religião, assim como para dar respostas aos dilemas com base no conjunto de valores públicos comuns. Cada vez mais, tais questões obrigam os Estados a mediarem com firmeza e imparcialidade as inúmeras pressões de confissões religiosas e a gama de reivindicações provenientes tanto de grupos majoritários quanto de grupos excluídos ou em situação de vulnerabilidade social, com vistas a assegurar os direitos humanos de todos.

O atual crescimento da hostilidade e do fundamentalismo, fomentados muitas vezes por grupos político-religiosos de perspectivas notadamente exclusivistas, expõe as fragilidades do regime de laicidade adotado por muitos Estados. Não por acaso,

muitos conflitos, revoltas armadas e lutas civis são decorrentes de desigualdades instituídas e discriminações produzidas por políticas públicas que privilegiaram determinada perspectiva particular, em detrimento do bem comum. “Um Estado que não é imparcial, que protege e promove somente uma crença religiosa, não pode cumprir com seu papel de árbitro das diferenças ou de articulador do interesse comum.” (Blancarte, 2008, p. 54).

Em um Estado laico, todos devem ter o direito de se expressar e influir nos rumos das políticas públicas, já que é um direito inerente ao regime democrático. Por isso, é natural a manifestação das crenças religiosas e de grupos político-ideológicos na sociedade civil, ora com pautas coincidentes, ora conflitantes. Isso exige que legisladores, dirigentes e funcionários públicos orientem seu trabalho para além da visão individual de mundo que compartilham, bem como saibam superar as pressões e ditames dos grupos em disputa. Portanto, precisam resguardar o interesse público, mesmo que isso, às vezes, contrarie suas próprias convicções pessoais.

Entretanto, no atual cenário político latino-americano percebe-se cotidianamente que muitos legisladores, ministros e governantes buscam construir sua legitimidade política por meio de alianças e apoios de determinados setores religiosos, o que acaba por fragilizar sobremaneira o caráter laico do Estado. Por outro lado, é cada vez mais visível a ação organizada de determinados segmentos religiosos, econômicos e ideológicos, com fins de eleger seus representantes em todos os níveis do poder público, para que coloquem em pauta seus interesses particulares. Isso representa uma nítida apropriação da esfera pública (*res publica*) pelo mundo privado (*res privata*). Esse movimento é perigoso, porque algumas pautas exclusivistas atentam sobre o conjunto de valores públicos comuns que devem recair sobre todos indistintamente.

Por essas razões, é evidente que a defesa da laicidade é central para garantia das liberdades e dos direitos individuais e coletivos. A esfera pública e as políticas do Estado não podem ficar à mercê das crenças e convicções exclusivistas, sejam religiosas, econômicas ou de outra natureza, porque se coloca em risco a efetividade dos direitos e liberdades historicamente conquistadas.

A efetivação de um regime de “laicidade-reconhecimento” dependerá, então, de um permanente investimento em processos educativos que capacitem os cidadãos a respeitarem os princípios de vida coletiva e a reconhecerem os direitos e liberdades inerentes não só a si mesmos, mas também extensivos ao outro, usufruindo suas liberdades no cotidiano da vida social com alteridade e responsabilidade.

5. LAICIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS INTERCULTURAIIS

Na atualidade, percebemos que, para certos grupos, a escola ainda é um território a ser permanentemente conquistado para exercer hegemonia na sociedade. O resultado dessa luta pela conquista das consciências tem sido altamente danoso à sociedade, pois a disseminação do preconceito, a prática da intolerância religiosa e a conseqüente difusão de imagens pejorativas sobre as crenças ou convicções do outro são as principais armas empregadas.

Pesquisas recentes indicam o crescimento do *bullying* religioso nas escolas brasileiras, além da manutenção da discriminação e invisibilização das culturas indígenas e africanas nos currículos escolares. Some-se a isso uma moral religiosa conservadora sobre as temáticas da educação sexual e igualdade de gênero - vale lembrar os embates país afora sobre a questão da “ideologia de gênero” durante

a votação dos planos estaduais e municipais de educação, além da própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Desse modo, o princípio da laicidade desafia as unidades escolares a não homogeneizarem ou privilegiarem determinada cosmovisão particular, a promoverem diálogos interculturais entre diferentes identidades religiosas e não religiosas, e a subsidiarem outras práticas educativas que assegurem o direito à liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção.

A escola pública, instituição concebida como espaço privilegiado da educação formal, promovida e financiada pelo Estado, possui a responsabilidade de proporcionar aos futuros cidadãos que a frequentam os meios pedagógicos para o exercício da cidadania e o desenvolvimento das capacidades necessárias à convivência coletiva em meio à diversidade de crenças, opiniões, convicções e concepções de vida.

Nesse sentido, cabe ao Estado laico favorecer e garantir o desenvolvimento autônomo dos indivíduos, livres de qualquer imposição, cerceamento, perseguição, intolerância e preconceito. Assim, o papel da escola pública consiste em fomentar o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, apresentando distintas visões de mundo, mesmo que isso desaponte familiares ou determinados grupos que desejam transmitir crenças ou convicções particulares sobre os demais.

Isso é comum nos dias atuais, pois determinadas famílias solicitam às instituições escolares que seus filhos não assistam a determinadas aulas ou que se abstenham de aprender determinados conteúdos para que as crenças familiares não sejam expostas em contradição. Esses pedidos de isenções põem em perigo a realização de uma das finalidades mais importantes da escola pública: o exercício do diálogo e a convivência entre os diferentes. Dada a necessidade

de os estudantes interagirem e aprenderem a conviver com distintos perfis identitários, esta aprendizagem ficaria prejudicada se houvesse a liberação em função das crenças religiosas ou seculares de seus familiares.

Em outras palavras, a escola laica assume uma importância capital na promoção de sociabilidades que aprendam, acolham, colaborem e respeitem as diferenças. Daí decorre sua função formativa de contribuir na construção de uma cidadania que habilite as pessoas a conviverem com convicções de mundo distintas e a adotarem como legítimos alguns princípios básicos para vida coletiva.

Os princípios de convivialidade não são instituídos por decretos, mas fomentados por instituições, como as escolas e as universidades. Na medida em que os cidadãos passam a promovê-los em sua vida privada e pública, a sociedade ganha em estabilidade e coesão social, mediante a institucionalização de regras coletivas de tratamento empático e respeito às pessoas e grupos distintos.

Não há dúvida que fomentar regimes de laicidade que assegurem a liberdade de consciência dos indivíduos constitui um dos caminhos seguros para estabelecer um equilíbrio satisfatório entre os direitos e liberdades individuais e os imperativos da vida em sociedade. Isso contribui para a formação de um espaço comum acima das diferenças para, justamente, tornar possível a convivência social, onde o direito à diferença não se confunde com a diferença de direitos.

REFERÊNCIAS

BLANCARTE, R. J. **Para entender el estado laico**. México: Nostra Ediciones, 2008.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 27 abr. 2019.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 27 abr. 2019.

_____. Constituição da República Estados Unidos do Brasil de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 27 abr. 2019.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 27 abr. 2019.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 27 abr. 2019.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 18 set. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1879, p. 196, v. 1, pt. II. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Chancellaria-mór do Imperio do Brazil**, Rio de Janeiro,

31 out. 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRAZIL. **Constituição política do Imperio do Brazil**, outorgada em 25 de março de 1824. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes, 1824.

CECCHETTI, E. **A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)**. 2016. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LORENZ, K. M.; VECHIA, A. O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de Ciências no Collegio de Pedro II. In: FERREIRA NETO, A.; GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, M. E. B. **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX e XX)**. Vitória: Edufes, 2011.

MACLURE, J.; TAYLOR, C. **Laicidad y libertad de conciencia**. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

MILOT, M. **La laicidad**. Madrid: Editorial CCS, 2009.

PAIVA, J. M. de P. Igreja e educação no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. B. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2004.

SABEH, L. A. Missionaç o jesuítica: reflexões para a defini o de um quadro teórico e de um método de análise historiográfica. **Revista História e Cultura**, v. 3, n. 2, p. 274-298, 2014.

VALLARINO-BRACHO, C. Laicidad y estado moderno: definiciones y procesos. **Cuestiones Políticas**, v. 21, n. 34, p. 157-173, jun. 2005.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL – O QUE O ESTUDO DA RELIGIÃO TEM A VER? REFLEXÕES A PARTIR DA BNCC

Adecir POZZER¹

Maria José Torres HOLMES²

1. INTRODUÇÃO

Uma educação intercultural pressupõe uma revisão contínua das concepções e práticas formativas e a problematização das tendências e discursos únicos que impedem a valorização e o reconhecimento da diversidade de racionalidades, metodologias e epistemologias. Implica em ampliar os horizontes de análise dos elementos culturais que caracterizam a educação escolar, salvaguardando elementos

-
- 1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizou doutorado sanduíche na Universidade de Salamanca (USAL), entre agosto de 2018 e junho de 2019 (Apoio – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001). Membro pesquisador dos Grupos de Pesquisa “Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação” (PPGE/UFSC), “Ethos, Alteridade e Desenvolvimento” (GPEAD/FURB) e “SUR Paidéia” (Univ. de La Republica Del Uruguay). *E-mail*: <pozzeradecir@hotmail.com>.
 - 2 Mestre e Especialista em Ciências das Religiões; em Administração da Educação e em Gestão Escolar. Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora de Ensino Religioso – Rede Pública Estadual JP-PB; Assessora Pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa/PB. Membro do FONAPER – Grupo de pesquisa: Fidelid/UFPB. *E-mail*: <mjtholmes@yahoo.com.br>.

constitutivos de um *diálogo dialogal* (Panikkar, 2006), como a liberdade, a cooperação, a solidariedade e a emancipação, aspectos imprescindíveis à cidadania e à superação de desigualdades sociais.

A obra de Pierre Bourdieu, *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*, escrita em parceria com Passeron na década de 1960, mesmo dando ênfase ao Ensino Superior, reflete aspectos da forma como a escola se organiza e produz distinções e diferenciações entre os estudantes, a partir do *capital cultural* herdado pelos indivíduos, o que os tornam “aptos”, ou não, para acender a uma carreira acadêmica ou às funções de maior reconhecimento social.

Os autores apresentam, com base em estudos estatísticos e sociológicos, uma crítica às desigualdades (re)produzidas pela cultura escolar. Questionam a democratização da educação enquanto um ideal distante da realidade, o papel do sistema escolar na reprodução social, o discurso de igualdade de oportunidades de acesso à universidade e a ideologia meritocrática, aspectos que, guardadas as devidas proporções, estão muito presentes na história da educação brasileira e no atual debate político e curricular da educação.

Nosso objetivo não será o de debater todos esses aspectos que os referidos autores levantam na obra, bem como a vasta produção intelectual. Procuraremos, do contrário, estabelecer conexões entre a ideia de reprodução das desigualdades sociais pela cultura escolar, procurando refletir em que medida a presença (indireta e, por vezes, direta) da religião na escola constitui essa cultura, especialmente através de elementos simbólicos e ritualísticos das denominações religiosas historicamente hegemônicas. Paralelamente, refletiremos as possibilidades e implicações que o estudo da diversidade religiosa, a partir de pressupostos éticos e científicos propostos pela Base Nacional

Comum Curricular (BNCC)³, pode conter no desenvolvimento de uma educação intercultural, capaz de problematizar a cultura escolar e subsidiar processos formativos que transcendam as lógicas de distinção e diferenciação social, motivadas por questões religiosas, dentre outras.

2. CULTURA ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Por cultura compreendemos os processos ativos e contínuos pelos quais as pessoas e/ou grupos criam e recriam o mundo em que vivem, assimilando, compartilhando e (re)significando valores, crenças, concepções, instrumentos e técnicas de organização, comunicação e formas de sobrevivência frente aos limites da natureza e as possibilidades da vida. Este processo é dinâmico, complexo, inacabado e híbrido. Guarda em si uma dimensão de preservação de elementos culturais cuja operação se dá através da comunicação e cooperação entre os indivíduos de uma sociedade (Panikkar, 2006).

Neste contexto, a escola enquanto instituição exerce um papel determinante na transmissão e/ou ressignificação dos elementos culturais. É através de sua organização que se assegura a identidade institucional, ao que Nóvoa (1995) denomina de cultura escolar,

3 A BNCC é um documento produzido pelo Ministério da Educação, definindo diretrizes para as redes e sistemas de ensino brasileiros elaborarem suas propostas curriculares para a Educação Básica. No documento, constam diretrizes gerais para o estudo ético e científico das religiões no Ensino Fundamental de nove anos, numa perspectiva intercultural e de direitos humanos. O documento foi protocolado no dia 20 de dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação.

constituída por aspectos comuns, ainda que cada escola produza uma cultura interna que lhe é própria, pela qual se exprimem valores e crenças compartilhadas entre os membros de uma mesma organização educativa, denominada também de cultura da escola. Ou seja, a cultura produzida de forma específica em cada instituição escolar.

A cultura escolar possui relação com o funcionamento e a estrutura organizativa (administrativa, pedagógica e curricular), pois exerce influência direta nas decisões e no processo de seleção do conhecimento a ser veiculado, bem como as formas e métodos a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, “[...] as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...] que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta.” (Nóvoa, 1995, p. 16).

Para Viñao Frago (2000), a função da cultura escolar não seria a de promover a incorporação de valores outros a não ser a dos objetivos escolares específicos. Por isso, ressalta que, por vezes, ela é entendida como uma das “caixas pretas” da historiografia educacional. Para ele, a cultura escolar constitui “[...] os modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas.” (Viñao Frago, 2000, p. 100).

Ao abordar essa questão a partir de uma perspectiva histórica, Julia (2001) compreende a cultura escolar como sendo a soma de normas e práticas, as quais “definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”, constitutivas de um conjunto de aspectos que permitem a “transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos” (Julia, 2001, p. 2). Deste modo, associa a história

da escola à história de outras instituições sociais, como as judiciais e as militares. Considera que, para além de um lugar de transmissão de conhecimentos, a escola é um lugar estratégico de “inculcação de comportamentos e de *habitus*” (Julia, 2001, p. 14).

Nesta mesma direção, Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que o papel da escola é o de criar as condições institucionais para a reprodução cultural e social, ou seja, ela desenvolve um modelo cultural e sobre ele se sustenta através da repetição de comportamentos e, principalmente, por meio da difusão de um padrão de racionalidade utilizado para solucionar diferentes problemas e criar condições de convivência. Neste sentido, Bourdieu (1977, p. 25) salienta que:

Como ‘força formadora de hábitos’, a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de *habitus* culto.

A ideia de reprodução enquanto *habitus* é uma das teses propostas por Bourdieu. Configura-se através dos determinismos sociais e do *ethos* de classe fundado na competição, na vontade de diferenciação e distinção, na ascensão pela escola enquanto resultado de uma eleição e na diferenciação de privilégios enquanto destino social (Valle, 2014). É neste contexto que a religião acaba exercendo influências no processo educativo e na produção de diferenciação e distinção, pois, enquanto elemento sociocultural, o fato de estudantes pertencerem a determinadas denominações religiosas torna-se um elemento de reconhecimento e valorização (especialmente quando se trata de religiões hegemônicas) ou, ao contrário, de desprezo (quando se trata de religiões minoritárias e/ou historicamente estigmatizadas, ou mesmo às pessoas que se declaram sem religião). O não

reconhecimento, fruto de preconceitos (re)produzidos culturalmente, gera discriminação, invisibilização e violência simbólica que afeta sobremaneira a dimensão identitária e subjetiva do *outro*, fazendo com que, gradativamente, ele mesmo assuma uma posição de inferioridade. Esta diferenciação de cunho religioso geralmente está associada às questões étnico-raciais, muito comuns no Brasil quando se trata das religiões de perspectiva afro-brasileiras e indígenas.

Dentre uma série de estudos que evidenciam a influência da religião na cultura escolar, a pesquisa de Cecchetti (2008) sobre a diversidade cultural e religiosa na cultura da escola detectou que o predomínio da religião cristã-católica expurgou da escola outras concepções de *sagrado*, enquanto expressões da diversidade de espiritualidades e religiosidades. Esta tentativa de eliminação foi acentuada pela influência do Positivismo, que relegou o conhecimento religioso ao descrédito ante ao *status* privilegiado da razão e da ciência, gerando uma espécie de laicismo. Buscou-se sair de um extremo (imposição de uma única crença) para chegar a outro (negação de tudo que se refere à espiritualidade, enquanto dimensão do conhecimento humano). Cecchetti identificou também o uso de expressões cristãs no cotidiano escolar, especialmente frente a situações de estudantes com dificuldades comportamentais; a celebração de datas festivas ou atividades escolares com conteúdo de cunho confessional, em especial relativas ao Natal, Páscoa, finados, dia da padroeira ou outros santos católicos, e utilização de imagens, orações, frases ou expressões do texto sagrado cristão na ambiência escolar.

Esse conjunto de aspectos constitui a cultura escolar, pois praticamente não são questionadas, mas reproduzidas quase que mecanicamente. No entanto, acabam por inibir estudantes de outras perspectivas religiosas, minoritárias em geral, de se assumirem e compartilharem conhecimentos e experiências próprias de sua

identidade e denominação religiosa. Isto porque a predominância de uma matriz religiosa no uso das linguagens e nos ritos escolares carrega consigo a impressão de ser a padrão, a ideal, principalmente quando usada e legitimada (direta ou indiretamente) pelo corpo docente e diretivo da escola. Isso faz com que as crianças de religiões que já possuem um histórico de estigmatização, acabem por sofrer ainda mais, caracterizando o que Bourdieu (2007) denomina de violência simbólica.

O não reconhecimento da diversidade cultural religiosa, a naturalização de preconceitos que legitimam processos de exclusão e desigualdade, evidenciam a necessidade da escola se desprender da perspectiva monocultural, integrar a pluralidade de culturas e reconhecer os diferentes sujeitos sócio-histórico-culturais presentes em seu contexto. (Cecchetti, 2008, p. 167).

Para Bourdieu e Passeron (2015), o sistema de ensino produz uma espécie de “aristocracia social” ao reproduzir desigualdades sociais nas relações estabelecidas entre intelectuais (os professores) e estudantes provenientes de classes econômica e culturalmente distintas. Um são favorecidas em detrimento das demais, sendo que estas outras representam percentualmente a maioria dos estudantes. É por isso que a construção da crença no sistema de ensino não ocorre sem a cumplicidade de estudantes e professores que, não obstante, assumem que “estudar é um meio a serviço de um fim que lhe é exterior” (Bourdieu; Passeron, 2015, p. 78), o que constitui uma espécie de ficção.

A reprodução das desigualdades se evidencia nos processos de escolha a que os jovens são induzidos socialmente através da cultura escolar, onde as perspectivas culturais-religiosas transversalizam-se de forma sutil na constituição do imaginário social. A seleção dos “eleitos” examina as chances de acesso à universidade a partir de

variáveis como origem social, sexo e gostos artísticos. Os eleitos são, portanto, escolhidos desde cedo. Não são apenas escolhidos, mas também escolhem (Bourdieu; Passeron, 2015).

No contexto da educação brasileira a seleção dos “eleitos” fica latente nas altas demandas por cursos como os de Medicina, Direito e Engenharias, vagas ocupadas em grande parte por filhos de famílias de classe média-alta e burguesa, geralmente proveniente de escolas privadas e com capital cultural distinto de filhos de operários assalariados, agricultores e profissionais liberais, onde a religião acaba tendo maior incidência. Além do processo interno de classificação que o sistema escolar realiza ao longo do percurso formativo, para os que conseguem permanecer, o vestibular, assim como outros exames, marca a ruptura entre os que possuem o “dom” e merecem acessar a universidade e os que são condenados socialmente a escolher cursos com menor demanda e que automaticamente não contam com o *status* e o prestígio social. Podemos dizer que esta lógica se mantém com algumas variações, mesmo diante das políticas de inclusão e acesso de estudantes oriundos de escolas públicas, negros e indígenas.

Há que se considerar que uma parcela de estudantes “não almeja” cursar o ensino superior (e essa constatação é utilizada erroneamente para justificar que o ensino superior deveria ser destinado apenas a uma suposta “elite intelectual”), pois, em certa medida, não o veem no horizonte enquanto uma possibilidade real de ascensão e acabam se “acomodando” às oportunidades de trabalho que, geralmente, possuem menor reconhecimento socioeconômico, ou em áreas de menor exigência quanto à formação acadêmico-escolar. É evidente que o fato de haver estudantes que não almejam ascender ao ensino superior tem a ver com o tipo de capital cultural acumulado, o que consideramos um fator determinante. Sabe-se que é um direito de todo cidadão acessar uma formação superior. No entanto, há uma

série de condições culturais e estruturais que dificultam as garantias deste direito, como se pode observar, por exemplo, quando se trata das condições físicas das escolas, da valorização do profissional da educação e das questões relacionadas às políticas de cotas universitárias.

Para Bourdieu e Passeron (2015), a lógica do sistema escolar deixa na obscuridade as desigualdades socioculturais, tratando-as como naturais, concebidas como dons e méritos individuais. E essa naturalização, por vezes, é legitimada por certos discursos religiosos que usam da culpabilização e da resignação para aceitar as condições de desigualdade, de onde decorre certa condescendência entre a religião e a cultura escolar, presente de maneira muito sutil.

Conforme os referidos autores (Bourdieu; Passeron, 2015), é no momento dos exames/provas que a influência da origem e condição social (onde a religião tem a sua contribuição na legitimação de certas desigualdades) pesa com toda sua força, ocultando a suposta igualdade formal entre os estudantes, excluindo, pelo anonimato, as desigualdades reais. Ou seja, a universidade exige que todos os que pretendem acessá-la façam parte de um jogo no qual as regras da competição seguem apenas critérios escolares, a hierarquia escolar das *performances*, reproduzindo uma lógica que nada mais é que a colonialidade do saber, gerado através do não reconhecimento de diferentes racionalidades.

A defesa de uma ação política-pedagógica-científica, fortemente enfatizada por Bourdieu e Passeron (2015), é relevante para demonstrar que não apenas os resultados das avaliações deveriam ser levados em conta, mas também o ponto de partida dos candidatos e demais influências, isto é, seu capital sociocultural. O argumento é favorável a um trabalho mais criterioso e reflexivo por parte dos docentes e da escola como um todo. Por isso, o diferencial está em

formar professores capazes de retirar os estudantes do senso comum para um maior esclarecimento, isto é, para uma maior qualidade também de estudante quanto à compreensão das lógicas e distintas racionalidades que tecem as relações socioculturais e intersubjetivas. As condições do sucesso escolar não são somente econômicas, mas também culturais, pois a escola não deveria estar para colocar as aparências da legitimidade a serviço da reprodução de privilégios, sejam eles do ponto de vista econômico, cultural, ideológico ou religioso.

Diante disso, uma educação intercultural tem a possibilidade de problematizar os aspectos intrínsecos à cultura escolar que reproduzem distinção e diferenciação. Ao mesmo tempo, pode potencializar processos emancipatórios, democráticos e dialogais, revisando e ressignificando determinados valores, ritos e linguagens do campo religioso que legitimam a reprodução de desigualdades sociais em ambientes educativos, geralmente ocasionada por limites de compreensão da laicidade na educação brasileira, fortemente marcado pela diversidade cultural e religiosa.

3. RELIGIÃO E ESCOLA: UMA RELAÇÃO HISTÓRICA E INEVITÁVEL

A religião, ao mesmo tempo que se apresenta enquanto possibilidade à humanização, é essencialmente conservadora, especialmente no que diz respeito à dimensão ético-moral, de onde decorre a compreensão de Bourdieu (2001), muito similar a de Freud, de que ela é uma necessidade social à civilização, especialmente no controle dos instintos sociais. Isso por que ela reproduz um *habitus* instituidor da tradição do qual se alimenta, permeando a dimensão político-social.

Numa perspectiva cultural, a religião resulta de processos sócio-históricos relativos à religiosidade. Além de formalizar e consagrar um conjunto de laços sociais e individuais, ela contribui na organização da coletividade oferecendo segurança às relações, na medida em que ordena e categoriza a experiência humana. Por isso, “pode-se dizer que a religião é o aspecto estrutural da religiosidade” (Valente, 2018, p. 120).

De acordo com Simmel (2011), a religiosidade é uma disposição irreduzível e de grande importância ao humano. Constitui-se por aspectos simbólicos, subjetivos e psicológicos. Seu conteúdo encontra-se no universo das representações e configura o modo de ser de cada pessoa religiosa. Habita as profundezas do humano. Para o referido autor, a religiosidade não é a religião em si, pois ela transcende as suas formas objetivas, permanecendo, em certa medida, insondável e indefinível na sua integralidade.

É por este motivo que o conjunto de valores das religiões se reflete, com distintas perspectivas e intensidades, nas diferentes áreas da atuação humana, dentre elas a educacional, por possuir uma forte incidência na formação humana e cultural. Por isso, a laicidade não pode ser descuidada, mas construída permanentemente numa relação de *diálogo dialogal* (Panikkar, 2006), de modo que as religiões sejam reconhecidas e se percebam corresponsáveis na construção da cidadania, na garantia das liberdades e dos direitos humanos.

Sendo assim, há uma necessidade de compreender a laicidade enquanto um processo sócio-histórico em desenvolvimento (Baubérot; Milot, 2011), o que pressupõe uma ação estatal na regulação da relação entre as esferas pública e privada, de modo a assegurar o tratamento igualitário das religiões, a liberdade de crença e a igualdade entre os indivíduos. Dentre as diferentes concepções e formas de efetivação da laicidade, Maclure e Taylor (2011) citam, como exemplo, o modelo

liberal-pluralista de laicidade do Quebec, construído a partir de um regime de governo que gradativamente consolidou uma dinâmica de reconhecimento da dignidade humana e da liberdade de consciência, ao valorizar e respeitar as diferentes crenças e filosofias de vida. No contexto escolar, o estudo da religião ocorre através de uma disciplina denominada “ética e cultura religiosa”, cujo objetivo é o de proporcionar a compreensão das distintas manifestações do fenômeno religioso, visando uma formação para a convivência respeitosa em contextos sociais, diversificados cultural e religiosamente.

No Brasil predomina um entendimento de laicidade enquanto *regime de separação rígida*, resultado de uma hermenêutica positivada da Carta Constituinte, como aponta, por exemplo, alguns dos estudos de Fischmann (2006) e de Cunha (2013), muito similar ao modelo francês que, ao conceber a religião de forma restrita à subjetividade e à esfera privada, trata-a como inadequada à participação do debate público.

Essa compreensão decorre do fato de, no contexto francês, o conflito com o catolicismo ter sido radicalizado, o que justifica certa aversão à participação da religião na esfera pública, como a escolar, enquanto conhecimento a ser abordado de forma sistematizada e contextualizada. Diferentemente, o Brasil teve seu processo influenciado pela família patriarcal, o centralismo do Estado católico-português e a dimensão mais individualizada da passagem do privado para o público (Holanda, 1995). Com isso, pode-se considerar que essa separação é mais branda, pois possibilita o reconhecimento dos fenômenos religiosos e uma relação de maior reciprocidade, mesmo que grande parte das religiões permaneça à “sombra” do Cristianismo católico e, mais recentemente, também do evangélico, especialmente no âmbito político, midiático e assistencial.

O espaço público, portanto, não é entendido como um espaço vazio, mas sim, constituído por pessoas com sensibilidades, memórias, medos, crenças e linguagens, sujeitos que expressam posicionamentos, ouvem e convivem entre si. É por isso que “[...] desde que as religiões não sejam nocivas à sociedade, elas podem participar dos debates movidos em âmbito público, apresentando demandas, respondendo às questões e manifestando suas opiniões.” (Rodrigues, 2013, p. 167).

Nesta perspectiva, tanto Rodrigues (2013) quanto Cecchetti (2016) reafirmam que o modelo de *laicidade do reconhecimento*, que não desconsidera o passado histórico e a contemporaneidade pós-secular, marcada pela pluralidade cultural e religiosa, é o regime que pode possibilitar uma convivência que não reforce estereótipos e preconceitos de cunho religioso, uma vez que fomenta a tolerância e o reconhecimento das diferenças. Por isso, há uma necessidade de “[...] repensar as bases teóricas da relação entre a religião e seu estudo no contexto educacional [...]” (Rodrigues, 2013, p. 166) que, na perspectiva da interculturalidade, são potencializadas, mesmo que já implícitas.

Para Cecchetti (2016, p. 72):

O objetivo desta visão liberal-pluralista é solucionar conflitos éticos e políticos associados ao tratamento da diversidade moral e religiosa nas sociedades contemporâneas. Constitui-se um ‘modelo ideal’ para sociedades multiculturais que enfrentam dilemas em relação ao lugar da religião no espaço público.

Não obstante, as sociedades democráticas necessitam pensar continuamente no sentido e na finalidade da laicidade, especialmente porque são crescentes os casos e movimentos de incompreensão, perseguição e discriminação de pessoas que professam diferentes crenças religiosas ou que são defensoras de visões seculares da vida

e do mundo. Ademais, no contexto brasileiro, a educação pública vem sofrendo com a ampliação de ataques de grupos conservadores (em grande parte, fazendo uso de discursos religiosos com viés fundamentalista), cuja preocupação está em expandir a crítica aos sistemas econômicos e políticos com a finalidade de manter privilégios vinculados às elites históricas. Insere-se neste contexto, por exemplo, o movimento da “Escola sem Partido”, que tem se caracterizado por fomentar a desconfiança, a fiscalização e a acusação de educadores, especialmente quando estes tratam de temas relativos à política do país, à diversidade étnica e sexual na escola, sob o pretexto de uma suposta ideologização dos estudantes (Frigotto, 2017).

Associado a esses movimentos conservadores encontra-se o rechaço às políticas sociais e de acolhimento de migrantes e/ou refugiados, especialmente nos últimos anos, contra haitianos, senegaleses, sírios, libaneses, venezuelanos, dentre outros, mesmo que a taxa de imigração no Brasil não atinja 0,4% da população, média considerada baixa se considerarmos a estimativa relacionada à população mundial, de 3,4% (Brasil, 2019; Baeninger et al., 2018). Embora a prática de xenofobia seja considerada crime – porque ofende a dignidade das pessoas, por motivos de raça, cor, etnia, religião, origem e condição física ou social –, conforme prevê o artigo 140, parágrafo 3º, do Código Penal, a reprodução de preconceito contra minorias sociais e culturais ainda motiva intolerâncias e violências. De uma forma ou de outra, acaba adentrando o espaço escolar, constituindo-se em um dos motivos do fracasso e da evasão escolar.

Portanto, problematizar interculturalmente a cultura escolar, em seus aspectos (re)produtores de diferenciação e distinção social, passa por uma (re)aprendizagem colaborativa e solidária para com e entre as diferenças, sejam elas de cunho religioso, étnico-racial, epistêmico, linguístico ou social, levando em conta a dinâmica da historicidade.

Esse processo tem de se orientar por princípios político-pedagógicos, científicos e éticos, de modo que a pluralidade em suas diferenças se torne elemento de aprendizagem, diálogo e cidadania, não de (re) produção de desigualdades e injustiças socioculturais.

As relações entre escola e as crenças religiosas ou filosofias de vida são inevitáveis. E, se a religião, ou melhor, a religiosidade, não pode ser enclausurada ou expurgada do debate acadêmico-escolar, e ainda é utilizada para gerar desigualdades e distintas formas de violências, é imprescindível incluí-la e estudá-la no currículo escolar. Consideramos uma importante contribuição que a educação escolar pode oportunizar, proporcionando a superação de assimetrias de poder existentes entre pessoas, culturas e religiões.

4. ESTUDO DA DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O estudo da diversidade religiosa na escola, quando realizada a partir de pressupostos éticos e científicos, em perspectivas decoloniais, se coaduna às demais disciplinas curriculares, diferenciando-se epistêmica e metodologicamente de uma abordagem confessional ou doutrinária. Sustenta-se no diálogo, na dúvida, na formulação de questionamentos, hipóteses e argumentações em torno da vida e de conteúdo/conhecimentos relativos às diferentes manifestações do fenômeno religioso e denominações religiosas.

Se assim desenvolvido, podemos pensar nas contribuições deste estudo a uma educação intercultural que, fundamentalmente, só pode ser intercultural na medida em que as distintas racionalidades e sensibilidades forem tratadas e reconhecidas de forma minimamente equânime. Isto porque, de acordo com Panikkar (2006), um diálogo só é verdadeiramente intercultural quando parte, *a priori*, de uma

perspectiva não dialética. Mas, por qual motivo? Para ele, que é reconhecido como um dos pioneiros do pensamento intercultural, a dialética pressupõe um conjunto de regras previamente estabelecidas a que os interlocutores têm de se submeter. Ou seja, os dialogantes devem aceitar previamente a racionalidade de uma determinada lógica, o que pode caracterizar certas incompatibilidades do ponto de vista de determinadas epistemes. “El diálogo dialéctico presupone la aceptación de un campo lógico y personal al que se atribuye o reconoce una validez o jurisdicción puramente ‘objetiva.” (Panikkar, 2006, p. 52).

Frente a isso, Panikkar (2006) propõe o *diálogo dialogal*, fundamental para a compreensão da interculturalidade radical/crítica. Esse diálogo não pretende con-vencer o *outro*, vencendo-o dialeticamente, ou buscando uma verdade comum sob as regras da dialética. Não é compreendido como uma disputa na *arena*, onde os dialogantes precisam se submeter a regras estabelecidas previamente. É um diálogo que parte do encontro, do estranhamento e, ao mesmo tempo, da vontade de reciprocidade, confiança e interação solidária entre os interlocutores. Por este motivo, é sempre inaugural, singular e improvável.

Não deixa de ser uma espécie de confrontação entre dialogantes. No entanto, ao invés de se eliminar o argumento do *outro*, busca-se o mútuo entendimento, isto é, procura-se compreender o que o *outro* deseja expressar enquanto pensamento legítimo. Esse diálogo é fundamentalmente assimétrico, pois constrói sua sustentação no processo interativo entre os dialogantes. Por isso, torna-se necessário que os interlocutores se disponham ao diferente e evitem levar o debate para a *arena*, o espaço da luta que pressupõe um vencedor e um vencido. O esforço de ambos há de ser a manutenção da *ágora*, o espaço do diálogo aberto, da fala e da escuta. Mesmo que possa haver

a tendência de o diálogo deslocar-se para a *arena*, será sempre a *ágora* o espaço de excelência aos dialogantes, pois “en el *ágora* se habla, en la *arena* se lucha” (Panikkar, 2006, p. 53).

De acordo com Fleuri (2015), o diálogo intercultural entre cosmovisões religiosas pode possuir uma dimensão profundamente dramática e socioculturalmente trágica, pois considera que as diferenças religiosas são frequentemente tomadas como fontes de tensões, incompreensões e violências das mais diversas formas. É por este motivo que Catherine Walsh (2012) chama a atenção para a força da colonialidade que ainda sustenta concepções binárias, como as de natureza/sociedade ou fé/razão, gerando um descrédito das relações holísticas entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, especialmente aquelas tecidas por povos ancestrais, desarticulando a coesão cultural e política da maioria deles. Isso tem facilitado a implementação de processos de subalternização e a consequente desigualdade sociocultural.

Como alternativa oposta à colonialidade do saber, do poder, do ser e do viver, e considerando a ampliação da diversidade religiosa em contextos educativos, especialmente em países democráticos, Milot (2012) considera que uma das missões da escola é habilitar os estudantes para viverem em sociedades cada vez mais complexas, onde as crenças que embasam a ação social integram e transversalizam-se nesta complexidade, aparecendo, de forma mais explícita, em discussões relativas às escolhas morais e políticas. Mas, como ocorreria no contexto da escola pública?

Considerando que as famílias e as comunidades religiosas se preocupam com a formação religiosa de cunho confessional, e que a escola moderna não se centra especificamente em questões individualizadas, exceto em casos específicos que necessitam tratamento ou encaminhamento diferenciado, alternativas têm

surgido em inúmeros países, dentre eles o Brasil, de forma similar à experiência do Québec. Isto porque a abordagem científico-pedagógica das opções morais e religiosas tem uma contribuição para a educação cidadã e ao pensamento intercultural, como uma das formas que evitam a produção de diferenciação e distinção em contextos educativos, e afirmam uma *laicidade do reconhecimento*. “O conhecimento de vários pontos de vista morais e religiosos, embora necessário, deve realmente servir a outro propósito: o respeito pelos outros como iguais em dignidade.” (Milot, 2012, p. 360).

Nesta perspectiva, e atendendo dispositivos legais, como os previstos no Artigo 210 da Carta Constitucional de 1988⁴, no inciso IV do Artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996)⁵, e da Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n. 13.005/2014)⁶, o Ministério da Educação publicou a Base Nacional Comum Curricular (2017), na qual estabelece diretrizes gerais para o estudo da diversidade religiosa no Ensino Fundamental das escolas brasileiras, numa perspectiva aconfessional e intercultural.

-
- 4 A Carta Constitucional, no Artigo 210, reconhece a necessidade de que sejam “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (Brasil, 1988, [s.p.]).
 - 5 “Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (Brasil, 1996, [s.p.]).
 - 6 O PNE reitera a necessidade de “[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local.” (Brasil, 2014, [s.p.]).

Essa definição não resultou apenas de uma decisão de governo, senão de um esforço de inúmeros setores da sociedade civil que “[...] passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.” (Brasil, 2017, p. 431). Tais reivindicações estão relacionadas à maior valorização dos ideais democráticos, da inclusão social e da educação integral enquanto direito humano, amplamente difundidos nas últimas duas décadas do século XX e neste início de século XXI.

É reconhecido o papel das Ciências da Religião e suas interfaces com as Ciências Humanas e Sociais, fundamentalmente na investigação dos “[...] fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades, enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte.” (Brasil, 2017, p. 432). De acordo com o documento, a abordagem dos conhecimentos religiosos orienta-se por pressupostos éticos e científicos, de modo a não privilegiar nenhuma crença ou convicção, o que inclui o conhecimento e respeito de filosofias seculares de vida. É por meio do componente curricular Ensino Religioso (ER), portanto, que se “[...] busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão [...]” (Brasil, 2017, p. 432), ainda presentes na cultura escolar, o que reforça a reprodução de desigualdades sociais.

Conforme a BNCC, são objetivos do ER na escola brasileira:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d)

Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (Brasil, 2017, p. 432).

De acordo com o documento, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos deste estudo, devendo favorecer experiências de aprendizagem, intercâmbios e diálogos permanentes, de modo a desenvolver atitudes de acolhimento e respeito das distintas identidades culturais, religiosas ou outras. Possibilita-se, assim, o exercício e a convivência democrática, a liberdade e os direitos humanos, indispensáveis à vida em sociedade e à cultura de paz.

Conforme a BNCC, deseja-se que, com o estudo da diversidade religiosa, ao final dos nove anos de Ensino Fundamental, o estudante tenha desenvolvido algumas competências, quais sejam:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (Brasil, 2017, p. 433).

A organização deste estudo no currículo escolar ao longo dos anos escolares gira em torno de três grandes eixos, denominados *Unidades Temáticas: identidades e alteridades; manifestações religiosas;*

e *crenças religiosas e filosofias de vida*. As Unidades temáticas, em cada ano escolar, possuem *objetos de conhecimento* específicos, enquanto direitos de aprendizagem, geradores de *habilidades* a serem desenvolvidas pelos estudantes, conforme o exemplo a seguir, elaborado para o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Exemplo elaborado para o terceiro ano do Ensino Fundamental

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos	Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.
		Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.
Manifestações religiosas	Práticas celebrativas	Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.
		Caracterizar as práticas celebrativas como parte do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.
	Indumentárias religiosas	Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.
		Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.

Fonte: BNCC (Brasil, 2017, p. 442-443).

A mudança de perspectiva epistemológica e metodológica ocorrida nas últimas duas décadas e meia, isto é, a passagem do ER confessional para o aconfessional e intercultural, é a principal chave de compreensão desta proposta, que necessita atingir a formação docente em larga escala, a elaboração dos currículos escolares e o

processo de ensino-aprendizagem na sua integralidade. O estudo de diferentes cosmovisões culturais e religiosas instaura processos de decolonialidade do saber, problematiza lógicas que predominam na cultura escolar, visibiliza e reconhece um conjunto de saberes e conhecimentos que operam a partir de racionalidades não hegemônicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com clareza dos pressupostos epistêmicos e didático-pedagógicos da área de conhecimento da Educação Básica (Resolução CEB/CNE n. 4/2010 e 7/2010), isto é, o embasamento científico nas Ciências da Religião e da Educação, pode-se oportunizar aos estudantes uma formação voltada ao pleno reconhecimento dos direitos humanos fundamentais – igualdade, liberdade de consciência e de religião. Deste modo, a presença deste componente curricular na escola pública é compatível com a neutralidade do Estado laico, atende aos ideais de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e contribui com a superação de desigualdades sociais, tanto nos contextos educativos quanto a partir deles, mobilizando aspectos constituintes de uma educação intercultural.

REFERÊNCIAS

- BAENINGER, R. et al. (Org.). **Migrações sul-sul**. 2. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – NEPO/Unicamp, 2018.
- BAUBÉROT, J.; MILOT, M. **Laïcitésansfrontière**. Paris: Seuil, 2011.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1977.

_____; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____; _____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

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

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Migrações**, Brasília, 2019. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/migracoes/>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

CECCHETTI, E. **A Laicização do Ensino no Brasil (1889-1934)**. 2016. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

_____. **Diversidade Cultural Religiosa na Cultura da Escola**. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CUNHA, L. A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, 2013.

FISCHMANN, R. Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídio para a elaboração de memória sobre o tema. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 222-231, 2006.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, Educação e Desafios Contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, A. et al. **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

MACLURE, J.; TAYLOR, C. **Laicidad y libertad de conciencia**. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

MILOT, M. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 355-368, jan./dez. 2012.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PANIKKAR, R. **Paz e Interculturalidad: una reflexión filosófica**. Tradução Germán Ancochea. Barcelona: Herder, 2006.

RODRIGUES, E. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 149-174, jan./mar. 2013.

SIMMEL, G. **Religião**: ensaios. v. 1. São Paulo: Olho d'água, 2011.

VALENTE, G. A. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-posições**, Campinas, v. 29, n. 1 (86), p. 107-127, jan./abr. 2018.

VALLE, I. R. Os herdeiros: uma das principais “teses” da sociologia francesa da educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 29, jul./dez. 2014.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL E DESAFIOS PARA CONVÍVIOS NA DIVERSIDADE RELIGIOSA

Josiane Crusaro SIMONI¹

Simone RISKE-KOCH²

1. PALAVRAS INICIAIS

A diversidade cultural se faz presente em todo o universo, desde a gênese dos primeiros povos/habitantes. Cada grupo, em seu processo de desenvolvimento e existência produziu saberes de maneiras distintas, os quais foram sendo readaptados e transmitidos de geração em geração. Porém, ao mesmo tempo que as diferenças culturais são compreendidas como patrimônio e beleza da humanidade, também são interpretadas como aspecto de inferiorização, de negação e discriminação perante comunidades que se consideram superiores em relação às demais. Este processo é nítido na tessitura da história

-
- 1 Mestranda em Educação e integrante da Linha de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas (UNOCHAPECÓ). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. *E-mail:* <josicrusaro@unochapeco.edu.br>.
 - 2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB. Atualmente é Professora e Coordenadora do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso - FURB. Membro do Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento – GPEAD/FURB. *E-mail:* <srkoch06@gmail.com>.

brasileira que foi edificada a partir de dominações, escravidão, colonialismos e imposições.

Da riqueza cultural étnica, religiosa, sexual, ideológica, linguística, simbólica e social, foram constituindo-se múltiplos rostos e identidades, expressos pela singularidade e heterogeneidade. No aspecto da liberdade religiosa, entre retrocessos e avanços, o Brasil assumiu o princípio da laicidade somente no período republicano, porém, os esforços não têm sido suficientes para combater ações e práticas que despertam tanto para o proselitismo quanto para o preconceito, a discriminação, a intolerância religiosa, o fanatismo e o fundamentalismo. As legislações mencionam o direito de ter ou não uma crença, bem como manifestá-la ou não; contudo, faz-se necessária a mudança de mentalidades e de atitudes que primem pelo reconhecimento e coexistência na diversidade.

Perante o exposto, este trabalho tem por objetivo dialogar sobre a diversidade cultural brasileira e os possíveis desafios para a garantia da liberdade religiosa nos distintos territórios em que nos desenvolvemos. No encadeamento dos registros se reflete acerca da necessidade dos territórios escolares em reverem as práticas de acolhida e dos processos de ensino e aprendizagem frente às diversidades. Por conseguinte, apresentam-se pressupostos que reafirmam a importância do componente Ensino Religioso, de aspecto não confessional, voltado ao estudo do conhecimento religioso, o qual tende a contribuir na edificação de saberes interculturais, voltados à promoção dos direitos humanos.

2. O BRASIL E A EXPRESSÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Anterior ao processo de colonização em terras brasileiras, muitos povos originários viviam e se desenvolviam a partir de seus

costumes e de suas práticas ritualísticas, com costumes e hábitos que constituem culturas múltiplas, diferentes e únicas. Com o processo de colonização e expansão europeia no século XVI, conjuntamente com os massacres, as dizimações, a proliferação de doenças advindas do branco e a imposição de tarefas severas, muitos povos não resistiram, o que ocasionou reduções quanto ao número desses no território brasileiro.

Os povos originários, habituados a outros modos de viver, não poderiam atender aos objetivos dos europeus, que consistia na exploração dos recursos naturais, expresso por tarefas árduas e que proliferavam o sistema de escravidão. Visando a permanência da exploração das terras brasileiras, a partir de mão de obra barata, os europeus passaram a comprar pessoas de diferentes tribos na África para a realização das tarefas nas lavouras e nos garimpos. A abolição da escravatura foi tardia, sendo sancionada em fins do século XIX, através de princípios políticos e governamentais que favoreciam a elite e não os negros. Por isso, estar livre sem o direito a um emprego digno, além da garantia à subsistência, se apresentou como um novo entrave aos recém-libertos.

Entre os séculos XVII e XX, o Brasil recebeu imigrantes dos continentes: Europeu, Africano, Asiático e Americano, tornando-se palco de diferentes expressões, identidades e culturas. No século XXI, os processos de imigração permanecem perceptíveis, haitianos, bolivianos, norte-americanos, venezuelanos e outras nacionalidades têm buscado melhores condições de vida e de desenvolvimento. Cada grupo étnico contribui com o rosto pluricultural que vai delineando o Brasil, sendo que verificou-se um aumento significativo no número de pessoas que solicitam refúgio. Estudos apontam que entre os anos

de 2000 a 2015 foram registrados mais de 879.505 imigrantes, os quais estão distribuídos pelo interior do Brasil³.

Em se tratando do aspecto religioso, identifica-se a variedade de crenças, desde os povos originários, das tradições africanas, das filosofias orientais e das demais tradições religiosas que foram sendo incorporadas à sociedade brasileira. Sabemos que a história brasileira é preenchida por incoerências, em especial até o findar do período imperial, quando a religião cristã católica havia sido imposta como oficial. Embora tenha ocorrido o princípio da laicização, em que o Estado não deveria ter e nem manifestar religião, ainda nos deparamos com práticas proselitistas, intolerantes e fundamentalistas. Compreendemos que “[...] reconhecer a diversidade de culturas, identidades e religiosidades, exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano [...]” (Cechetti; Oliveira, 2015, p. 237).

Nesse sentido, reconhecendo a diversidade cultural que se expressa no Brasil, faz-se necessária uma educação de características interculturais, a qual prime pelo reconhecimento da pluralidade, em especial no que confere ao aspecto religioso, de modo a acolher “[...] as diferentes culturas, independentemente de sua origem ou forma, como elementos constitutivos da identidade humana [...]” (Pozzer et al., 2009, p. 275). Por sua vez, refletindo a diversidade religiosa e não religiosa, é necessário que o conhecimento religioso seja estudado nos territórios escolares, com princípios éticos, epistemológicos e pedagógicos, sem doutrinações, discriminações e práticas

3 Para mais detalhes e informações, pode ser acessado na íntegra o *site*: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

proselitistas, objetivando primar pela alteridade e respeito entre as múltiplas crenças.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentou dados de que em 2017 a população brasileira ultrapassou o número de 207,7 milhões de pessoas⁴, somando-se os imigrantes e as pessoas nascidas em solo brasileiro (Brasil, 2017). Esta estimativa requer que se reflita acerca da diversidade que se expressa em cada uma das pessoas que integram/representam/compõem o Brasil, mas também requer que se estabeleçam práticas de acolhimento dessas diferenças. São inúmeros pensamentos, desejos e objetivos que se misturam às distintas idades, sexos, etnias, crenças, sentimentos, concepções e ideologias. A miscigenação (composição das diferentes etnias), o sincretismo (doutrinas religiosas) e a pluralidade cultural exigem processos de abertura para estudos, interpretações, reflexões e aprendizados significativos, que permitam a coexistência *entre e nas* diferenças.

Através das interações com as demais pessoas, poderemos conhecer suas crenças e cosmovisões, o que permitirá fissuras para convivências solidárias, bem como a garantia da liberdade de escolha, entre ter ou não uma religião. Estes processos pressupõem a ética da alteridade, a sensibilidade, a escuta, o diálogo e o reconhecimento de que não há uma única maneira de contemplar as questões religiosas, mas sim diferentes enfoques e lentes que apresentam respostas múltiplas. Portanto:

4 A notícia pode ser visualizada por intermédio do *link*: <<http://www.brasil.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

O reconhecimento da diversidade cultural e religiosa é uma das garantias para a promoção dos direitos humanos e, por isso, educar em direitos humanos é uma das responsabilidades que a escola precisa assumir, buscando garantir o direito de livre pensamento, consciência e religião, incluindo a liberdade de mudar ou de não seguir qualquer crença religiosa. (Cecchetti; Oliveira, 2015, p. 228).

Esta tarefa alude aos territórios escolares, pois acolhem os estudantes e, junto com estes, a multiplicidade de crenças, de opiniões, de informações, de saberes e de ideologias. Conjuntamente com o estudo dos conhecimentos religiosos, devem ocorrer momentos para a análise e interpretação criteriosa dos registros históricos brasileiros, identificando como as questões étnicas, políticas, religiosas e sociais foram sendo abordadas conforme os períodos históricos. Tal ação pressupõe a interação sucessiva entre estudantes e professores, na intenção de que estereótipos produzidos em relação aos povos originários, aos negros e aos imigrantes não continuem a se perpetuar. Por conseguinte, reiteramos que a educação se constitui em sinônimo de transformações e de reflexões, a partir do momento em que possibilita a superação de atitudes desrespeitosas para a acolhida das diferenças.

3. DESAFIOS ATUAIS PARA A PROMOÇÃO DA LIBERDADE RELIGIOSA

No decorrer da história humana, inúmeros conflitos foram travados em desejo da hegemonia e do poder político, cultural, religioso, econômico, ideológico e social. Ocorre que estes processos resultaram na destruição de culturas, na imposição de concepções e em destituições identitárias, provocando exílios, separações, mortes e danos irreparáveis. Embora saibamos da habilidade do ser humano em

tecer relações harmônicas, de diálogos, de interações e de bem-viver, presenciamos que a capacidade de destruir, escravizar, homogeneizar e inferiorizar as diversidades ocorre desde a gênese dos primeiros seres à atualidade.

No que confere a liberdade religiosa, de expressão e manifestação, um dos documentos expressivos se refere à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que reservou o artigo 18 para aludir esta garantia. Em 1981 a Organização das Nações Unidas elaborou a Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções, corroborando a liberdade de crença. No Brasil em 1988 a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 5º, inciso VI, do mesmo modo, visou esta garantia.

Nos últimos anos do século XX, foi elaborado o Plano Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) visando medidas pela promoção das garantias indispensáveis ao ser humano. Na segunda versão do PNDH⁵ as propostas 109, 110, 111, 112 e 113 versaram sobre a liberdade religiosa, bem como o combate a qualquer prática intolerante e discriminatória. Na última versão, estabelecida em 2009 e atualizada em 2010, o PNDH foi estruturado em seis eixos organizadores, composto por 25 diretrizes, na qual a de número 10 trata da garantia da igualdade na diversidade e em seu objetivo estratégico VI dispõe sobre: “*respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado*” (Brasil, 2010, grifos nossos).

Porém, nem a Constituição, nem as declarações universais e demais pactos em prol dos direitos humanos, em destaque à

5 O Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) é composto por três versões, elaboradas nos anos de 1996, 2002 e 2009.

liberdade de crença, têm sido suficientes para extirpar a intolerância religiosa que é crescente na sociedade brasileira. A própria garantia do Estado laico⁶ muitas vezes é posta em questionamento, considerando que espaços públicos ainda contam com elementos simbólicos e práticas ritualísticas do cristianismo católico, resultado do processo de imposição da religião durante o período colonial, o qual se manteve presente no período imperial e inclusive após a República quando se determinou que o Estado não devesse ter ou manifestar religião.

Diante destas realidades, são necessárias novas mentalidades a partir do estudo de bases epistemológicas que reconheçam as pluralidades existentes e que venham a combater qualquer prática discriminatória. Conforme dados do Ministério dos Direitos Humanos⁷, o crescente número de denúncias sobre a violação dos direitos essenciais demonstra que a sociedade brasileira não irrompeu com atitudes que tendem a inferiorizar o Outro/diferente. Ao término do ano de 2016 haviam sido registradas mais de 759 denúncias envolvendo somente a intolerância religiosa, sendo que as tradições de matriz africana compunham quase a maioria das vítimas. Estes dados comprovam que a permanência do preconceito,

6 Com o advento da República o Brasil assumiu o princípio da laicidade, isto é, não fazer parte de nenhuma denominação religiosa e primar pela liberdade religiosa dos cidadãos. A laicização do ensino no Brasil é tema da tese de doutorado do educador Cecchetti (2016), que no recorte histórico de 1889 a 1934 descreve que o princípio da laicidade avançou mais no nível jurídico do que na mentalidade das pessoas.

7 O Ministério dos Direitos Humanos (MDH) possui o *Disque 100*, que é um serviço gratuito, de forma sigilosa, no qual são realizadas denúncias em relação à violação dos direitos humanos. Mais informações sobre o programa podem ser obtidas em: <<http://www.brasil.gov.br>>.

da discriminação e do fundamentalismo, se perpetua no cenário brasileiro (Brasil, 2018).

Rememorando o mito ou alegoria da caverna, o filósofo Platão metaforicamente procurou explicar que a ignorância em que as pessoas viviam não as possibilitava de ver o mundo real, pois estavam condicionadas em torno de uma única ótica, sem diálogos e aproximações entre as diferentes concepções que envolviam o cosmos. Pode-se considerar que nossa caverna identitária está regulada por saberes monoculturais, hegemônicos, colonizadores, cristianizadores e patriarcais em que fomos educados e que, muitas vezes, não nos permitem conviver pacificamente com as demais pessoas e sociedades.

No desenvolver da narrativa, Platão menciona que um dos homens se desprende das correntes que o aprisionam. Este, ao deixar de contemplar apenas as sombras da caverna, vislumbra o sol e as expressões da natureza que se apresentam fora do local que outrora habitara. Enfatiza-se que este mesmo homem, ao retornar à caverna e desejar que as pessoas que lá estavam pudessem deslumbrar o “novo”, não foi compreendido e acabou sendo morto pelos próprios companheiros. Enclausurados em seu próprio mundo ou concepção identitária, estas pessoas não conseguiam despertar para novas possibilidades que havia fora daquele ambiente.

Assim, relembramos que o primeiro grupo social de que fazemos parte é a família. Ali germinam informações e concepções sobre a diversidade cultural, seja religiosa ou não, de caráter positivo ou negativo. Ao sairmos de nossa casa e nos deslocarmos para a comunidade sagrada, estaremos com pessoas que comungam dos mesmos ritos, símbolos, festividades, mandamentos e normas daquela crença. Tampouco, haverão estudos direcionados para a

compreensão e entendimento das demais religiões e filosofias de vida que estão presentes no universo.

Estando nos territórios escolares nos deparamos com a diversidade de crenças religiosas e filosóficas. Portanto, se não formos educados e ensinados para a escuta, o diálogo, a sensibilidade, a alteridade, o respeito e o reconhecimento do Outro, como portador de identidade e presença viva, não conseguiremos coexistir pacificamente. Diante do exposto, consideramos que ensinamentos pautados na educação intercultural e não confessional se apresentam como um dos percursos favoráveis na promoção da liberdade religiosa.

A discriminação, a intolerância religiosa, o fanatismo e o fundamentalismo tenderão a se proliferar nos territórios escolares enquanto não houver a implantação de currículos que primem pelo estudo das diferenças. Fora dos territórios escolares, esses problemas permanecerão, pois, quando se privilegia uma determinada crença, ideologia, cosmovisão ou cultura, as demais diferenças são postas em risco, como representação de ameaça. Por fim, consideramos que aprisionados em nossa caverna, de maneira egocêntrica e individualista, dificilmente conseguiremos conviver respeitosamente com as singularidades que compõem o Outro.

4. TERRITÓRIOS ESCOLARES: (DES)ENCONTROS NA DIVERSIDADE

Era uma vez uma cor
muito rara e muito triste
que se chamava Flicts
não tinha a força do vermelho
não tinha a imensa luz do amarelo

nem a paz que tem o azul
era apenas o frágil e feio e aflito Flicts⁸
(Ziraldo, 2009, p. 2, 3, 4).

O trecho extraído da obra de Ziraldo muito tem a nos dizer, além de permitir reflexões sobre: Quem é Flicts? Quem sou eu? Quem é o Outro? De que maneira as diversidades são vislumbradas? Ainda podemos questionar: Em que medida os territórios escolares agregam as diferentes culturas, em especial as religiosas? Como repensar estratégias que visem, além da aprendizagem, a acolhida, o diálogo e o respeito na pluralidade? Todas estas perguntas chamam-nos a atenção sobre os desafios que envolvem a promoção de garantias essenciais para o desenvolvimento das pessoas.

O direito à educação tem se refletido em legislações brasileiras e internacionais, as quais visam o acesso à escola em tempo hábil, no intento de favorecer a formação pessoal e social, a interação entre os sujeitos, bem como processos de ensino e aprendizagem significativos. Na prática, as realidades distorcem dos documentos jurídicos, por intermédio de currículos e estruturas padronizadas, hierárquicas, normalizadoras, autoritárias e seletivas (Cecchetti, 2014) que tendem a negar as diferenças para dar prioridade à homogeneidade excludente e desigual, onde se desconsideram a trajetória identitária, familiar e social dos estudantes, provocando segregações, além da violação do direito à diferença.

8 A história infantil discorre sobre uma cor (denominada Flicts) que por ser rara e diferente, não se encaixava no arco-íris, nem nas bandeiras nacionais ou demais espaços, sendo desprezada pelas demais cores. A obra, disponível gratuitamente, pode ser visualizada em: <<https://www.katalivros.com.br>>.

A história infantil supracitada apresenta a insegurança, a tristeza e o medo que perpassam a vida da cor Flicts, por ser diferente das demais cores e, ao mesmo tempo, não ser acolhida no seu jeito de ser. No decorrer de toda a história, Flicts é rejeitada nas relações e vivências cotidianas entre as cores. São conferidas características como *frágil e feio*, a partir de estereótipos e concepções monoculturais, de padrões estabelecidos pelas sociedades que tendem a inferiorizar a singularidade, além de valorar determinada pessoa, concepção ou cultura em detrimento às demais. Utilizando-nos da história, como uma representação dos múltiplos estudantes que compõem os territórios escolares brasileiros identifica-se que, não raramente, a muitos destes é conferido o papel de Flicts.

Nos territórios escolares a presença das diferenças é marca constante; ali se encontram as expressões da diversidade cultural, que podem ser acolhidas e valorizadas ou ignoradas e desrespeitadas, de acordo com os princípios éticos, filosóficos, políticos e pedagógicos expressos na cultura da escola. Infelizmente:

Recentes pesquisas apontam que o currículo oficial, legitimado pela cultura escolar, parece estar longe de acolher a diversidade cultural e religiosa, pois ambos são resultados de uma seleção de elementos simbólicos dos grupos hegemônicos, onde certos componentes são mais valorizados, enquanto que outros são ocultos, ignorados e exotizados. (Cecchetti; Oliveira, 2015, p. 235).

A ausência de interações entre estudantes e professores, da consolidação de espaços na escola para o diálogo, a escuta e a aprendizagem conjunta, impedem que haja a edificação de saberes permeada pelo reconhecimento e sensibilidade na pluralidade cultural. Assim, a uniformização, os exames, as avaliações, a hierarquização do professor, bem como “[...] a valorização utilitária da *tecne* levou a escola a menosprezar as relações humanas e o desenvolvimento integral dos

sujeitos.” (Cecchetti, 2014, p. 55). Portanto, não conseguimos nos identificar como sujeitos de direitos, além de não compreendermos o Outro e suas diferenças.

Os desencontros podem ser superados pelos (re)encontros entre os diferentes, por intermédio de boas convivências. Por isso:

Propiciar tempos, espaços e lugares para a construção de relações respeitadas e acolhedoras entre diferentes culturas, possibilitando que cada sujeito ou grupo se desenvolva sem sofrer com preconceitos, silenciamentos e discriminações, constituem um dos grandes desafios à cultura das escolas brasileiras e latino-americanas. Um dos meios para superação reside na constituição de formas de (con)vivência que reconheçam as alteridades e assegurem o respeito à história, identidade, memória e valores de cada grupo cultural, por meio do diálogo, da troca de experiências e da promoção dos direitos humanos. (Cecchetti; Oliveira, 2015, p. 240 - 241).

Diante do exposto, consideramos que é primordial aos territórios escolares romperem com ensinamentos monopolizadores e universais, através de currículos interculturais que permitam o reconhecimento da diversidade cultural. Concomitantemente é imprescindível que os estudantes sejam integrantes e atuantes na produção dos saberes, pois, caso contrário, assim como a cor Flicts, irão perpassar os territórios escolares sem redescobrirem e construir conhecimentos na promoção dos direitos humanos e do reconhecimento à diversidade cultural religiosa e não religiosa.

Para Cecchetti (2014), faz-se necessária outra cultura escolar que promova a hermenêutica da alteridade, por intermédio de diálogos interculturais, onde haja aproximações, escutas, interações e aprendizados entre os diferentes, culminando em culturas de paz e bem viver na diversidade. Corroborando com este posicionamento, acrescentamos que:

[...] é necessário modificar os padrões gerais de funcionamento da educação, da escola e dos mecanismos de seleção/desenvolvimento dos currículos, tendo presentes diversidade cultural, interesses e necessidades plurais dos sujeitos, por meio de uma estrutura curricular distinta da dominante e de uma mentalidade diferente por parte dos educadores, educandos, pais, gestores e autores de livros/subsídios didáticos, assim como dos sistemas de ensino em sua totalidade. (Pozzer et al., 2009, p. 276).

Portanto, a educação é ação e resultado das múltiplas vivências entre estudantes e professores, onde ambos tendem a aprender e ensinar de modo recíproco, sem dominações, privilégios, negações, intolerâncias e demais atitudes que venham a negar o direito à diferença, o direito a errar, o direito a aprender e o direito a sermos nós próprios, reconhecendo que o Outro faz parte de nós e, do mesmo modo, tendemos a fazer parte da existência deste Outro. Estes são desafios e propósitos que poderão contribuir para novos cenários e espaços nos territórios escolares.

5. ENSINO RELIGIOSO NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES

Em seu arcabouço histórico educacional, o Ensino Religioso foi abordado sob diferentes vieses, com objetos de estudo variáveis, de privilégios a determinadas crenças religiosas até a concepção não confessional. Esta história é delineada pelo início evangelizador ao qual a sociedade brasileira foi submetida (povos originários, negros e demais etnias) quando o Estado esteve interligado à Igreja Católica e o Cristianismo foi considerado religião oficial, sendo adotado o ensino desta tradição nas escolas. De um ensino confessional para o modelo ecumênico e, na sequência, para o estudo dos fenômenos religiosos, avanços significativos foram sendo consolidados.

O Ensino Religioso, já assegurado na Constituição Brasileira, teve marco essencial na alteração do artigo 33 pela Lei n. 9.475/97, onde foi conferida a valorização da diversidade cultural religiosa brasileira, sem adoção de quaisquer práticas proselitistas (Brasil, 1997). Do mesmo modo, o Ensino Religioso foi apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das áreas do conhecimento, o que representa a luta histórica pela liberdade de crença e de expressão, em especial nos territórios escolares onde se exibem as múltiplas diversidades.

Despir-se de (pré)concepções, julgamentos e estereótipos em relação à diversidade cultural religiosa é exercício fundamental diante das distintas crenças que compõem o universo. Assim, o Ensino Religioso possui dentre os seus objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (Brasil, 2017, p. 434).

No intento de assegurar o conhecimento religioso (Brasil, 2017), por intermédio de estudos, diálogos e reflexões contínuas, o Ensino Religioso vem contribuindo para o respeito à diferença, “[...] auxiliando na constituição de relações alteritárias entre culturas e religiões distintas, territórios e territorialidades, identidades e diferenças, no constante propósito de promoção dos direitos

humanos.” (Pozzer et al., 2009, p. 281). O mesmo corrobora ainda para o rompimento de enclausuramentos em nossas próprias convicções, as quais tendem a gerar o desprezo, a indiferença, a intolerância e a convivência não pacífica.

Os fenômenos religiosos necessitam ser abordados, refletidos e aprendidos, pois, além de fazerem parte da humanidade, compreendemos que são nos territórios escolares que ocorrem as aproximações entre as distintas crenças. Essa diversidade se manifesta:

[...] através de uma multiplicidade de comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados, linguagens, roupas e sinais sagrados, bem como nos referenciais e princípios éticos utilizados pelos sujeitos para realizar suas escolhas em relação ao outro, ao mundo e à vida. (Cecchetti; Oliveira, 2015, p. 231).

Avaliando que o Ensino Religioso visa o estudo dos conhecimentos religiosos, os quais tendem a favorecer o respeito, a liberdade religiosa e a convivência pacífica, bem como a efetivação dos direitos fundamentais e essenciais para o bem viver, a interculturalidade desponta como necessidade das sociedades onde “[...] comunidades étnicas e grupos socioculturais se veem desafiados a reconhecer suas diferenças e a buscar sua mútua compreensão e valorização [...]” extirpando monólogos, fechamentos e enclausuramentos, provocando fissuras para aproximações e diálogos com o diferente (Pozzer et al., 2009, p. 273).

Fleuri (2013) alerta que a educação intercultural não é um processo tão simples e, portanto, nos desafia a repensar como trabalhar as diversidades (religiosas, filosóficas, não religiosas) nos territórios escolares. Cecchetti e Oliveira (2015, p. 236) asseguram que “[...] o não reconhecimento da diversidade religiosa e a existência do preconceito religioso na cultura da escola interferem, e muito,

no desempenho escolar dos educandos [...]”. Diante desse cenário, intercâmbios e aproximações entre as distintas culturas refletem em possibilidades para a igualdade, a equidade e o respeito entre as pluralidades.

É nesse sentido que o Ensino Religioso tende a primar pela liberdade religiosa e os demais direitos conferidos a todas as pessoas, pois nas aulas visa-se a acolhida, o estudo e o conhecimento dos fenômenos religiosos, sem influências pejorativas, discriminatórias, excludentes, superiores e dominantes. Permeado pela educação intercultural, o componente possibilita que “[...] as culturas sejam conhecidas em mesmo grau e valor, com reverência e respeito à alteridade.” (Pozzer et al., 2009, p. 281).

Por conseguinte, o Ensino Religioso focado numa perspectiva intercultural favorece na edificação de convivências solidárias e na tessitura de saberes expressivos para a formação ética, crítica e cidadã. Isso é possível porque:

O exercício pedagógico do Ensino Religioso considera os conhecimentos anteriores dos educandos, bem como o contexto histórico-social no qual estão circunscritos, tendo em vista a continuidade progressiva no conhecimento e na compreensão do fenômeno religioso, pelo estudo, pela pesquisa e pela discussão em exercícios de alteridade, desenvolvendo um processo de (re)conhecimento, respeito e valorização dos diferentes e das diferenças. (Pozzer et al., 2009, p. 282).

Diante dessa perspectiva, estudiosos, pesquisadores, educadores, estudantes e demais pessoas lutam pelo Ensino Religioso de âmbito não confessional nos territórios escolares por considerarem que esse componente possibilita novos olhares, enfoques, lentes e direcionamentos para observar e conviver na diversidade cultural. Fleuri (2013, p. 59) destaca que “[...] a relação dialógica entre as culturas e a cooperação entre os povos pode favorecer a construção

de modelos sustentáveis de interação dos seres humanos entre si e com a natureza.” Sem dúvidas, este pressuposto, integrado ao Ensino Religioso, contribuirá para novas ações e relações entre as diferenças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identifica-se que o cenário brasileiro agrega em si uma vasta pluralidade étnica, linguística, sexual, religiosa, entre outras. Por conseguinte, conviver pacificamente com as diferenças que nos compõem é tarefa desafiadora, por isso compete aos territórios escolares primar por uma educação intercultural, a partir de fundamentos epistemológicos e pedagógicos que venham a extirpar atitudes intolerantes, fanáticas, fundamentalistas e preconceituosas em relação ao diferente. Logo, reconhecer a diversidade cultural é meta atual e urgente na promoção da coexistência.

Existem documentos nacionais e internacionais que preveem os direitos fundamentais e essenciais às pessoas, em especial no que toca à liberdade de crença. Na prática, nem esta e nem as demais garantias se idealizam plenamente. Um dos motivos apontados se refere aos aprisionamentos em nossa caverna, ou seja, em nossa constituição identitária – que se desenvolve em diferentes territórios –, a partir da propagação de atitudes que podem valorar nossas concepções/cosmovisões em detrimento às demais crenças e ideologias de que não fazemos parte.

Assim, aos territórios escolares é incumbido o desafio de rever seus currículos e espaços, bem como a adoção de práticas pedagógicas que primem pela ética alteritária, na intenção de que se produzam saberes focados no reconhecimento das diferentes culturas. Nesse cenário, registramos a importância do Ensino Religioso nos territórios escolares a partir das legislações atuais que o prescrevem como área

de conhecimento, sem adoção de práticas proselitistas, primando pelo bem viver na diversidade.

Em perspectivas interculturais, de diálogos, socializações e aprendizados, o Ensino Religioso tem provocado e desafiado para novos enfoques e lentes diante das culturas que agregam o universo. Assim, sem pretender que os estudantes deixem de seguir suas crenças, a disciplina permite aprendizagens sobre a pluralidade religiosa de maneira respeitosa e interativa, por intermédio de fissuras que favorecem aberturas e aproximações para o contato com o Outro/ diferente e a convivência.

REFERÊNCIAS

BOEHM, C. Imigrantes estão distribuídos pelo interior do Brasil, mostra pesquisa. **Agência Brasil**, 14 abr. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-04/imigrantes-estao-distribuidos-pelo-interior-do-brasil-mostra-pesquisa>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 3. ver. Brasília: MEC, 2017.

_____. Denuncie a intolerância religiosa, Disque 100. **Direitos Humanos**, 24 jan. 2018. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/cidadania-e-inclusao/2018/01/denuncie-a-intolerancia-religiosa-disque-100>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

_____. Lei n. 9475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

_____. População brasileira passa de 207,7 milhões em 2017. **Pesquisa**, 30 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Direitos Humanos**. PNDH – 3. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

CECCHETTI, E. Cultura escolar e Diversidade Cultural: entre a negação e o reconhecimento das diferenças. In: _____; POZZER, A. (Org.). **Educação e Diversidade Cultural**: tensões, desafios e perspectivas. Blumenau: Edifurb, 2014.

_____. **A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)**. 2016. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

_____; OLIVEIRA, L. B. Diversidade Religiosa e Educação em Direitos Humanos: possibilidades e desafios à cultura da escola. In: POZZER, A.; CECCHETTI, E. (Org.). **Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade**: diálogos críticos e reflexivos. Blumenau: Edifurb, 2015.

FLEURI, R. M. Relações Interculturais, Diversidade Religiosa e Educação: desafios e possibilidades. In: _____ et al. (Org.). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013.

POZZER, A. et al. Ensino Religioso em Santa Catarina: Exercícios na perspectiva de uma educação intercultural. In: OLIVEIRA, L. B. et al. (Org.). **Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina**. Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

ZIRALDO. **Flicts**. 2009. Disponível em: <<https://www.katalivros.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

EL ACOMPAÑAMIENTO A LOS JÓVENES DESDE LA PASTORAL UNIVERSITARIA EN UN MUNDO INTERCULTURAL

John Edward TRUJILLO RÍOS¹

1. INTRODUCCIÓN

Se desea mostrar cómo la interculturalidad se ve presente en un contexto local de Colombia. Para ello se contempla como muestra la ciudad de Manizales, que alberga una gran cantidad de estudiantes universitarios, analizando desde el contexto las diferentes relaciones que se dan, para juzgar esas situaciones desde la Palabra de Dios, el magisterio de la Iglesia y las ciencias auxiliares como la pedagogía y la sociología. El método a utilizar entonces en esta investigación será el inductivo (ver- juzgar-actuar), expresando a través de diferentes iniciativas, experiencias y modelos de pastoral, la salida hacia los jóvenes desde la Iglesia.

Esta reflexión tiene como objeto entonces mostrar la profunda relación que existe entre evangelio y cultura, y sobre todo entre evangelio y vida concreta, de su necesidad y del drama de su separación. En un mundo posmoderno donde los jóvenes tienden a la fragilidad de vínculos y a la indiferencia, el diálogo intercultural se muestra como un camino esperanzador para alentar formas

1 Universidad Pontificia de Salamanca. Correo electrónico: <trujillorios12@gmail.com>.

de expresión y de pensamiento que impulsen una construcción de saberes, de procesos formativos y de fraternidad con sus semejantes, elementos importantes para un crecimiento humano y espiritual.

2. MANIZALES, CIUDAD UNIVERSITARIA Y PLURICULTURAL

Manizales ha sido reconocida por varios años como ciudad universitaria. Prueba de ello es que existen en el momento 15 universidades que permiten el flujo constante de jóvenes de diferentes departamentos del país (Escobar, 2018). Proviene tanto de pueblos cercanos a la ciudad como de diferentes regiones, lo que provoca que los centros de educación se conviertan en nuevos componentes de interculturalidad. Así, desde esta perspectiva, se desea ensanchar el significado del término “intercultural” haciendo uso no solo de las relaciones que existen entre países, ya que en el mundo globalizado en el que vivimos, las regiones y los pueblos son aportantes de una nueva configuración de relaciones, cosmovisiones y pensamientos que es necesario analizar.

Lo intercultural hace también referencia al fenómeno de la inmigración y los refugiados, situaciones que exigen una búsqueda de lugares de encuentro y diálogo para no caer en la exclusión. Sin embargo, en este sentido también hace falta situar la inmigración, pues sujetos de un mismo entorno pueden negar la aceptación y reconocimiento de otro como digno, con independencia de su origen (Gavilán; Merma, 2018) lo que desencadena una nueva inmigración desde un contexto local. En este punto se puede afirmar entonces que la interculturalidad puede darse a nivel micro, ya que no solo obedece a la inmigración por el fenómeno de la violencia que ha estado presente en Colombia, sino al mismo fenómeno del rechazo en medio de los otros que eran considerados como iguales.

Al hacer presente esta especificación conceptual, se entra entonces a identificar a la ciudad de Manizales como un territorio de interés educativo y de nuevos tejidos pluriculturales. En una población de 399.000 habitantes, que existen 15 instituciones educativas, le hace ver precisamente como un territorio o gran ciudad de conocimiento. 10 de estas universidades corresponden al sector privado y 5 al público. El 98,7% de la población se concreta en 7 de ellas y la universidad pública es la que alberga más estudiantes matriculados.

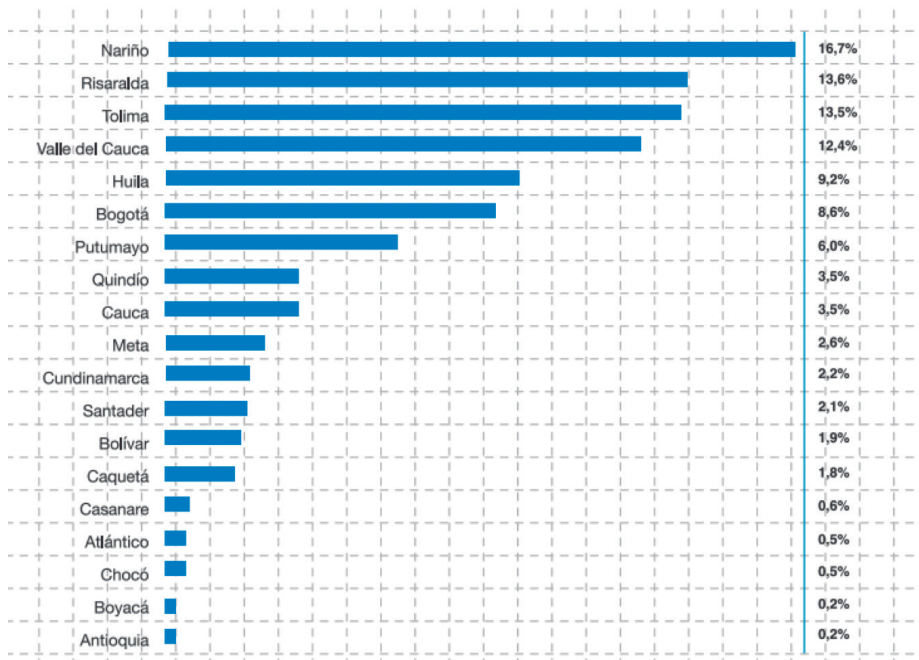
Figura 1 – Matrícula universitarios año 2017 en Manizales

Institución	Oficial		No oficial		Total	
	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%
Universidad de Caldas	14.256	51,9%			14.256	30,4%
Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA	6.385	23,3%			6.385	13,6%
Universidad Nacional de Colombia	5.828	21,2%			5.828	12,4%
Universidad de Manizales			8.088	41,5%	8.088	17,2%
Universidad Autónoma de Manizales			5.614	28,8%	5.614	12,0%
Universidad Católica de Manizales			2.410	12,4%	2.410	5,1%
Fundación Universitaria Luis Amigó			1.904	9,8%	1.904	4,1%
Universidad del Quindío	582	2,1%			582	1,2%
Escuela Superior de Administración Pública	403	1,5%			403	0,9%
Corporación Universitaria Remington			1.196	6,1%	1.196	2,5%
Universidad Santo Tomás			101	0,5%	101	0,2%
Universidad Pontificia Bolivariana			91	0,5%	91	0,2%
Universidad Antonio Nariño			68	0,3%	68	0,1%
Otras			5	0,01%	5	0,0%
Total	27.454	100,0%	19.477	100,0%	46.931	100,0%

Fuente: Escobar (2018, p. 10).

La ciudad se destaca en Colombia por tener la mayor proporción de estudiantes foráneos con el 41,3%. Los jóvenes tienden a elegir la ciudad por la reputación de las universidades, el ambiente pacífico, la reputación de las carreras y el hecho de contar con familiares y conocidos (Escobar, 2018). Se han registrado 20 departamentos diferentes desde donde los estudiantes se desplazan para realizar sus estudios. La lista la encabeza Nariño con el 16,7% (Escobar, 2017).

Figura 2 – Origen de los estudiantes que llegan a Manizales de diferentes departamentos



Fuente: Escobar (2017, p. 24).

2.1 LOS JÓVENES ABIERTOS A LO INTERCULTURAL

Los estudiantes, sobre todo desde el contexto desde el que se viene hablando, son abiertos a lo diferente. Ya el sínodo de los obispos sobre los jóvenes que se realizó en octubre del 2018 expresaban que “muestran una apertura espontánea ante la diversidad, que los hace estar atentos a las temáticas de paz, la inclusión y el diálogo entre culturas y religiones” (Sínodo, 2018, p. 45). El documento de Medellín en el año 1968 ya hacía ver esta característica de los jóvenes latinoamericanos, donde muestran una clara apertura ante lo plural, en dirección a la dimensión universal de fraternidad.

Aparecida, un documento más reciente que Medellín, subraya los valores de la sencillez y el reconocimiento de las minorías ante la caída de las ideologías dominantes. Un énfasis que dispone al aprecio de la persona, donde la tradición cristiana adquiere un renovado valor, sobre todo cuando reconoce que el Verbo encarnado nace en un pesebre en una condición humilde (Aparecida, 2017). Desde una mirada local, en entrevista realizada el 27 de febrero de 2019, Gabriel A. Cifuentes, encargado de la pastoral en la universidad católica de Manizales por varios años, responde que los jóvenes se muestran respetuosos en los espacios de espiritualidad que se les ofrece. En cuanto a la religión que profesan, dice Cifuentes que un 90% se identifican como católicos, pero solo un 10% reconocen ser practicantes, un 6% corresponde a confesiones cristianas y el resto se identifica como indiferente.

2.2 EL DIÁLOGO CON LAS NUEVAS CULTURAS

En un mundo globalizado en el que se vive, van emergiendo nuevas culturas que es necesario reconocer para entrar en diálogo con ellas, definiendo en este sentido cultura como forma de expresión y experiencia social que provocan micro-sociedades juveniles, las cuales ofrecen espacios y tiempos específicos (Feixa; Nofre, 2012, p. 2). La expresión en este sentido evoca un proyecto de vida y una forma de pensamiento desde el cual el joven interpreta su realidad.

Un primer ámbito que debe ser tenido en cuenta es la cultura musical presente en los jóvenes, que genera una forma de asumir la vida, en canciones y consignas que van desde el “hazlo tú mismo” en la cultura Punk y “búsqueda del estilo propio” en la cultura Hip Hop (Muñoz, 2010), como la cultura musical presente en las diferentes regiones colombianas, que mezclan todo un saber popular y una

expresión corporal a través de la danza y los símbolos artísticos. Conviene hacer notar que los jóvenes no suelen identificarse con un único género, sino que adoptan un estilo propio, dependiendo de su edad y de los atributos corporales y emocionales que desean expresar (Feixa; Nofre, 2012).

Otro ámbito cultural importante es el mundo digital. La película *Matrix*, que se estrenó en 1999, lleva a la pantalla un mundo virtual donde sus personajes viven conectados en un medio al que se han adaptado, sin tener conciencia de vivir en un ambiente simulado. En esta ilusión colectiva, las máquinas controlan a los seres humanos, reinando sobre el mundo real, al que unos pocos pueden acceder a través de un gran esfuerzo de liberación. La posmodernidad, al parecer, nos ha traído una nueva *Matrix*, donde los jóvenes no solo utilizan la tecnología o se sirven de ella para la investigación, sino que se constituyen y estructuran como nuevos espacios vivenciales de interpretación. Bauman al respecto afirma: “cuenta la leyenda que cuando dos smartphonianos se encuentran, charlan sin interés, durante unos minutos y luego siguen mirando fijamente el teléfono para construir sus propios universos paralelos digitales” (Bauman, 2018, p. 68).

2.3 *EL RETO ACTUAL*

Si bien se ha visto que los jóvenes son abiertos a la pluralidad de culturas, se encuentran desafíos en el nivel educativo-pastoral, entre los que se destacan la vulnerabilidad, inseguridad e inestabilidad. Además de estos, y en una mirada latinoamericana, un problema fundamental lo constituye la falta de acceso a la cultura educativa que se traduce en poca participación por parte de los jóvenes con pocos ingresos económicos en la universidad o estudio superior (Conferencia..., 2017, p. 2). El precio que debe pagar un joven por

semestre oscila aproximadamente en los 627 euros en la universidad privada. Teniendo en cuenta que el salario mínimo actual está en 235,31 euros, se convierte en toda una proeza estudiar en estos lugares. La cuestión se vuelve más complicada para los estudios de posgrado, pues a nivel de maestría puede ascender el costo a 4.500 euros y 23.000 euros o más para el nivel de doctorado.

Desde este panorama, el problema fundamental en la universidad no es tanto la convivencia, sino la participación educativa. Esto hace emerger una sub-cultura del descarte, de los excluidos, y de la fuga de cerebros en busca de oportunidades en otros países. Un reto que es necesario discernir y afrontar para no dejar que la falta de recursos provoque un submundo de los invisibles, jóvenes que sufren a causa de la pobreza.

3. LA INCULTURACIÓN Y LA FE

3.1 *INCULTURAR EL EVANGELIO EN LOS JÓVENES ESTUDIANTES*

La Iglesia es consciente de que las instituciones educativas son un ámbito privilegiado para pensar y desarrollar la cultura, y así buscar caminos adecuados de solución a los conflictos que se viven en los pueblos latinoamericanos (Francisco, 2013). Dos críticas importantes que hace la Conferencia Episcopal de Colombia a las universidades católicas consiste primero en que los jóvenes de los sectores populares no puedan acceder a ellas, y segundo que los profesionales egresados de estas instituciones educativas no se preocupen por la promoción y realización del cambio social en opción preferencial por los más vulnerables (Conferencia..., 2017). Ya lo denunciaba Pablo VI cuando decía que “la ruptura entre evangelio y cultura es el gran drama de nuestro tiempo” (Pablo VI, 1995, p. 20).

En este sentido se apela a que la cultura debe favorecer la relación evangelio-vida concreta, para llevar el aspecto personal al social (Pablo VI, 1995). Se deduce así que la inculturación del evangelio consiste en un descubrimiento progresivo, inteligente y contemplativo que se hace de la revelación divina en los jóvenes (Jaramillo, 1996), dando razón de la esperanza a todo el que la pida (1 Pe, 3, 15). Evangelizar, entonces, comprende la dimensión integral y unificadora del ser humano, promoviendo el cuidado de lo frágil, acudiendo a las nuevas periferias provocadas por un mundo indiferente, llegando de manera vital, en profundidad hasta las mismas raíces de la cultura del hombre (Pablo VI, 1995).

3.2 UNA PASTORAL EN SALIDA Y ABIERTA AL DIÁLOGO

El libro de los Hechos de los apóstoles en el capítulo 17 narra la evangelización de San Pablo a la sociedad avanzada de los Atenienses filósofos que se reunían en los “areópagos” para discutir y reflexionar. Allí Pablo, dando una mirada sobre la realidad en la que se movían sus pensamientos, propone el Evangelio y al “dios desconocido” que se encontraba dedicado en un inscripción de un altar. Hoy el nuevo areópago donde se puede llevar con esmerado y creativo impulso evangelizador es definitivamente la universidad. Ciudad de cultura y saber dónde se busca el conocimiento y razones que den esperanza. Lugares donde el acompañamiento se adapta a los lugares donde mantienen presentes los jóvenes.

Es de notar, que en estos ambientes multiculturales, las ideas fundamentalistas pueden darse en ciertos grupos para buscar asegurar la certeza (Mardones, 2002), sobre todo en el contexto latinoamericano, donde este tipo de confesiones hacen más hincapié en lo propio, por encima de lo que puedan pensar los demás. Por

ello el “proselitismo” entendido como un empleo de la coacción y persuasión deshonesto (Floristán, 2002, p. 376-377) se convierte en una total contradicción con lo que significa la evangelización.

Si se quiere hablar de inculturación de la fe, es necesario alejarse de estas prácticas que imponen y atropellan la libertad. También hay que alejarse de un complejo de inferioridad que haga silenciar la fe en medio del mundo educativo, de la “actitud pesimista, quejosa y desencantada, con cara de vinagre” (Francisco, 2013, p. 85) que haga oscurecer la tarea de los misioneros que con renovada actitud han irradiado la luz, fuerza y esperanza proveniente de la gracia de Dios. El evangelio siempre será un enriquecimiento para la persona y no un mero aporte superficial o peor aún, un contrasentido de su libertad y valores.

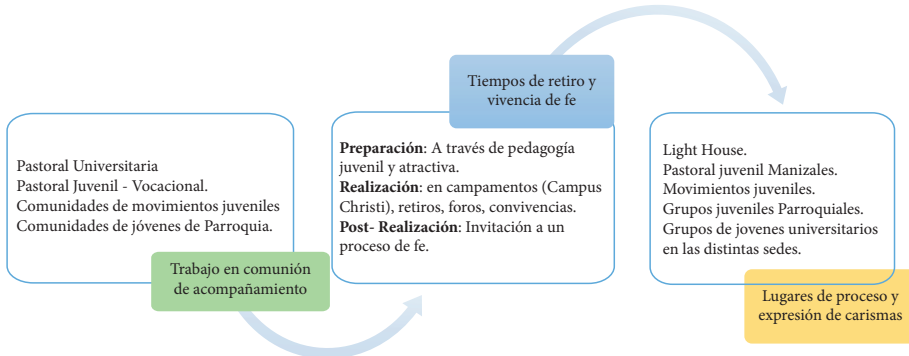
4. TRABAJO DE PASTORAL UNIVERSITARIA DESDE LA “COMUNIÓN Y PARTICIPACIÓN” DE PUEBLA

Desde el documento de Puebla en 1979 se hacía ya una invitación para que la Iglesia se experimenta como lugar de comunión con Dios y con los hombres, a fin de construir la “civilización del amor” y edificar la paz (Puebla, 1979). De esta manera, es importante que el papel educativo y pastoral apunte a estos nuevos areópagos de ciencia y cultura, trabajando con los diferentes movimientos y pastorales que fomenten la participación de los jóvenes.

En diálogo con Cristian Duque, estudiante delegado para la pastoral juvenil en la Arquidiócesis de Manizales, habla del trabajo en conjunto que se realiza a través de la pastoral juvenil, universitaria, las comunidades y los movimientos juveniles presentes en la ciudad. Una comunión de trabajo que tiene como objetivo mejorar el acompañamiento en las diferentes instituciones educativas y además

hacer partícipes a los muchachos que están fuera de éstas. Las iniciativas comprenden jornadas, encuentros, retiros (Puebla, 1979) con el fin de que la evangelización implique un crecimiento en la fe.

Figura 3 – Pastoral Universitaria desde la “comunidad y participación”



Fuente: Elaboración propia.

4.1 “CAMPUS CHRISTI” Y “LIGHT HOUSE”, PROPUESTAS UNIVERSITARIAS INTERCULTURALES

“Campus Christi” es un campamento juvenil que se vale de dinámicas, reflexiones y oración para que los jóvenes de diferentes culturas, pensamiento y confesión de fe puedan tener un espacio espiritual en medio de sus estudios. Para llegar a participar, se han preparado a través de unos encuentros con pedagogía juvenil, propositiva y atractiva. Al llegar al lugar acordado, son divididos en 12 equipos que se denominan “clanes o tribus” haciendo alusión a las 12 tribus de Israel (Gén. 49,1-27). En estos días participan a través de competencias, reflexión, y momentos de oración. La experiencia deja como resultado un deseo de muchos de ellos para continuar en un proceso espiritual. La Iglesia presente en Manizales permite acoger a los jóvenes en sus diferentes carismas y formas de expresión, ya

que cuenta con 11 movimientos juveniles y 10 grupos parroquiales presentes a lo largo y ancho de la ciudad.

“Light House”, otra propuesta intercultural, compagina el canto, el teatro, lo virtual, el testimonio, la oración y la caridad. En el contexto de una ciudad que reúne a jóvenes de diferentes regiones y que muchas veces se sienten solos, esta propuesta es ideal. En consulta realizada el 13 de Marzo de 2019 con Jaime A. Pérez, sacerdote que lidera esta iniciativa, dice que está diseñada en 3 ejes fundamentales. El primero corresponde al componente afectivo-espiritual, donde se les habla al corazón, con temas que hacen fuerza en su dinámica personal, familiar y social. El segundo elemento es el mundo intelectual, para hablar abiertamente con la ciencia, las humanidades y las artes. Por último el de la acción, que comprende el voluntariado, ejecutando actividades para con los jóvenes más pobres de la ciudad, en ciertos días programados.

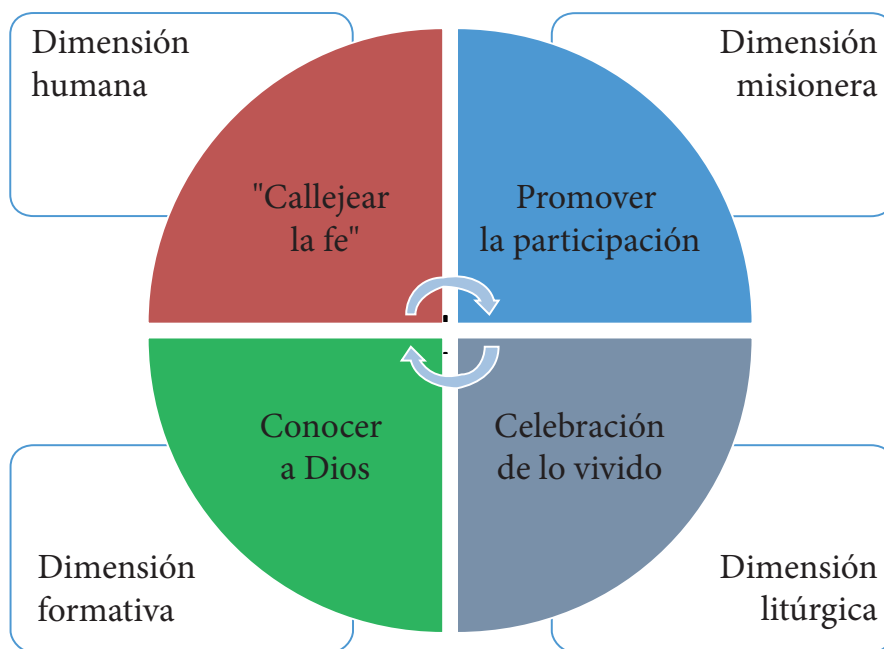
4.2 PASTORAL UNIVERSITARIA DINÁMICA E INTEGRAL

Se nota en ocasiones que la pastoral universitaria se limita a la acción litúrgica (celebración de la misa), que en la práctica se traduce en participación mínima de algunos jóvenes católicos y personal administrativo. Pero traducir todo el dinamismo que comporta la esta acción educativa y pastoral en la solo sacramento, sería negar toda la gama de posibilidades y de propuestas que se pueden generar. Puebla hablaba ya de una necesidad de pastoral articulada que permitiera la comunicación efectiva entre las diversas etapas de la juventud (Puebla, 1979).

Se trata entonces de proponer caminos de crecimiento, un modo de actuación que se inspira en el relato de los discípulos de Emaús (Lc. 24, 13-35) donde Jesús acompaña a los discípulos que se

encuentran tristes por la muerte del Maestro (dimensión humana), les explica las escrituras (dimensión Kerygmática-formativa), les acompaña hasta Emaús (dimensión misionera) y parte con ellos el pan (dimensión litúrgica-sacramental).

Figura 4 – Acompañamiento integral de la pastoral universitaria



Fuente: Elaboración propia.

A) Dimensión humana

Desde el documento conclusivo del sínodo de los jóvenes, se expresa la necesidad de orientar, ya a menudo se mueven entre dos extremos: uno es considerarse sin posibilidades de crecimiento ante un futuro muy oscuro y el otro es dejarse arrollar por un ideal abstracto de excelencia (Sínodo, 2018). De allí la necesidad de tener una actitud en salida. Francisco, en su discurso a los jóvenes en la

ciudad de Medellín, recordaba como un día se encontró con un joven que le exponía el reto de hablarle de Jesús a un compañero que no creía en Dios. El Papa le responde que lo que menos se deben decir en ese momento son palabras, se debe empezar con el testimonio, textualmente dice: “Empezá a hacer, empezá a comportarte de tal manera que la inquietud que él tiene adentro lo haga curioso y te pregunte, y cuando te pregunte por tu testimonio, ahí puedes empezar a decir algo. Es tan importante ese callejear la fe, callejear la vida” (Francisco, 2017, párr. 4).

En este sentido el testimonio se convierte en un gran signo de esperanza para jóvenes que necesitan de una mano amiga en los momentos difíciles, que requieren ser escuchados en sus necesidades. La cafetería, el campo deportivo, los pasillos del plantel se configuran así como nuevas oficinas de atención y oportunidades de acompañamiento para atender en el contexto y situaciones de duelo y esperanza.

B) Dimensión misionera

La primera misión que realiza la pastoral universitaria es reconocer los estudiantes que provienen de regiones donde la violencia les obliga a salir de sus tierras. Es una llamada que Puebla subraya de manera especial: “Se deberá preparar acogida y atención a los jóvenes que, por diversos motivos, deben emigrar temporal o definitivamente y que son víctimas de la soledad, la desubicación, la marginación, etc.” (Puebla, 1979, p. 1191).

Las universidades en Manizales, en liderazgo desde los encargados de pastoral y de bienestar, buscan favorecerlos con el programa “construyendo mi futuro” que lidera la Presidencia de la República. Los dineros para pago de matrícula y ayuda para

elementos de estudio provienen del “Fondo de Reparación para el Acceso, Permanencia y Graduación en Educación Superior para Víctimas del Conflicto Armado en Colombia”. Estas ayudas van hasta los 11 salarios mínimos mensuales del valor de la matrícula y ofrece además un recurso de sostenimiento por 1,5 salarios mínimos por semestre de estudio (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas [UARIV], 2017, párr. 3).

La misión comporta también llegar a los mundos culturales inicialmente descritos. Las diferentes capellanías cuentan con espacios en las páginas de internet de las universidades para tener acceso a sus propuestas y servicios. Los diferentes movimientos y pastorales juveniles hacen una gran apuesta por las redes sociales para interactuar, comunicar y dar mensajes de esperanza. A través de la plataforma de videos se hacen invitaciones, reflexiones que son de fácil llegada para un mundo juvenil que vive en la ciudad digital.

Los ministerios musicales también aprovechan de las herramientas que ofrece la web para presentar una propuesta de música religiosa renovada, que con sus letras de fe y ritmos actuales, presentan un gran seguimiento. La iniciativa de la pastoral juvenil de Manizales a través de la actividad que titula “Cristo al Parque”, es una manifestación pública en un lugar de la ciudad que promueve la música religiosa, y que en la experiencia de varios años de realización, ha visto un crecimiento de acogida por parte de los jóvenes.

C) Dimensión formativa

En esta dimensión se implica la Iglesia en el diálogo con la ciencia, las humanidades y las artes, que están presentes en la urbe y en la ciudad universitaria. Los espacios que ofrecen estas instituciones como son los foros, las clases, los espacios de descanso,

son oportunidades de iluminar la razón a través de la fe. Ya Juan Pablo II hablaba de la necesidad de unir estas dos dimensiones para captar la realidad: “La fe y la razón (Fides et ratio) son como las dos alas con las cuales el espíritu humano se eleva hacia la contemplación de la verdad” (Juan Pablo II, 1998, párr. 1). Esta relación permite que la educación no se convierta en un materialismo, sino que trascienda la perspectiva humana hacia unos valores necesarios para la convivencia, el cuidado del medio ambiente, la solidaridad hacia los más pobres y la confianza en Dios. La misma interculturalidad pide de un compromiso moral con la dignidad de las personas, con los derechos universales, el entorno, el desarrollo científico- tecnológico que conduzca al progreso moral de la sociedad (Gavilán; Merma, 2018).

La pastoral universitaria reconoce que el anuncio de la fe ha de realizarse sin prejuicios, sin temores o acomplejamientos en medio de una sociedad que se ve necesitada de razones fundamentales para creer. Algunos llegan con la necesidad de preparación para sacramentos como es de la confirmación, donde se aprovecha para ofrecer una formación en la fe progresiva y carismática. La universidad católica de Manizales ha tenido iniciativas como el concurso del Youcat (Catecismo para los jóvenes) y Docat (Doctrina social de la Iglesia para jóvenes) para que se interesen y profundicen sobre los contenidos de la fe. Todas estas iniciativas se hacen con el objetivo de mostrar que entre fe y ciencia no hay contradicción, más bien quieren hacer notar la intrínseca relación que entrañan.

D) Dimensión litúrgica

Para fomentar la oración, las universidades cuentan con capillas abiertas para que los jóvenes puedan entrar en cualquier momento

y así tener posibilidad de encuentro con Dios. Se celebra de lunes a viernes la Misa en las diferentes instituciones (Sánchez, 2018). En estos espacios de recogimientos, los capellanes muestran una gran disponibilidad para acompañar a los estudiantes, escucharlos en las problemáticas en que se desenvuelven y ayudarles en el discernimiento y problemáticas cotidianas.

La Universidad católica ofrece hace más de 10 años una misión con universitarios que se quieren inscribir para la celebración de la semana santa en poblaciones afectadas por la violencia y la pobreza. El Patía, el Bordo y Argelia, municipios pertenecientes al departamento del Cauca, que sufren precisamente del flagelo de la desigualdad social, son lugares donde los jóvenes encuentran un motivo para llevar a Dios y compartir sus experiencias de fe.

Esta dimensión comprende la cúspide de todo el proceso de acompañamiento que la pastoral universitaria realiza con los jóvenes, en proceso dinámico, integral, de participación y comunión. De tal manera que celebran lo que ya han vivido y anunciado, entendiendo la liturgia como una expresión simbólica y de vida. No se trata entonces de comenzar con lo sacramental o de solo ofrecerles lugares de culto. Se trata más bien de presentarle un Jesús joven que les acoge en su afectividad, que se hace cercano, que ilumina con su esperanza y parte el pan con ellos.

5. CONCLUSIÓN

La ciudad universitaria permite hablar de nuevas culturas que dinamizan y enriquecen, al contar con 15 universidades y con jóvenes procedentes de diferentes regiones del país. A su vez se percibe que están sujetas a la vulnerabilidad, desesperanza y falta de oportunidades. Tanto los documentos eclesiales como la opinión

de los encargados de la pastoral universitaria hacen referencia a la apertura que tienen los jóvenes al ámbito intercultural, ocasionando una búsqueda de protección de los derechos y una cosmovisión que permita el diálogo en las diferencias. En este diálogo no pueden pasar desapercibidos los nuevos componentes culturales como son el mundo digital, musical, de la ciencia, las humanidades y las artes, que se presentan como nuevos areópagos donde se expresa y se propone la fe. Sin esta percepción, la interculturalidad quedaría en una dimensión muy superficial.

En el diálogo intercultural dos fenómenos que son totalmente opuestos a la evangelización son el fundamentalismo y el proselitismo, que no solo están presentes en un enfoque religioso, sino en todo sistema de pensamiento que desee imponer y atropellar el derecho de los demás para defender a ultranza las propias ideas. Si se quiere hablar de verdadero diálogo intercultural, es necesario que la libertad de expresión comporte también respeto por la dignidad y los valores de los jóvenes.

El trabajo que se viene realizando en la ciudad de Manizales desde la pastoral universitaria, se inspira en la “comunidad y participación” propuestas por Puebla, para contextualizar y acrecentar la acción de acompañamiento necesaria en el mundo latinoamericano. Una pastoral que desea llegar a los más vulnerables, para que insertándose en la acción eclesial, se conviertan en testigos, de Jesucristo que renueva la vida de todo joven.

Este acompañamiento se hace en clave de proceso, que invita a ir en salida, a los lugares afectivo-emocionales del joven, en una misión que comporta salida, opción preferencial por los pobres y renuncia a un acomplejamiento de la fe ante la ciencia. Al ofrecerles la propuesta del evangelio en las diferentes culturas en las que se mueven, se ven

interesados por comprometerse en la tarea de llevar a Dios a otros jóvenes que sufren de soledad, fragilidad y falta de esperanza.

REFERENCIAS

APARECIDA. **V Conferencia del Episcopado Latinoamericano y del Caribe**. Bogotá: CELAM, 2007.

BAUMAN, Z. **Generación líquida**. Barcelona: Paidós, 2018.

CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA. **Plan Nacional de pastoral juvenil Colombia**. Bogotá: Conferencia Episcopal de Colombia, 2017.

ESCOBAR SANTANDER, N. (Comp.). **Informe de calidad de vida Manizales 2018 “Manizales, cómo vamos”**. Manizales: Editorial La Patria, 2018.

ESCOBAR SANTANDER, N. (Org.). **Informe de calidad de vida Manizales 2017 “Manizales, cómo vamos”**. Manizales: Editorial La Patria, 2017.

FEIXA, C.; NOFRE, J. Culturas juveniles. **Sociopedia.isa**. 2012. p. 1-20.

FLORISTÁN, C. En Diccionario abreviado de pastoral. En: FLORISTÁN, C. (Org.). **Proselitismo**. Navarra: Verbo Divino, 2002. p. 376-377.

FRANCISCO. **La alegría del Evangelio**. Madrid: Editrice Vaticana, 2013.

FRANCISCO. **Viaje apostólico del Papa Francisco a Colombia**. Encuentro con sacerdotes, religiosos, consagrados, consagradas, seminaristas y sus familias. Medellín, 2017. Recuperado de: <http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2017/september/documents/papa-francesco_20170909_viaggioapostolico-colombia-clero.html>.

GAVILÁN, D.; MERMA, G. Cultura, valores y educación. Problemas y retos de la escuela actual. En: MERMA, G. (Org.). **Teoría e historia de la educación**. Apuntes para la formación inicial del profesorado. Alicante: Publicacions de la Universitat D'Alacant, 2018. p. 121-124.

JARAMILLO, R. El asunto de la inculturación del Evangelio. **Theologica Xaveriana**, v. 46, n. 1, p. 63-84, en./mar. 1996.

JUAN PABLO II. **Fides et Ratio**. Vaticano, 1998. Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html.

MARDONES, J. M. Nuevo Diccionario de Pastoral. En: FLORISTÁN, C. (Org.). **Inculturación de la fe**. Madrid: San Pablo, 2002. p. 695-707.

MEDELLÍN. II Conferencia del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. **La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del concilio**. Bogotá: CELAM, 2014.

MUÑOZ, G. De las culturas juveniles a las ciberculturas del S. XXI. **Revista del Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico**, Bogotá, v. 1, n. 18, p. 19-32, en./jun. 2010.

PABLO VI. **Evangelii Nuntiandi**. La evangelización en el mundo contemporáneo. Madrid: San Pablo, 1995.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, **Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas [UARIV]**. Bogotá, 2017. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/construyendo-mi-futuro/13140>.

PUEBLA. III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. **La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina**. Bogotá: CELAM, 1979.

SÁNCHEZ, L. **Periódico la Patria**. Manizales, 31 mar. 2018. Recuperado de: <http://www.lapatria.com/educacion/capillas-universitarias-para-el-alma-413679>.

SÍNODO DE LOS OBISPOS. XV asamblea general ordinaria. **Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional.** Madrid: BAC, 2018.

APARTADO IV

MIGRACIÓN, CURRÍCULO Y FORMACIÓN DOCENTE EN CLAVE INTERCULTURAL

INTERCULTURALIDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SOB O OLHAR DO PROFESSOR

Simone Rodrigues Batista MENDES¹

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a educação indígena no estado de Roraima foi tratada no bojo da política educacional global, seguindo modelo da educação brasileira, uma educação “para” indígenas e não uma “educação indígena”, definida a partir do interesse do estado e guiada pelas diretrizes adotadas em todo o país. A conquista de uma educação indígena se consagra com a Constituição Federal de 1988 (constituição cidadã). A promulgação da Carta Magna assegurou aos povos indígenas uma educação que reafirmasse sua identidade, suas línguas, crenças e costumes, uma educação na perspectiva intercultural. Diante deste contexto, o estado de Roraima criou por meio de suas instituições de ensino projetos e programas com o objetivo de resguardar os direitos e valorizar a cultura dos povos indígenas presentes no estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, “garante aos índios o acesso ao conhecimento proveniente de uma educação

1 Universidade Federal de Roraima (UFRR) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RR). *E-mail*: <simonebatista810@gmail.com>.

especializada, com programas e currículos específicos” (Brasil, 1996, [s.p.]). Com a Lei nasce a necessidade do incremento à educação escolar indígena e também a formação de professores, que se tornou uma preocupação para povos e para o próprio sistema, ambos buscando compreender o significado de uma formação específica diferenciada, bilíngue, intercultural, com vistas à construção de uma escola nessa mesma perspectiva.

Formar professores com a habilidade de diálogo, com vistas à interlocução entre comportamentos e conhecimentos distintos, é uma das propostas para os cursos de formação de professores indígenas. Nesse sentido, o texto apresenta uma reflexão partindo da seguinte questão: no contexto político e pedagógico o professor indígena é fundamental no processo de construção do diálogo intercultural, mediando, articulando os conhecimentos e saberes de interesses da comunidade, do seu povo e a sociedade, suscitando a estruturação e organização de novos saberes e práticas. Qual a sua compreensão sobre esse papel social do professor? E como ele se vê nesse papel do professor indígena frente a sua comunidade e povo?

Esses questionamentos foram aplicados à turma matriculada no tema Formação de Professores (FPE4) do curso de Licenciatura Intercultural, ofertado pelo Instituto de Formação Superior Indígena Insikiran – Universidade Federal de Roraima (UFRR). O tema consta do currículo e compõe o núcleo de Formação Pedagógica Específica do Curso – “[...] abordando os temas mais relevantes para a formação do professor, os quais foram levantados a partir de várias assembleias e seminários promovidos em parceria com as lideranças, professores, comunidades indígenas e as instituições participantes.” (UFRR, 2008, p. 22-23).

Como resultado, temos uma análise das discussões provenientes das reflexões sobre a experiência vivenciada durante

o desenvolvimento do tema (FP04) no curso em questão. Nesta ação buscamos compreensão da percepção dos cursistas no papel de professor indígena frente a sua comunidade e povo. Como aporte teórico usamos os documentos oficiais como: “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena” (2013) e “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica” (2010), para a questão interculturalidade apoiou-se em Candau (2009), Grupioni (2006) e Ouellet (1991).

2. O INSIKIRAN

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

A formação específica para professores indígenas é resultado do processo de luta e reivindicações dos povos indígenas, sendo, portanto, as políticas de formação consequência de mais de 50 anos de resistência das lideranças e organizações indígenas. Desde sempre o professor exerceu e, ainda exerce, um papel central na construção político-social da sociedade. Sua função vai além do ato de ensinar, pois sua prática docente não está dissociada da prática social, de modo que numa sociedade transitória e complexa como a atual, exige-se do professor uma formação consciente que propicie a quebra de paradigmas e construção de novos conhecimentos e saberes.

Frente a esse desafio foi criado o Núcleo Insikiran de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal de Roraima. O termo Insikiran significa filhos de MaKunaima. O núcleo foi aprovado em 25 de julho de 2001 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e, no mesmo ano, pelo Conselho

Universitário (CUNI) instância máxima da universidade, finalizando os trâmites e consolidando a criação da unidade, atendendo a uma reivindicação dos povos indígenas do estado que vêm lutando por sua autodeterminação.

Figuras 1 e 2 – Instituto Insikiran (UFRR)



Fonte: UFRR (2008).

A criação do Instituto deu início à formação superior específica para professores indígenas no estado de Roraima, um ingresso legal e legítimo. O Instituto Insikiran é composto por três cursos: Licenciatura Intercultural, Gestão Territorial Indígena e Gestão em Saúde Coletiva Indígena. A Licenciatura Intercultural foi o primeiro curso do Instituto, fruto da luta das lideranças, professores indígenas, do Conselho Indígena de Roraima (CIR) e da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) uma reivindicação para o ensino superior, pois até então o estado de Roraima só ofertava formação específica para professores indígenas em nível médio modalidade normal.

O curso apresenta como objetivo “[...] formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural, com áreas de concentração em Ciências Sociais, Comunicação e Artes e Ciências da Natureza.” Apresenta o enfoque

intercultural como processo de construção do diálogo das sociedades e culturas, uma visão que pressupõe a melhoria da “qualificação do ensino escolar das comunidades”, que poderá ser “[...] alcançada se os professores receberem uma formação diferenciada, voltada para a realidade específica em que se inserem, assim como pelo seu próprio esforço por construir novos conhecimentos.” (UFRR, 2008, p. 18). Para Candau (2009, p. 170),

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade [...].

O enfoque intercultural da formação se caracteriza como uma alternativa contra-hegemônica de construção social, política e educacional, contrário ao modelo de formação de professores indígenas existentes até então, ou seja, uma formação sem foco nas diferenças. O curso trouxe para a academia a complexidade da formação específica. Uma formação recheada de tensões e contradições, tornando-se necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas. Logo:

A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciatura e pedagogia intercultural [...] e, enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, é, portanto, por meio desta formação específica que se espera afirmação de identidades, se tornando assim, a chave para o processo de construção de identidades coletivas que partem do reconhecimento da diversidade. (Brasil, 2012, [s.p.]).

Segundo Grupioni (2006, p. 87), “[...] uma formação intercultural está pautada na diversidade de culturas, nas riquezas de conhecimentos, saberes e práticas a ela associadas.” Nessa perspectiva, Ouellet (1991) reforça o pensamento ao afirmar que a formação assinala a compressão das culturas, das relações, da capacidade de comunicar-se com a diversidade cultural, sociopolítica, e na capacidade de interação social. Com esse olhar, uma formação que se volta para uma abordagem intercultural instrumentaliza o professor para interferir e intervir em seu contexto de atuação. Sob o mesmo ponto de vista, Banks (1993) esclarece que a educação intercultural se constitui num importante instrumento para que os estudantes possam desenvolver seu potencial, portanto, uma educação libertadora.

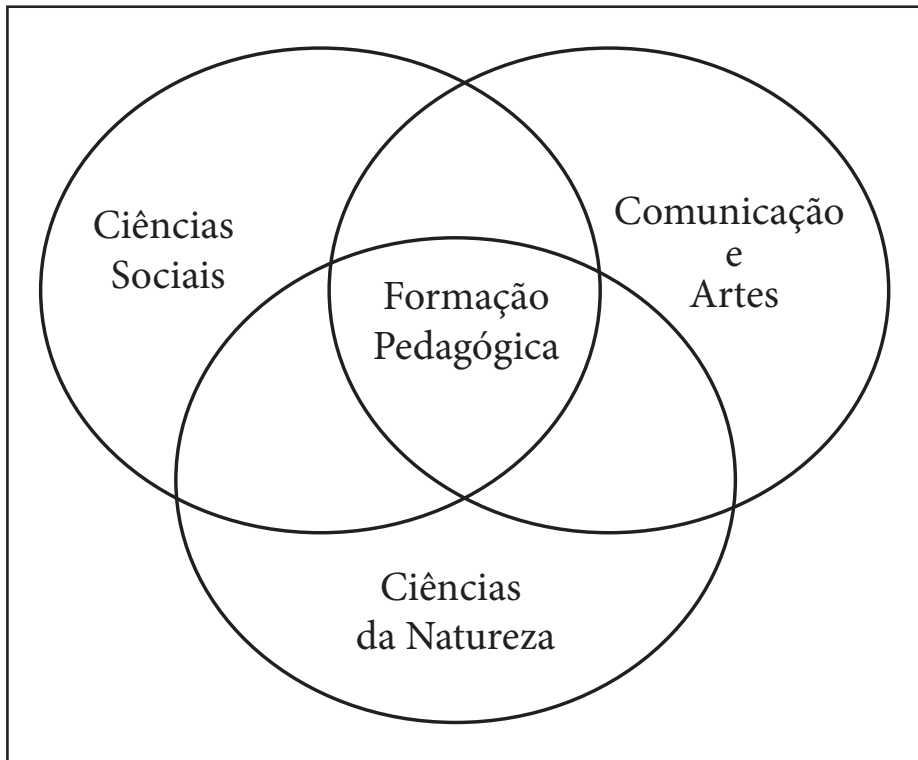
Desta maneira, a proposta da formação encontra eco nos princípios da educação escolar indígena, norteada pela educação intercultural constante na legislação vigente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e em documentos como: Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, Diretrizes Nacionais para Educação Básica e reivindicada pelos povos indígenas. “Formar professores indígenas [...] é hoje um dos principais desafios e prioridades para consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.” (Brasil, 2013, p. 376).

2.2 O CURRÍCULO DO CURSO

O curso tem duração de quatro anos e meio, está organizado da seguinte forma: dois anos de formação comum, “[...] cuja abordagem perpassa uma orientação pedagógica específica articulada com as três

áreas de concentração, a serem cursadas nos últimos anos: Ciências Sociais, Comunicação e Artes ou Ciências da Natureza.” (UFRR, 2008, p. 22-23).

Figura 3 – Currículo do curso



Fonte: UFRR (2008, p. 8).

A figura 3 demonstra como a concepção do processo de formação é delineada. Nos dois primeiros anos se dá a formação pedagógica, composta por temas centrais que objetivam “[...] atender à necessidade de uma escola que responda às especificidades do processo histórico vivenciado pelos povos indígenas, buscando qualidade na sua formação.” (UFRR, 2008, p. 8).

A formação pedagógica compõe-se de temas contextuais, possibilitando aos professores cursistas e acadêmicos uma prática docente contextualizada com sua realidade e a realidade de seu povo. Sob essa perspectiva, a formação objetiva instrumentalizar o professor para responder as demandas da realidade de um povo e uma comunidade. Assim, no contexto da Formação Pedagógica Específica (FPE) serão tratados temas de relevância para a formação do professor e, também, aqueles elencados nas assembleias e seminários “realizados em parceria com as lideranças, professores, comunidades indígenas e as instituições participantes”.

O conteúdo curricular, a ser desenvolvido sob a forma de pedagogia de projetos, inter-relaciona diversas experiências teóricas e práticas das áreas envolvidas. A seleção dos temas partiu dos interesses e das necessidades específicas das comunidades indígenas participantes. Cada tema será tratado a partir de diferentes abordagens e de acordo com a especificidade dos projetos, que deverão apresentar um produto final, como, por exemplo, uma obra didática, um projeto a ser desenvolvido na escola indígena, etc. (UFRR, 2008, p. 18).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade caracterizam o fenômeno necessário à formação do professor indígena, ressaltando a necessidade do trançar teoria e prática, ou seja, o desenvolvimento de “[...] seu campo de investigação para clarear seu objeto, seu sistema de conceitos e sua metodologia de investigação, para daí poder apropriar-se da contribuição específica das demais ciências.” (Libâneo, 2010, p. 137).

Quadro 1 – Etnias

Ordem	Etnia	Dados Informativos
01	Ingaricó	Vivem em um território dividido entre Brasil, Guiana e Venezuela, dados de 2010, dizem que estão estimados em cerca de 5,4 mil indivíduos, dos quais entre oitocentos e mil índios vivem no Brasil. Suas terras estão compreendidas dentro da Reserva Raposa Serra do Sol. Os Ingarikó são índios de origem Karib, vivem no extremo norte de Roraima.
02	Yanomami	O povo Yanomami habita a região da fronteira Brasil/Venezuela. Conta-se no território da Venezuela cerca de 14 mil índios e mais de 12 mil no território brasileiro. Destes, cinco mil moram na região do Médio Rio Negro, estado do Amazonas.
03	Y'ekuana	Dos quatro mil Y'ekuana, cerca de 3,6 mil índios vivem na Venezuela e cerca de quatrocentos em Roraima, na região do rio Auaris e do rio Uraricoera. Y'ekuana ou Mayongong são índios de origem Karib, e vivem a noroeste de Roraima.
04	Macuxi	Vivem entre Roraima e a Guiana. Estão estimados em cerca de 24 mil, dos quais 16,5 mil vivendo no Brasil, na região do Lavrado de Roraima. Os Makuxi, índios de origem Karib, vivem em várias partes do estado de Roraima.
05	Wapixana	São cerca de quatro mil na Guiana e cerca de 6,5 mil em Roraima. Nesse estado vivem na região do Lavrado. Índios de origem Arawak vivem a norte e leste de Roraima.
06	Taurepang	A maior parte dos 21 mil índios vive na Venezuela. Destes, cerca de quinhentos habitam a região do Lavrado de Roraima, índios de origem Karib.
07	Wai-Wai	Dos cerca de 2.150 índios Wai-Wai uma minoria de cerca de 130 habitam a Venezuela, estando os demais divididos entre os estados de Roraima, Amapá e Pará. Pouco mais de 1,3 mil estão em Roraima, nos municípios de Caracará, Caroebe, S. João da Baliza e S. Luiz do Anauá. Wai-Wai são índios de origem Karib.

Fonte: Trilhas de conhecimentos ([s.d.]).

O quadro 1 evidencia a complexidade da formação, a diversidade de culturas, línguas, hábitos e costumes, nesse sentido, compreende-se a importância do desenvolvimento de uma formação pedagógica que vá além das ciências da educação, métodos, metodologias e técnicas, que tenha como propósito fortalecer o projeto de educação escolar indígena, específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária. De modo que, a partir dos temas contextuais (FPE), se estabeleça uma educação intercultural, interdisciplinar e transdisciplinar com base na investigação de situações problemas que compõem os projetos, os trabalhos de campo, trazendo o duo teoria e prática.

3 METODOLOGIA

3.1 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada com acadêmicos do curso de Licenciatura Intercultural da UFRR, matriculados no tema Formação de Professores Indígenas (FPE4), componente que constitui a matriz da formação pedagógica do curso. Para tanto, seguiremos o rigor de uma abordagem qualitativa, pois entendemos que “[...] enquanto exercício de pesquisa, abordagem qualitativa não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalho.” (Godoy, 1995, p. 21). Para responder ao objetivo proposto, apresentaremos um estudo analítico descritivo.

Como instrumento foi usada a avaliação inicial (de caráter diagnóstico), aplicada no início do tema com o propósito de descobrir os conhecimentos prévios e, também, dos conceitos básicos que permeiam a formação, haja vista que a turma estava finalizando o bloco formação pedagógica específica, primeira etapa do curso. A

avaliação inicial teve como finalidade conhecer e analisar a formação de professores indígenas no contexto da interculturalidade. Para identificação do acadêmico foi usado um nome fictício seguido de numeral.

Para Hoffmann (2003, p. 15), “[...] a avaliação é essencial à educação enquanto instrumento de problematização, questionamento e reflexão sobre a ação.” Por conseguinte, compreende-se avaliação diagnóstica como instrumento de auxílio à identificação de dificuldades específicas e lacunas na apreensão do conhecimento. Além de permitir aos professores conhecer a realidade da turma, observar competências e habilidades, pré-requisitos para os processos de ensino e aprendizagem. Reforçando, Hoffmann (2003) e Vasconcelos (1996, p. 65) afirmam que:

É necessário vincular a aquisição do saber às realidades sociais e aos interesses dos alunos de forma que eles possam compreendê-los, ou seja, articular o saber escolar com as necessidades concretas da vida desses alunos. É necessário compreender que a prática educativa é condicionada pelo tempo histórico que caracteriza a sociedade.

Segundo Vasconcelos (1996), a avaliação inicial foi estruturada buscando notar conhecimentos e saberes apreendidos, compreender a realidade da turma e perceber conceitos e concepções trazidos em sua bagagem. Assim, o instrumento utilizado para subsidiar este estudo foi organizado em quatro questões abertas – dissertativas, com ênfase na seguinte afirmação: no contexto político e pedagógico o professor indígena é fundamental ao processo de construção do diálogo intercultural como mediador e articulador dos conhecimentos e saberes de interesses da comunidade, do seu povo frente à sociedade envolvente, e na promoção, estruturação e organização de novos saberes e práticas. Cabe ressaltar que os sujeitos do curso já são professores da rede Estadual e/ou Municipal, portanto, trazem consigo

saberes de experiência da docência e, também, questionamentos sobre a prática docente e o trabalho nas suas comunidades. Desta forma, objetivamos verificar a compreensão do seu papel e a relação deste com a sua comunidade e povo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos o perfil da turma para melhor compreensão do estudo e visualização do contexto do trabalho. Havia na turma 26 estudantes, sendo: dez homens e 16 mulheres, desses, nem todos são falantes da língua. Dos 26 acadêmicos pesquisados somente três não estão em sala de aula, os demais eram professores em pleno exercício da docência com experiência acima de três anos. O estado de Roraima apresenta nove etnias: Yanomani, Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Wai-Wai, Patamona, Wapixana, Waimiri-atroari e Y'ekuana (Mayongong). Ressaltado que os Macuxi têm maioria populacional no estado. Das nove etnias do estado, três se faziam presentes na sala de aula:

O Povo Macuxi de origem Karib, situam-se nas regiões do estado, com uma população aproximadamente 18 mil pessoas e sua bandeira de luta há mais de 20 anos pela demarcação de suas terras. Os Ingarikó, também de origem Karib, concentram-se no extremo norte de Roraima, entre as fronteiras da Venezuela e Guiana, aproximadamente mil pessoas e vivem em estado semi-isolado. Eles se autodenominam KAPON 'Gente do céu'. Wapixana, originários do Arawak, concentram-se a norte e leste do estado, principalmente na fronteira com Guiana, com uma população 8 mil pessoas, eles mantêm viva sua cultura através de suas danças e suas comidas. (Ecos da Selva, 2010, [s.p.]).

O quadro 2 nos auxilia na compreensão do contexto intercultural vivenciado em sala de aula. Os acadêmicos pertencem

às diversas regiões e comunidades localizadas nas terras indígenas do estado, demonstrando o desafio da formação de professores para a instituição. *A priori* há salas de aula com mais de cinco etnias, sendo essa uma realidade vivenciada pelo curso.

Quadro 2 – Contexto intercultural vivenciado em sala de aula

Etnias	Quantidade	Falante da Língua
Macuxi	13	02 – falante
Wapixana	06	03 – faltante
Ingarikó	01	01 – falante/escreve

Fonte: elaborado pela autora.

O fato de muitos não falarem a língua indígena não diminui a presença da interculturalidade, pois são três povos com hábitos, costumes, crenças diferenciadas. É imprescindível destacar que durante o processo de colonização e da escolarização realizada como meio de catequização, os indígenas foram obrigados a se tornarem monolíngues em português. É oportuno esclarecer que “[...] a introdução da escola foi um dos principais instrumentos empregados para promover a domesticação dos povos indígenas, promovendo sua integração na comunhão nacional, desprovidos de suas línguas maternas e de seus atributos étnicos e culturais.” (Grupioni, 2006, p. 43).

Instrumento de opressão no passado, hoje a escola é um espaço que respeita e valoriza os seus modos próprios de viver. Com esse olhar, a formação de professores indígenas é uma forma de fortalecer a consolidação de uma educação escolar indígena, alicerçada nos princípios da diferença, especificidade, bilinguismo e da interculturalidade. Nesse sentido, buscamos perceber qual a compreensão dos acadêmicos em relação ao papel do professor como um dos principais interlocutores na construção do diálogo

intercultural. Para tanto, adotaremos a visão da interculturalidade crítica proposta por Candau (2009, p. 28):

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

Nessa perspectiva, entendemos que para assumir uma postura intercultural o professor indígena precisa compreender os processos históricos e sociais dos contextos nos quais está inserido. Desta forma, a interculturalidade alicerçará sua prática docente frente aos contextos das diferenças e desigualdades dentro do próprio cenário dos povos indígenas. Este sujeito, ao assumir seu papel político, necessita ter um olhar para as diferenças construídas ao longo da sua história, da história dos povos indígenas e da comunidade onde vive. Segundo Urquiza e Nascimento (2010, p. 46),

[...] ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo [...] no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar [...] a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

O quadro 3 apresenta a percepção de três acadêmicos sobre a responsabilidade de ser um dos principais interlocutores na construção do diálogo intercultural. No texto, as falas dos acadêmicos e a avaliação inicial estão identificadas por números como uma forma de auxiliar as análises.

Quadro 3 – Percepção dos principais interlocutores no diálogo intercultural

Falas	Observação
<p>“É no cotidiano que se aprende o hábito de interagir numa sociedade não indígena, trocando ideias juntamente com os pensamentos de cada povo o indígena se vai construindo história e pesquisando a vivência de cada cultura diferente [...]”. (Acadêmico 02, 2018, avaliação inicial nº 08).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dia a dia sendo visto como espaço de aprendizagem e interação com comunidade e outras sociedades; • Vivência com vários povos e outras culturas como oportunidade de trocar de ideias e novas experiências.
<p>“Sim, concordo que os professores são importantes nesses processos todos, na verdade, esse é o papel do professor articulador, mediador, pesquisador e, principalmente, ter um grande compromisso com ele mesmo para assumir a responsabilidade que lhe cabe.” (Acadêmico 14, 2018, avaliação inicial nº 20).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O professor se reconhece como um sujeito imprescindível na construção dos diálogos; • Aceita o compromisso de ser mediador e articulador, uma responsabilidade assumida com seu povo, comunidade e consigo mesmo.
<p>“O professor precisa saber os processos de construção do diálogo com as comunidades, com várias instituições, articulando conhecimento e também os saberes de seu povo e comunidade com os outros grupos particulares [...]”. (Acadêmico 10, 2018, avaliação inicial nº 23).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O professor precisa conhecer como funciona o processo de articulação; • Dever conhecer o processo para poder articular com os saberes indígenas.

Fonte: elaborado pela autora.

Os posicionamentos extraídos das avaliações demonstram que os acadêmicos assumem o discurso dos povos indígenas e dos documentos oficiais sobre seu papel social, ou seja, a comunidade espera desses professores um conjunto de conhecimentos e saberes que os permitam dialogar com a sociedade a sua volta. Neste sentido, é de sua responsabilidade a construção das relações e do diálogo sociopolítico entre eles e entre as outras sociedades. Esse é o entendimento de muitos. Os ocupantes de cargos como coordenadores de regiões e comunidades assumem esse papel de destaque e liderança na sua comunidade.

De acordo com Candau (2009, p. 764), “[...] a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate.” Urquiza e Nascimento (2010, p. 46) afirmam que “[...] mais especificamente o professor indígena, neste novo modelo, passa a ocupar um lugar central, levando em consideração as especificidades de cada povo [...]”, nos processos de repensar a realidade das comunidades indígenas na convivência, nem sempre harmônica, com a chamada “sociedade nacional”. Nesse sentido, o cotidiano do professor indígena é marcado pela dualidade, pois está sempre em dois mundos, duas formas de saber, funcionando como porta de entrada para o diálogo intercultural.

5. CONSIDERAÇÕES

Neste estudo as análises revelaram que o papel do professor indígena ainda é um papel social complexo, pois implica, acima de tudo, reconhecer-se culturalmente e no contexto multiétnico. É desafiador transitar entre as sociedades, e fazer a comunidade

compreender essa interação é uma das suas responsabilidades, enquanto professor, liderança e educador. A interlocução requer conhecimentos, saberes e postura política, necessitando compreensão das diferenças socioculturais entre os povos e, também, entre as sociedades. O discurso da interculturalidade é recorrente, entretanto, ainda não se percebe como atitude, sendo assumido muito a partir dos documentos oficiais, principalmente a legislação.

Percebe-se a existência de consciência da responsabilidade desse professor indígena no processo de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os conhecimentos e saberes de interesses da comunidade, do seu povo e a sociedade, suscitando a estruturação e organização de novos saberes e práticas. Assim, a interculturalidade se apresenta como uma alternativa para assegurar o respeito, a diversidade cultural e como contrária à educação assimilacionista e integracionista. Sendo assentida pelos professores como direito resultado da resistência e das lutas dos movimentos e lideranças indígenas, uma conquista de direitos que foram usurpados (língua, cultura, hábitos e crenças).

REFERÊNCIAS

BANKS, J. **Entrevista concedida a Professor de Educação e O diretor do Centro de Educação Multicultural da Universidade de Washington**. Seattle, 1993. Disponível em: <<http://www.entrculturas.pt>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

_____. _____. **Resoluções CEB 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-conselho/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e Diferença. In: _____ (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ECOS DA SELVA. **Índios em Roraima** – outras etnias. out. 2010. Disponível em: <<http://ideazdodeserto.blogspot.com/2010/10/indios-em-roraima-outras-etnias.html>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil: formação de professores indígenas – repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, J. C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., Porto de Galinhas. 2012. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1936_int.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2018.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, F. A.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

OUELLET, F. **O Que quero dizer quando penso em Educação Intercultural**. Canadá: Faculdade de Teologia e Filosofia da Universidade de Sherbrooke, 1991. Disponível em: <<http://www.entreculturas.com.br>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

UFRR – Universidade Federal de Roraima. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural**. Boa Vista: UFRR, Instituto Insikiran, 2008. Disponível em: <<http://ufr.br/insikiran>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

URQUIZA, A. H. A.; NASCIMENTO, A. C. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/12741/8124>. Acesso em: 20 jun. 2018.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança. Por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1996.

SABERES TRADICIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA: A PROMOÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL NAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM ESCOLAS INDÍGENAS DE RORAIMA – BRASIL

Catarina Janira PADILHA¹

Leila Soares de Souza PERUSSOLO²

1. INTRODUÇÃO

A concretização de uma educação democrática se estabelece através das oportunidades de aprendizagem, estimulando as potencialidades dos alunos, respeitando suas diferenças individuais, logo, todo sujeito aprendente independente de sua condição social e de grupo étnico, que esteja em processo de construção e evolução intelectual, emocional, cultural e social merece ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas necessidades, possibilitando melhor desenvolvimento das suas habilidades.

Para tanto, a relação entre o Currículo Intercultural fomentado nas práticas metodológicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido pelos docentes nas Salas de

1 Doutoranda em Ciencias de la Educación – Universidad Evangélica del Paraguay (UEP/PY). *E-mail*: <catarinajanira@gmail.com>.

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação – Universidade Evangélica do Paraguay (UEP/PY). *E-mail*: <leila.bv.rr@gmail.com>.

Recursos Multifuncionais (SRM) implementadas nos últimos anos em Escolas Estaduais Indígenas, fomenta a reflexão em como esse processo se materializa nas práticas inclusivas do aluno indígena com deficiência.

Partindo desses pressupostos, este ensaio visa aproximar a compreensão das relações entre Escola, o Docente, o Discente, desenvolvimento das práticas inclusivas e suas inter-relações e implicações à luz da Pedagogia Histórico-Crítica integrada aos Estudos Culturais na análise do Currículo Intercultural.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A análise realizada teve como base a pesquisa qualitativa de natureza exploratória, descritiva e etnográfica, com aporte ao método dialético no processo de desenvolvimento da formação de professores voltados para o desenvolvimento de práticas inclusivas no AEE com aporte aos saberes tradicionais do currículo intercultural. Para Gadotti (1990, p. 32), o método dialético significa

[...] apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. [...] Ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade.

Conforme Oliveira (2002, p. 67), “[...] a dialética se desenvolve como sendo um método de pesquisa que busca a verdade, por meio da formação adequada de perguntas e respostas até atingir o ponto crítico do que é falso e do que é verdadeiro.” No entanto, Lakatos (2007, p. 101) corrobora no sentido de definir que “[...] o objetivo da

dialética é encontrar sempre vias de se transformar, desenvolver o fim de um processo que é sempre o começo de outro.”

Quanto aos fundamentos da pesquisa exploratória, Sampieri, Collado e Baptista Lucio (2013, p. 101) corroboram ao definir que estudos exploratórios são realizados quando “o objetivo é examinar um tema pouco estudado”. Para Gil (2007), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses que estimulem a compreensão. Quanto ao estudo descritivo, Sampieri, Collado e Baptista Lucio (2013) explicitam que o objetivo do estudo se dá pela coleta e medição de informações de forma independente ou conjunta sobre os conceitos que se referem ao contexto ou ao ambiente de modo interpretativo e detalhado.

Opta-se também pela pesquisa etnográfica por propor a análise de integração, socialização e desenvolvimento da prática metodológica por docentes indígenas do povo Taurepang, considerando que estão sendo pesquisados os aspectos culturais, valores e práticas sociais e educacionais dos grupos.

Ao analisar bibliografias voltadas para pesquisa etnográfica em educação, Gil (2007) destaca a tentativa de captar e descrever os significados atribuídos pelos sujeitos a si próprios e suas experiências. Ao tentar compreender como variadas situações são interpretadas por diversas pessoas, o pesquisador não busca uma realidade uníssona, mas a pluralidade de vozes (nas quais se inclui a do próprio pesquisador), mesmo se contraditórias entre si.

Gil (2007) aponta razões para a utilização da etnografia no estudo da vida escolar, dentre as quais destaca a possibilidade de maior aproximação da escola, considerada como espaço social, “[...] terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação,

contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.” (Gil, 2007, p. 41).

Para a coleta de dados e informações foram utilizadas pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Como instrumentos para coleta e registro dos dados foram utilizados relatórios das atividades, arquivos de imagens e produções dos cursistas e formadores (memoriais, atividades elaboradas, os livros sistematizados) em que foi analisada a percepção docente e as práticas metodológicas empregadas na elaboração de atividades para o AEE, integradas ao desenvolvimento do currículo intercultural, relato das experiências, planejamento e aplicação dos indicadores de avaliação dos docentes.

Participam da formação um docente da Sala de Recursos Multifuncionais, 27 docentes da sala regular e um coordenador pedagógico do povo Taurepang da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antonio Horácio, da comunidade da Boca da Mata, Terra indígena São Marcos, Município de Pacaraima – estado de Roraima, Brasil.

3. ETNOGRAFIA DOS POVOS TAUREPANG E MACUXI

O povo Taurepang, do tronco linguístico Karib, está situado na porção norte da região de campos e serras do estado de Roraima, área fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana, tendo como vizinhos aos Makuxi e Akawaio (mais conhecidos como Ingarikó). No Brasil, além da existência de uma aldeia na Terra Indígena (TI) Raposa Serra do Sol, há aldeias Taurepang no interior da TI São Marcos. A estimativa populacional é de aproximadamente de 792 indígenas (Sesai, [s.d.] *apud* ISA, 2014).

4. AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, PROFESSOR E O ALUNO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CULTURAL

Compreende-se que a escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento do sujeito aprendente, pois é neste espaço que as relações de convivência no coletivo diversificado e fora do contexto familiar passam a existir. Sendo assim, o espaço escolar é um dos principais locais em que se estabelece o respeito à diversidade, onde se efetiva o respeito às diferenças. Neste espaço não se pode permitir a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, sendo um espaço norteador e de desenvolvimento de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltada para a construção de contextos sociais inclusivos.

Nesse contexto, a escola é um dos principais espaços de integração, assim como de exclusão, uma vez que a relação se estabelece através do discurso da racionalização dos resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos, sendo consolidado, nesse processo, o currículo escolar e sua intervenção no processo de construção da identidade tanto escolar quanto na construção e aprimoramento da aprendizagem (Silva, 2017).

Promover o diálogo sobre a necessidade de avançar o olhar sobre as relações que unem sujeito e contexto, na busca de modos “refinados” de classificar a maneira mais precisa e correta àquilo que tende a não se encaixar em nossas classificações (Batista, 2006, p. 22).

A ruptura de paradigmas voltados ao padrão adequado de aluno, ao longo do processo de evolução histórica e social, passou a ser um dos maiores desafios enfrentados pelos processos educativos nos últimos tempos, uma vez que ao fomentar o conceito de que a escola

é o espaço de desenvolvimento integral é o mesmo que referendar a diversidade como elemento essencial da promoção do sujeito.

Ao estabelecer essa relação entre currículo, escola e desafios docentes das práticas inclusivas, nos reportamos à Pedagogia Histórico-Crítica por promover a compreensão sobre a estrutura da relação e humanização da produção do conhecimento entre escola e currículo e sua intervenção no processo de ensino e aprendizagem entre professor e aluno, em que:

[...] o conhecimento, como instrumento particular do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou negar o processo de humanização. Nesse sentido, o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. (Saviani, 2008, p. 24).

Essas relações são efetivadas na convivência e no coletivo diversificado, enriquecendo os processos de formação social e de desenvolvimento no cotidiano. Vygotsky (1996) se refere a dois tipos de conceito sobre o cotidiano: o conceito cotidiano, as coisas que a criança aprende fora da escola, e o conceito científico, que é adquirido nas interações escolarizadas. Para aprender um conceito, além de informações recebidas do exterior, é necessário realizar uma intensa atividade mental por parte da criança como capacidade de comparar.

A educação para ser válida deve levar em consideração a vocação ontológica do sujeito, assim como as condições em que ele vive, a educação não se materializa apenas pela condição pessoal de pais e educadores, mas também deve ser considerado o contexto histórico, uma vez que as relações entre sujeitos aprendentes são marcadas pelo inconsciente (Mannoni, 1998, p. 47).

Logo, o sujeito aprendente é um ser concreto, que se situa no tempo e no espaço, integralizado em um contexto socioeconômico,

cultural e político, concretizando, assim, o sujeito histórico. A posição lacaniana considera que as relações entre o homem e seus semelhantes são determinadas pelo inconsciente e que são determinadas não apenas pelo contexto socioeconômico e político, mas também pelo cultural (Mannoni, 1998, p. 36).

O educar para a diversidade enquadra-se nas práticas inclusivas no currículo intercultural, tendo como função essencial desempenhar o papel de transformação e conscientização da conduta cultural na sociedade, mais especificamente em relação ao discente indígena com deficiência. Principalmente no que diz respeito à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos durante a evolução histórica dos grupos étnicos, definindo a conduta cultural como a “[...] estabilidade transgeracional de configurações comportamentais adquiridas ontogeneticamente na dinâmica comunicativa de um meio social.” (Maturana; Varela, 1998, p. 226).

É por meio da dinâmica comunicativa que se materializa o diálogo no sentido de que é através da identificação de diferentes necessidades que se caracteriza a vida dos sujeitos da educação: discentes, docentes, gestores, família, e exprimem-se as diferentes atribuições aos mesmos (Batista, 2006, p. 2).

Nesse contexto, reconhecer o discente como sujeito aprendente e histórico (Vygotsky, 1998) faz com que o ato de educar na perspectiva da interculturalidade implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre os diferentes grupos e indivíduos que o constituem, abertos e em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (Candau; Koff, 2006, p. 102).

O docente ao fomentar a aprendizagem, reconhecendo o discente como sujeito histórico, resultado da integração da materialização do ato de educação através da interculturalidade,

otimizando a sua sala de aula como espaço de superação do senso comum, promove o conhecimento através da prática social, sistematizando suas relações sociais durante a evolução histórica, compreendida a sua totalidade para transformação e superação.

Neste contexto, considerar que o debate sobre “a intervenção pedagógica, as instituições, as políticas e as diferenças” deve transcender os limites da Educação Especial. A inclusão escolar tem sido um processo que, considerada a sua natureza de ação “mista” e “não fragmentada” (Batista, 2006, p. 03), tem exigido que a discussão teórica pedagógica também ultrapasse os muros disciplinares específicos.

Ao reportar os conceitos de inclusão e interculturalidade ao campo educacional torna-se imprescindível a atenção às múltiplas relações que se estabelecem entre os sujeitos no processo pedagógico, entre as quais a dimensão intercultural vem assumindo cada vez mais importância. O meio cultural influencia as nossas percepções sobre os outros e é neste campo que a psicologia e a comunicação intercultural têm oferecido à educação ferramentas importantes de compreensão do mundo para uma melhor atuação no domínio pedagógico.

5. O CURRÍCULO INTERCULTURAL E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

A prática de inclusão no âmbito intercultural e curricular no processo de escolarização do discente indígena com deficiência se pauta justamente na aplicação desse currículo intercultural, uma vez que a cultura indígena tem uma lógica própria, seus valores e sua metodologia. Ao analisar os comportamentos específicos das etnias indígenas, buscou-se compreender certas práticas:

Nas culturas primitivas que sobreviviam basicamente da caça e da pesca, os idosos, doentes e portadores de deficiência eram geralmente abandonados, por um considerável número de tribos, em ambientes agrestes e perigosos, e a morte se dava por inanição ou por ataque de animais ferozes. O estilo de vida nômade não somente dificultava a aceitação e a manutenção destas pessoas, consideradas dependentes, como também colocava em risco todo o grupo, face aos perigos da época. (Carmo, 1994, p. 22).

Entretanto, esse mesmo autor apontou situações nas quais a recepção para as pessoas com deficiência ganha um novo olhar, daí a necessidade de estudar cada caso e entender especificidades culturais, históricas e a própria relação de alteridade. Desta forma, há necessidade de se refletir sobre a diversidade cultural e étnica, pois cada povo tem a sua cultura, que atende aos seus interesses e necessidades da comunidade onde vive, em que:

[...] a interculturalidade é vista como um meio de melhorar o respeito pelos direitos humanos e não como um fim em si mesmo, pode permitir a resolução de alguns conflitos e controvérsias colocados nos últimos anos sempre que está em causa a sua aplicação prática. A multiculturalidade/interculturalidade é, provavelmente, uma das questões de maior importância com a qual se defrontam os professores na atualidade e um dos maiores desafios da educação num contexto global de crescente diversidade. (Díaz-Aguado, 2000, p. 25).

Quanto à educação formal, as barreiras encontradas pelos docentes indígenas para ministrarem aulas aos indígenas é uma realidade. Os currículos para a Escola dos indígenas devem ser construídos valorizando os seus conhecimentos tradicionais, respeitando a diversidade cultural de cada povo (Brasil, 2002). No que se refere aos indígenas com deficiência, a Educação Escolar deve contemplar estes sujeitos, cabendo-lhes um lugar especificado no conteúdo, material didático e metodologias de ensino que lhes sejam

próprias. Leve-se em consideração a existência de um conjunto de mitos e ritos projetados para explicar o nascimento de crianças com deficiências, como:

Antigamente a mulher indígena tinha todo cuidado especial dado pela mãe e pai. Ao passar de jovem para adulta, começava se preparar, ser uma mulher sadia na vida para quando fosse dar o parto, não tivesse problema. Orientavam-na para que não consumisse a juriti, por exemplo, esta ave contém muito sangue e conseqüentemente na sua menstruação sangraria muito e no parto também. São cuidados necessários para uma boa saúde, na visão indígena. O consumo de peixe também tem restrições, por exemplo, o consumo do jejú, não pode ser consumido, também não é aconselhável brincar com arco e flecha, uma vez que se o mesmo cruzar em sua barriga vai prejudicar a criança. Todo esse cuidado especial era garantido para que ele [criança] não tivesse problema ao nascer. Não pode apontar o arco para a barriga porque a criança vai nascer aleijada. Outra crença é a de que a mãe não podia consumir ovo de beija-flor que o nenê nascia miudinho. (Ribeiro, 1996, p. 354).

Logo, a integração de um currículo intercultural e a prática diversificada para a obtenção do aprimoramento cultural, ético e pedagógico faz com que a aprendizagem e dos alunos se torne flexível e rica em seu dimensionamento. Essa diversidade não ocorre somente na instância escolar, porém, é necessário que esse processo seja desenvolvido na formação tanto do professor quanto do aluno. Sendo assim, é imprescindível buscar desenvolver atividades que integram ações que promovam as funções mentais superiores (Vygotsky, 1998, p. 70) durante a reflexão individual ou de forma coletiva na troca de informações.

O fracasso escolar e as condições sociais e culturais ocorridas ao longo dos tempos provocaram situações que levam o docente à reflexão para a melhoria da intervenção pedagógica, isso se dá pelos movimentos das abordagens de desenvolvimento cognitivo em busca

de alternativas para o surgimento da mudança de visão da escola pública no processo de inclusão. Esses movimentos resultaram em uma reestruturação na qualificação do atendimento das pessoas com deficiência, principalmente na constituição do currículo, uma vez que:

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de auto regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. (Mantoan; Batista, 2007, p. 17).

A nova base prática do docente para atender as expectativas de melhoria no quadro da aprendizagem dos discentes está estruturada em desenvolver as reflexões no espaço escolar, principalmente na sala de aula, proporcionando uma análise e reflexão da prática, oferecendo desafios a serem alcançados. Por isso é que não só deve ser utilizada a sala de aula como espaço de aprendizagem, mas todo espaço que seja disponibilizado para que a articulação entre o desenvolvimento das funções mentais e sociais possam a vir acontecer. O discente com deficiência, como os demais, participa igualmente de todos esses momentos: planejamento, execução, avaliação e socialização dos conhecimentos produzidos. Por mais que se pretenda construir um conhecimento a partir do “concreto”, ele não se esgota da sua dimensão física (Mantoan, 2007, p. 19).

A dinamização da reflexão sobre a aprendizagem do indígena com deficiência dá um novo significado profissional, já que acontece a busca do aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de reconstrução do conhecimento durante a atuação em sala. Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico,

principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade. O resgate da aprendizagem proporciona a ampliação da visão da ação educativa de forma contextualizada e multidimensional no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, levando a debater questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem em ação articulatória com as áreas do conhecimento.

Porém, a produção e o desenvolvimento da aprendizagem não podem estar voltados a um único espaço, o espaço escolar, deve atender aos espaços pluriculturais, ao tempo e à linguagem do indivíduo como um todo. Não cabe somente aos professores e escola o desenvolvimento da aprendizagem, ela deve ocorrer em vários espaços de busca, construção, diálogo e confronto e de fazer a reflexão e a organização, entre outros elementos. Portanto, para que ocorra a aprendizagem é necessário que se trabalhe de forma diferenciada, fundamentando e ampliando o preceito de diversidade de forma lógica e organizada.

6. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA PRÁXIS DOCENTE NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ANTONIO HORÁCIO

Foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, mais precisamente nos anos 1990, que se iniciou o debate sobre a importância de intervir e reestruturar a sociedade no sentido de possibilitar a convivência do diferente. Um dos objetivos fundamentais, pautado no art. 30, inciso IV da Constituição, tem como foco “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (Brasil, 1988, [s.p.]). O art. 205 pautava que a educação é um direito

de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

A oferta do AEE é garantida no art. 208, inciso III em que a “[...] efetivação do acesso à pessoa com deficiência a educação, preferencialmente na rede regular de ensino.” (Brasil, 1988, [s.p.]). Dispõe, ainda, no art. 227, a criação de serviços de AEE e a remoção de barreiras arquitetônicas e sociais, retratadas nos preconceitos sociais existentes. Quanto ao reconhecimento dos povos originários, a Constituição, no capítulo VII, art. 231, define o que é de direito e do que seja fundamental à população indígena, a saber: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcá-las, proteger e respeitar todos os seus bens.” (Brasil, 1988, [s.p.]).

A carta magna preconiza todos os fundamentos de reconhecimento da pessoa com deficiência, assim como o indígena e o seu acesso à escola específica e diferenciada. Nesse contexto, a Lei n. 7.853/89 estabelece normas para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social (Brasil, 1989).

O princípio que orienta essa estrutura é o de que as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, provenientes de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos marginalizados. O reconhecimento da pessoa com deficiência e o acesso à escola que atenda às especificidades multiétnicas foram conquistados por meio dos movimentos sociais em prol dos direitos

humanos, principalmente o movimento indígena, que teve papel importante na conquista dos direitos de participação social plena.

A Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio reconhece que a construção de uma escola inclusiva implica transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes e de práticas das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, quanto no didático pedagógico em que o processo de mudança tem um ponto decisivo na construção do projeto pedagógico da escola, pois:

As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois, não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professor, alunos, pessoal administrativo para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, 1997, p. 121).

A Lei 9.394/96, em seu art. 58 reforça nas Diretrizes da Educação Nacional a responsabilidade ao declarar que o “AEE será feito em classes escolares, ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos discentes, não for possível a sua interação nas classes comuns do ensino regular.” (Brasil, 1996, [s.p.]). No entanto, o art. 59 da lei supracitada preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos discentes “[...] currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades [...]” (Brasil, 1996, [s.p.]) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho.” (Brasil, 1996, art. 37, [s.p.]).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos discentes e orienta os sistemas de ensino para

promover respostas às suas necessidades, garantindo, quanto à sua Transversalidade na Educação Básica, a continuidade da escolarização nos níveis elevados de ensino, a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para Inclusão Escolar e a participação da família e da comunidade.

Atendendo a essas premissas a Escola Estadual Indígena Antonio Horácio possui dois discentes da etnia Taurepang diagnosticados com: Deficiência Intelectual e Atraso Neuromotor, matriculados na SRM, em que é desenvolvido o AEE. As observações pontuam que o processo de implantação da SRM ocorreu entre os anos de 2016, buscando promover o processo de aprendizagem respeitando suas especificidades, assegurando o respeito aos saberes tradicionais fomentados através do currículo intercultural, analisando os aspectos culturais, as relações interpessoais e intrapessoais vividas na escola, modificações, espaços temporais, didático-pedagógicos e organizacionais que garantam a promoção da aprendizagem e a adaptação dos discentes ao grupo.

A escola fundamenta-se no princípio da igualdade de direitos, com foco na promoção de uma escola democrática para todos, sem discriminação, buscando rever periodicamente concepções e paradigmas educacionais no sentido de propiciar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social, assim como fomenta a garantia não somente do ingresso do discente com deficiência, mas a sua permanência no decorrer de toda escolarização.

Busca também atender ao art. 1º das diretrizes de atendimento às pessoas público-alvo da educação especial, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, assegurando as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais e

adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

A escola, ao aplicar o art. 2º, § 1º do Decreto n. 7. 611/11, que visa garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente por meio do AEE.

Promove ações com a comunidade e os pais como parceiros essenciais para o processo de inclusão dos discentes aos ambientes educacionais, tendo como meta promover o desenvolvimento das potencialidades do educando que apresenta necessidades educacionais, reconhecendo suas diferenças e sendo socialmente respeitado, valorizando diante de suas especificidades, inserindo-o da melhor maneira possível no grupo social, primando pela equidade e postura democrática junto à comunidade escolar.

Quanto aos procedimentos da prática metodológica, é reconhecida a importância da elaboração do planejamento para atender as diferenças na aprendizagem dos alunos, sobretudo para conscientizar a comunidade e os alunos para a inclusão do discente com deficiência, ajudando-o a conviver e a respeitar as diferenças, proporcionando no ambiente escolar a convivência com pessoas de sua faixa etária, que é essencial para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Diante disso, a didática é pensada de acordo com a realidade em que o discente está inserido, adequado no plano de aula e atividades conforme o ritmo de aprendizagem e especificidades, considerando suas potencialidades através das observações realizadas no dia a dia na sala de aula e relatórios descritivos.

Essa compreensão é explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, quando coloca que o atendimento educacional à infância necessita de “[...] práticas educacionais e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo-se que ela é um ser completo, total e indivisível.” (Brasil, 2009, [s.p.]).

A concepção escolar busca desenvolver a interação das experiências vividas pelos alunos com o conhecimento científico, modificando sua forma de agir, a partir de sua visão do mundo relacionada à cultura e ao meio social em que está inserida. A participação da comunidade efetiva no compromisso com os desafios educacionais, desperta para uma ação mais comprometida com as transformações sociais, desencadeando mais igualdade social e oportunidade igualitária para todos.

Quanto à SRM os docentes reconhecem o ambiente como o espaço para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos discentes, subsidiando-os para desenvolvimento do currículo específico e diferenciado de modo significativo à vida escolar, disponibilizando recursos e serviços para a realização do AEE de forma complementar ou suplementar (Brasil, 2010).

A escola reconhece que o AEE como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, buscando orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento.

Atendendo às diretrizes do decreto supracitado, a escola aplica o art. 5º, em que o AEE é realizado prioritariamente na sala

de recursos multifuncionais da própria escola, no turno inverso ao da escolarização, com dois atendimentos semanais por aluno com duração de duas horas cada atendimento, não sendo substitutivo às classes comuns.

Os professores da SRM/AEE elaboram os planos de atendimento após Estudo de Caso, conforme disposto nos artigos 9º e 10º do decreto em tela. Desta forma, o AEE da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio atende as recomendações da Nota Técnica n. 04/2014, a fim de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação. Desta forma, aos procedimentos avaliativos focalizam aspectos ligados ao desenvolvimento das habilidades, competências, levando em consideração os fatores sociais, emocionais, de linguagem e o nível de aprendizagem refletindo sobre as condições de aprendizagem oferecidas, e adequando a sua prática às reais necessidades apresentadas pelas crianças, sendo utilizados registros descritivos, portfólios, ficha de registro e observação e relatos de experiências orais ou escritas, atividades experimentais, para que estes acompanhem suas conquistas e tornem-se conscientes de suas dificuldades e avanços.

Entretanto, o desafio docente elencado durante os registros refere-se à conscientização e à ruptura dos paradigmas da família dos discentes e da comunidade quanto ao que seja a SRM, uma vez que para os mesmos a SRM é o espaço para realização de procedimentos de estímulo motor similar à fisioterapia, um espaço de atender às crianças “doentes”. No âmbito cultural as crianças são consideradas como “doentes” e essas manifestações ocorreram porque a família não seguiu os conselhos dos anciãos, dos “mais velhos”, fazendo com que aumente o aparecimento de crianças “doentes” (deficiência), o que antes não era visto.

Compreendo que de modo cultural as crianças sempre foram “invisíveis” perante a cultura de sua comunidade ou etnia. Para Geertz (2001, p. 215), as culturas são “[...] estruturas de sentido em que as pessoas vivem e formam suas convicções, suas individualidades e seus estilos de solidariedade [...]” e uma “força ordenadora das questões humanas”. Assim, a cultura são representações sistematizadas e representadas por signos e símbolos (Silva; Bruno, 2016, p. 243).

Logo, a formação docente para as práticas inclusivas pode desempenhar importante papel de transformação cultural em relação ao indígena com deficiência, principalmente no que diz respeito à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos durante a evolução histórica dos grupos étnicos. Nesse contexto, compreender as transformações culturais nos processos de escolarização das crianças indígenas promove o repensar de como a escola deverá conduzir suas intervenções para assegurar o direito dessas crianças, inseri-las nas ações do cotidiano em comunidade, conforme os seus valores, crenças e significados. Além de ajudá-los na construção da sua identidade (Silva; Bruno, 2016).

Outro desafio do processo de formação está relacionado às questões metodológicas no processo de intervenção didática e de adaptação curricular durante a promoção de estratégias e na integração temática do currículo intercultural. Para tanto, é imprescindível que o docente desenvolva atividades que integram ações que promovam as funções mentais durante o ato da execução, da reflexão individual ou de forma coletiva na troca de informações.

Nessa premissa, Vygotsky (1998) enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, a centralidade do processo consiste na aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, uma vez que o sujeito é interativo,

pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, através da mediação.

Compreende-se que a prática docente necessita promover em suas intervenções metodológicas a construção social dos indígenas com deficiência, uma vez que as barreiras atitudinais e culturais influenciam as relações sociais, as formas de interação e a formação de outro conceito dessas pessoas. As formas de interação, comunicação e significados socialmente construídos são fatores determinantes para o processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social em suas comunidades.

Nesse contexto, o docente necessita compreender como ocorre o processo inclusivo no contexto escolar, assim como planejar estratégias metodológicas e procedimentos adaptados para ação educacional, considerando a identidade cultural, desencadeando e garantindo, assim, a igualdade de oportunidades na aquisição das competências básicas, necessárias para a sua integração efetiva, o respeito à identidade e a igualdade de oportunidades. É imprescindível também que o docente indígena tenha acesso à formação continuada e direcionada para práticas interventoras que fomentem metodologias que estimulem o desenvolvimento cognitivo dos alunos indígenas atendidos nas SRMs respeitando sua identidade e cultura no espaço escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre os saberes tradicionais e a formação docente indígena para a promoção do currículo intercultural nas práticas de inclusão fomenta o debate referente às ações desenvolvidas no contexto escolar, no aprimoramento da prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo

de reconstrução do conhecimento durante a atuação da SRM com a comunidade escolar. Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico, principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade.

Compreende-se que o espaço escolar deve atender aos espaços pluriculturais, ao tempo e à linguagem do indivíduo como um todo. A temática tem oportunizado o repensar sobre a reflexão, estruturação e aplicabilidade de Políticas Públicas na formação de docentes para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva voltada à população indígena.

O respeito aos aspectos interculturais e curriculares é necessário, assim como a construção de práticas inclusivas no processo de escolarização, de socialização e integração do discente atendido nas escolas indígenas, desta forma, tem-se a oportunidade de contribuir para a evolução social e educacional não apenas para os povos indígenas do estado de Roraima, mas para toda sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**: Orientações Gerais e Educação a Distância. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

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

_____. **Declaração de Salamanca**: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 4 jan. 2012.

_____. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

_____. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, DF, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Nota Técnica n. 04/2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC, 23 jan. 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. **Nota Técnica n. 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC, 7 maio 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 jan. 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB 01/09** – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.cedes.unicampi.br>. Acesso em: 25 jul. 2018.

CARMO, A. A. **Deficiência Física**: a sociedade cria, “recupera” e discrimina. 2. ed. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1994.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto: Porto Editora, 2000.

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: _____. **Concepção Dialética da Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ISA – Instituto Socioambiental. **Povos indígenas no Brasil – Taurepang**. 2014. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Taurepang>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

LAKATOS, E. M. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MANNONI, M. A contribuição de Winnicott para um trajeto na psicanálise. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 8-19, 1998.

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 1997.

_____. Sobre o especial na e o especial da educação – breves considerações. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios Pedagógicos**. Brasília: MEC, 2007.

_____; BAPTISTA, C. R. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1998.

OLIVEIRA, S. L. **Tratando de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; BAPTISTA LUCIO, M. P. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. A Escolarização de Indígenas com Deficiência nas Aldeias de Dourados-MS. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 241-258, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

INTERCULTURALIDADE NA CONTEMPORANEIDADE FRONTEIRIÇA ENTRE BRASIL E VENEZUELA: DESAFIOS PARA A UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR)

Jonildo Viana dos SANTOS¹

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O estado de Roraima fica no extremo norte do Brasil, faz fronteira com a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, e é habitado por um total de 522.636 habitantes, segundo estimativas de 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sua maioria por migrantes advindos das mais diversas regiões do país, sobretudo do nordeste brasileiro. A população indígena é de 55.922 pessoas (IBGE, 2017). Esses grupos se distribuem da seguinte maneira: Makuxi; Wapixana; Taurepang; Ingarikó; Y'ekuana; Patamona; Wai-Wai; Waimiri-Atroari e Yanomami. Além desse contingente que mora em suas comunidades no interior do estado, existe uma quantidade de indígenas bem significativa morando na cidade de Boa Vista.

1 Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR/Brasil).
E-mail: <jonildo.viana@ufrr.br>.

Roraima sempre recebeu também imigrantes oriundos da Guiana, Colômbia, Peru, Cuba, República Dominicana e Venezuela, e recentemente com a crise política, econômica e humanitária na Venezuela, onde a fronteira fica distante 230 quilômetros da capital de Roraima, tem recebido grande quantidade de imigrantes venezuelanos fugindo do atual contexto de desequilíbrio, alguns usam o estado como rota de fuga para outros países latino-americanos ou outros estados brasileiros. No entanto, a maioria fica em Roraima, sobretudo na capital Boa Vista, que até então tinha 375.374 habitantes e atualmente, segundo dados dos governos estadual e municipal, esse número foi acrescido de pelo menos cinquenta mil pessoas oriundas da Venezuela. Dessa maneira, onerando os serviços públicos de saúde, educação, assistência social e segurança.

Nesse contingente de imigrantes venezuelanos há povos indígenas, especificamente de duas etnias, Warao e Iñepa, que necessitam de atenção especial. Tanto imigrantes não indígenas quanto indígenas estão em estado de vulnerabilidade socioeconômica que os expõem as mais diversas situações de violência material e imaterial. E eis que surge a necessidade do Estado brasileiro, enquanto signatário de tratados internacionais, pensar em ações de caráter intercultural no sentido de possibilitar ações que diminuam os impactos da imigração forçada de venezuelanos. Esse cenário que força a imigração se configura pelo processo de globalização, neoliberalismo econômico e polarização política, pois a Venezuela tem reserva gigantesca de petróleo.

2. DESENVOLVIMENTO

Diante dessa problemática, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), criada em 1989, com o objetivo de formar capital intelectual

para colaborar com o desenvolvimento regional nas áreas de docência, ciência, tecnologia e inovação, se viu na obrigatoriedade, enquanto agente do Estado nacional, de colaborar com as demais agências nacionais e internacionais propondo soluções.

A UFRR, por ser uma Universidade nova, ser constituída por migrantes brasileiros, indígenas, imigrantes, intercambistas e por se localizar numa tríplice fronteira, tem a diversidade cultural presente em suas características, conseqüentemente, percebe-se a interculturalidade presente em suas ações, nomeadamente no que tange à experiência formativa voltada aos povos indígenas com a criação do Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, que oficialmente é implantado em 2003, mas sua história se inicia bem antes.

No início do ano 2000 surge entre pesquisadores das áreas de Antropologia, Educação e Línguas da UFRR a ideia de criação de um Núcleo que pensasse uma experiência de formação de professores indígenas em nível universitário. Dessa articulação surge o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena com um Projeto Político Pedagógico que instrumentaliza e fortalece as lutas indígenas, buscando modificar as relações de violência e de exclusão que foram impostas ao longo da história de Roraima aos povos.

Nesse contexto histórico e político, a formação dos professores indígenas em nível universitário tem sido uma preocupação do movimento indígena nas últimas quatro décadas, visto que até 2002 havia somente dois professores indígenas graduados e 38 em processo de graduação. A urgente política de formação de professores indígenas trata-se de uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE), que definem diretrizes pedagógicas específicas para formação de professores indígenas em nível universitário.

Para que essa experiência se solidificasse e tomasse corpo, um longo e árduo caminho foi percorrido, várias iniciativas foram tomadas pelo Conselho Indígena de Roraima (CIR) e professores da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), junto à UFRR, visando local e regionalmente ampliar o diálogo político-educacional.

A primeira resposta da UFRR foi dada em 1994, quando a administração superior instituiu o ingresso de indígenas sem vestibular, posição questionada judicialmente por alguns acadêmicos não indígenas meritocratas, que interpretaram esse acontecimento como um ato de discriminação e de privilégios.

Entre os anos de 1994 a 2000, vários encontros, reuniões e assembleias marcaram o cenário de luta pela reestruturação do ensino escolar nas comunidades indígenas, cujo principal alvo se dava em torno da formação dos professores. Em janeiro de 2000, na VIII Assembleia Geral da OPIR, um dos temas mais evidentes nas discussões foi a Formação de Professores indígenas em nível universitário.

Para tratar dessa problemática, a OPIR convidou o Reitor e o Pró-Reitor de Graduação da UFRR para participarem da Assembleia. No ensejo, solicitou-se desta Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), o comprometimento com essa demanda dos povos indígenas de Roraima, sendo que ela respondeu afirmativamente às reivindicações das Organizações, comunidades e professores.

No mês de setembro do ano 2000, a OPIR organizou o primeiro Seminário sobre Ensino Superior Indígena, na Comunidade Indígena de Canauani, situada ao leste de Roraima, durante três dias de evento com a participação da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto (SECD); Fundação Nacional do Índio (FUNAI); UFRR e lideranças indígenas de todo o estado de Roraima, debateu-se sobre as

necessidades de continuidade da formação dos professores indígenas, nesse momento foi esboçado um Projeto Pedagógico Indígena junto com as instituições estatais.

Em outubro do ano 2000, a OPIR deu mais um passo e enviou ao Reitor da UFRR uma proposta de cursos de Formação de Professores Indígenas, no mesmo mês o Reitor convidou lideranças indígenas e não indígenas para uma reunião, comprometeu-se a discutir a proposta da OPIR e a transformá-la em projetos pedagógicos de cunho intercultural para atender às realidades específicas dos povos indígenas de Roraima.

Em fevereiro do ano de 2001, o Pró-Reitor de Graduação nomeou uma Comissão composta por cinco professores para trabalharem na elaboração de dois projetos, um criando um Núcleo de Formação Superior Indígena e outro criando o curso de Licenciatura, que inicialmente se chamaria Licenciatura Indígena. As ações dessa Comissão foram desenvolvidas em parceria com a FUNAI, SECD, OPIR, CIR, por meio de reuniões semanais, de encontros ampliados com lideranças indígenas, de visitas a centros regionais, de cursos de extensão para professores e diretores, assim como de seminários com participação de professores, alunos e lideranças, objetivando a preparação destes para ingressarem na Universidade e, sobretudo, para discutir em conjunto a construção do processo.

Buscando ampliar a discussão e avaliar as primeiras ideias e ações, a Comissão e a OPIR organizaram no mês de maio do ano de 2001 o I Seminário de Ensino Superior: Conquistando espaço na Formação do Professor Indígena; que contou com a participação de assessores de várias Universidades públicas brasileiras, da FUNAI, do MEC e da SECD-RR.

Em 25 de julho de 2001, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovou, por unanimidade, a criação efetiva

do Núcleo Insikiran de Formação de Professores Indígenas e seu Regimento. Em dezembro do mesmo ano, com a aprovação pelo Conselho Universitário (CUNI), instância máxima da UFRR, concretizou-se um processo novo na UFRR: o ingresso legal e legítimo dos indígenas no ensino superior. Uma grande vitória.

Buscou-se um princípio curricular aberto e flexível, para que, paulatinamente, fosse enriquecido pelas pesquisas realizadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, tanto pelos professores-cursistas indígenas quanto pelos professores-formadores, sendo fundamental que sejam discutidas as questões mais relevantes para os cursistas e para as comunidades indígenas. Partindo das problemáticas locais, buscar-se-á favorecer o diálogo intercultural entre as diversas áreas do conhecimento.

A partir deste pressuposto, é necessária a elaboração de diagnósticos de cada comunidade envolvida no projeto de formação, a fim de facilitar o planejamento das ações pedagógicas. Portanto, conhecer o cursista, o meio em que ele se insere e os recursos locais, torna-se fundamental para o enriquecimento do processo de formação.

Para tanto, conta-se com as informações já disponíveis nas organizações indígenas e nas demais instituições, bem como com as discussões conjuntas que vêm sendo realizadas nos Seminários. Os professores indígenas têm papel fundamental como pesquisadores nas comunidades. A sistematização e a análise destes conhecimentos fazem parte do processo de formação.

O currículo do curso de Licenciatura Intercultural é fundamentado no contexto das comunidades indígenas, e o professor cursista será formado para responder a estas realidades específicas. Portanto, na concepção da formação em Licenciaturas o enfoque é atender às escolas indígenas. Entendemos que a escola indígena deve

planejar a formação de seus alunos a partir dos projetos específicos de cada comunidade e o professor licenciado deverá estar preparado para exercer a docência nestas escolas.

Para tanto, o currículo, em vez de estar organizado pelo tradicional sistema de disciplinas estanques, terá uma abordagem transdisciplinar, que é relevante para o entendimento das questões locais. Assim, a metodologia busca não somente a valorização dos conhecimentos ancestrais, mas também a pesquisa dos conhecimentos adquiridos pelos povos envolvidos.

A especialização profissional escolar é característica das sociedades ocidentais, ao passo que nas sociedades indígenas valoriza-se a indissociabilidade do aprender e do fazer no processo de formação. Sendo assim, o conjunto que envolve a formação de professores indígenas apresenta uma proposta alternativa à forma compartimentada do processo de ensino.

A formação busca a produção de saberes que privilegiem conteúdos novos e adequados às necessidades do professor indígena e às suas comunidades, reunindo elementos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e de valores relevantes para a prática cotidiana. Vislumbra, desse modo, procedimentos que criem condições de atingir os objetivos traçados a partir de alguns eixos norteadores, quais sejam: a) as expectativas da comunidade e o planejamento participativo; b) a valorização dos conhecimentos locais e o diálogo intercultural; c) o ensino pela pesquisa.

Além da formação de professores, objetivo central da proposta, espera-se do profissional formado conhecimento suficiente para atuar como pesquisador de sua comunidade. Não se pretende formar, deste modo, um professor que apenas repassa conhecimento, mas sim um profissional capacitado para recriar e transformar sua realidade, em conformidade com seus alunos e com a comunidade.

A proposta pedagógica do Instituto Insikiran configura-se também como um projeto político, uma vez que busca responder às expectativas das comunidades envolvidas. Por isso, as áreas de conhecimentos têm um caráter transdisciplinar e os conteúdos são adequados ao atendimento das necessidades vigentes. A educação escolar indígena, após longo período de gerenciamento externo, passa, hoje, por um processo de autodeterminação. Por isso, o projeto político-pedagógico tenta responder qualitativamente aos anseios dessas comunidades.

Os povos indígenas envolvidos não serão meros expectadores do processo, mas participantes ativos nas definições da proposta pedagógica. O envolvimento das comunidades indígenas é, pois, fundamental para o êxito da formação dos professores cursistas. A política positivista de integração das populações indígenas foi empregada nos programas escolares e causou sérios danos à perpetuação dos seus conhecimentos (costumes, tradições e língua) e contribuiu para a crise da alteridade desses povos.

As ações propostas nos currículos devem, assim, privilegiar as categorias locais e as diferentes lógicas de pensamento, enquanto estratégias frente à situação de coexistência interétnica. Essas ações têm um caráter aberto diante das novas realidades para que se possa entender melhor e de modo mais justo a diversidade cultural e, assim, possibilitar um efetivo diálogo com os conhecimentos produzidos pela ciência.

O ensino superior deverá criar espaços para que os especialistas das comunidades, como os pajés e os fitoterapeutas, sistematizem seus conhecimentos e para que os professores aprofundem e pesquisem, não somente os múltiplos aspectos da cultura tradicional, mas também o modo pelo qual determinados aspectos da cultura do não índio foram assimilados e redimensionados pelos povos indígenas.

Preocupa-se em propor atividades que instiguem o professor cursista a exercitar a habilidade de buscar, comparar, avaliar informações, formular hipóteses e propor respostas às questões levantadas.

É nesse contexto de exclusão e inclusão que a UFRR inicia seus debates sobre a Interculturalidade Crítica enquanto possibilidade de inserção daqueles que historicamente foram abandonados por conta dos processos políticos de colonização do território físico e cultural, quando tiveram suas identidades desconfiguradas, e lhes foram dados apenas a discriminação, o preconceito e o desamparo.

3. METODOLOGIA

A metodologia usada nesta análise passou pelos estudos de Interculturalidade, experiência de 12 anos como professor formador de professores indígenas em Roraima, professor de Educação no Campo no estado do Amazonas, na pesquisa de Doutorado com formação de professores indígenas; a partir também de três experiências na Venezuela. A primeira experiência se deu no Festival Mundial da Juventude e do Estudante, ocorrido em agosto de 2005 em Caracas e várias cidades no interior, a segunda experiência se deu no VI Fórum Social Mundial, realizado em janeiro de 2016 em Caracas; e em 2016 em missão institucional para realizar um convênio entre o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e a Universidade Nacional Experimental Indígena de Talca (UNEIT); outro evento importante dessa aproximação foi a colaboração na construção e execução do I Seminário Internacional de Educação Intercultural Bilíngue, com o tema: “Desafios na formação de indígenas em contextos transfronteiriços”. E também a partir de minha aproximação com Organizações Não Governamentais (ONGs) que trabalham com refugiados.

Articulando leituras sobre política na América Latina, teoria sobre interculturalidade e sua aplicação, experiência profissional, percepções obtidas nas viagens à Venezuela e vivência com venezuelanos nos diversos espaços roraimenses, pude me subsidiar de elementos que proporcionam reflexão acerca do fenômeno migratório, suas implicações e desafios enquanto crise humanitária. Além disso, foi possível refletir como a UFRR pode colaborar enquanto instituição formadora para solucionar ou pelo menos minimizar a problemática junto com outros órgãos e instituições públicas e privadas.

Figura 1 – *Banner* de divulgação do Seminário Internacional de Educação Intercultural Bilíngue



Fonte: COORDCOM-UFRR (2018).

4. RESULTADO PRELIMINAR

As parcerias que a UFRR vem estabelecendo com a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), com a criação do Centro de Referência para Imigrantes e Refugiados, que funciona dentro do *campus* do Paricarana, em Boa Vista, tem como objetivo o acolhimento, a orientação e a emissão de documentos.

Figura 2 – Placa de indicação ao Centro de Referência para Refugiados e Migrantes



Foto: arquivo do autor.

Outras parcerias possibilitam aulas de português para venezuelanos, além do Instituto Insikiran disponibilizar seu espaço físico para reuniões formativas e atividades da Organização Não Governamental Fraternidade Internacional, que trabalha com os indígenas Warao e Iñepa. Algumas ações de extensão estão sendo pensadas por professores da Licenciatura Intercultural e do Curso de Letras, como produção de materiais didáticos bilíngues para trabalhar pedagogicamente com os indígenas nos alojamentos.

Essas parcerias, nesse momento de crise humanitária, nos levam a pensar que nas transformações culturais que atravessaram os séculos, sobretudo o século XXI, está implicada a mudança da sensibilidade facilmente perceptível nesse sentido de mudanças paradigmáticas e estruturais que se tem afirmado que o mundo moderno produz não apenas uma economia, um modo de produção e uma sociedade

peculiar, como também constituem sujeitos, que se podem classificar como consumidores, apenas, não necessariamente como cidadãos, se não tiver potencial de compra está fora do contexto aceitável. Isso porque a condição de modernidade e suas nuances nos mais diversos campos, como na economia, por exemplo, aporta consequências importantes para a educação enquanto sistema formativo que atende a determinada orientação ideológica de quem está à frente do poder de tomada de decisões no tempo e no espaço, essas relações refletem doravante nas transformações culturais.

Os estudos sobre a interculturalidade, sua aplicabilidade, sua relação com a contemporaneidade e os sujeitos excluídos têm refletido no campo da ajuda humanitária, quando se dedicam à crítica das distinções entre alta e baixa cultura, ao fortalecimento das reproduções, das manifestações culturais populares no contexto do capitalismo e seus reflexos na identidade do sujeito que se desloca.

Contemporaneamente, a visibilidade, a invisibilidade, a efemeridade, a ambivalência, a fugacidade, a descartabilidade, o individualismo, a superficialidade, a instabilidade, estão presentes em nossas vidas, e se transportam através de instrumentações tecnológicas e posturas aprendidas pelos aparelhos ideológicos que se desdobram nas relações culturais estabelecidas nos ambientes institucionais, desencadeando, inclusive, os atos de violência entre os atores sociais.

As análises sobre como a interculturalidade pode colaborar no combate à crise humanitária possibilitam uma ressignificação do campo pedagógico em que questões como identidade, diferença, discurso e representação são convertidos em foco preferencial, proporcionando uma abordagem mais ampla, complexa e plurifacetada da educação, dos processos pedagógicos, dos sujeitos, das fronteiras constituídas

pelos ordens discursivos dominantes e formação dos docentes na diversidade.

A vertente das identidades na contemporaneidade aparece em estudos que problematizam a heterogeneidade e hibridação de algumas delas, como as de gênero, do índio, do surdo, assim como identidades internacionais, nacionais, regionais, novas identidades, pluri-identidades, transidentidades, interidentidades, etc. Percebemos, assim, as conexões entre cultura, pedagogias, universidade e sujeitos excluídos no âmbito estrutural do fazer educativo e sua complexidade devido à heterogenia (Santos, 2015).

Tratando especificamente da interculturalidade formativa, entendemos a necessidade da consistência e os limites para construir possibilidades na perspectiva intercultural e seus desafios, tendo em vista a própria dinâmica de mutabilidade das informações que devemos tratar na contemporaneidade.

5. CONSIDERAÇÕES

Ao problematizar e enfocar os momentos de exclusão social, pobreza econômica e violências físicas e simbólicas, percebemos que a vítima de exclusões tem ocupado um espaço microscópico, quase imperceptível, em nossa historiografia moderna. Esse lugar infinitamente pequeno e secundário que foi dedicado à história tem posto esses povos ao esquecimento ou lembrados subitamente em *insights* sensacionalistas, o imigrante indígena, por exemplo, pouco aparece quando se analisa as relações de empoderamento pela via do conhecimento e das reconstruções identitárias.

O sujeito excluído de sua pátria tem uma história, uma história indubitavelmente plural, portanto, faz-se necessário reconstituir o verdadeiro cenário, desconstruindo abordagens simplistas

do imaginário social roraimense de que são seres desprezíveis, inoportunos e precisam voltar à sua terra natal.

Para esse sujeito excluído esse momento conjuntural é um momento de olhar sobre si, pensando sua lógica territorial, reconstruindo suas identidades que, por causa de um conflito geopolítico, está desfigurada por uma miopia social que os alijou dos espaços de inclusão.

A interculturalidade mostra-se multifacetada, o que determina o caráter plural de uma abordagem interdisciplinar, abordagem ancorada em diversos campos epistemológicos e paradigmáticos que ampliam o leque de problematizações acerca da visibilidade do conhecimento imigrante excluído, e pontuam elementos teórico-metodológicos tão importantes quanto necessários para a compreensão do processo sócio-histórico desse povo.

É nesse sentido que se faz necessário um direcionamento epistemológico que possibilite a ressignificação da identidade, considerando toda a sua complexidade sociocultural, e por isso a necessidade de um desenho curricular inicial que amplie a visão sincrética desviante que colabore com a visibilidade social, afastando as possibilidades de mais exclusão dada pelo preconceito.

Reescrever a história de quem deixou sua pátria, deixou para trás coisas que lhe faziam sentido, é, antes de tudo, um ato de coragem, o ser imigrante, sempre vem sendo culpabilizado por erros que não são seus, mas sim de uma lógica macropolítica.

Novos discursos necessitam ser incorporados, passando, então, o sujeito a reconhecer-se dentro deles, iniciando o processo de atribuir novos elementos que interferirão na construção da sua identidade enquanto sujeito. As ideologias tomam dimensão significativa no processo de desenvolvimento identitário, que incorporaram compreensões de que a cultura que durante muito tempo foi usada nos

processos colonizadores para dominar, hoje, com a interculturalidade crítica serve para libertar, para cessar a disseminação da ideia negativa sobre o imigrante, assim como meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito.

A exclusão política e, conseqüentemente, a social nos diversos momentos da história tem feito tantos e tão diversos tipos de vítimas que temos como dever histórico, enquanto seres humanos, buscar todas as maneiras de superá-las, pensar e executar a educação voltada para a superação da exclusão na sociedade é instrumento para disseminar novas atitudes.

A luta possível contra a exclusão encontra-se nas análises críticas e situadas que encaminham novos significados que argumentam e apoiam ressignificações. Dessas ressignificações, podem surgir novos conceitos, mais reais, mais consistentes, mais abertos e flexíveis, e, portanto, mais humanos.

O espaço institucional da UFRR proporciona discussões verticalizadas a respeito das diferenças, favorecendo o reconhecimento e a valorização da contribuição do imigrante na história de Roraima, dando maior visibilidade aos seus conhecimentos negados pela cultura dominante. Esse tipo de ação promoverá um conhecimento de si e do outro em prol da reconstrução das relações entre povos diferentes desgastadas pelas indiferenças.

Acreditamos que esse debate intercultural de caráter interdisciplinar, onde se dialoga com todos os envolvidos, pode fomentar iniciativas no sentido de entender a importância de relacionar os conhecimentos dos locais e do estrangeiro, quebrando a lógica da fronteira fechada. O cotidiano coloca esse estrangeiro imigrante frente à vivência de circunstâncias como preconceito, descrédito, evidenciando a sua difícil inclusão social como cidadão dotado de direitos, que municiado de subsídios teóricos, epistemológicos e

metodológicos dos conhecimentos sociais elaborados cientificamente, e aberto a novas possibilidades de conhecimentos, como apregoa a teoria da Justiça Cognitiva (Santos, 2000), esse sujeito pode exercer a autonomia intelectual para sua emancipação em outro território.

Portanto, a invisibilidade detectada do imigrante venezuelano e sua relação com a sociedade roraimense fornece espaço para um debate sobre o fenômeno imigração na América Latina enquanto um paradigma da contemporaneidade, e tem na interculturalidade essa possibilidade de ressignificação do sujeito, que é também um ressignificar de consciência.

Sendo assim, buscamos compreender inicialmente o fenômeno migratório em massa para o estado de Roraima, como são construídas as bases desse processo, e como a UFRR, juntamente com as parcerias, podem contribuir na vida desses sujeitos se imbuindo da práxis intercultural crítica, pois essa instituição já tem experiências exitosas que servem de referências e está aberta a possibilidades.

REFERÊNCIAS

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

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Roraima**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011. 1 v.

REPETTO, M. Universidade e Interculturalidade. In: _____ (Org.). **Universidade Inclusiva: os desafios da desigualdade**. Boa Vista: EdUFRR, 2008.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, J. V. dos. **Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade**. 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

UFRR – Universidade Federal de Roraima. **Projeto Político Pedagógico do Curso: Licenciatura Intercultural Indígena**. Boa Vista: Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, 2008. (mimeo).

MIGRACIÓN, EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN SOCIAL: UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

Alexia CACHAZO VASALLO¹

1. INTRODUCCIÓN A LA EXPERIENCIA

En la Facultad de Educación de la Universidad de León, se imparte, entre otros grados, el Grado en Educación Social, cuya memoria de verificación fue aprobada por la Junta de Castilla y León en el año 2011, con el Plan de Estudios de 2010 y que continúa vigente en la actualidad.

En dicho Plan de Estudios se establece la existencia de una asignatura obligatoria para todo el alumnado de 2º curso con la denominación *Inmigrantes, Minorías étnicas y Educación Intercultural*, que se imparte en el primer cuatrimestre y tiene una carga académica de 6 créditos ECTS.

La mencionada asignatura, se enmarca dentro de la materia denominada “Intervención socioeducativa con personas en situación de riesgo y exclusión social” (Facultad de Educación, 2011).

Inmigrantes, Minorías étnicas y Educación Intercultural persigue en el alumnado el desarrollo de competencias que se pueden traducir en que el grupo de estudiantes sea capaz de recopilar, analizar e interpretar

1 Facultad de Educación de la Universidad de León - España. Correo electrónico: <acacv@unileon.es>.

aquellos datos e informaciones que puedan ser relevantes para emitir juicios reflexivos sobre cuestiones relativas a la inmigración y a la educación intercultural demostrando que se comprenden los referentes teóricos, culturales, histórico-comparados, políticos, así como legales que constituyen al ser humano como sujeto protagonista de la educación, siendo capaces de identificar aquellos problemas socioeducativos que pueden ayudar a mejorar la práctica profesional, partiendo, como es lógico, del diagnóstico de situaciones reales complejas que exigen de acciones socio-educativas o de la intervención en proyectos comunitarios. Igualmente, el grupo de alumnos, tras la superación de la asignatura debe poder convertirse en mediadores en situaciones de riesgo y conflicto, capacitando a las personas con las que trabajen para que se desarrollen personal y socialmente en su propio contexto, lo que les conducirá a lograr su plena integración y participación en la comunidad en la que conviven (Facultad de Educación, 2011, 2018). Queda claro que el educador social que se busca desde la Universidad de León, con esta y otras asignaturas dentro de su programa de estudios, es un agente de intervención socioeducativa que conoce la realidad con la que va a trabajar, que nace con una responsabilidad pública frente a los distintos modelos de convivencia y el surgimiento de nuevas necesidades a las que dar respuesta en favor de la construcción de una sociedad más acogedora para todos, donde los fenómenos migratorios y sus derivadas son parte importantísima, porque son una porción de la realidad con la que intervenir y a la que habrá que acompañar en su proceso emancipador.

2. CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD

El campo de estudio y actuación de los educadores sociales es la sociedad en su conjunto, la realidad de cada una de las personas

que conviven en un lugar y momento determinado, tengan o no unas peculiaridades determinadas. Si atendemos a la definición que se recoge en el Código Deontológico de la profesión comprenderemos que entre sus competencias está lograr el desarrollo de la sociabilidad, la promoción cultural y social, que los individuos y grupos con los que trabajen, independientemente de sus peculiaridades puedan ver ampliadas sus perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. De esto se puede derivar, que en el siglo XXI en el que nos encontramos, la educación ha dejado de ser patrimonio exclusivo de la escuela, convirtiéndose más en una prestación educativa, al servicio del cumplimiento de los valores fundamentales que un Estado de Derecho debe garantizar: igualdad de toda la población como ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática.

No podemos obviar que las funciones concretas del profesional de la Educación Social vienen determinadas por la institución o marco de actuación en el que vayan a ejercer y éstas se encuentran en relación directa con el colectivo con el que van a trabajar. Estas funciones pueden agruparse en responsabilidades acogedoras por un lado y delimitadoras por otro. Las primeras están orientadas a incluir a personas y/o colectivos como sujetos de la educación con pleno reconocimiento. Las últimas están orientadas a establecer acuerdos, compromisos y límites con colectivos y/o personas que enmarquen la acción educativa con una finalidad socializadora y encaminada a la participación social (Asedes, 2007).

Las principales funciones que deberá desarrollar se pueden resumir en:

- Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura. Persiguen finalidades relacionadas con los aprendizajes sociales y

la formación permanente de los individuos, así como su recreación y promoción en/desde los grupos, colectivos y comunidades.

- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales. Serían aquellas acciones y actividades intencionadas que favorecen la aparición y consolidación de espacios y tiempos educativos favorecedores de procesos individuales y grupales que buscan la mejora personal o social en los diferentes contextos sociales de las personas.
- Mediación social, cultural y educativa. Las funciones englobadas en este epígrafe buscan enriquecer los procesos educativos individuales o colectivos a partir del acompañamiento y orientación que propician nuevos encuentros con elementos culturales, con otras personas o grupos y con otros lugares, es decir, facilitan las relaciones interpersonales, minimizan las situaciones de conflicto y propician nuevos itinerarios para el desarrollo personal, social y cultural de los individuos y grupos.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos en sus dimensiones macro, meso y micro relacionados con el desarrollo integral de un sujeto de derecho.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos, que van desde formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa, el dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o acciones docentes, la capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes pasando por el conocimiento de las diversas técnicas y métodos de evaluación de su propia acción socioeducativa.

- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos y humanos.

Conocidas ya las funciones y competencias del profesional de la educación social en el siglo XXI, se hace necesario explicar que para su correcto desarrollo es imprescindible el conocimiento de la realidad sobre la que se va a intervenir porque es muy cambiante y sus peculiaridades determinan por completo el trabajo del agente socioeducativo. El tema migratorio es parte de esta realidad tan cambiante y dinámica. Hoy la migración engloba una gran diversidad de situaciones y desplazamientos que afectan a personas/colectivos de distinto origen social, económico... (Organización..., 2018).

España ha pasado de ser un estado emisor de migrantes a receptor en poco tiempo, lo que ha hecho que se hayan modificado políticas de todo tipo y se hayan puesto en marcha diferentes programas e iniciativas para dar respuesta a las nuevas necesidades, tanto de las personas que migran como de la ciudadanía autóctona, en los que la figura del educador social tiene mucha importancia.

Conocer esta realidad con y sobre la que se va a trabajar, se puede lograr de muy diferentes maneras. Desde un conocimiento exclusivamente teórico a través de la lectura, análisis y comprensión de diferentes trabajos científicos que aborden la cuestión migratoria y la educación intercultural, o estudios de diferentes entidades de referencia en estos temas, etc. A un conocimiento totalmente práctico y que parta de los intereses del alumnado hoy, mañana profesional de la educación social, dentro el complejo contexto de la migración y la educación intercultural suponen. Existiendo también la posibilidad de combinar ambas metodologías. Por ésta última opción es por la que nos decidimos en este curso 2018/19.

3. MÉTODO DE TRABAJO

Es en los años 80 del siglo pasado cuando surge la pedagogía del contrato, tanto para propiciar y fomentar el aprendizaje autónomo del estudiante, como para atender la diversidad de niveles de aprendizaje en los grupos de estudiantes. Desde el mundo educativo se es consciente de que hay que buscar nuevas claves que posibiliten la creación de ambientes de aprendizaje eficientes y el contrato de aprendizaje cognitivo propicia situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se da un acuerdo negociado, donde las partes se reconocen como tales con el fin de alcanzar un objetivo establecido y consensuado (Przesmycki, 2000).

Este método de trabajo tiene como base un acuerdo formal escrito entre la persona responsable de la asignatura y cada una de las personas matriculadas en *Inmigrantes, Minorías étnicas y Educación Intercultural*, donde cada una de las partes firmantes detalla sus expectativas: qué va a aprender, cómo se va hacer el seguimiento del aprendizaje, el período de tiempo que se establece y los criterios de evaluación para valorar cómo se desarrolló el aprendizaje.

Esta metodología, que en la educación superior no ha encontrado demasiados seguidores, promueve un pensamiento crítico-creativo exigiendo del alumnado una mayor responsabilidad, dotándolos de una mayor autonomía para desarrollar su capacidad de aprender a aprender (Allidière, 2004).

Sin duda, el contrato de aprendizaje entendido así, es una herramienta que facilita la individualización del aprendizaje y cuando trabajamos con futuros profesionales de la educación social esto es fundamental, porque así podrán percibir también formas diferentes con las que podrán trabajar el día de mañana.

Todo esto debe de ir acompañado, para favorecer una evaluación real del proceso de aprendizaje, tanto para el alumnado como para la persona responsable de la materia, de la elaboración del portafolio como evidencia del proceso de aprendizaje desarrollado, de modo que permite visualizar la historia de desempeños que han tenido lugar durante la duración del contrato de E-A autónomo (Shulman, 1990).

En definitiva, el uso de este contrato permite estimular al grupo de estudiantes a comprometerse con su propio proceso de aprendizaje y adaptar su proceso de aprendizaje según sus intereses, motivaciones y capacidades (Anderson, 1996).

Los principales objetivos que se han planteado el alumnado de la Universidad de León matriculados en la asignatura *Inmigrantes, Minorías étnicas y Educación Intercultural* en el curso 2018/19 son: reconocerse como personas con prejuicios, influenciados por los estereotipos, racistas de algún modo; identificar diferentes conceptos y teorías relacionados con la educación intercultural, minorías étnicas, racismo, xenofobia, discriminación...; conocer recursos para trabajar como profesionales de la educación social; conocer la situación real de las personas migrantes antes, y después de comenzar su viaje a territorio desconocido y generalmente inhóspito; investigar sobre los procesos migratorios en general; profundizar en el conocimiento de la situación real de determinadas minorías en nuestra sociedad; tratar de dar respuesta a por qué no todos somos vistos de igual modo ante la sociedad.

De este modo durante las primeras semanas de trabajo, el alumnado escogía el tema sobre el que quería tener más información de una serie de trabajos científicos, manuales, informes gubernamentales, etc. sobre educación intercultural y migraciones. Que la persona responsable ponía a su disposición, para tener unas bases teóricas que ayudasen a entender la realidad.

Posteriormente, el alumnado de forma autónoma, fue seleccionando el tema que iba a trabajar comunicándolo al resto del grupo publicitando su compromiso de trabajo para esa semana, para evitar repeticiones y conocer más temas cada semana o al menos ahondar más en algunos conocidos.

Dentro del grupo hay quienes han ido saltando de un tema a otro para tener una visión superficial de todas las cuestiones que afectan o pueden afectar al fenómeno migratorio y a diferentes minorías étnicas, y por el contrario hay otras personas que se han centrado en analizar con profundidad un aspecto o tema dentro de todas aquellas cuestiones que tienen relación directa con la migración, presente, pasado y medidas que se prevén para el futuro.

Individualmente, tras la elaboración de un trabajo autónomo, más o menos profundo, dependiendo del tema y de la persona, se hacía un breve resumen para el gran grupo de clase de ese compromiso semanal, destacando en él las ideas recogidas y las reflexiones más importantes que se derivaban de ella. A continuación se daba la posibilidad de que se produjera un debate o aportaciones sobre la temática en cuestión.

Los últimos días de clase, se destinaron para que fuese el propio alumnado el que hiciera un balance de su aprendizaje, de la consecución de los objetivos que se propusieron en el momento de formalización del contrato. Se evaluaban a sí mismos y eran evaluados por el grupo de pares.

4. CONCLUSIONES DEL TRABAJO AUTÓNOMO

Durante las semanas que el grupo de clase trabajó de esta forma se analizaron y profundizaron en diferentes cuestiones entre las que se pueden destacar: formación del profesorado en temas de

diversidad y educación intercultural, pluralismo, multiculturalidad y educación intercultural, formación de diferentes profesionales en educación intercultural, integración escolar, comunidad gitana: educación, prisión, estereotipos, mujer. Xenofobia, racismo, teorías y realidad: discursos y agresiones; Migración (mujeres, lengua propia, campamentos de refugiados, prostitución...); políticas de educación intercultural en España, Europa y EE.UU.; Resolución de conflictos entre culturas; Medios de comunicación y migración; Racismo policial; Políticas de escolarización de inmigrantes en España; Centros de internamiento (CIES); MENAS (menores no acompañados); Odio en las escuelas...

Algunas de las conclusiones más significativas que el grupo compartió son las siguientes:

- En toda Europa, desde los años 60, aparece de algún modo la educación intercultural, principalmente vinculada a la educación de los hijos de los inmigrantes, de forma que se facilitara la integración de éstos en la sociedad receptora. No sería entendida la educación intercultural como hoy, ya que actualmente va dirigida a toda la población, sean migrantes o no, para favorecer la existencia de verdaderos espacios de convivencia y participación, sirviendo como mecanismo para prevenir el racismo y la xenofobia, reconocer, aceptar y valorar positivamente la diversidad cultural. Esta educación intercultural para que sea efectiva, debe tener un claro reflejo en los currículos educativos, permitiendo construir textos interculturales donde se cuente con todas las culturas, no siendo cerrados, para que puedan adaptarse a las cambiantes necesidades de la sociedad. Para que esta educación intercultural sea totalmente efectiva, se debería además contar

con servicios de traductores y aprendizaje intensivo que ayuden a compensar las carencias y desventajas para los recién llegados, lo que facilitaría la educación integral en la sociedad, para que sea real la igualdad de derechos y deberes. Frente a estas políticas del siglo pasado, hoy estamos presenciando un auge de la extrema derecha en gran parte de Europa, lo que está creando un nuevo escenario de intervención lejos de los ideales europeístas, se está creando una Europa del odio que ve cualquier aspecto de diversidad como una grave amenaza.

- Nuestras aulas poseen alumnado con una procedencia cultural muy diversa, en las que se requiere de un proceso de adaptación no exento de dificultades, siendo además importante incluir a las familias para su integración y participación en los centros escolares y en la comunidad en general. Cohesión de todos los miembros de la comunidad educativa.
- La existencia o no de educación intercultural, su mayor o menor desarrollo, va de la mano de la ética pública y de contar con la complicidad de las distintas instituciones para que éstas den una respuesta basada en la interculturalidad y la hagan imprescindible para la solución de conflictos y para responder a las necesidades diarias de la población.
- La educación intercultural se basa no sólo en el reconocimiento y respeto de la identidad cultural “del otr@”, sino también en el intercambio cultural y en el mutuo enriquecimiento o reciprocidad. Busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependientes, debe partir del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, participación activa y para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, tolerancia y solidaridad.

- Existen ejemplos que demuestran que las aulas taller de educación intercultural son de utilidad para reducir prejuicios y estereotipos de los participantes respecto a culturas diferentes a la propia, por lo que no se entiende que su uso no se expanda.
- En la actualidad se hace, con demasiada frecuencia, uso de la violencia ante la falta de argumentos cuando nos referimos a diversidad, migración, etc. esto puede deberse a que existe una cultura del silencio, se suele culpar a la víctima de lo que le ocurre, y un déficit de castigo social para quienes realizan estos actos; faltan además mediadores pacíficos entre la población ante estas situaciones. El profesional de la educación social, por el momento, debe ser uno de los profesionales que se encarguen de ello.
- Los comentarios con tintes racistas forman parte de nuestra cotidianidad, el racismo crece por razones/argumentos imaginarios (nos invaden, no pagan impuestos, sólo vienen para beneficiarse de nuestro estado de bienestar...), que se basan en prejuicios deshumanizadores, siendo mas un odio o rechazo a la persona pobre que a la persona que migra, porque somos conscientes de que todos somos migrantes, la vida nos ha convertido en seres nómadas desde la antigüedad. Quienes migran con dinero, no son vistos como amenaza para el resto de la población. La diversidad suele verse como una amenaza, no como una oportunidad de aprender.
- Muchas de las personas que llegan a España por las diversas vías que ya conocemos “ilegales”, parten huyendo de situaciones de conflicto, violencia, hambre... se encaminan, durante un tiempo sin determinar, hacia un territorio desconocido con la idea de encontrar un futuro mejor, porque alguien se encarga

de “crear esa ilusión”, pero la realidad cuando llegan no es la que esperan, o la que les han hecho creer que iba a ser. La sociedad les rechaza, las leyes no les amparan, no encuentra su lugar..., lo que produce que desarrollen sentimientos de frustración, miedo, decepción, rabia...

- Un grupo de migrantes importante, y con cada vez más visibilidad es el de los menores no acompañados; son aquellos menores de 18 años que entran en territorio español en patera/cayuco, escondidos en los bajos de vehículos, etc. Para atender a este colectivo existen centros de acogida inmediatos, aunque no los suficientes para responder a la demanda real, y existen protocolos de protección. Hay profesionales destinados a trabajar con este colectivo, buscando su incorporación al mundo educativo sí son menores de 16 años, pero hay otros muchos aspectos, psicológicos, emocionales, que parecen no estar tan atendidos. Cuando estos jóvenes tienen más de 16 años, se les prepara para que participen en programas laborales para facilitar su incorporación al mundo laboral. La educación intercultural con este colectivo parece que no está funcionando, porque cada vez hay más conflictos y se conocen situaciones graves que demuestran que algo no se está haciendo bien.
- Un grupo importante de estudiantes se detuvo en analizar el papel de la mujer migrante, del que se derivaron análisis muy distintos sobre aspectos diversos que pueden afectar a la Mujer. En primer lugar, se reflexionó sobre la situación de vulnerabilidad de mujeres y niñas por el sistema patriarcal existente en este momento en gran parte del mundo. Ellas, generalmente, emigran por razones económicas. Una vez en el territorio de acogida se encuentran frustradas por no

encontrar trabajo, a pesar de que muchas de ellas tienen una formación muy superior a las autóctonas. Pasan por múltiples trabajos con condiciones muy precarias y muchas acaban entrando en el mundo de la prostitución, por necesidad económica o siendo engañadas. Necesitan ganar dinero para aumentar su autoestima porque sus familias, aquí o en el país de origen, dependen totalmente de ellas, de no lograr ingresos, muchas deciden acabar con sus vidas. No podemos olvidar que la prostitución afecta a 40-42 millones de personas en todo el mundo. En España, su publicidad, genera alrededor de 5 millones de euros anualmente. Las mujeres provenientes de otros países que acaban ejerciendo la prostitución en territorio español experimentan sentimientos de vergüenza, miedo al rechazo e incomprensión, a esto deberíamos sumar la predisposición a sufrir problemas mentales por la experiencia migratoria. Muchas son engañadas en el punto de partida o en el destino final, abusan de ellas, física y mentalmente, el tiempo que dura el viaje y una vez que han llegado. Por ello es importante ofrecerles información y acompañamiento, para que recuperen su voz, su autoestima y sus sueños de futuro.

- La comunidad gitana lleva viviendo en nuestro país mucho tiempo, pero siguen existiendo muchos problemas de convivencia en el día a día, lo que da muestra de que algo ha fallado en el proceso integrador. Respecto a la etnia gitana, se han analizado diferentes aspectos: educación de ellos y ellas, delincuencia, ser mujer y gitana. Conocer el panorama educativo es importante, porque el 40% de la población gitana existente en nuestro territorio son personas menores de 15 años. Respecto a la educación en general se puede decir que cuentan con niveles de estudios más bajos que otros grupos

poblacionales, esto se puede deber a que existe un abandono escolar temprano, más en ellas que en ellos. Los varones dejan sus estudios sobre los 12-13 años, ellas antes de cumplir esta edad. El 80% del alumnado gitano que comienza 1ºESO abandona el centro escolar antes de finalizar 4ºESO. Señalar también que a los 14 años, sólo un 26,5% del alumnado gitano está matriculado en el curso que le corresponde por edad. Es cierto que cada vez hay más familias que muestran interés en la educación de sus hij@s, pero de igual modo es evidente que sigue existiendo una falta de comunicación entre los centros educativos y las familias, en muchos casos se debe a que el profesorado o el centro educativo en cuestión no se muestra implicado en la vida social del barrio.

Otro aspecto analizado son los estereotipos que se tienen sobre la población de étnica gitana; este grupo junto con la población musulmana, son los colectivos más discriminados, sobre los que se tiene la imagen “de delincuentes” “sin estudios ni formación”.

Si nos detenemos en analizar la imagen de la mujer de etnia gitana, nos encontramos, generalmente con una mujer joven, madre de familia, que no ha finalizado sus estudios y dependiente económicamente de su pareja o familia. Estas mujeres, suelen sufrir una triple discriminación en sus vidas, por ser mujeres, gitanas y generalmente pobres. Es interesante además conocer que una de cada cuatro reclusas en España es gitana. Sabiendo esto, podemos imaginarnos los prejuicios que arrastra este colectivo en su día a día.

- Otro punto a destacar, por la importancia que tienen en la sociedad de la información actual en la que nos encontramos, es la imagen que se da en los medios de comunicación sobre

la migración, los migrantes, etc. Los medios de comunicación moldean los ideales de la población en cualquier tema que podamos imaginar, más aún en el tema migratorio. Generalmente, y con independencia de ser de ideologías más de derechas o izquierdas, fomentan el odio hacia ciertas culturas, se produce, en las noticias que ofrecen, una identificación de las nacionalidades de las personas cuando hacen algo negativo, pero no cuando es positivo. De esta manera reconstruyen socialmente la realidad, lo que da muestra de que no miden la repercusión de sus discursos, deben hacer saber a la población que les lee, les escucha, o los sigue, que no son objetivos, que sólo difunden las miserias humanas, no el aporte de la inmigración a la sociedad, lo que podrían lograr con una construcción de mensajes inclusivos que hagan visibles la diversidad de voces en todo lo referente a los procesos migratorios actuales.

5. IMPORTANCIA DE CONOCER LA REALIDAD PARA DETECTAR LAS NECESIDADES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Los profesionales de la educación social deben saber que gran parte de la población española relaciona inmigración con amenaza y delincuencia, hecho este con el que han de trabajar para empezar a cambiar las mentalidades y que esa inmigración sea vista como una posibilidad de aprender, de enriquecerse en todos los terrenos. En nuestro territorio, existe una percepción errónea sobre la procedencia de los inmigrantes que llegan, se cree que son en primer lugar marroquíes y en segundo lugar latinoamericanos, pero en la

actualidad el mayor número de inmigrantes que llegan a España lo hacen desde la vecina Rumanía y desde China.

No sólo es importante que maestros y educadores sociales o pedagogos tengan nociones de educación intercultural porque en la sociedad actual todo está relacionado, y cualquier profesional del ámbito que sea, policial, sanitario, jurídico... debe tener nociones que les ayude a entender la situación del otro y su derecho a ser visto igual reconociendo las diferencias, entonces estaremos en el camino adecuado para entender la diversidad como fuente inagotable de riqueza. Para ello es imprescindible que la sociedad deje de normalizar el racismo y que lo comience a identificar como un problema, para que sea establezca como prioridad social su solución.

Las conclusiones a las que el grupo ha llegado con su trabajo individual y posterior puesta en común tienen su reflejo por ejemplo en el texto de Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez y Rodríguez (2017), en las que se deja patente que un verdadero modelo intercultural exige de una intervención pedagógica en la que se trabaje sentando las bases de una educación igualitaria que propicie la aparición de las condiciones necesarias para que las personas sean conscientes de la diversidad cultural que les rodea y de la igualdad de derechos de todas ellas.

Respecto a la educación intercultural, el conocimiento de la realidad da muestras de que debe ir enfocada a ser trabajada con toda la población, no sólo con los recién llegados, algo que está estrechamente relacionado con lo que defiende Leal del Pozo (2017). Y para que sea efectivo deben abordarse todas sus derivadas en todos los estudios universitarios españoles, para no formar a las generaciones futuras en una cultura homogénea que no es la que se van a encontrar cuando se incorporen al mundo laboral (Peñalva Vélez; Soriano Ayala, 2010).

REFERENCIAS

ALLIDIÈRE, N. **El vínculo profesor-alumno**. Buenos Aires: Biblios, 2004.

ANDERSON, G. B. **Learning contracts**. A practical guide. Londres: Kogan Page, 1996.

ASEDES. **Documentos profesionalizadores**. Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y educadora Social. Barcelona, 2007.

FACULTAD DE EDUCACIÓN. Universidad de León. **Grado en Educación Social**. Universidad de León. Memoria de Verificación. León: Universidad de León, 2011.

FACULTAD DE EDUCACIÓN. Universidad de León. **Guía Asignatura Inmigrantes, minorías étnicas y educación intercultural**. León: Universidad de León, 2018.

LEAL DEL POZO, A. El papel de la Educación Social en la gestión de la diversidad cultural: enfoques y realidades. **Revista de Educación Social**, n. 24, p. 787-795, 2017.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES. **Informe sobre las migraciones en el mundo 2018**. Ginebra, Suiza: OIM, 2018.

PEÑALVA VÉLEZ, A.; SORIANO AYALA, E. Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. **Estudios sobre Educación**, n. 18, p. 37-57, 2010.

PRZESMYCKI, H. **La pedagogía del contrato**. El contrato didáctico en la educación. Barcelona: Graó, 2000.

SHULMAN, L. Portafolios del docente: una actividad teórica. En: LYONOS, N. **El uso del portafolios**. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

TERRÓN-CARO, T.; CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, R.; RODRÍGUEZ, R. Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. **Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria**, n. 29, p. 25-40, 2017.

EDUCAÇÃO TRANSVIADA

Fernanda Dupin Gaspar FARIA¹

Laura Freire de ANDRADE²

Nicolas Leonardo Faria SILVA³

1. INTRODUÇÃO

Os debates sobre a sexualidade e seus desdobramentos têm sido cada vez mais frequentes nas mídias, nos corredores das universidades, nas ruas, nos programas televisivos e em quase todos os campos de discussão políticos e ideológicos Brasil afora. Não é de hoje que a sexualidade se faz presente como alvo de controle e vigilância sobre o que se pode ou não falar, quem pode ou não falar, quais instituições estão autorizadas a falar ou não.

Neste cenário de palavras e silêncios, interessa a este debate verificar em que medida as Instituições de Ensino Superior (IES) situadas no município de Sete Lagoas, em Minas Gerais, no Brasil, adotaram medidas políticas e práticas para o cumprimento da Resolução CNCD/LGBT n. 12/2015.

Pensando na articulação de sexualidade e educação, além de visar diminuir a desigualdade de oportunidades e os fatores

1 Ceis20/Universidade de Coimbra. *E-mail*: <fernandadupin.uc@gmail.com>.

2 Faculdade Ciências da Vida/Brasil. *E-mail*: <laurafreire.8@hotmail.com>.

3 Faculdade Ciências da Vida/Brasil. *E-mail*: <nickleonardosilva@gmail.com>.

excludentes de parte da população LGBT, a Resolução CNCD/LGBT n. 12/2015, publicada em 16 de janeiro de 2015, estabelece:

[...] parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. (Brasil, 2015, [s.p.]).

Assim, emerge a seguinte questão: As IES do município de Sete Lagoas dispõem de políticas institucionais que garantam aos transgêneros o direito à educação universitária?

Sete Lagoas está localizada a aproximadamente 75 km da capital mineira, Belo Horizonte. Historicamente marcada pela produção de ferro gusa, atualmente possui como principais atividades econômicas aquelas relacionadas à indústria e à agropecuária.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, a população de Sete Lagoas era de aproximadamente 214.152 pessoas, com uma densidade demográfica de 398,32 hab./km². Segundo o órgão, em 2017, 8.875 alunos estavam matriculados no Ensino Médio. Entretanto, os dados relativos ao Ensino Superior, 5.042 matrículas, datam de 2007 e já não correspondem à realidade atual (IBGE, 2017).

Assim, o presente estudo objetiva situar o problema das migrações forçadas pela busca de territórios educativos, apresentar a noção de gênero e seus desdobramentos na teoria de Judith Butler, e avaliar os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES deste município.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TERRITÓRIOS E MIGRAÇÕES

Uma concepção de território que se restringe à divisão dos espaços geográficos, à delimitação das áreas de abrangência, esconde em si outra e fundamental noção que também diz respeito ao território. Trata-se precisamente da necessidade de tomar o território em uma perspectiva relacional, como um espaço que permite a produção de sentidos.

Conceber o território na dialética do pertencimento, como lugar e quem o habita, o inscreve como processo relacional, para além de um recorte espacial. Monken *et al.* (2008, p. 5) destacam que

[...] as discussões mais recentes sobre o território incorporam o componente cultural considerando que o território carrega sempre, de forma indissociável, uma dimensão simbólica, ou cultural em sentido estrito, e uma dimensão material, de natureza predominantemente econômico-política.

Nesta mesma direção Guattari e Rolnik (1986) afirmam que:

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo [...]. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo, tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente 'em casa'. (Guattari; Rolnik, 1986, p. 323).

A ampliação do sentido do território proposta por esses autores provoca novas reflexões: considerando a existência de uma população transgênero nesta delimitação espacial que municipaliza Sete Lagoas,

qual é o território dessas pessoas? Qual é a territorialidade que as pertence e que é por elas inventada? E mais, a inexistência de um território capaz de assegurar-lhes o direito à educação no ensino superior poderia forçar a sua migração?

Como aponta Mezzadra (2015), a problemática da migração tem estado às voltas com uma tipificação, a saber, a migração forçada. Tema de ampla discussão, a noção de migração forçada denuncia, simultaneamente, a importância e a dificuldade desta delimitação conceitual. Ao referenciar o indiano Ranabir Samaddar, Mezzadra (2015) explicita, mais uma vez, a complexidade da definição de migração forçada. Em um exercício de aproximação conceitual, pode-se vinculá-la à força e à coerção que resulta em uma mobilidade.

Para o autor, se, contudo, a emergência da ideia de migração forçada implica em uma necessidade da sua conceitualização para a proteção jurídica e humanitária, ela exige também uma análise linguística desta taxonomia. Neste sentido, a tentativa de estabelecer diferentes tipos de migração pressupõe uma distinção entre uma migração forçada e aquela espontânea. Ademais, Mezzadra (2015) afirma que:

Sem entrar no mérito de um debate filosófico dos conceitos de vontade e de liberdade, é evidente que muito raramente a migração é completamente 'voluntária' ou 'livre'. O que mais me interessa – e que de alguma forma sempre foi o foco do meu trabalho sobre migração e sobre o que tenho chamado de 'direito de fuga' – são as tensões e os conflitos entre a pressão de uma multiplicidade de forças estruturais e o momento da *agency*, da capacidade subjetiva de ação, dentro da migração. Ao assumir o ponto de vista dessas tensões e desses conflitos se torna possível enxergar os movimentos dos migrantes e as experiências migratórias enquanto espaços estratégicos para a produção de subjetividade. (Mezzadra, 2015, p. 13).

Ora, ao atrelar as ideias de migração e conflito, o autor estabelece um panorama fundamental. Afinal, o que está aqui em questão é a identificação das tensões que impelem o sujeito a buscar por um território que o pertença e ao qual ele pode pertencer.

2.2 *GÊNERO: UMA TENSÃO CONCEITUAL*

O esclarecimento de conceitos é fundamental perante o que será tratado aqui. Mas é válido ressaltar que a maneira como tais termos são tratados não resulta de nenhuma neutralidade. Tal como ocorre em todo discurso científico, não se faz de um lugar de isenção, já que “[...] nada é inocente, desde a escolha do objeto, das questões, dos procedimentos investigativos até, obviamente, as formas que utilizamos para dizer de tudo isso.” (Louro, 2007, p. 212). Outro apontamento essencial refere-se ao fato de que as experiências e teorias estão inseridas em determinados contextos históricos e culturais. Ou seja, o discurso sobre determinados assuntos é inseparável das relações de poder, dos modos de vida, das questões econômicas e políticas experimentadas pelos sujeitos-pesquisadores. Dito isso, o sexo, a sexualidade, o gênero e o sexo biológico também são conceitos que ao longo do tempo modificaram e emergiram na história do mundo ocidental, marcados e criados a partir de normativas específicas.

É notório que, embora o sexo e a sexualidade façam parte do desenvolvimento humano, não são temas pacíficos, sendo sua discussão marcada por tensões advindas das relações de poder. Fato é que os assuntos sobre a sexualidade humana sempre foram de interesses e discussões das mais diversas instâncias sociais, especialmente o Estado, a religião, as instituições jurídicas e as organizações familiares e educacionais (Louro, 2001).

A experiência acadêmica mostra que ainda é muito presente, inclusive entre estudantes universitários, a incompreensão conceitual entre as noções de sexo e sexualidade, além da conceituação de gênero e sexo biológico. O alerta sobre o equívoco relativo ao sexo, no sentido do intercurso sexual, como sinônimo de sexualidade, é feito por Foucault, que adverte para a grande confusão relativa aos modos de ser: singular e ao mesmo tempo constituído socialmente. Assim, o ato sexual seria um dos elementos da sexualidade e não o único; nem mesmo o último objetivo a ser atingido.

Foucault (1993 *apud* Louro, 2001) denuncia que o problema consiste exatamente no fato de se conceituar sexualidade compulsoriamente à imagem do ato sexual entre um homem e uma mulher. Os desdobramentos dessa imagem costuram muitos outros problemas cotidianos sobre a sexualidade, já que, além da imagem do ato sexual, têm-se a marca da relação heterossexual inscrita nessa imagem.

Deste modo, face à tríade sexo-sexualidade-ato sexual hétero emerge outra questão: o gênero. Antes de se ater na questão dos gêneros, é preciso esclarecer que o conceito de sexualidade não nega nem recusa a existência do ato sexual, mas está para além deste ato. Sexualidade pode ser considerada uma invenção social que engloba sujeitos que representam a si mesmos e os outros através de fantasias, linguagens, comportamentos, práticas, vestimentas e performances para expressar seus desejos (Louro, 2007).

A questão da sexualidade, associada exclusivamente ao ato sexual, tornou-se interesse de muitos discursos ao longo da história. Se tratando de um tema constitutivo da subjetividade, dificilmente o ato sexual ficaria de fora, uma vez que o controle do Estado, da religião, da medicina, das escolas, da justiça e, mais atualmente, das

mídias, só seria efetivo se controlasse a vida através dos corpos e da sexualidade (Salles; Ceccarelli, 2010).

Portanto, a sexualidade se transforma em um discurso que passa a ser controlado, antes que ela – a sexualidade – controlasse tais instâncias sociais. Fato é que a sexualidade e os modos de vivê-la são engendrados no tecido social “[...] inseparável do discurso e dos jogos de poder dentro dos quais ela é constituída e, ao mesmo tempo, se constitui.” (Salles; Ceccarelli, 2010, p. 16).

No campo do exercício da sexualidade é importante ressaltar que um dos elementos constitutivos da mesma se dá pela representação do sentido de ser homem e de ser mulher, que se trata dos modos de viver os gêneros: feminino, masculino e neutro. O termo descolado da determinação biológica do sexo de nascimento anuncia a presença de uma construção permanente dos sentidos de ser homem e de ser mulher, anunciados anos antes dos movimentos feministas. Em 1949, Simone de Beauvoir com sua frase “*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*” já anunciava a ideia construcionista da mulher e do homem, como uma tentativa pioneira do descolamento entre o sexo de nascimento da representação social de ser mulher/homem.

Não obstante, nos mais diversos bojos dos movimentos feministas (porque não se pode afirmar que houve apenas um único movimento) e dos estudos que surgiram a partir deles, o que se pretendeu foi desconstruir a explicação naturalizada das diferenças atribuídas aos homens e às mulheres, sob a perspectiva biologizante. Ou seja, o conceito de gênero, entre outras funções, anuncia que os órgãos genitais não determinam o modo como cada sujeito se vê, sente, representa a si mesmo como homem ou mulher.

Contudo, a emergência do conceito de gênero não buscou somente a desnaturalização e o descolamento do sexo de nascimento. Este conceito traz, em suas mais variadas teorias, a denúncia dos

processos de desigualdade e subalternidade do feminino a partir da normativa do masculino. Isto significa dizer que há, na concepção dos processos de dominação masculina, a constituição de relações de poder, que podem ser analisadas a partir da ótica de gênero e seu contrário também. Ou seja, as relações de poder engendradas nesses discursos podem ser analisadas sob a perspectiva das teorias de gênero.

Ora, portanto, a construção da identidade de gênero é produzida através das diferentes culturas e a partir das relações de poder, que não são universais, tampouco destituídas de valores destinados aos sentidos de produzir “homens e mulheres de verdade”.

Ainda que a maioria das sociedades tenha estabelecido, ao longo dos séculos, a divisão masculino/feminino como uma divisão fundamental e tenha compreendido tal divisão como relacionada ao corpo, não se segue daí, necessariamente, a conclusão de que as identidades de gênero e sexuais sejam tomadas da mesma forma em qualquer cultura. (Louro, 2007, p. 207).

A partir da própria perspectiva do conceito de gênero – em sua ontologia construcionista – só se pode afirmar que não há estagnação no campo das teorias de gênero. As construções e desconstruções fizeram e fazem parte do conceito em si e do que ele representa: o termo *sexo* destinado ao sentido anatômico e fisiológico e o de *gênero* destinado aos sentidos produzidos no campo social, cultural, político, histórico e psíquico de homens e de mulheres.

Porém, como um conceito construído para descolar do sentido biológico, gênero passa a significar, também, reivindicações de relações equânimes entre mulheres e homens. Ele revela que as diferenças biológicas são deliberadamente utilizadas para justificar e naturalizar as desigualdades civis, salariais, de classe social, de *status*, de raça, entre outras. Sobretudo em suas teorias mais atuais,

o conceito de gênero denuncia que as relações de poder pautadas na lógica binária e, portanto, excludentes, não sustentam os modos de ser das feminilidades e masculinidades do mundo contemporâneo.

2.2.1 GÊNERO: DESDOBRAMENTOS EM JUDITH BUTLER

O que algumas teorias de gênero – como a de Butler (2012) – evidenciam é que o cenário sobre o gênero avançou em muitos aspectos, mas em outros exige uma revisão. É preciso que se reavalie a ideia fracassada de estabilidade do feminino e do masculino e, conseqüentemente, as políticas de identidade, que não mais sustentam ou confortam os sujeitos da contemporaneidade.

Butler apresenta em *Problemas de gênero: feminismo e subversão*, que é preciso adotar uma reflexão sobre a situação atual dos conceitos de gênero, uma vez que, para além das superações que se fizeram, muitos problemas ainda se apresentam. A princípio, a autora já aponta que ao se descolar o gênero do sexo biológico, o sexo não se apresenta em termos naturais, pois não escaparia do discurso cultural, sendo seu caráter imutável necessariamente questionado. Decorre daí uma nova perspectiva sobre o sexo e, claro, do gênero.

A tentativa de manter o sexo no lugar de “sexo natural” manteve e ainda mantém ordenações políticas sobre a relação binária do sexo. Nessa concepção binária – tanto do sexo quanto do gênero – apresentam-se desconcertantes quanto a um “terceiro sexo”: o intersexual. O intersexual é aquele que desorganiza e desestabiliza esta sequência compulsória que vincula o sexo ao gênero, e mais, a orientação sexual ao desejo.

O estudo de Foucault sobre o hermafrodita Herculine – hoje denominado intersexual – anuncia a Butler e ao próprio Foucault que os binarismos macho/fêmea, homem/mulher e heterossexual/

homossexual são funções reguladoras e ficcionais. Os intersexuais e também os transgêneros põem à prova a impossibilidade de intercambiar entre as concepções binárias, imutáveis e intransponíveis.

Ou seja, aqueles que nascem intersexuais, bem como os que transformam os corpos para adequação entre corpo e identidade – os transgêneros –, trazem o desconforto diante do imperativo de se nascer macho e de se ver como homem que deseja uma mulher. Seriam eles, então, fora da lei? O que dizer sobre aqueles que anunciam e denunciam a descontinuidade desta lógica racional que regula, não só as práticas sexuais, como a sexualidade e a própria identidade? Obviamente, não há construção subjetiva que escape às regulações sociais. Contudo, Butler afirma:

[...] sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade, e conseqüentemente, de disseminar, nos próprios terrenos da matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero. (Butler, 2012, p. 39).

Nesse sentido, é preciso ressaltar que é possível que a subversão das identidades *trans* – transgêneros, transexuais e intersexuais – tornem-se invisíveis ou atacadas insistentemente por grupos conservadores. O ataque a estas identidades seria um ataque àquilo que não se suporta viver? A possibilidade destes deslocamentos subjetivos, criando, assim, novos territórios, pode causar desconforto e até mesmo o ódio frente ao subversivo.

É preciso, contudo, esclarecer que o apontamento sobre estas “identidades subversivas”, ou identidades *trans*, não deve ser tomado como um ideal a ser alcançado. Não se trata de uma busca, mas da emergência do furo desta representação estável, unívoca e universal. Ora, na medida em que a lógica binária não corresponde

às experiências subjetivas atuais, é necessária a construção de novas formas de subjetivação. Afinal, esta pretenciosa estabilidade produz, em si mesma, a instabilidade e os modos capitalísticos de se “vender subjetividades” (Guattari; Rolnik, 1986).

2.3 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)

Considerando o cenário a pouco apresentado, é evidente que as diversas instituições sociais estão às voltas com esta nova categoria conceitual, nomeadamente, o gênero. Isto posto, esta investigação se propôs a identificar, através da análise dos PDI, as revisões políticas e práticas – relativamente à problemática dos gêneros – estabelecidas pelas IES sediadas no município de Sete Lagoas.

O PDI é o documento que estrutura o planejamento institucional. Sendo este o texto delimitador da finalidade da instituição de ensino superior, deve apresentar também, e de forma sistematizada, as ações pretendidas face aos objetivos ali elencados. Deste modo, o PDI é o norteador das políticas e práticas institucionais.

Este documento deve então apresentar e tornar pública a missão, a política pedagógica e as estratégias institucionais face às metas e aos objetivos assumidos para o quinquênio seguinte. Além do cronograma e da metodologia, é necessário que o PDI evidencie os indicadores de desempenho da IES e a sua projeção futura. Ademais, o PDI, como um guia para a gestão institucional, articula-se à avaliação, que é para ele um importante instrumento.

Baseando-se no Artigo 16 do Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, o Ministério da Educação (MEC) tornou público o texto *Instruções para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional*. Este documento faz menção à Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 – a qual instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

(SINAES) – e ressalta a necessidade de garantir a eficiência e a eficácia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96 (LDB).

Isto posto, atualmente o PDI é legislado pelo Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior. As normativas do PDI foram definidas por meio de um conjunto de dispositivos legais, Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Pareceres, que, em uma perspectiva histórico-jurídica, viabilizou a sua atual configuração. Observe:

Quadro 1 – Marcos Legais do Plano de Desenvolvimento Institucional

Instrumento Legal	Identificação	Ano
Lei	Lei n. 9.394/1996 (LDB)	1996
	Lei n. 10.861/2004	2004
	Lei n. 13.005/2014	2014
Decreto	Decreto n. 2.494/1998	1998
	Decreto n. 3860/2001	2001
	Decreto n. 5.224/2004	2004
	Decreto n. 5.773/2006	2006
	Decreto n. 9.235/2017	2017
	Portaria	Portaria MEC n. 1.466/2001
Portaria MEC n. 2.253/2001		2001
Portaria MEC n. 3.284/2003		2003
Portaria MEC n. 7/2004		2004
Portaria MEC n. 2.051/2004		2004
Portaria MEC n. 4.361/2004		2004
Portaria n. 300/2006		2006
Portarias Normativas n. 1/2007		2007
Portaria Normativa n. 2/2007		2007
Resolução		Resolução CES/CNE n. 2/1998
	Resolução CNE/CP n. 1/1999	1999
	Resolução CES/CNE n. 1/2001	2001
	Resolução CP/CNE n. 1/2002 (art. 7º)	2002
Parecer	Parecer CES/CNE n. 1.070/1999	1999

Fonte: elaboração dos autores.

Segundo Francisco (2012), as determinações do PDI – no âmbito jurídico – derivam da articulação entre estes grandes aparatos legais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Plano Nacional da Educação; e o Decreto n. 3.860/2001, que dispõe sobre a organização e avaliação dos cursos e IES no Brasil. Contudo, é precisamente com o estabelecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei n. 10.861/04 e, conseqüentemente, da Portaria 300/06, “[...] que o PDI ganha *status* de referencial norteador da qualidade institucional, tornando-se instrumento fundamental na consolidação dos processos de avaliação institucional.” (Francisco, 2012, p. 83).

Neste campo, Francisco (2012) afirma que:

A partir da orientação da LDB, ocorre o que Garcia (2006) e Kleber e Trivisan (2010) classificam como o liberalismo da educação superior, onde as ações expansionistas, especificamente desencadeadas pelo setor privado, determinam uma expansão significativa das instituições de ensino superior. Neste cabedal, o *boom* da educação superior também tem respaldo na contribuição da proposta de Bolonha, inserindo este segmento num contexto de posicionamento, requerendo ações gerenciais, destacadas por Salles (2007), como fator preponderante à competitividade. [...] Nesta conjectura, o processo de planejamento estratégico passa a ser fundamental para a consolidação dos objetivos institucionais, especificamente vinculados as tendências que o segmento deve enfrentar. (Francisco, 2012, p. 85).

O que aponta Francisco (2012) é que, por outro lado, a emergência do PDI se dá também em função da necessidade do Estado de garantir a organização estratégica das IES. Ou seja, para além de uma derivação jurídico-pedagógica, o PDI é um dispositivo legal que instrumentaliza uma política econômico-administrativa altamente eficiente e eficaz.

O PDI é então uma exigência federal e deve representar a integração dos interesses do Estado, da IES e da comunidade. Deste modo, é indispensável que a sua construção seja compartilhada com diferentes setores institucionais e locais e tenha como baliza os processos de autoavaliação e avaliação externa da IES. Assim, trata-se de um documento público da Gestão Acadêmica e Administrativa.

3. METODOLOGIA E RESULTADOS PRELIMINARES

Face ao problema de pesquisa aqui apresentado, esta investigação lançou mão de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa. Quanto à metodologia, tratou-se de uma pesquisa exploratória, quanto aos fins, e de um estudo documental, quanto aos meios. A coleta de dados foi realizada durante o 1º Trimestre de 2019 e utilizou nos *websites* das IES os seguintes descritores: PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional, Nome Social, Transgênero e LGBT.

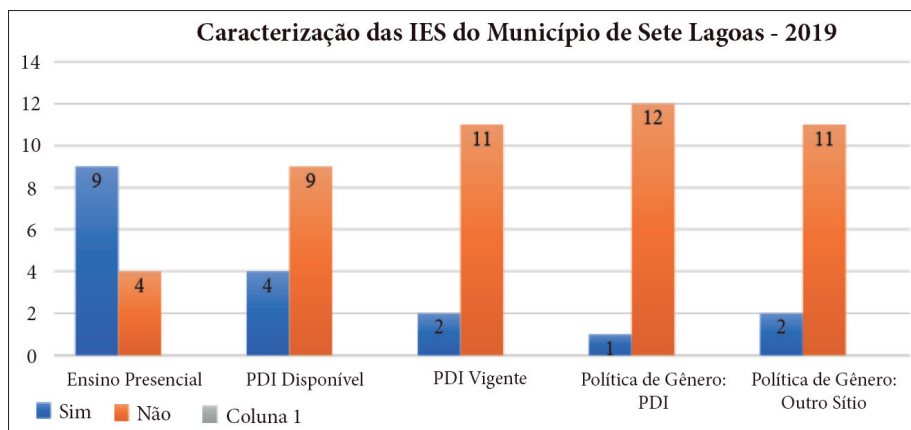
Diante da identificação de 13 IES no município de Sete Lagoas, verificou-se que destas: nove oferecem cursos Presenciais, ao passo que quatro ofertam exclusivamente Ensino a Distância.

Enquanto quatro IES disponibilizam o PDI em seus *websites*, nove delas não tornaram tal documento público. Entretanto, duas IES mantêm a publicação de um PDI expirado e, portanto, não atualizaram em seus ambientes virtuais o documento. Deste modo, não foi possível acessar o PDI vigente de 11 das 13 IES. Em nove delas pela ausência do documento e em duas pela falta de atualização do PDI. Ou seja, no campo alargado das políticas institucionais, apenas 31% das IES deram acesso ao seu PDI. Em apenas 15% delas o documento público era o vigente.

Outro dado relevante refere-se ao cumprimento da Resolução CNCD/LGBT n. 12/2015. Das 13 IES em questão, dez não

apresentaram em seus *websites* qualquer comunicação com os descritores: PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional, Nome Social, Transgênero e LGBT. Em contrapartida, duas IES garantem a acessibilidade dos transgêneros por meio da adoção do Nome Social em sítios específicos e apenas uma IES a prevê em seu PDI.

Quadro 2 – Caracterização das IES de Sete Lagoas/MG – 1º Trimestre de 2019



Fonte: elaboração dos autores.

Dada a ausência de comunicação do PDI e de sítios específicos para o requerimento do uso do Nome Social, como verificar se as IES estão cumprindo a Resolução CNCD/LGBT n. 12/2015? Na medida em que as IES não tornam públicos os trâmites adotados para a concretização da Resolução CNCD/LGBT n. 12/2015, elas restringem a possibilidade da população alvo acessar a instituição.

Afinal, a violação da identidade incide diretamente sobre os demais direitos destes sujeitos. Tal silenciamento, operado pela ausência da comunicação quanto ao pleno reconhecimento das identidades de gênero, denuncia a invisibilidade da população *trans* e viola, não apenas a Resolução supracitada, mas, também, a Constituição Federal, que legisla sobre o direito à educação.

Destaca-se também outro fato: das 13 IES, seis ofertam, no município de Sete Lagoas, cursos de bacharelado em Psicologia e/ou em Direito. Ou seja, 46% das IES oferecem cursos que tratam diretamente do campo de problema das pessoas *trans* e dos seus direitos civis. Surpreendentemente, destas, 67% não faz em seus *sites* qualquer menção à adoção do Nome Social para pessoas transgênero ou qualquer outra comunicação que explicita a existência de uma política institucional que garanta o acesso e a permanência dessas pessoas na IES.

Este é um dado, no mínimo, curioso. Se por um lado a representação do masculino e do feminino produziu uma série de conquistas, por outro manteve-se numa lógica de cumprimento de determinados papéis e sentidos dados aos homens e às mulheres. Esta lógica exclui, marginaliza e imobiliza possibilidades de viver as feminilidades e masculinidades. “Prognóstico: o quadro pede uma mudança na política de subjetivação vigente.” (Rolnik, 1996, p. 3).

A literatura consultada aponta que a escola – e, também, a universidade – são microssistemas que não só reproduzem, mas também produzem diferentes formas de violência. Ora, as incertezas do campo social perpassam pelas políticas de identidade. Embora postas como unívocas e permanentes, a vivência anuncia que as formas de se representar como mulher ou homem não correspondem, nem tampouco respondem, às categorias instituídas.

Tomando a política de uma mudança de subjetivação a filosofia da diferença, criada por Deleuze e Guattari, trata-se de perceber que as dicotomias sujeito/objeto, teoria/prática, indivíduo/sociedade exigem uma revisão. Torna-se imprescindível rompê-las, sobretudo, para abarcar a complexidade e a processualidade existente na realidade. A desconstrução da universalização e da unicidade da realidade e

dos sujeitos fomentam a experimentação das relações transversais e intercessoras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pois bem! É hora de retomar a questão norteadora desta investigação. Afinal, as IES do município de Sete Lagoas dispõem de políticas institucionais que garantam aos transgêneros o direito à educação universitária?

A análise dos *websites* das 13 IES sediadas neste município aponta que menos de 1/3 dessas instituições faz saber sobre as suas políticas institucionais para a garantia das condições de acesso e de permanência das pessoas transgêneros no ensino superior. Sendo que apenas uma das 13 IES – 8% do montante – prevê este debate em seu PDI e o torna público.

De tal modo, considera-se que a precariedade das políticas e práticas institucionais quanto aos transgêneros – pessoas com identidades *trans* – pode contribuir para a ocorrência das migrações forçadas pela busca de territórios educativos. Afinal, como aponta Mezzadra (2015), as migrações estão diretamente articuladas à emergência de um conflito, às tensões que inviabilizam a permanência no território.

Assim, uma vez negado o reconhecimento da sua identidade, como poderia um transgênero pertencer e se apropriar do território? Não parece coerente que estas pessoas sejam, então, forçadas a buscar em outros territórios instituições de ensino que legitimem a sua existência? Neste cenário de confrontos e incertezas, seria a migração a possibilidade destes sujeitos construir seus campos de identidade?

Sabe-se, ainda, que a produção de modos – cada vez mais rígidos – de ser homem e de ser mulher, fixados nos discursos conservadores, são perigosos instrumentos de segregação. O que se apresenta abundantemente de fato – e, também, em dados – é o aumento da violência contra lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, os LGBT's.

Esta investigação, que se limitou à análise dos PDI das IES sediadas no município de Sete Lagoas, encontrou, para tanto, duas grandes dificuldades: a não disponibilização dos PDI vigentes nos *websites* das IES – o que ocorreu em 85% das instituições – e a restrição dos dados relativos à demografia da população *trans*.

Tanto no âmbito local quanto no nacional, não foram encontradas estatísticas relativas à incidência das identidades *trans*. Não foram localizados, quer nos órgãos oficiais do Estado, quer junto aos movimentos sociais, dados relativos à demografia dos transgêneros. Os dados encontrados referiam-se sobremaneira às violências sofridas pela população LGBT e foram produzidos a partir das notificações dos sistemas de saúde e de segurança pública. Situação essa que merece especial reflexão. Afinal, seria esta população um problema de saúde ou de segurança?

Compreendendo a sexualidade como uma questão HUMANA – e por isso mesmo, social, cultural, política e ética – se torna fundamental outra escuta. Tomando a Universidade contemporânea como uma organização social, situada num tempo marcado pela instabilidade e flexibilidade, como ouvir este silenciamento operado pela falta de menção aos transgêneros e aos seus direitos constitucionais?

Para além dos perigos já mencionados, negar a possibilidade de existência de homens e mulheres como seres plurais, negar o confronto com o outro, com a diferença, com a diversidade, é um perigo à própria existência. Negar outros modos de ser é negar a si

mesmo, é perder-se no caminho. Resta, portanto, a luta pela promoção de espaços educacionais, jurídicos, médicos e sociais que sustentem na diferença novos modos de ser.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 4 jun. 2018.

_____. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mar. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 4 jun. 2018.

_____. Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 3 jun. 2018.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 6 jun. 2018.

_____. Lei n. 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 jun. 2018.

_____. **Ministério da Educação**. Brasília, [s.p.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Documento básico avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional**. Comissão Nacional de Avaliação. Brasília, 26 nov. 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

_____. _____. SAPIENS. **Instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional**. Brasília, atualizado em 5 jun. 2007. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

_____. Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e promoção dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 mar. 2015. Seção 1, p. 3.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FRANCISCO, T. H. A. et al. A contribuição do PDI nas atividades de planejamento e gestão das instituições de educação superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 81-107, dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n3p81>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **GEographia**, Niterói, v. 4, n. 7, [p. 1-15], 2002. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13419/8619>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 6 jun. 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

LIMA, E. M. F. A.; YASUI, S. Territórios e sentidos: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 102, p. 593-606, set. 2014.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

MERHY, E. E. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. **Interface**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 172-174, fev. 2005.

MEZZADRA, S. Multiplicação das Fronteiras e das Práticas de Mobilidade. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 23, n. 44, p. 11-30, jun. 2015. Disponível

em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852015000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 jun. 2018.

MONKEN, M. et al. O território na saúde: construindo referências para análises em saúde e ambiente. In: CARVALHO, A. et al. (Org.). **Território, ambiente e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. Disponível em: <http://www.saudecoletiva2009.com.br/cursos/c11_3.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2018.

RODRIGUES, C. Butler e a desconstrução do gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 179-183, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 jun. 2018.

ROLNIK, S. Guerra dos Gêneros & Guerra aos Gêneros. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 118-123, jan. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16660>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

SALLES, A. C. T. C.; CECCARELLI, P. R. A invenção da sexualidade. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 32, n. 60, p. 15-24, set. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952010000300002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 6 jun. 2018.

SILVA JUNIOR, J. A. Direitos à meia luz: regulamentação do uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nas instituições escolares. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 173-189, 2016.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64-80, jan. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS NO CURRÍCULO

Taynara Thaís DIAS¹

Thaynan Maiara CENSI²

Simone RISKE-KOCH³

1. INTRODUÇÃO

Considerando a diversidade de culturas presentes nos contextos das sociedades, torna-se indispensável um olhar atento do docente a essas diferenças, uma vez que é na escola que essas diferenças se apresentam, onde o diferente pode se tornar contraditório e, na maioria das vezes, “errado”. Desse modo, o docente tem papel essencial na mediação das relações socioculturais que se encontram e atravessam o contexto da educação.

Devido à importância do papel do docente no contexto escolar, é necessário e urgente considerar o currículo dos cursos de formação inicial de professores. Esta formação é a base para o início de sua vida docente e sabe-se que a sala de aula é um grande desafio vivido

1 Universidade Regional de Blumenau (FURB). *E-mail*: <taynaratd@outlook.com>.

2 Universidade Regional de Blumenau (FURB). *E-mail*: <thaynanmaiara18@gmail.com>.

3 Universidade Regional de Blumenau (FURB). *E-mail*: <srkoch06@gmail.com>.

tanto para professores quanto para estudantes. Entretanto, será que a universidade está preparando os docentes no decorrer de sua formação inicial para conviver e trabalhar interculturalmente com as diversidades culturais encontradas no contexto das salas de aulas e além dele? Esta reflexão nos inquieta e desencadeou o tema desta pesquisa, cujo objetivo geral é investigar e compreender como a interculturalidade está presente na formação inicial no Curso de Pedagogia da FURB, de que maneira seu currículo contempla as exigências para um olhar docente que valorize as diferentes culturas.

A pesquisa primeiramente se justifica pela inquietação das acadêmicas frente ao tema no sentido de identificar e compreender a formação de quem faz o curso de Pedagogia, no que diz respeito às diversas culturas e como está sendo pensado o currículo para o curso.

A educação é uma das grandes estratégias para o começo da desmistificação de alguns conceitos, pois a escola é um espaço social em que convivem diferentes culturas. O professor tem como papel mediar essas relações no espaço escolar, trazendo vivências significativas para que as crianças se permitam conhecer o “outro”. Porém, para mediar estas relações, esses conhecimentos precisam atravessar a formação docente. Portanto, é preciso (re)pensar a formação inicial e continuada desses docentes.

O texto está organizado a partir do referencial teórico que aborda a interculturalidade, as concepções de currículos numa perspectiva geral, na formação inicial do curso de Pedagogia. Na sequência apresenta-se o resultado da pesquisa realizada nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia (PPCP) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), no Brasil, juntamente com as entrevistas realizadas junto aos estudantes dessa instituição.

2. PERCURSO EPISTE(ME)TOLÓGICO: CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE UM DESAFIO NA E PARA A FORMAÇÃO INICIAL

A humanidade desde sua origem conta com uma diversidade cultural criada pelo ser humano a partir de sua história. Essas diferentes culturas existentes no mundo são constituídas por características próprias de cada grupo, como por exemplo, crenças, costumes, músicas, culinárias, tradições, entre outras.

A interculturalidade vem para relacionar essas diferenças em momentos de trocas, interações, debates em que a diversidade passa a ter voz ativa em meios sociais e educacionais. Segundo Catherine Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações de conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

Entendemos que a interculturalidade possui como finalidade promover a relação entre culturas, superando racismos e preconceitos, acolhendo histórias e culturas esquecidas pela sociedade, transformando o espaço social e escolar em um ambiente rico de aprendizagem por meio de diferentes culturas, e tem como intenção ajudar e promover mudanças positivas no ambiente escolar.

A interculturalidade alude a um tipo de sociedade emergente onde as comunidades étnicas sociais, políticos e/ou religiosos se reconhecem suas diferenças e buscam mútua compreensão e valorização. Supõe a busca de instâncias dialogais focada na aceitação e colaboração entre culturas como uma proposta teórica a responder desafios de uma sociedade pluricultural válida para sentar as bases de uma forma convivência. (Astrain, 2003 *apud* Fontoura; Oliveira, 2014, p. 140).

Pensar a interculturalidade se faz cada vez mais necessário em nossa sociedade e no contexto escolar, já que é na escola que encontramos e lidamos diariamente com diferentes culturas. A escola como um espaço coletivo e social, precisa ser capaz de mediar as relações considerando e valorizando as diferenças. Conforme Candau e Moreira (2008, p. 22), a interculturalidade pressupõe “[...] a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade.”

3. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA

Muito se fala em currículo no campo da educação, porém, poucos são os que sabem e compreendem o que é e representa este documento, onde surgiu e qual seu objetivo. Segundo Silva (2004, p. 21), a emergência em utilizar o termo currículo, surge pela “[...] história da educação ocidental moderna, institucionalizada, de preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do que ensinar.”

O currículo dentro da escola mesmo sendo de extrema importância, é causador de inúmeras discussões acerca de suas inovações, reformulações e, principalmente, novas concepções sobre seu papel na comunidade escolar. Conforme Garcia e Moreira (2003, p. 01), “[...] a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem,

na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. É uma discussão que precisa sempre se renovar.”

Entretanto, pensar na importância do currículo escolar nos remete diretamente à formação docente, já que essa formação é a base para os professores (re)construírem o currículo da escola.

Os professores e coordenação das escolas têm um papel fundamental na elaboração do currículo, no sentido de pensar criticamente sua elaboração, buscando trazer não só conceitos que os estudantes precisam aprender, como também uma relação entre esses conhecimentos e a vida no planeta, priorizando os indivíduos num todo.

E isto implica também pensar um currículo centrado na interculturalidade, despertando experiências e realizando práticas construtivas com as crianças. Mas como fazer isso se sua formação não contemplou esses conhecimentos? Urge, então, a necessidade de pensar, reformular e debater o currículo, não somente o currículo das escolas de educação básica, mas também o das universidades.

O Conselho Nacional da Educação através da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, estabelece que os cursos de licenciaturas das universidades deverão trabalhar todos estes conceitos em seus currículos:

2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil, 2015, [s.p.]).

Assim, fica como dever das universidades proporcionar uma formação pautada nos conteúdos relacionados com a educação e estes não são apenas disciplinas específicas como: português, geografia, matemática, etc. Mas sim uma formação que valorize a atual sociedade e, principalmente, o estudante como um todo, levando em consideração seus costumes e culturas.

O currículo e a formação do docente no contexto brasileiro passaram e, ainda passam, por grandes desafios. Talvez, atualmente, um dos maiores seja uma formação docente que respeite e valorize a singularidade de cada um, não querendo a homogeneização, mas reconhecendo as diferenças em sala de aula, criando um ambiente de convívio que respeite e valorize o Outro.

4. PROCESSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de cunho qualitativo utilizou como metodologia a pesquisa social que, para Gil (1989, p. 43), pode ser definida “[...] como o processo que, utilizando a metodologia científica, permita a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.”

A pesquisa qualitativa nos auxiliou a ter um olhar mais sensível frente ao objeto de estudo. No que se trata da produção dos dados, realizamos análise documental dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia (PPCP) da FURB, dos anos de 2011 e 2017, no qual foi priorizada a parte curricular.

O curso de Pedagogia foi instituído na FURB no ano de 1967. Foi a primeira universidade a oferecer o curso no interior de Santa Catarina com reconhecimento do Conselho Estadual da Educação. As duas primeiras turmas do curso de Pedagogia colaram grau no ano de 1972. Na FURB o curso teve um marco histórico em 1998, quando teve seu primeiro PPCP elaborado, o colegiado do curso

achou relevante escutar toda a comunidade envolvida diretamente ou indiretamente com a pedagogia da universidade. Desde 2002 até o momento, segundo FURB (2017), o curso de Pedagogia passa por reflexões acerca de sua estrutura, currículo, organização e funcionamento, oferecendo qualidade aos egressos do curso. A partir desta data também o colegiado incluiu o estágio obrigatório curricular e aumentou a sua carga horária, bem como introduziu as Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACC) nos componentes curriculares, para atender à legislação vigente. No ano de 2015 foi necessário adequar o curso frente às novas diretrizes.

Nesta pesquisa social utilizamos entrevistas estruturadas com licenciandos formandos do curso de Pedagogia na FURB da VIII fase e um licenciando da VI fase da matriz curricular de 2011, além de licenciandos da IV fase, cuja matriz curricular é de 2017. Utilizamos a entrevista por a entendermos:

[...] como técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mas especificadamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (Gil, 1989, p. 113).

Para realizar as entrevistas, conversamos com estudantes do curso de Pedagogia da IV, VI e VIII fases. Os critérios de seleção dessas fases foram: i) IV fase por ser a primeira turma com o currículo de 2017; ii) VI fase por ser o único homem cursando Pedagogia na Universidade; iii) VIII por ser a turma que está se formando com o currículo de 2011. A faixa etária das pessoas entrevistadas é entre 19 a 30 anos.

5. CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: APROXIMANDO ALGUNS RESULTADOS

a) INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA

A pesquisa documental foi realizada com o currículo do curso de Pedagogia da FURB dos anos de 2011 e 2017. Neste trabalho socializaremos alguns aspectos da pesquisa como: objetivo, perfil dos acadêmicos, concepção de currículo, componentes curriculares.

No que tange aos objetivos, percebemos que um dos objetivos específicos contempla diretamente questões culturais: “Promover a reflexão crítica sobre questões ético-político-sociais que permeiam a problemática da Educação Básica.” (FURB, 2017, p. 17). De algum modo, esse objetivo demonstra uma preocupação e cuidado com as problemáticas que envolvem a diversidade.

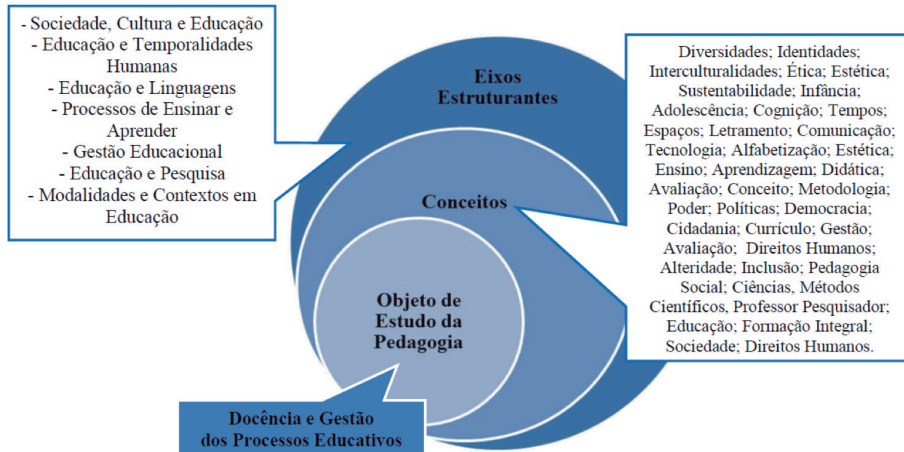
No perfil dos acadêmicos que cursam Pedagogia, o documento de 2017 estabelece que uma das características do egresso deverá ser “respeitar a diversidade humana nos seus múltiplos aspectos” (FURB, 2017, p. 18), isto nos parece uma chave para práticas docentes interculturais e respeitadoras da interculturalidade.

A pesquisa mostrou que tanto o documento curricular de 2011 quanto o de 2017 abordam o tema “Currículo”. No primeiro documento é apresentada uma breve contextualização da percepção de currículo para o curso. É o que

[...] conduz a uma prática de currículo na perspectiva interdisciplinar que deverá manifestar-se na prática pedagógica do curso, desejo este, frequentemente manifestado pelos acadêmicos, pois, até o momento, sentem que a interdisciplinaridade está muito presente nas teorias e discursos dos docentes, não se efetivando na maioria das práticas. (FURB, 2011, p. 14).

Desta forma, o curso preza pela interdisciplinaridade e a organização curricular, aspectos fundamentais para assumir uma perspectiva intercultural. Apesar de seu currículo estar organizado disciplinarmente, nada impede que se tenham práticas interdisciplinares, ainda que não tenha sido possível verificar nenhum estímulo além da teoria para que isso ocorresse. Houve uma mudança significativa do documento de 2011 para o de 2017, o primeiro apresenta diretamente os componentes curriculares e seus conceitos, já o de 2017 possui outra organização:

Figura 1 – Organização Curricular



Fonte: FURB (2017, p. 23).

Os conceitos foram agrupados por eixos estruturantes, desejando que houvesse integração de alguns componentes curriculares, pois

[...] não há uma hierarquia de qual conceito vem primeiro ou em qual semestre deve ser trabalhado, pois os conceitos articulam e perpassam os conhecimentos curriculares previstos nas ementas nos diferentes componentes curriculares do Curso. (FURB, 2017, p. 24).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (FURB, 2017), a utilização desses eixos estruturantes ajudará para o cumprimento legal de algumas normas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial docente (Brasil, 2015). Na imagem a seguir poderemos ver os eixos estruturantes e seus respectivos conceitos.

Figura 2 – Conceitos por eixos estruturantes

Eixos Estruturantes	Conceitos
1 - Sociedade, Culturas e Educação	Direitos Humanos e da Terra, Identidades, Interculturalidade, Diversidades, Alteridade, Inclusão, Ética, Sustentabilidade.
2 - Educação e Temporalidades Humanas	Infância, Criança, Adolescência, Juventude, Cognição, Tempos, Espaços.
3 - Educação e Linguagens	Multiletramentos, Letramento, Comunicação, Tecnologia, Alfabetização, Arte, Estética.
4 - Processos de Ensinar e Aprender	Ensino, Aprendizagem, Didática, Avaliação da Aprendizagem, Conceitos, Metodologias, Tecnologia.
5 - Gestão Educacional	Poder, Políticas, Políticas Públicas, Democracia, Cidadania, Currículo, Gestão, Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Avaliação Institucional.
6 - Educação e Pesquisa	Ciência, Pesquisa, Métodos Científicos em Educação, Professor-Reflexivo, Professor-Pesquisador.
7 - Modalidades e Contextos em Educação	Educação Formal; Educação Não-formal; Formação Integral; Pedagogia Social.

Fonte: FURB (2017).

Na pesquisa procuramos identificar nas matrizes curriculares de 2011 e 2017 em suas respectivas ementas dos componentes curriculares, os objetivos que contemplavam conceitos como: cultura/culturas, diversidade/diversidades, diferenças e interculturalidade. Desta forma, foi possível encontrar na ementa de 2011 sete componentes curriculares que contemplam o conceito de cultura/culturas, na ementa de 2017, nove componentes

curriculares abordam este mesmo conceito. Ao pesquisar sobre o conceito de diversidade/diversidades, este foi contemplado em três componentes curriculares em 2011, e em 2017 são quatro componentes que abrangem estes conceitos. O conceito de diferença é contemplado em apenas um componente curricular, tanto na ementa de 2011 quanto na de 2017. O último conceito analisado foi interculturalidade, que não foi possível encontrar em nenhum componente curricular das ementas de 2011 e 2017. É possível notar que no PPCP de 2011 existem diversos componentes curriculares, porém, poucos que abordam estes conceitos, enquanto que no PPCP de 2017 houve um cuidado maior na reformulação dos componentes em relação a estes conceitos.

A elaboração dos eixos estruturantes para atender à legislação em âmbito nacional exige estas temáticas no currículo da formação inicial. O eixo responsável pelos conceitos de identidades, interculturalidade, diversidade, alteridade, inclusão, ética, direitos humanos e da terra e sustentabilidade é o da Sociedade, Cultura e Educação, no qual FURB (2017, p. 24) assegura que:

Neste contexto, os processos educacionais são desafiados a construir perspectivas pedagógicas e metodológicas que denunciem injustiças, rompam processos de exclusão e desigualdades, promovam atitudes de mútuo reconhecimento e respeito aos diferentes nas suas diferenças, para e na construção de uma sociedade justa, digna e solidária.

Para a construção dessa sociedade justa, digna e solidária o PPCP (FURB, 2017) define alguns conceitos essenciais a serem trabalhados, entre eles: Direitos Humanos e da Terra, Identidades, Interculturalidade, Diversidades, Alteridade, Inclusão, Ética, Sustentabilidade de uma forma crítica, reflexiva no sentido de compreender e transformar o mundo.

Contudo, ao realizar a pesquisa nas ementas pode-se observar que não existe em nenhum objetivo em ambas matrizes curriculares o conceito de interculturalidade. Porém, conceitos interligados às culturas e às diversidades estão presentes como objetivos de diversos componentes curriculares, mas não foi localizada a concepção de interculturalidade em nenhum dos dois documentos. Candau (2008, p. 28) destaca a importância desses conceitos na formação docente:

Ter presente o arco-íris das culturas as práticas educativas supõem todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia-a-dia de nossas escolas e salas de aula.

Percebe-se uma diferença no tratamento dos conceitos de cultura(s), diversidade(s), diferenças e interculturalidades, mais desenvolvido no currículo de 2017. Entretanto nos parece que a interculturalidade poderia estar mais presente, pois nos eixos estruturantes é conceituado, porém, nos objetivos e nas ementas sente-se a falta deste e de outros conceitos como: cultura(s), diversidade(s) e diferenças. Outro detalhe que chamou nossa atenção, referente a um dos objetivos específicos do curso que é “respeitar a diversidade humana nos seus múltiplos aspectos” (FURB, 2017, p. 18), entretanto, em nenhum momento é falado como e o que se fará para o cumprimento deste objetivo.

b) A INTERCULTURALIDADE NA VOZ DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Outra metodologia utilizada foi a pesquisa social, em que realizamos entrevistas semiestruturadas com acadêmicos do curso de

Pedagogia da FURB. Após a realização das entrevistas, as transcrevemos e as analisamos relacionando os dizeres com o referencial teórico estudado. Essas entrevistas nos possibilitaram compreender de que forma a interculturalidade perpassa no decorrer da formação docente da FURB, a partir dos dizeres das pessoas entrevistadas.

Ao perguntarmos para as pessoas entrevistadas qual a percepção sobre a necessidade de uma educação que seja pautada na interculturalidade nas escolas, bem como qual a percepção sobre a presença da diversidade de culturas nas escolas e nas salas de aula como docentes ou estagiários, a maioria respondeu que percebe sim a presença desses conceitos, tanto como docentes quanto como estudantes. Das dez pessoas entrevistadas apenas uma pessoa respondeu que “não” percebe a presença da diversidade de culturas nas escolas e sala de aulas. Esse dizer nos chamou atenção, uma vez que, ao analisarmos um pouco mais as respostas vemos que o entrevistado já trabalha na área de educação há dois anos, além de ter realizado todos os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, ou seja, tem contato com diferentes realidades escolares. Seria este posicionamento em virtude da naturalização das práticas e cultura homogeneizantes, a ponto de impossibilitar o reconhecimento da diversidade no cotidiano escolar? Esta resposta renderia outra pesquisa que, em virtude da delimitação do tempo e objetivos deste trabalho, não foi possível.

A questão cinco da entrevista questionou as pessoas entrevistadas sobre a importância de uma educação pautada na interculturalidade. As respostas variaram bastante, foi citado principalmente sobre ter mais respeito e menos violência.

E1 Sim. Eu acho que as pessoas se respeitariam mais, teríamos menos violência, menos intolerância, menos preconceito, se as pessoas se entendessem mais e se respeitassem.

E2 Sim, eu entendo que tem que ter o respeito pelas culturas, certo?! Sem ter influência de uma sobre a outra mas entendendo que todas são necessárias.

E8 [...] a gente quando entra numa sala não podemos pensar que todo mundo é igual que todo mundo passa pelas mesmas situações, a gente precisa respeitar as diferenças e entender que isso existe.

E10 Eu penso que deveria haver maior respeito, assim, quanto à cultura de cada um, o que cada um traz de si [...].

Para que o respeito faça parte do ambiente escolar é preciso que a diversidade seja compreendida como um princípio formativo.

Ver a diversidade como princípio formativo requer minimizar as vulnerabilidades a que estão expostos, com base no respeito à diversidade sexual, de gênero, às etnias, às religiões, às culturas, evitando toda forma de preconceito, de violência, de relações de poder, que viole os direitos humanos. (Santa Catarina, 2014, p. 62-63).

Sendo assim, quando a escola assume realizar um trabalho pautado na interculturalidade inicia um processo para que a violência contra o “diferente” seja diminuída e, dessa forma, passa a ter mais respeito entre as pessoas e as culturas.

Outra pergunta respondida pelas pessoas entrevistadas foi sobre o conhecimento e o entendimento de interculturalidade. Queríamos saber delas se já tinham ouvido falar ou estudaram sobre este conceito e caso a resposta fosse sim, deveriam responder onde estudaram ou ouviram falar.

Das dez pessoas entrevistadas apenas duas disseram que “não” tem conhecimento sobre a interculturalidade, e um entrevistado relatou que: “Já ouvi falar, mas por leituras realizadas por mim. Por vontade própria.” (E7).

Constata-se que a maioria das respostas sobre onde ouviram falar sobre interculturalidade foi na universidade. Com isso, voltamos

à análise do currículo do curso de Pedagogia, no qual em nenhum componente curricular o conceito de interculturalidade se fazia presente, entretanto, com a fala das pessoas entrevistadas, podemos perceber que um componente curricular e uma professora em específico contempla este conceito.

Entretanto, o fato de a maioria não lembrar onde ouviu falar, embora acredita ser na universidade, demonstra que no curso de Pedagogia a interculturalidade ainda não é uma prática. Posteriormente, foi questionado se saberiam dizer o que significa a palavra interculturalidade. De acordo com Fleuri (2009, p. 3), a interculturalidade

[...] é o reconhecimento do outro na sua cultura como produtores autônomos significativos de conhecimento, de autonomia própria [...] A grande riqueza, está na interação com o outro, ao buscar compreender o outro em profundidade eu coloco em cheque a própria estrutura do meu pensamento, do meu modo de viver, não no singular, mas no plural.

É possível ver que o entendimento de interculturalidade é bem diversificado. A maioria das pessoas entrevistadas ligam a interculturalidade com a diversidade cultural, alguns chegam até citar a relação entre as culturas, em outros momentos relacionam com os currículos das escolas e universidades. Coppete, Fleuri e Stoltz (2014, p. 82) afirmam que:

Agir interculturalmente requer diálogo e compreensão mútua dos vários pontos de vista, de um lado e de outro. Seu objetivo é promover a unidade e a relação entre distintos grupos, sujeitos e culturas de maneira que tal unidade e tal relação não anulem as diferenças, mas que sejam potencializadores do desenvolvimento de cada um.

Então, para que os estudantes possam ter a compreensão do que é interculturalidade, é necessário muito diálogo, fundamento, debate sobre, além disso, é necessário nos permitir conhecer os outros. Conforme Candau (2008, p. 31):

Os 'outros', os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construções de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso.

A partir dos dizeres das pessoas entrevistadas é possível perceber a lacuna existente no curso de Pedagogia sobre o conceito de interculturalidade, apesar de algumas falas se aproximarem do que realmente é a interculturalidade, percebe-se a necessidade de se debater, dialogar mais sobre e se relacionar com os outros.

A universidade, por estar formando docentes para estarem em sala de aula, diante da variedade de culturas, precisa também refletir sobre as reais demandas e desafios da docência da atualidade, com conteúdo, eventos e metodologias que contemplem esta demanda. Proporcionando assim mais movimentos dentro da vida acadêmica dos estudantes que permitam conhecer e reconhecer a interculturalidade como processo formativo. Desta forma, é indispensável pensar em uma formação pautada naquilo que é necessário para a vida pessoal e profissional, fazendo com que sejamos seres reflexivos, críticos e autocríticos preparados para nos relacionarmos com os outros, que, por sua vez, são diferentes de nós. O currículo do curso de Pedagogia, portanto, precisa (re)pensar o processo formativo, direcionando cada vez mais para práticas e perspectivas interculturais.

6. CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa partiu do questionamento: Será que a universidade está preparando os docentes no decorrer de sua formação inicial para conviver e trabalhar interculturalmente com as diversidades culturais encontradas no contexto das salas de aulas e além dele? Ao realizarmos a análise do currículo do Curso de Pedagogia no PPC da FURB (2011 e 2017) consideramos que o colegiado vem reavaliando essas questões, já apresenta mudanças significativas do currículo de 2011 para o de 2017. Uma dessas mudanças foi a criação de eixos estruturantes, os quais agrupam conceitos a serem aprendidos pelos estudantes. Entretanto, não identificamos nenhum componente curricular na matriz curricular (2017) que trabalhe especificamente a interculturalidade ou possui como objetivo trabalhá-la. Com isso, é necessário que o colegiado do curso, junto de seu corpo docente e discente, continue reavaliando e refletindo acerca da necessidade de um currículo cuja educação seja pensada na perspectiva da interculturalidade.

Foi possível perceber, por meio das entrevistas com estudantes do Curso de Pedagogia, diferenças entre acadêmicos que estão nas fases IV, VI e VIII. A quarta fase porque o currículo vigente é de 2017, enquanto na sexta e oitava o currículo é de 2011. As pessoas entrevistadas compreendem que é necessário ter uma formação pautada na interculturalidade, permitindo, assim, que os docentes formados consigam proporcionar vivências mais significativas no cotidiano escolar pensando nas crianças como um todo. No entanto, não apresentam apropriação teórica acerca do tema, trazendo significados para o conceito a partir de seus conhecimentos pessoais, demonstrando que o curso não tem trabalhado de forma tão efetiva este tema.

Compreendemos que realizar práticas interculturais vai além de apenas respeitar as culturas, mas de relacioná-las e reconhecê-las, criando um ambiente favorável para estas relações. Não é só a criança que precisa se permitir conhecer o outro, nós enquanto pedagogas e pedagogos precisamos também nos abrir para o novo. Por isso, este tema é tão importante, necessário e urgente para a formação acadêmica. Como, enquanto futuros professores prestes a encontrar diversas culturas em uma sala de aula, vamos instigar e lidar com essa relação se pouco compreendemos sobre?

Além disso, escutar das pessoas entrevistadas que elas também acreditam que nossa formação enquanto pedagogos deve ser pautada na interculturalidade, e que esta mesma perspectiva é necessária dentro da educação, nos faz crer em uma sociedade mais humana que respeite, acolhe, se relacione e aceite o outro.

Sabemos que muitos ainda são os desafios e perspectivas para um exercício pedagógico que contemple, discuta, valorize e interaja qualitativamente com as culturas no contexto educativo. A pesquisa e seus resultados nos ajudaram a perceber que muitas outras reflexões ainda poderão (e precisam) surgir para que as diferenças deixem os territórios da invisibilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

_____; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação intercultural e diversidade: perspectivas possíveis. In: CECCHETTI, E.; POZZER, A. **Educação e Interculturalidade**: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014. (Saberes em Diálogo).

FONTOURA, G. C. da; OLIVEIRA, L. B. de. Diversidade Cultural: aportes para uma decolonização religiosa da educação. In: CECCHETTI, E.; POZZER, A. **Educação e Interculturalidade**: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014. (Saberes em Diálogo).

FLEURI, R. M. **Entrevista concedida ao Instituto Socioambiental – ISA**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/EntrevistaFleuri.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Blumenau, 2011.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Blumenau, 2017. Disponível em: <http://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201706221608360.PPC%20PEDAGOGIA%202017.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. Traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução das teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2001.

ESCOLA INDIANA DE MATEMÁTICA E ASTRONOMIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA DISCUSSÃO HISTORIOGRÁFICA CRÍTICA¹

Davidson Paulo Azevedo OLIVEIRA²

Douglas Gonçalves LEITE³

Maria Maroni LOPES⁴

1. INTRODUÇÃO

Este texto discute dois episódios de História da Matemática indiana como prática educativa, em específico, no que tange a uma abordagem historiográfica crítica dos conceitos matemáticos, visão

-
- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
 - 2 Professor do Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG/Campus Ouro Preto e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Bolsista CAPES – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/PDSE. *E-mail*: <davidson.oliveira@ifmg.edu.br>.
 - 3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Bolsista CAPES. *E-mail*: <douglas_rcunesp@hotmail.com>.
 - 4 Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Campus Caicó e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Bolsista CAPES – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/PDSE. *E-mail*: <marolopes@gmail.com>.

que não valida o relativismo das verdades históricas. Assim, em nossa investigação, ao analisarmos os textos e documentos sobre os estudos da Escola de Kerala notamos que as dimensões conceituais e epistemológicas, base da matemática indiana, tinham pouca afinidade com o que era apresentado na matemática grega. As publicações hindus de cálculo podem ser interpretadas como sendo um conhecimento desvalorizado na escrita da história das ciências e, em específico, da história da matemática, percebe-se que foi dado ênfase às concepções eurocêntricas.

A Escola Kerala de astronomia e matemática, fundada por Madhava em Kerala, no sul da Índia, incluía entre seus membros vários pesquisadores. A escola floresceu nos séculos XIV e XVI, na busca por solução para os problemas astronômicos da época, criou, de maneira independente, vários conceitos matemáticos importantes. É historicamente uma das escolas indianas a produzir obras na área de trigonometria e astronomia. Os membros da escola de Kerala fizeram uso intuitivo da indução matemática para provar alguns resultados.

Os antigos livros indianos nos quais eram encontradas as fórmulas matemáticas nem sempre eram livros com foco na matemática ou em seu ensino, muitas vezes eram livros de astronomia, ou religião (Plofker, 2009). Os textos escritos em Sânscrito (uma das 23 línguas oficiais da Índia) fazem parte de um grupo de textos religiosos conhecidos como *Os Vedas*, agrupados, tradicionalmente, em quatro coleções que tratam de hinos, mantras, rituais, sacrifícios religiosos, orações e maldições.

Inicialmente, os referidos textos revelam um sistema decimal regularizado de números escritos por extenso e potências de dez, incluindo números compostos por dezenas e unidades já eram usados pelos indianos (Plofker, 2009). Além disso, muitas formas de altares envolviam simetria de figuras simples como quadrados, retângulos,

triângulos, trapézios, romboide e círculos. Frequentemente, uma forma era transformada em outra diferente da original, mas mantinha-se o seu tamanho, por isso, as regras do Sulba-Sultra muitas vezes envolvem o que chamaríamos de transformações de figuras planas de preservação da área, e, assim, incluem as primeiras versões indianas de fórmulas geométricas e constantes (Plofker, 2009).

Desse modo, uma parte relevante da trigonometria na Índia refere-se à utilização da fórmula de Bhaskara I para a construção de uma tabela de senos. Para resolver os cálculos, os astrônomos indianos conheciam a relação entre cordas e ângulos e elaboraram assim tabelas de valores. A primeira tabela de cordas, que temos conhecimento foi elaborada por Hiparco de Nicéia, com base nela Ptolomeu⁵ construiu, no século II d.C.⁶ Durante séculos a tabela de Ptolomeu serviu de base para cálculos nas observações astronômicas.

Pesquisas a respeito do desenvolvimento do Cálculo Infinitesimal, como as desenvolvidas por Margaret E. Baron (1969) associam a gênese desse campo da matemática a problemas geométricos da Grécia Antiga, entretanto, poucas são as indicações de contribuições dos povos indianos ou mesmo dos estudiosos da Escola de Kerala.

5 Hiparco foi uma figura de transição entre a astronomia babilônica e os trabalhos de Cláudio Ptolomeu (Klaudius Ptolemaios) autor de uma importante obra da trigonometria na Antiguidade, surgida no século II de nossa era, em Alexandria, a *Syntaxis Mathemática*, composta de treze volumes. Ficou conhecida como *Almogesto*, que significa em árabe A maior = Al magest. Para os Árabes era considerada a maior obra de astronomia que tinham conhecimento à época.

6 De acordo com Roque (2012), tem-se usado, ultimamente, os termos: depois da Era Comum e antes da Era Comum, ao invés de antes de Cristo e depois de Cristo, para neutralizar as conotações religiosas.

Nobre (2002) afirma que as investigações históricas se renovam e, de tempos em tempos, as verdades se modificam e se atualizam. Assim, afirmações tidas como verdade absoluta transformam-se em verdades relativas, o que possibilita a historiadores realizarem análises críticas em obras escritas no passado, com o intuito de acrescentar pontos de vista e novas informações históricas.

Nobre (2002, p. 4) destaca que:

Como todo o movimento científico do mundo ocidental, a escrita da história das ciências, e da matemática, também obedece as regras impostas por ele e é feita de forma a dar continuidade e a promover o pensamento dominante originário nessa civilização. No entanto, nos últimos anos, há um relativo fortalecimento da divulgação da história científica originária a partir de povos não ocidentais, ou então daqueles considerados à margem do mundo ocidental.

Assim, historiadores matemáticos de diferentes países têm buscado contribuir com esse movimento de visão crítica da história que considere outros povos além dos europeus. Para Ernest (2009), existe hoje uma ampla literatura apoiando a tese de que a matemática foi escrita dando ênfase às concepções eurocêntricas⁷ em que influências africanas e asiáticas foram sendo negligenciadas descartadas e até negadas. Assumir uma visão historiográfica crítica da construção do conhecimento matemático implica comprometer-se com o desafio epistemológico do reconhecimento da existência de outras visões de mundo, de aceitar a validade de outras formas de produzir conhecimentos.

7 Trabalhos como os desenvolvidos por Almeida e Joseph (2004), Joseph (2009) e Webb (2014) também caminham nessa direção.

Marin (2010) ressalta que os sistemas educacionais têm divulgado os conhecimentos das culturas dominantes por meio da imposição da regulação oficial das políticas educacionais, desde a época da dominação colonial e pós-colonial. Segundo o autor,

[...] a escola oficial encarregou-se de transmitir a visão de mundo, a língua e a cultura dominante, sendo uma instituição eficaz no seu objetivo de reduzir, denegrir e marginalizar as línguas, as visões de mundo e os conhecimentos ou saberes locais. (Marin, 2010, p. 128).

Durante séculos a maioria das classes populares não sabiam ler nem escrever, assim, sua cultura nos chega por meio do testemunho das classes dominantes e, portanto, deformada. Sendo, desse modo, uma longa história de valorização da cultura dominante que a escola oficial se encarregou de reproduzir. Sendo uma instituição eficaz no seu objetivo de reduzir, denegrir e marginalizar as línguas, as visões de mundo e os conhecimentos ou saberes locais (Marin, 2010).

De acordo com o exposto, objetivamos em nosso estudo discutir o uso de episódios de história da matemática como prática educativa, em específico, no que tange a uma visão historiográfica crítica dos conceitos matemáticos. *Investigamos as contribuições de dois exemplos da história da Trigonometria e do Cálculo na Índia a uma discussão não eurocêntrica da historiografia da matemática.*

2. CONSTRUÇÃO DA TABELA DE SENOS POR BHASKARA I⁸

Pouco se sabe sobre a vida de Bhaskara I, detalhes sobre o período em que viveu, bem como quando desenvolveu seus estudos na Escola de Kerala. Dos seus trabalhos de que temos conhecimento são três tratados que ele compôs sobre a obra de Aryabhata⁹. Dois desses tratados, conhecidos hoje como Mahabhaskariya (Grande Livro de Bhaskara) e Laghubhaskariya.

Ao estudarmos o trabalho desenvolvido por Bhaskara I nos deparamos com um método totalmente diferente para a aproximação do valor do seno de qualquer arco. Ele nos dá uma fórmula algébrica simples, mas elegante, na qual pode-se calcular o valor do seno de qualquer ângulo entre 0° e 180° com certo grau de precisão. A regra que declara a expressão de aproximação para a função seno é dada por Bhaskara I em seu primeiro trabalho¹⁰ foi chamada *Mahābhāskariya*:

Eu brevemente explico a regra, sem fazer uso das diferenças de 'R x seno'. Subtrair os graus da **bhuja** dos graus de meio círculo (180 graus). Em seguida, multiplique o restante por graus da **bhuja** e coloque o resultado em dois lugares. Em lugar subtrair o resultado de 40500. Por um quarto do restante, divida o resultado em outro lugar como multiplicado pelo **antyaphala**. Assim, é obtido todo o **bahuphala** para

8 Astrônomo e matemático indiano que ajudou a disseminar o trabalho matemático de Aryabhata.

9 Astrônomo e um dos mais antigos matemáticos indianos, cujo trabalho e história estão disponíveis aos estudiosos. Aryabhata foi particularmente popular no sul da Índia, onde numerosos matemáticos no milênio que se seguiram escreveram sobre suas obras.

10 O texto original está escrito em sânscrito, foi traduzido para o inglês por Gupta (1967), traduzimos para o português. Pode haver discrepâncias devido a essas traduções, no entanto, a essência da fórmula foi mantida.

o sol, a lua ou os planetas de estrelas. Assim também são obtidos a direta e inversa do 'R x seno'.

A aproximação algébrica definida por Bhaskara I é surpreendentemente precisa, seus valores estão no quadro 1¹¹, que compara o valor do seno com os valores encontrados por Bhaskara I.

Quadro 1 – Comparação entre a função seno atual e a função seno de Bhaskara I

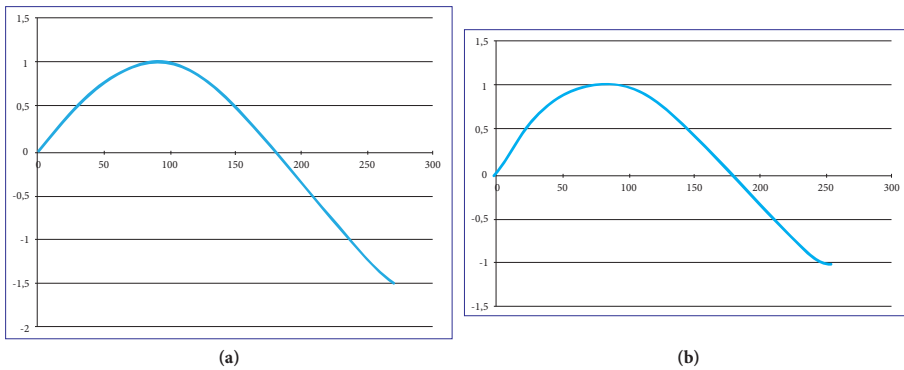
Ângulo (em graus)	Senso atual	Fórmula de Bhaskara	Ângulo (em graus)	Senso atual	Fórmula de Bhaskara
5	0,0871557	0,088328076	95	0,996194698	0,99614495
10	0,1736482	0,175257732	100	0,984807753	0,984615385
15	0,258819	0,26035503	105	0,965925826	0,965517241
20	0,3420201	0,343163539	110	0,939692621	0,93902439
25	0,4226183	0,423208191	115	0,906307787	0,905374716
30	0,5	0,5	120	0,866025404	0,864864865
35	0,5735764	0,573041637	125	0,819152044	0,817843866
40	0,6427876	0,641833811	130	0,766044443	0,764705882
45	0,7071068	0,705882353	135	0,707106781	0,705882353
50	0,7660444	0,764705882	140	0,64278761	0,641833811
55	0,819152	0,817843866	145	0,573576436	0,573041637
60	0,8660254	0,864864865	150	0,5	0,5
65	0,9063078	0,905374716	155	0,422618262	0,423208191
70	0,9396926	0,93902439	160	0,342020143	0,343163539
75	0,9659258	0,965517241	165	0,258819045	0,26035503
80	0,9848078	0,984615385	170	0,173648178	0,175257732
85	0,9961947	0,99614495	175	0,087155743	0,088328076
90	1	1	180	0	0

Fonte: elaboração dos autores.

11 Expressa o valor atual com auxílio de recursos tecnológicos atuais, especialmente pela planilha eletrônica do *Excel*.

No quadro 1 há uma variação entre os dois valores de seno, seu percentual de erro é inferior a 1%. Outro modo de observar que a fórmula é uma boa aproximação e corresponde aos valores atuais do seno é representado nos gráficos da figura 1¹². Os gráficos apresentam o mesmo formato, no entanto, o modelo de Bhaskara I é usado apenas para valores do ângulo entre 0° e 180° . Analisando o gráfico vemos que para o ângulo de 270° obtemos o valor -1,5 segundo Bhaskara I, quando na verdade o valor atual é -1.

Figura 1 – Gráfico comparativo entre a função seno atual e a de Bháskara I



Fonte: elaboração dos autores.

O procedimento que Bhaskara I utilizou para chegar até a fórmula não é demonstrado em seu trabalho. Mas o fato de não conter a demonstração parece ser uma característica presente nas obras da época devido ao fato de os assuntos tratados não serem exclusivamente ligados à matemática (Gomes, 2011; Gupta, 1967).

12 Gráficos plotados no *Excel*.

3. ALGUMAS DAS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE KERALA AO DESENVOLVIMENTO DO CÁLCULO

Mandhava, fundador e um dos pesquisadores da Escola de Kerala, foi responsável por vários trabalhos desenvolvidos na Índia, entre os séculos XIV e XV. De acordo com Joseph (2011), o indiano desenvolveu o estudo destacado a seguir, o qual é atribuído a Gregory e Leibniz.

$$r \sin \frac{x}{r} = x - x \cdot \frac{x^2}{(2^2 + 2)r^2} + x \cdot \frac{x^2}{(2^2 + 2)r^2} \cdot \frac{x^2}{(4^2 + 4)r^2} - \dots$$

$$r(1 - \cos \frac{x}{r}) = r - \frac{x^2}{(2^2 - 2)r^2} - r \cdot \frac{x^2}{(2^2 - 2)r^2} \cdot \frac{x^2}{(4^2 - 4)r^2} + \dots$$

Quando $r = 1$ temos:

$$\sin x = x - \frac{x^3}{3!} + \frac{x^5}{5!} - \dots$$

$$\cos x = 1 - \frac{x^2}{2!} + \frac{x^4}{4!} - \dots$$

$$(i) \quad x = \tan x - \frac{\tan^3 x}{3!} + \frac{\tan^5 x}{5!} - \dots$$

$$(ii) \quad \tan^{-1} x = x - \frac{x^3}{3} + \frac{x^5}{5} - \dots$$

O (i) é atribuído a Gregory e o (ii) é atribuído a Gregory e Leibniz.

Webb (2014, p. 249) afirma que:

The focus of many works from the Madhava school was on trigonometry and other circle properties. This focus stemmed from necessity; Indian astronomers relied heavily on sine tables and trigonometric values to compute the positions of stars and predict when astronomical events such as eclipses would happen.

Ademais, as contribuições dos indianos não se limitam a tábuas de calcular valores trigonométricos, além destes trabalhos, Kim Plofker (2007, p. 481) evidencia que:

[...] the power series that Madhava's followers so carefully elucidated were equivalent to what we know as Maclaurin series expansions for the sine, cosine, and arctangent. Madhava found what is essentially 'Lebniz' infinite series for the ratio of the circumference of a circle to its diameter, and also derived a numerical value equivalent to $\pi = 3.14159265359$.

Portanto, é possível afirmar, nos apoiando nas concepções de Plofker, que no período de Madhava, por volta do século XV, os matemáticos indianos já possuíam conhecimento de séries de potência e expansões numéricas as quais atualmente são reconhecidas por matemáticos europeus como Colin Maclaurin (1698-1746) e Brook Taylor (1685-1731).

A Escola de Kerala apresentava profundo conhecimento sobre expansões numéricas e séries de potências com relação ao seno e cosseno. Deste modo, a expansão numérica dada pela sequência da forma: $\frac{(-1)^n}{(2n+1)!} x^{2n+1}$ Pode ser representada como uma expansão numérica para o seno. $\sin(x) = \frac{(-1)^n}{(2n+1)!} x^{2n+1}$. Sendo esta um caso particular da Série de Maclaurin, a qual na realidade caracteriza-se como uma série de potências. Desse modo, pode-se considerar que a série de potências do seno apresentada aqui seria trabalhada inicialmente com Madhava e seus alunos em Kerala. Os livros clássicos de História da Matemática associam essa série a um possível resultado

da Série de Taylor, quando inserida em um caso particular da Série de Maclaurin. Assim, recorreremos a essa construção para relatar uma possibilidade de contribuição dos indianos para o cálculo europeu.

Para além desses estudos, afirmações como as de Joseph, apresentam outras contribuições diretas ao cálculo leibniziano.

We know, from the reports of those who came after him, of Madhava's contribution to the development of Kerala mathematics. He was frequently referred to as Golavid or 'One Who Knows the Sphere'. His fame rests on his discovery of the infinite series for circular and trigonometric functions, notably the Gregory series for arctangent, the Leibniz series for pi, and the Newton power series for sine and cosine. (Joseph, 2011, p. 420).

Por fim, é necessário ressaltar que além das expansões sobre o $\sin(x)$ entre outros conceitos, estes resultados podem ser diretamente relacionados à matemática desenvolvida pelos Keralas, os quais não receberam o mesmo prestígio que os matemáticos europeus.

4. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO: DISCUSSÃO HISTORIOGRÁFICA CRÍTICA

Os exemplos investigados destacam dois momentos da história da matemática: contribuições de Baskhara I e os estudos da Escola Kerala de astronomia e matemática. Estes dois episódios são apresentados em um período de ascensão da matemática indiana, por meio dos quais se buscou entender como se dava a mobilização dos conhecimentos das escolas de matemática e astronomia no contexto da cultura indiana, como forma de perceber os conhecimentos desses povos para responder às suas expectativas em cada época.

Os comentários relativos à matemática indiana, ou à sua astronomia, nos primeiros anos do século XXI, são geralmente encontrados na historiografia árabe. Estes tendiam a indicar que a ciência indiana fora desenvolvida de modo independente. Said Al-Andalusi¹³ ressalta em sua obra sobre a correção do movimento dos astros, um tratado de astronomia em que os indianos adquiriram grande conhecimento a respeito do movimento estelar, bem como outros conhecimentos matemáticos (Lorca, 2007; Almeida; Joseph, 2004).

Foi uma nação conhecida por sua sabedoria, demonstravam uma preparação nos mais diversos ramos do conhecimento. Apresentaram destacadas contribuições em matemática, astronomia e medicina. No entanto, pesquisadores como Al-Biruni¹⁴, eram mais críticos aos estudos dos povos não europeus. Para estes, a astronomia e a matemática indiana apresentavam-se de modo singular.

Durante o século XIX, com a instalação das colônias europeias no Oriente, fortalece o entendimento de que os estudos europeus supostamente apresentam superioridade ao de outros povos. Sedillot afirma que não só a ciência indiana esteve em dívida com a Europa, mas que seus números eram uma forma abreviada dos números romanos, que sânscrito era confuso e não existia cronologia na Índia. Ressalta que:

13 (1029-1070). Juiz das causas cíveis, recebeu formação literária, jurídica, religiosa, estudo de geometria e lógica com o professor em Toledo-Espanha e Matemática com um pesquisador de Aragon, no mesmo país.

14 (973-1048) foi um estudioso de renome na era medieval islâmica. Versado em Física, Matemática, Astronomia e ciências naturais, também se destacou como historiador.

Por um lado, há uma linguagem perfeita, a linguagem de Homero, aprovado por muitos séculos, por todos os ramos do conhecimento e da cultura humana. Através da arte trouxe altos níveis de perfeição. Por outro lado, há na Índia Tamil com inúmeros dialetos e superstições. (Sedillot, [s.d.] *apud* Almeida; Joseph, 2004, p. 5).

Nessa mesma direção, Bentley¹⁵ lançou dúvidas sobre a cronologia indiana, descreve Aryabhata e outros matemáticos vários séculos depois de sua existência. A hipótese de Bentley pode ser vista como falta de conhecimento ou uma visão eurocêntrica da história da ciência. Assim, a descrição alterada da cronologia de Bentley teve como efeito não apenas diminuir as realizações da matemática indiana, mas também negar qualquer possibilidade de transmissão do conhecimento desses povos para a Europa (Almeida; Joseph, 2004).

Essa visão eurocêntrica da história da ciência, em específico da matemática, que demonstra uma desvalorização dos avanços nos trabalhos desenvolvidos por matemáticos não-europeus, persistiu até mesmo em tempos muito recentes. Por exemplo, não há menção ao trabalho da Escola de Kerala no livro *The Historical Development of the Calculus*, de Charles Henry Edwards, ou em livros que são referência em história da Matemática, como Florian Cajori, Eves, Boyer, nem em artigos sobre a história de séries infinitas de historiadores da matemática, como Abeles e Fiegenbaum. Uma possível razão para tais padrões intrigantes e que apresenta a história das ciências de modo deturpado pode ter se dado por um crescente eurocentrismo que acompanhou a colonização europeia.

15 Bentley, em 1823, ao tratar do estudo sobre a visão histórica da astronomia hindu.

Não obstante, pesquisas como as desenvolvidas por Pauk Enest, Kim Plofker, George G. Joseph, Dennis F. Almeida, ressaltam que a matemática desenvolvida na Europa teve influência de diversos povos. Além disso, indicam que é necessário se desvencilhar de preconceitos em relação a outras culturas, para que se possa perceber as contribuições trazidas tanto por imigrantes à Europa quanto em relação aos países que foram colonizados, os quais demonstravam um vasto conhecimento, mas que diverge das expectativas dos estudiosos europeus.

Assim, durante a segunda metade do século XX pesquisadores, rompendo com o discurso de colonização, direcionam o olhar a outros estudos, como a influência da matemática dos hindus, o que possibilitou analisar a matemática da Escola de Kerala. Como posto por Marin (2010), buscou-se uma perspectiva intercultural, admitindo a igualdade de conhecimentos, rompendo com a categorização e hierarquização que nos foram impostas pelo etnocentrismo da dominação cultural dos povos ocidentais. Essa visão pode permitir a revalorização dos saberes locais e a criação das condições para compartilhá-los em uma perspectiva de complementaridade, que vá para além da mesquinha realidade da lógica do saber, traduzido como poder e como dominação (Marin, 2010).

As discussões apresentadas anteriormente nos levantam a questão: por que provas e demonstrações informais e não sistematizadas que ocorrem na história matemática de certas culturas ocidentais são mais valorizadas do que as de outros povos? Por que, por exemplo, as provas não sistematizadas, os métodos e os resultados da matemática europeia pós-renascentista são considerados superiores aos desenvolvimentos antecedentes em Kerala de caráter comparável? (Joseph, 2009).

Para responder esses e outros questionamentos nos debruçamos em discussões sobre o euroceticismo da história das ciências e da matemática. Buscamos, enquanto práticas educativas, tentar estabelecer caminhos alternativos e diálogos que valorizem a diversidade cultural. Como aponta Hernández Díaz (2009, p. 20), quando afirma que

[...] la escuela es posiblemente la gran oportunidad del mundo contemporáneo para contribuir a formar ciudadanos inclusivos, acostumbrados a vivir y aceptar lo positivo de las diferencias. Y huir de los dogmatismos que proclaman que existen seres y culturas superiores, casi por concesión divina.

Nesse sentido, é necessário possibilitar abordagens que não valorizem um conhecimento em detrimento do outro, apontando uma visão historiográfica crítica, que ressalte as contribuições de diferentes povos na construção do conhecimento matemático. Sendo uma perspectiva educativa que evita as falsas oposições, próprias à imposição de uma cultura dominante, e busca a complementaridade, o diálogo dos saberes (Marin, 2010), permitindo, assim, a partir de um diálogo sobre a história da matemática, a construção de uma postura que priorize a escuta do outro, o respeito aos saberes e à cultura do outro, educar partindo do reconhecimento de todos os atores envolvidos no processo educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos questionamentos e análises deste estudo surgem novas ideias pedagógicas, tradutoras de uma perspectiva sociocultural, buscando promover reflexões a respeito das contribuições de diferentes povos, a historiografia da matemática, considerando as suas diversidades

culturais, concepções educacionais. Em específico, no que tange ao conhecimento matemático, entender as demonstrações informais e não sistematizadas como respostas às necessidades de diferentes povos não ocidentais.

Assim, com uma visão historiográfica crítica questionar fontes e buscar um distanciamento com o que já vem sendo atribuído ao desenvolvimento do conhecimento matemático ao longo da história. Por meio dos dois episódios, buscamos compor um ambiente em que se questionem as criações de teorias que, por vezes, são atribuídas estritamente aos europeus, busca-se, assim, apresentar investigações matemáticas dos povos indianos as quais são associadas a conceitos amplamente estudados na Europa. Por se tratarem de conteúdos que são utilizados de forma analítica, questões sobre suas origens escapam ao leitor. Com o objetivo de questionar o que é tido como “conhecimento de um povo” (conhecimento do povo europeu) buscamos trazer contribuições que fazem parte do registro histórico de uma escola de astronomia na Índia (Escola de Kerala). Caracterizando, assim, uma possível influência dos indianos na criação de ferramentas para o cálculo europeu.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. F.; JOSEPH, G. G. Eurocentrism in the History of Mathematics: the Case of the Kerala School. **Race & Class**, v. 45, n. 4, p. 5-59, 2004.

_____; _____. Kerala Mathematics and Its Possible Transmission to Europe. In: ERNEST, P.; GREER, B.; SRIRAMAN, B. (Org.). **Critical Issues in Mathematics Education**. Charlotte: Information Age Publishing, 2009. p. 171-183.

BARON, M. E. **The Origins of the Infinitesimal Calculus**. Oxford: Pergamon, 1969.

EDWARDS, C. H. **The Historical Development of the Calculus**. New York: Verlag, 1979.

ERNEST, P. The philosophy of mathematics, values, and keralese mathematics. In: _____; GREER, B.; SRIRAMAN, B. (Org.). **Critical Issues in Mathematics Education**. Charlotte: Information Age Publishing, 2009. p. 189-213.

GUPTA, R. C. Bhaskara I's approximation to sine. **Indian Journal of History of Science**, Calcuta, v. 2, n. 2, 1967. Disponível em: <http://insa.nic.in/writereaddata/UploadedFiles/IJHS/Vol02_2_3_RCGupta.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. Descolonizar la universidad. **Ensino Magazine**, Caderno Opinião, abr. 2009.

JOSEPH, G. G. Mathematics and Eurocentrism. In: KANTH, R. K. (Org.). **The Challenge of Eurocentrism: Global Perspectives, Policy, and Prospects**. New York: British Library, 2009.

_____. **The Crest of Peacock**. 3. ed. New Jersey: Princeton University Press, 2011.

KATZ, V. J. **The Mathematics of Egypt, Mesopotamia, China, India, and Islam**. A Sourcebook. New Jersey: Princeton University Press, 2007.

MARIN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-155, jul./dez. 2010.

NOBRE, S. R. Introdução à História da Matemática: das origens ao Século XVIII. **Revista Brasileira de História da Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 3-43, abr. 2002.

PLOFKER, K. **Mathematics in India**. New Jersey: Princeton University Press, 2009.

_____. **The mathematics of Egypt, Mesopotamia, China, India, and Islam**. New Jersey: Princeton University Press, 2009. p. 480-493, 2007.

WEBB, P. The development of Calculus in the Kerala School. **The Mathematics Enthusiast**, v. 11, n. 3, 2014.

ERASMUS+ E CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS COMO MECANISMOS DE FOMENTO À INTERCULTURALIDADE

Álvaro NIETO-RATERO¹

Deniza MACHADO²

Fernanda DUPIN³

Ricardo Silva SALMAZO⁴

1. INTRODUÇÃO

Os programas ERASMUS+ e Ciência sem Fronteiras (CsF), respectivamente na Europa e no Brasil, buscam impulsionar a mobilidade internacional de alunos na graduação e pós-graduação, bem como para profissionais da carreira técnica e docente, como incentivo ao desenvolvimento científico, acadêmico e cultural.

Neste trabalho procurou-se fazer uma breve análise dos dois Programas de Mobilidade Internacional, sob os aspectos da interculturalidade na educação, em particular, na Educação Superior. Ou seja, partiu-se da seguinte questão problematizadora: os programas ERASMUS+ e CsF são mecanismos de fomento à interculturalidade?

1 Ceis20/ Universidade de Coimbra. *E-mail*: <lvrnieto@gmail.com>.

2 UFJF e Ceis20/ Universidade de Coimbra. *E-mail*: <machado.deniza@gmail.com>.

3 Ceis20/ Universidade de Coimbra. *E-mail*: <fernandadupin.uc@gmail.com>.

4 Ceis20/ Universidade de Coimbra. *E-mail*: <ricardossalmazo@hotmail.com>.

Para isso, compararam-se os Programas CsF e o ERASMUS+, em seus documentos constituintes: Leis, Decretos e bibliografias da área, dentre outros. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, comparativa quanto aos fins e documental, quanto aos meios. Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo.

Os resultados destas análises, os quais estão referenciados nos dados oficiais destes programas de bolsas de estudos, apontam que ambos possuem estratégias para o fomento da interculturalidade, tal como a define Candau (2011). Na medida em que oferecem condições para as inter-relações entre diversos grupos culturais internacionais e valorizam a diversidade, os programas em questão viabilizam o intercâmbio e a aquisição de conhecimentos científicos e, também, as trocas culturais. Ou seja, quando incentivam, colaboram e viabilizam a interculturalidade entre os países envolvidos, os programas contribuem tanto para o desenvolvimento educacional quanto para a superação do isolamento científico e cultural.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Mas, afinal, o que é Interculturalidade? Segundo Candau (2011), trata-se das inter-relações entre diversos grupos culturais. Na mesma direção, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) português afirma que a educação intercultural é aquela que se caracteriza pelo reconhecimento e pela valorização da diversidade. Deste modo, o respeito pelas múltiplas culturas amplia as oportunidades de aprendizagem e mantém, simultaneamente, a preservação das identidades culturais e o sentimento de pertença à humanidade. Quanto a essa relação entre a cultura e a educação, Candau (2011, p. 253) afirma que:

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, 'está no chão da escola' e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Isto é, a cultura é, simultaneamente, palco e potencializador das aprendizagens. Por esta razão, parece ser legítima a seguinte questão: os sistemas educativos dispõem de aparatos teóricos e de organização prática para a efetiva articulação entre a educação e a cultura? Ou seja, as instituições educacionais estão alicerçadas em uma perspectiva epistemológica que viabiliza uma educação intercultural?

Para Fleuri (2002), a interculturalidade demanda uma série de mudanças no sistema educativo, desde a renovação dos paradigmas científicos e metodológicos até a complexificação das operações do pensamento. Assim, afirma:

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas. (Fleuri, 2002, p. 11).

Além disso, a interculturalidade exige a transversalidade e a inequívoca articulação entre os conteúdos curriculares os problemas da contemporaneidade. Ademais, a questão da interculturalidade é, em si, transversal. A possibilidade de inter-relação entre diferentes culturas – quer em nível nacional, quer em um panorama internacional – faz emergir um debate que extrapola o campo da epistemologia.

Trata-se de uma discussão antropológica, sociológica, jurídica, educacional, econômica, política e ética. Assim, segundo Candau (2009, p. 170):

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Ao pressupor a convivência democrática entre diferentes culturas, o projeto da interculturalidade inaugura um modo de relação dinâmico e pautado no respeito mútuo, na simetria e na igualdade. Esta é, contudo, uma perspectiva radicalmente distinta daquela predominante no século XX, herdeiro de um ideal de unificação emergente no século XIX.

O século XXI anuncia outra direção. Não se trata da criação de um povo único, de uma única nação, o que está em causa é a possibilidade da aprendizagem pela alteridade. Neste sentido, frente às diferenças socioculturais, abre-se mão da tentativa de nivelá-las. Ao se assumir em uma perspectiva intercultural, o projeto político de uma escola:

[...] se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; e uma meta a alcançar. (Candau, 2011, p. 10-11).

Dessa forma, o imperativo da homogeneização perde espaço para o diálogo entre os diferentes. No contexto educacional, a escola democrática e justa é aquela que promove a igualdade sem negar a diferença. Observa-se que a problemática da diversidade cultural, quer em suas origens endógenas ou exógenas, evoca a questão da hierarquização social das culturas, da equidade e da integração. Assim, cabe também à escola, em seu compromisso ético, técnico e político, a construção de um espaço de articulação entre as diversidades, a promoção da inter-relação cultural e a ampliação das suas produções simbólicas.

Este espaço de articulação pode ser representado pelos programas Ciência sem Fronteiras, o brasileiro, e ERASMUS+, o europeu, que proporcionam mobilidade de estudantes e incentivam a formação acadêmica de excelência no exterior.

2.1 ERASMUS+

O programa intitulado *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (ERASMUS), nasceu em 1987 e visava a mobilidade dos estudantes universitários no continente europeu. Os participantes deveriam receber uma formação à semelhança daquela oferecida em seu país de origem, o que contribuiria para o pleno reconhecimento das componentes curriculares no seu regresso à instituição primeira (European Commission, 2017a; Lucas, 2017). O portal da Comissão Europeia (2019a) informa que estão inscritos no programa um total de 33 países, sendo 28 estados da União Europeia e cinco países parceiros, nomeadamente, Macedônia, Islândia, Liechtenstein, Noruega e Turquia.

O programa ERASMUS surgiu graças aos esforços de duas personalidades. A primeira, Sofia Corradi, uma firme defensora da

mobilidade estudantil e do reconhecimento dos estudos entre países. Após encerrar o mestrado na Universidade de Columbia (EUA), em 1958, Sofia regressou a Roma e não teve seu título de mestre reconhecido. Nesta circunstância, Sofia Corradi levou o caso ao conselho de reitores europeus e a vários deputados do Parlamento Europeu. Por esta razão, esta idealizadora é conhecida como “Mamma ERASMUS” (Álvarez, 2016; Lucas, 2017).

Ainda quanto à emergência do programa, outra figura importante foi o político espanhol Manuel Marín. Vice-presidente da Comissão Europeia entre 1986 e 1999, Marín é conhecido como o “Pai das bolsas ERASMUS”. Defensor dos valores europeus e da cidadania europeia, ele incentivou a união entre os povos deste continente através do conhecimento das suas culturas, das suas línguas e dos seus sistemas educativos. Dado este desejo, Marín centrou-se na mobilidade dos estudantes através do reconhecimento dos seus estudos noutras instituições de ensino superior da União Europeia (Marín, 2012; EFE, 2017).

Assim, face ao empenho destas duas figuras, em 1987 as instituições europeias aprovaram o programa de mobilidade e o intitularam ERASMUS. Inaugurava-se ali, em 1987, um novo modo de relação com a dimensão cultural e as diferenças entre os povos. Em 1987, 3.244 estudantes de diferentes nacionalidades foram então os pioneiros deste programa (DGES, 2017). Em 2017, quando celebrou o seu 30º aniversário, o programa dava conta de que, em 2015, o número de estudantes de ensino superior utilizando o programa havia chegado a 303.880 (European Commission, 2017b, p. 32).

Desde o final dos anos 1980 até a atualidade, o programa ERASMUS passou de um programa destinado exclusivamente à mobilidade de estudantes do Ensino Superior para um programa único, de acordo com as orientações da Estratégia Europa 2020

(Comunicação da Comissão, 2010) e Educação e Formação (2010-2020)⁵ (Diário Oficial de la Unión Europea, 28 maio 2009) sob a designação de ERASMUS+, que inclui um conjunto de ações como: i) *Juventude em Ação* – para realizar estágios voluntários em organizações sem fins lucrativos; ii) *Grundtvig* – para trabalhar na Educação de Adultos; iii) *Comenius* – para a mobilidade e a implementação de projetos entre professores e estudantes de diferentes escolas europeias; iv) *Leonardo da Vinci* – para estudantes de formação profissional, para realizar experiências de trabalho em empresas do continente europeu; v) *Jean Monet* – para realizar estudos focados na União Europeia; vi) *ERASMUS Mundus* – para mestrado; e vii) *ERASMUS para o desporto* – para atividades desportivas; viii) *ERASMUS* para ações desenvolvidas no ensino superior com os países envolvidos no programa⁶ (Jornal Oficial da União Europeia, 20 dez. 2013, p. 50-71; Comisión Europea, 2019b, p. 6).

Adverte-se para o fato de o programa exigir que os estudantes aprendam a língua e a cultura do país de acolhimento, de forma que possam trabalhar e socializar com estudantes nativos. Quanto à ajuda econômica recebida, esta depende da análise de custos e do nível de vida entre os países de origem e destino, sendo, portanto, fixada pelas

5 O documento Educação e Formação (2010-2020) tem como base fundamental quatro objetivos estratégicos a alcançar até 2020, entre eles: a promoção da mobilidade dos estudantes, a aprendizagem ao longo da vida, a promoção da cidadania ativa e do compromisso com a Europa ou o apoio aos jovens para o empreendedorismo e para a procura do emprego.

6 É nesta ação onde se insere a mobilidade ordinária de estudantes de graduação, pós-graduação e doutoramento dos países envolvidos diretamente no programa ERASMUS+.

agências nacionais que tratam dos assuntos de mobilidade europeia (Comisión Europea, 2019c).

Três pesquisas feitas por ou com estudantes participantes do projeto ERASMUS apresentam dados que apresentam algumas das dificuldades e possibilidades experimentadas pelos intercambistas do referido programa.

O trabalho dos professores De-Juan-Vigarai, Parra Y Beltrán (2014), realizado de forma qualitativa, mostra, através de um conjunto de entrevistas, as respostas positivas dos intercambistas das universidades de Alicante e Murcia Católica, ambas na Espanha. O trabalho conclui que, apesar das dificuldades iniciais encontradas, há compreensão da língua nativa, assimilação dos conteúdos curriculares e interação social com os demais estudantes.

Já a investigação de Adalid et al. (2018), com foco na interculturalidade como uma competência do programa ERASMUS, foi realizada na Universidade de Valência. Utilizando uma metodologia quali-quantitativa, o estudo objetivava verificar o interesse dos alunos – incluídos no programa ERASMUS – na interculturalidade. Dentre as conclusões, apontou-se que, para estes alunos, o programa é uma boa oportunidade para trabalhar as relações sociais e aprender sobre a cultura local.

Por fim, retomam-se as entrevistas realizadas pelo jornal El Mundo, em 2015, com antigos estudantes ERASMUS e que são atualmente deputados no Parlamento Europeu. Nestas observa-se a luta contra o “euroceticismo” através da promoção das mobilidades estudantis. Isso, por sua vez, promove o conhecimento cultural, patrimonial e científico entre os vizinhos europeus e, por conseguinte, colabora para a superação do preconceito cultural (Suanzes; Nuñez; Jiménez, 2015).

2.2 CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) foi criado pelo Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011, objetivando propiciar a formação e capacitação de pessoal com qualificação elevada, nos mais diversos centros de estudo e pesquisa, em áreas definidas como prioritárias. Para tal, previa-se que as atividades no âmbito do CsF fossem complementares às atividades de cooperação internacional e de concessão de bolsas no exterior, desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado ao Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

Conforme o Decreto n. 7.642, dentre os nove objetivos do CsF, destaca-se: I – a promoção da formação de estudantes brasileiros por meio de concessão de bolsas de estudos, “[...] conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil [...]” (Brasil, 2011. [s.p.]); e II – a ampliação da participação e da mobilidade internacional de estudantes

[...] de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior. [...]. (Brasil, 2011. [s.p.]).

No artigo 8º do Decreto, previa-se que, para atender aos objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras, a CAPES e o CNPq deveriam conceder bolsas de estudos em instituições de excelência no

exterior, conforme as modalidades a seguir: a) graduação-sanduíche; b) educação profissional e tecnológica; c) doutorado-sanduíche; d) doutorado pleno; e) pós-doutorado; além de bolsas no país, nas seguintes modalidades: para pesquisadores visitantes estrangeiros; para jovens talentos.

Já as bolsas de graduação-sanduíche deveriam ser destinadas aos estudantes de graduação das áreas de conhecimento prioritárias (Engenharias e as áreas de tecnologias), matriculados em instituições de ensino superior no país, considerando, entre outros critérios de seleção, o melhor desempenho acadêmico (Brasil, 2011).

Conforme dados apresentados na tese de doutoramento de Gomes (2016), até março de 2015 foram concedidas 78.173 bolsas, abaixo da meta de concessão de 101.000 previstas pelo cronograma inicial. A expressiva vantagem da graduação, sobre a pós-graduação e outras modalidades, refletiria, então, uma inversão na política de investimento do Estado brasileiro. Visto que, até aquele momento, as duas grandes agências governamentais de fomento – Capes e CNPq – tradicionalmente se inclinavam para a pós-graduação.

Conforme os dados de 2015, as áreas que prioritariamente receberam verbas do Programa CsF foram: Engenharias e Demais Áreas Tecnológicas: 44%; Energias Renováveis: 18%; Biodiversidade e Bioprospecção: 8%; Fármacos: 8%; Biotecnologia: 6%; Produção Agrícola Sustentável: 4%; Computação e Tecnologias da Informação: 2%; Ciências Exatas e da Terra: 2%; Indústria Criativa: 1%; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde: 1%, outros: 6% (Gomes, 2016).

Os mesmos dados apontam que, quanto aos países de destino, os 78.173 estudantes foram assim distribuídos: Estados Unidos 22.064 = 28%; França 6456 = 8%; Austrália 5.959 = 8%; Alemanha 5.661 = 7%; Espanha 4.168 = 5%; Portugal 3.599 = 5%; Itália 3277 = 4%; Irlanda 2.192 = 3%; Outros Países 9.151 = 12% (Gomes, 2016).

Quanto à inatividade do programa Ciência sem Fronteiras para a graduação, observa-se a ausência de comunicação oficial quanto ao fim do Programa. Embora este encerramento tenha sido divulgado em diferentes veículos de comunicação – como, por exemplo, aquele feito pelo jornal carioca *O Globo*, em 2017 – não há confirmação pelos órgãos governamentais. Enquanto o fim o Programa Ciência Sem Fronteiras foi atribuído à falta de recursos pelo *O Globo*, o jornal *Folha de São Paulo*, no seu caderno Ciência, informou que, por problemas orçamentários, a partir de 2016, o programa seria congelado para a graduação (O Globo, 2017; Cruz; Foreque, 2015).

As buscas pelo Programa CsF no site do CNPq confirmam que a última chamada para a graduação foi a de número 195, em 2014. Este foi o ano da última seleção para mobilidade internacional para a graduação. Tal inatividade é justificada pelos altos custos para a manutenção do estudante fora do país. Ainda quanto ao CsF para a graduação, pode-se ler, na homepage do órgão público, a seguinte informação: “Não há inscrições abertas para as chamadas de graduação” (Brasil, 2017, [s.p.]).

Enquanto programa de mobilidade internacional para a graduação, o CsF toma como relevantes os quesitos relativos à interculturalidade e à formação educacional, tal como revela a pesquisa realizada pelo Consulado Brasileiro em Atlanta, Estados Unidos. Relativamente a Auburn University, College of Charleston, Emory University, Georgia State University, Kennesaw State University, Mississippi State University, Savannah College of Art & Design, Tennessee Technological University, University of Alabama, University of Georgia, University of Tennessee, University of Alabama at Birmingham, University of Mississippi, os profissionais – professores, profissionais administrativos, coordenadores de cursos, dentre outros – envolvidos no processo de acolhimento e

acompanhamento do CsF, atestaram a importância do programa (SEDUC, 2016).

Conforme alguns dos seus relatos, “[...] os estudantes brasileiros no campus tornaram o Brasil e sua cultura mais visíveis para os estudantes americanos. Eles contribuíram para o crescimento da nossa Faculdade de Engenharia [...]”. Estes mesmos colaboradores lamentaram a inatividade do programa, conforme divulgado pela pesquisa: “[...] foi com muita tristeza que tivemos que dizer adeus para a última turma de bolsistas (mais de 75 alunos). O impacto que eles trouxeram para o nosso campus foi enorme! Eles farão muita falta! Por favor, mantenham este programa! [...]” (SEDUC, 2016, [s.p.]).

Entretanto, o CsF continua vigente para a pós-graduação. Conforme informação sobre este programa, o mesmo “[...] permaneceu com foco na pós-graduação e está funcionando plenamente como programa de internacionalização para mestrado, doutorado, pós-doutorado e atração de jovens cientistas.” Deste modo, a Capes mantém editais para bolsas de pós-graduação, pós-doutorado e estágio sênior no exterior. Em 2017, existiam cerca de cinco mil bolsistas, de pós-graduação, pós-doutorado e estágio sênior, em mobilidade internacional e cerca de quatro mil bolsistas de graduação, remanescentes do programa (Brasil, 2017).

3. METODOLOGIA E RESULTADOS PRELIMINARES

O contraste entre o programa brasileiro e o europeu foi realizado por meio da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). A análise de conteúdo é uma técnica que dá uma significação no próprio ato de produção do texto, ou seja, é uma exploração do que representa o material do pesquisador. A metodologia proposta por Bardin (2011) é realizada em três etapas:

1. Pré-análise: Leitura dos Decretos-lei e de artigos com avaliação dos programas para criação dos delimitadores de análise;
2. Exploração do Material: Construção das operações de codificação, através de recortes dos textos em unidades de registro, demonstrando a agregação dos textos em cada semelhança/diferença temática;
3. Tratamento dos Resultados e Interpretação: Inferência e interpretação sobre excertos produzidos na segunda fase.

Pode-se destacar que a primeira fase, dado o contato com os materiais coletados, viabilizou o enquadramento dos programas nas políticas sociais e de ensino. Após uma segunda leitura, foi possível identificar as construções ideológicas dos textos e, assim, formular a revisão documental, bem como a identificação dos pontos de concordância e de divergência entre os dois programas.

A segunda fase consistiu na construção das operações de codificação que culminaram na construção do quadro comparativo apresentado a seguir. Foi possível, mediante a extração de elementos dos textos, demonstrar as semelhanças e diferenças entre os programas. Delimitaram-se, assim, os conteúdos que colaboraram para a compreensão do sentido e das significações dos dois programas.

Observe:

Quadro 1 – Comparativo entre ERASMUS+ e CsF

Quadro Comparativo		
	ERASMUS+	CsF
Origem	Nasceu em 1987 e continuado em 2013 com o programa ERASMUS+ (Jornal Oficial Da União Europeia, 20/12/2013).	Surgiu em Dezembro de 2011 e foi encerrado, para a graduação, em 2017 (O Globo, 2017).
Participantes	3.244 estudantes foram pioneiros em 1987 (DGE, 2017) até os 303.880 estudantes de ensino superior os que se mobilizam a outras universidades do continente no ano 2015 (European Commission, 2017b, p. 32).	Foram 78.173 bolsas concedidas durante o período de programa, abaixo da meta de 101.000 bolsas (Gomes, 2016). Havia, em 2017, 4 mil bolsistas de graduação remanescentes (Brasil, 2017).
Países e População	33 países, ou seja, os 28 países da União Europeia e 5 países parceiros: a Macedônia, Islândia, Liechtenstein, Noruega e Turquia (European Commission, 2017b; Comisión Europea, 2019a; Comisión Europea, 2019b).	Brasil com 208,5 milhões de habitantes (IBGE, 2018).
Destinos	Mobilidade dentro do continente Europeu, para evitar o isolamento entre os povos europeus (Jornal Oficial Da União Europeia, 20/12/2013; Lucas, 2017; Comisión Europea, 2019b).	Para diversos países, sobretudo naqueles localizados na Europa, América do Norte e Ásia (Gomes, 2016).

Objetivos	Formação próxima aos estudos do país de origem, a fim de ver reconhecido tal formação no seu regresso à instituição de origem, mas com aprendizagem da cultura de outro país (De-Juan-Vigarai; Parra; Beltrán, 2014; Adalid et al., 2018; Lucas, 2017; Comisión Europea, 2019b).	Formação e capacitação de elevada qualificação em universidades e/ou instituições de pesquisa de excelência (Gomes, 2016).
Área	Diversas, que inclui um conjunto de ações: i) <i>Juventude em Ação</i> ; iii) <i>Comenius</i> ; iv) <i>Leonardo da Vinci</i> ; v) <i>Jean Monet</i> ; vi) <i>ERASMUS Mundus</i> ; vii) <i>ERASMUS para o desporto</i> ; viii) <i>ERASMUS</i> para ações desenvolvidas no ensino superior com os países envolvidos diretamente no programa (Jornal Oficial da União Europeia, 20/12/2013, pp. 50-71; Comisión Europea, 2019b, p. 6).	Principalmente para áreas tecnológicas (Gomes, 2016).
Desfecho	Ampliado em 2013 com a ação ERASMUS+ (Jornal Oficial da União Europeia, 20/12/2013).	Encerrado, devido a ser considerado de alto custo financeiro (Folha de São Paulo, 2015).

Fonte: elaboração dos autores.

Já na terceira fase, aquela relativa à análise do conteúdo, propriamente dita, foi possível captar os conteúdos latentes contidos no texto, o que permite a caracterização deste estudo como descritivo

(Bardin, 2011). O objetivo desta fase é discorrer sobre as comparações já anunciadas do quadro a pouco apresentado. Estabelecendo relações entre os programas, pode-se, então, elucidar os pontos de convergência e de divergência existentes quanto à mobilidade e à interculturalidade. Desta forma, verificou-se que:

- O programa ERASMUS foi estruturado 24 anos antes do programa Ciência sem Fronteiras, o que pode lhe ter permitido uma melhor adequação aos sistemas de ensino e, conseqüentemente, viabilizado a sua ampliação para o ERASMUS+. Já o brasileiro sofreu mudanças de governo e de políticas de ensino que resultaram na sua descontinuidade;
- Ambos os programas possuem como uma de suas finalidades a promoção da interculturalidade. Porém, o programa europeu defende as semelhanças curriculares entre os cursos frequentados no país de origem e no visitado, enquanto o CsF almeja o diferencial oferecido pelas universidades que julga de excelência;
- Devido ao sucesso do programa ERASMUS+, muitas áreas de conhecimento são atendidas atualmente. Já o programa CsF – durante a sua atividade para a graduação – inclinou-se para as áreas das tecnologias e, por esta razão, com um maior deslocamento para os EUA, França e Alemanha, países com alto desenvolvimento tecnológico;
- A ampliação do programa ERASMUS+ demonstra também o interesse dos países membros em fomentar a interculturalidade e em manter as suas relações de cooperação. Entretanto, o CsF, ao limitar o acesso à mobilidade estudantil, restringiu também a interculturalidade e a cooperação internacional.

Ora, ao apontar alguns contrastes entre os programas ERASMUS e Ciência sem Fronteiras, esta análise permite uma discussão acerca das políticas econômicas e educacionais de cada país e seus possíveis reflexos no *ranking* de educação da UNESCO 2017 – *The Education for All (EFA)/Global Monitoring Report (GMR)*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que os programas ERASMUS e Ciência sem Fronteiras, ao ofertarem bolsas de estudos para mobilidade internacional, colaboram para o fomento da interculturalidade, aspecto previsto em seus documentos norteadores. As inter-relações entre diversos grupos culturais são viabilizadas pela mobilidade dos estudantes, ainda que, no ERASMUS, seja pretendida uma formação curricular semelhante àquela oferecida no país de origem. Já o programa CsF valoriza a diversidade curricular, e ainda que a faça no âmbito da capacitação técnica, também colabora para a interculturalidade.

Adverte-se ainda quanto ao contraste entre a continuidade do ERASMUS+, vigente desde 1987, e a inatividade do Ciência sem Fronteiras, para a graduação. Neste sentido, merece especial atenção o fortalecimento e o empenho político e econômico dos países europeus, organizados sob a égide da federalização. A forma avançada dos “Estados em Rede” dos países da União Europeia em muito se diferencia ao bloco econômico da América do Sul, o MERCOSUL, onde se observa uma menor cooperação entre seus membros.

Desta forma, o CsF, criado no Brasil, mostrou-se vulnerável, pois proporcionou mobilidade internacional para estudantes de graduação, de uma forma audaciosa e arrojada, na perspectiva de alavancar a formação de qualidade acadêmica e intercultural de jovens

universitários brasileiros em número nunca antes visto na história do Brasil, porém, o momento político e econômico, profícuo ao estímulo à educação do brasileiro, não durou muito tempo, devido à fragilidade econômica do país e a não existência de sistema de investidores que pudesse colaborar com o ousado programa.

Arelada às dimensões política e econômica, a inatividade do CsF para a graduação traz, obviamente, impactos que não se restringem ao campo da educação. No *ranking* divulgado pela OCDE/2015 (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) com 38 países, o Brasil fica em 34º lugar, sendo o *ranking* liderado por Finlândia, Suécia, Polônia e Alemanha, países estes integrantes do programa ERASMUS+.

Por fim, esta investigação, que se limitou à comparação entre os programas de mobilidade estudantil ERASMUS+ e Ciência Sem Fronteiras quanto ao fomento da interculturalidade, conclui que a qualidade da educação de um país está intimamente relacionada às lógicas de cooperação e à superação do isolamento científico, cultural, político e econômico.

REFERÊNCIAS

ADALID, M. et al. Competencias interculturales en Educación Superior: Aspecto clave para la movilidad. **Education in the Knowledge Society**, v. 19, n. 1, p. 97-144, 2018. Disponível em: <campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ÁLVAREZ, P. Sólo me falta ser madrina de una boda ERASMUS. **El País**, Madrid, 9 mayo 2016. Disponível em: <https://elpais.com/internacional/2016/05/08/actualidad/1462723633_912153.html>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. Decreto Federal n. 7.642 da Presidência da República. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 dez. 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. **Intercâmbio, Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação**. Brasília, 2 abr. 2017, última modificação em 23 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/>>. Acesso em: 9 abr. 2019.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: _____ (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. Acesso em: 10 abr. 2019.

COMISIÓN EUROPEA. **ERASMUS+**. ¿Quién puede participar? 2019a. Disponível em: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/key-figures_es>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. **ERASMUS+**. Guía del Programa. Bruxelas: Comisión Europea, 2019b. Disponível em: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_pt>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. **Estudiar en el extranjero**. Ayudas económicas. 2019c. Disponível em: <<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>>

opportunities/individuals/students/studying-abroad_e>. Acesso em: 9 abr. 2019.

COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO (3 de março de 2010). **EUROPA 2020**: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Bruxelas, 3 mar. 2016. Disponível em: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

CRUZ, V.; FOREQUE, F. Programa Ciência sem Fronteiras será congelado. **Folha de São Paulo**, Caderno Ciência, 3 set. 2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

DE-JUAN-VIGARAY, M. D.; PARRA, M. C.; BELTRÁN, M. A. Multiculturalidad, Interculturalidad y Desarrollo Personal en el EEES. **Revista de Comunicación de la SEECI**, Madrid, ano 17, n. 35, p. 46-63, nov. 2014.

DGES – Direção Geral de Ensino Superior. **30 anos do ERASMUS**. Lisboa, 6 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.dges.gov.pt/pt/noticia/30-anos-do-erasmus>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA. **Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)**. Bruxelas, C 119, p. 2-10, 28 maio 2009. Disponível em: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=HU)>. Acesso em: 8 abr. 2019.

EFE. Manuel Marín, el Padre de las Becas ERASMUS. **El diario.es**, 4 dez. 2017. Disponível em: <https://www.eldiario.es/economia/Manuel-Marin-padre-becas-Erasmus_0_714979533.html>. Acesso em: 9 abr. 2019.

EUROPEAN COMMISSION. **The 30th Anniversary and You – ERASMUS+**. União Europeia, 2017a. Disponível em: <<https://>>

ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/30th-anniversary-and-you_en>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. **ERASMUS+ annual report 2016**. União Europeia, 2017b. Disponível em: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-annual-report-2016_en>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Unijuí, 2002.

GOMES, C. B. T. **O Programa de Mobilidade Internacional “Ciência sem Fronteiras” na perspectiva das desigualdades de oportunidades educacionais**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LUCAS, A. ERASMUS cumple 30 años. **El País**, Madrid, 22 de maio de 2017. Disponível em: <https://elpais.com/politica/2017/05/22/actualidad/1495453790_934567.html>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MARÍN, M. ERASMUS: un ejemplo de buena Europa. **El País**, Madrid, 7 ago. 2012. Disponível em: <https://elpais.com/elpais/2012/07/16/opinion/1342444890_786098.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. **Better life index**. 2015. Disponível em: <<https://www.oecd.org/newsroom/BLI2013-Country-Notes.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

O GLOBO. **Especialistas concordam com o fim do programa Ciências sem Fronteiras: projeto não deu o resultado esperado nos cursos de graduação, segundo análise**. Rio de Janeiro, 2 abr. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

REGULAMENTO (EU). Nº 1288/2013 DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 11 e 13 dezembro de 2013 que cria o Programa “ERASMUS+” o programa da União para o ensino, a formação, a juventude e o desporto e que revoga as Decisões nº 1719/2006/CE, nº 1720/2006/CE e nº 129/2008/CE. **Jornal Oficial da União Europeia**, Bruxelas, C/347, p. 50-73, 20 dez. 2013. Disponível em: <<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9f8f714d-6bfe-11e3-9afb-01aa75ed71a1/language-pt>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

SEDUC – Setor de Assuntos Educacionais, Consulado-Geral do Brasil em Atlanta. **Programa Ciência sem Fronteiras, pesquisa 2012-2016**. Embaixador Hermano Telles Ribeiro, Sec. Márcia Peters Sabino AST Shirmênia Nunes Eussen. Brasília, jul. 2016. Disponível em: <[https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Atlanta/pt-br/file/AVALIA%C3%87%C3%83O%20CSF-ATL\(1\).pdf](https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Atlanta/pt-br/file/AVALIA%C3%87%C3%83O%20CSF-ATL(1).pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2019.

SUANZES, P. R.; NÚÑEZ, C. E.; JIMÉNEZ, A. La beca que construyó Europa. **El Mundo**, Madrid, 6 maio 2015, p. 3.

UNESCO. **The Education for All (EFA)/Global Monitoring Report (GMR)**. 2017. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/archives/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>>. Acesso em: 9 abr. 2019.

A RUTIS E AS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE NO BRASIL: CURRÍCULOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTERCULTURALIDADE

Sheila Marta Carregosa ROCHA¹

1. INTRODUÇÃO

O binômio qualificação-trabalho constitui a base do sistema capitalista de economia de mercado. As pessoas com idade avançada contrariam essa lógica de mercado, na perspectiva produção, mas não de consumo. Qual seria a real utilidade de uma universidade aberta à “terceira idade” (Lenoir, 1979), quando se percebe que não há distinção no nível de renda ou educação e que não estaria voltada para qualificação para o trabalho, contrariando toda uma lógica de disputa no ingresso na Universidade e no sistema de créditos e avaliações para se galgar um diploma de papel que o habilita para o trabalho, que não o garante?

As idades são um mecanismo poderoso e eficiente na criação de mercados de consumo, na definição de direitos e deveres e na constituição de atores políticos, sobretudo por que têm independência

1 Docente da Universidade do Estado da Bahia, *campus* XX, Brumado, Bahia, Brasil, Colegiado de Direito; Pesquisadora em Direitos Humanos, Envelhecimento e Violências; Líder do Grupo de Pesquisa certificado pela UNEB e inscrito no Diretório dos grupos de Pesquisa do CNPq, DHEV/UNEB/Cnpq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/155126685646047). *E-mail*: <sheila.carregosa@gmail.com>.

e neutralidade na relação com os estágios de maturidade física e mental. Tratar das idades cronológicas é reconhecer que elas são um elemento fundamental no Estado moderno, tão bem caracterizado por Michel Foucault, de estabelecer a ordem generalizando, classificando e separando categorias. (Debert, 1999, p. 76-77).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) reavaliou o conceito de jovem, meia idade e velho, tendo como variáveis: evolução da qualidade de alimentos, atividades físicas, alimentação natural, dentre outras que influenciam diretamente no envelhecimento ativo e saudável, e deliberou que a faixa do menor de idade é entre 0 a 17 anos, os jovens, de 18 a 65 anos, os de meia idade de 66 a 79 anos, os idosos, de 80 a 99 anos, e os idosos de longa vida, maiores de 100 anos.

O primeiro olhar que se lança para justificar a viabilidade da pesquisa sobre uma determinada temática é sob o crescimento demográfico, se há um expressivo aumento da população. No caso da população idosa em 2017 era de 30,2 milhões, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2017). As mulheres correspondem a 16,9 milhões (56% dos idosos), enquanto os homens idosos são 13,3 milhões (44% do grupo). Quanto aos estados, a maior proporção de idosos está no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, ambos com 18,6% de suas populações dentro do grupo de 60 anos ou mais. O Amapá, por sua vez, é o estado com menor percentual de idosos, com apenas 7,2% da população.

A partir daí, porque falar sobre uma Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI)? Depois da aposentadoria, as relações sociais diminuem, as relações familiares vão ficando cada vez mais escassas, quem cuidaria da população idosa, ainda que independente e com autonomia plena? As Instituições de Longa Permanência em 2014 totalizavam 3.292, contudo não constituem o único espaço de moradia, convivência e socialização. A proposta aqui é investir na UATI para

que a pessoa idosa possa conservar sua autonomia e independência, faça suas escolhas, tenha espaços de socialização e sinta-se valorizada, diminuindo a procura pelo sistema de saúde.

Assim, esta pesquisa investiga a efetividade do direito da pessoa idosa à educação através da existência, implantação, funcionamento da Universidade Aberta à Terceira Idade. Através da divulgação em sites, em artigos, teses e dissertações, além de outras publicações que contemplem a temática central.

Primeiro, discute-se o direito à educação como um direito humano da pessoa idosa. Para isso, o percurso será através do descritor educação nos planos internacionais sobre o envelhecimento humano. Depois pelo texto Constitucional, pelo Plano Nacional da Pessoa Idosa e pelo Estatuto do Idoso. Depois, mapear as Universidades Abertas à Terceira Idade atualmente no Brasil. Por fim, discutir sobre a efetividade desse Direito, analisando as atividades e oficinas propostas e oferecidas para as pessoas idosas.

A abordagem analítica de natureza qualitativa das Ciências Sociais norteou esta pesquisa que não pretendeu medir o nível de qualidade das UATI, nem de quantificá-las, mas, sobretudo, de conhecer a sua existência, história, grade curricular e envolvimento com a sociedade e estreitamento com o poder público através da construção, discussão e efetivação de políticas públicas voltadas para o envelhecimento.

O método foi o histórico-dedutivo, no sentido de investigar uma das políticas públicas que dão efetividade ao Direito à Educação das Pessoas Idosas, que representa a Universidade Aberta à Terceira Idade.

As técnicas de pesquisa foram levantamento de referencial teórico, desde a discussão sobre a nomenclatura “Terceira Idade” com Lenoir, e a criação das Universidades de Tempo Livre com

Dumazedier, e Universidade da Terceira Idade, tanto no modelo francês de Pierre Vellas quanto no modelo de Cambridge, na Inglaterra. Com levantamento do descritor educação nos Planos Internacionais sobre Envelhecimento Humano, no Texto Constitucional, na Política Nacional da Pessoa Idosa e no Estatuto do Idoso. Depois foram coletadas informações sobre a UATI na Universidade do Estado da Bahia, além de entrevistas realizadas às técnicas da UNEB e às pessoas idosas que realizam atividades na UATI. As técnicas de pesquisa viabilizaram um mapeamento das UATI, de conhecer a História da UATI no Brasil, mas, sobretudo, de analisar a efetividade de uma política pública voltada para as pessoas idosas e do envolvimento social no processo de conscientização da necessidade de respeitar as pessoas idosas.

Os capítulos estão dispostos da seguinte maneira: depois da introdução, o Direito à educação como um direito humano e fundamental aborda as legislações internacionais e nacionais, como decisão política dos representantes dos povos. Em seguida, tem-se o mapeamento das Universidades Abertas à Terceira Idade no país.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

Os Direitos Humanos são pensados a partir de legislações internacionais mesmo antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Mesmo sendo antecedida pela Declaração símbolo da Revolução Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789. Os Direitos Humanos têm um viés filosófico quando são pensados a partir do momento em que os seres humanos que convivem socialmente têm liberdade, mas também esbarram nos direitos dos outros, limitando-os. O que deveriam ser apenas garantias terminam sendo também normas de conduta permitidas

ou proibidas nas relações entre Estado e Indivíduo, nas relações entre Indivíduos e nas relações transnacionais que ultrapassam os Estados e Indivíduos.

Pela corrente jusnaturalista do Direito Natural, como sendo relativo ao ser, basta ser humano, não é suficiente para a gama e amplitude das demandas. Por isso que a corrente positivista e legalista da Ciência Jurídica tomou uma dimensão absurda, que se precisa normatizar tudo, as condutas, as sanções, as não-condutas (omissões). Assim os protocolos internacionais, em forma de Declarações, Pactos, Planos, Recomendações, foram se multiplicando numa proporção geométrica, inclusive na área da educação, que transcende a um direito individual, além de transindividual, é coletivo e transnacional.

Em 24 de outubro de 1945, em São Francisco na Califórnia, nos Estados Unidos, foi criada a Organização das Nações Unidas, para “[...] construir um sistema que pudesse garantir maior segurança e paz no campo internacional, bem como criar um sistema de proteção aos direitos humanos.” (Guerra, 2013, p. 100).

Assim, para concretizar a sua missão organizacional, a ONU organizou em 1976, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em Nairobi, na sua 19ª sessão, que definiu a Educação de Adultos:

[...] a expressão ‘educação de adultos’ designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de

um desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente. (Unesco, 1976, p. 2).

Outra conferência de representatividade internacional ocorreu em 1972, em Tóquio, no Japão, a terceira sobre Educação de Adultos, todavia foi a primeira que fez referência a esses grupos, ou seja, as

[...] categorias tradicionalmente desfavorecidas em numerosas sociedades; jovens sem emprego, jovens que deixaram prematuramente a escola em países em vias de desenvolvimento, populações rurais de numerosos países em vias de desenvolvimento, trabalhadores emigrantes, **peçoas idosas** e desempregados. Dentro destas categorias, as mulheres e raparigas encontram-se muitas vezes particularmente desfavorecidas. (Unesco, 1972, p. 108, grifo meu).

Treze anos depois, a Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Paris, em 1985, manteve um tratamento específico dentro da rubrica intitulada “Necessidades particulares de certos grupos: mulheres, jovens, **idosos**, minorias, trabalhadores imigrantes, grupos desfavorecidos, populações ameaçadas pela fome.” Essa Conferência ocorreu após a Assembleia em Viena na Áustria, em 1982, que elaborou o primeiro Plano Internacional sobre Envelhecimento Humano.

Recomenda aos Estados membros e às organizações governamentais que facilitem o acesso dos adultos – qualquer que seja a sua idade – à educação e à cultura, a fim de que cada um possa salvaguardar o seu estatuto de cidadão a corpo inteiro e desempenhar um papel ativo durante a vida e que consagrem, para o efeito, os fundos necessários, **reconhecendo a educação dos adultos idosos como um investimento necessário ao equilíbrio das sociedades.** (Unesco, 1986, p. 29, grifo meu).

A Quinta e última Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, intitulada “Aprender

em Idade Adulta: uma Chave para o Século XXI”, traz expressamente a preocupação com o aumento demográfico da população mais velha, mas sem tratar como uma questão a ser essencialmente sentida apenas pelas sociedades desenvolvidas, originando consequências econômicas e sociais, mas reconhecendo a importância das pessoas idosas:

Há, atualmente, mais pessoas idosas no mundo em relação ao total da população do que nunca antes, e a proporção continua a aumentar. Estes adultos idosos podem contribuir muito para o desenvolvimento da sociedade. Logo, é importante que tenham oportunidade de aprender em igualdade de condições e de maneira apropriada. As suas capacidades e competências devem ser reconhecidas, valorizadas e aproveitadas. (Unesco, 1998, p. 22-23).

Também fora pontuado o acesso da pessoa idosa à educação, a fim de facilitar a sua participação ativamente na vida social, e escolheu-se o ano de 1999 como sendo o Ano Internacional das Pessoas Idosas.

a) garantindo o acesso das pessoas mais velhas a todos os serviços e disposições que apoiam a educação e formação de adultos, facilitando deste modo a sua participação activa na sociedade; b) usando o Ano Internacional das Pessoas Idosas, e, 1999, para planear actividades que ilustrem de que forma a educação de adultos pode reforçar o papel das pessoas mais velhas na edificação das nossas sociedades. (Unesco, 1998, p. 52-53).

Dois Planos Internacionais sobre o Envelhecimento Humano foram elaborados, o primeiro em 1982, em Viena, na Áustria, e o segundo em Madri, na Espanha, vinte anos depois, em 2002.

Iniciativas importantes e fundamentais no “[...] reconhecimento dos direitos humanos de carácter económico e social foi o principal

benefício que a humanidade recolheu do movimento socialista, iniciado na primeira metade do século XIX.” (Comparato, 2005, p. 53).

O idoso que para de produzir na cadeia produtiva do capitalismo não produz riqueza para a economia de mercado, porque não é produtivo, pelo contrário, onera a folha de pagamento do Estado nos regimes de previdência social. E por isso não é mais útil ao convívio sócio-político? As agendas políticas vão responder a esse questionamento.

2.1 PAUTA DO I PLANO INTERNACIONAL SOBRE ENVELHECIMENTO

O art. 12 recomenda que os idosos tenham de continuar a ter acesso à educação e aos programas de capacitação. A habilitação de idosos e a promoção de sua plena participação são elementos imprescindíveis para um envelhecimento ativo, que lhe garanta a livre escolha para trabalhar ou de empreender. E, para isso, é preciso oferecer sistemas adequados e sustentáveis de apoio social a pessoas idosas, além de garantir o acesso à tecnologia, ao aprendizado continuado, à educação permanente, à capacitação no emprego, à reabilitação profissional e às medidas de aposentadoria flexíveis, assim como procurar a reintegração de desempregados e de pessoas incapazes no mercado de trabalho (ONU, 1982, p. 37), estabelecendo uma estreita relação do idoso com o mercado de trabalho. A capacitação em técnicas e tecnologias alcança o idoso na zona rural.

É no tema 4 que classifica a educação como base indispensável para uma vida ativa e plena que foi reconhecido que países em desenvolvimento contam com um grande número de pessoas que chegam à velhice com mínimos conhecimentos das primeiras letras e de aritmética fundamental, o que limita sua capacidade de

ganhar a vida, constituindo, portanto, um obstáculo para gozar de saúde e bem-estar. Em todos os países, a educação e a capacitação permanentes são também requisitos básicos para a participação de idosos no emprego (ONU, 1982). Além do reconhecimento da pouca instrução, a aproximação com a tecnologia deve ser viabilizada para as pessoas idosas, porque pode ser utilizada para unir as pessoas e contribuir para a redução da marginalização, da solidão e da separação entre as idades (ONU, 1982).

Para viabilizar o acesso à educação da pessoa idosa, é preciso mapear medidas que permitam aproveitar plenamente o potencial e os conhecimentos de idosos na educação; de criar, nos programas educativos, oportunidades para o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre as gerações, que incluam a utilização de novas tecnologias; de permitir a idosos atuar como mentores, mediadores e conselheiros; de incentivar e apoiar atividades tradicionais e não tradicionais de assistência mútua intergeracional na família, na vizinhança e na comunidade, aplicando uma clara perspectiva de gênero; de incentivar idosos a realizar tarefas de voluntariado que exijam seus conhecimentos, em todas as esferas de atividade, especialmente as tecnologias da informação; e incentivar o aproveitamento do potencial e dos conhecimentos de idosos em matéria social, cultural e educativa (ONU, 1982).

Tratando-se de um direito fundamental da pessoa humana, a educação deve ser acessível a todos, sem discriminação para com as pessoas idosas. As políticas de ensino deveriam concretizar o princípio do direito das pessoas idosas à educação, prevendo a atribuição dos recursos necessários e a instituição de programas educativos apropriados. É conveniente adaptar o tipo de ensino às capacidades dos idosos de modo a assegurar-lhes uma participação satisfatória no ensino que lhes é ministrado. A formação dos adultos é uma necessidade que é preciso reconhecer e encorajar a todos os níveis. Deve tomar-se em

consideração a ideia de uma universidade para a terceira idade. (ONU, 1982, p. 87).

Assim, a agenda política do I Plano Internacional sobre Envelhecimento diz pouco sobre a educação da pessoa idosa, mas traça temas, metas e objetivos gerais, cabendo a cada Estado-Membro da ONU viabilizar, através de legislação nacional, normas mais específicas sobre como planejar, operacionalizar e fiscalizar a oferta de educação para a pessoa idosa, de sua inserção social e de garantir um envelhecimento ativo.

2.2 PAUTA DO II PLANO INTERNACIONAL SOBRE ENVELHECIMENTO

Na Área de preocupação das pessoas de idade, no item 50, reconhece-se uma medida preventiva para combater os efeitos prejudiciais de um envelhecimento prematuro, por isso é necessário educar os jovens, sensibilizá-los para um estilo de vida saudável. Além de uma organização de horários e condições de trabalho, para atender às pessoas na medida em que envelhecem.

Outra questão muito interessante é a “Educação para o trânsito” que ocupa o item de n. 65 do Plano Internacional, já pontuando as dificuldades encontradas pelas pessoas idosas no trânsito, quer como transeuntes, quer como condutores. A UATI também precisa desempenhar essa função, e ir além, propor um protocolo pensando nas pessoas idosas junto aos órgãos de trânsito, a exemplo de um botão somente para pessoas idosas, num semáforo, para que haja um tempo maior para atravessar pistas.

65. Os idosos enfrentam uma quantidade de problemas no tráfego e nos meios de transporte. Os pedestres idosos, em especial, devem

enfrentar perigos reais ou imaginários que limitam sua mobilidade e seu desejo de participar da vida da comunidade. As condições nas quais se realiza a circulação devem ser adaptadas às pessoas idosas e não o contrário. As medidas e os equipamentos devem incluir a educação para o trânsito, especialmente estabelecer limites de velocidade, particularmente nos aglomerados humanos, e garantir principalmente a segurança nas estradas, no ambiente da habitação e nas zonas residenciais, assim como nos meios de transporte.

A Assembleia reconhece as revoluções científicas e tecnológicas ocorridas no século XX, mas também a preservação de informações, conhecimentos, tradições e valores espirituais a ser realizada pelas pessoas idosas, como forma de manter a tradição. Contudo, os idosos também estão inseridos nessa nova era tecnológica. Assim, o plano sugere o que já se tem na prática, sob influência da escola francesa, através das Universidades da Terceira Idade.

75. Em muitos casos, a expansão de conhecimentos veio produzindo certa obsolescência da informação, o que por sua vez guarda relação com a obsolescência social. As ditas mudanças indicam que as estruturas educacionais da sociedade devem ampliar-se para dar resposta às necessidades educacionais de toda uma vida. Esse enfoque da educação parece sugerir a necessidade de uma educação continuada de adultos, que inclua a preparação para o envelhecimento e o uso criativo do tempo. Além disso, é importante que os idosos, da mesma forma que as pessoas de todos outros grupos de idade, tenham acesso a cursos básicos de alfabetização, assim como a todos os serviços educacionais disponíveis na comunidade.

Expressamente trazendo a educação da pessoa idosa como um direito humano, a recomendação 45, com recursos apropriados e programas de ensino satisfatórios. É exatamente isso que a UATI proporciona, de acordo com cada região, com seu público e suas necessidades. Tanto a educação formal quanto a informal devem

se preocupar em fazer algumas adaptações para incluírem a pessoa idosa com ou sem limitações. Essa seria a verdadeira inclusão social num governo democrático.

Recomendação 45: Como direito humano básico, a educação deve ser proporcionada sem discriminação dos idosos. As políticas educacionais devem refletir o princípio do direito dos idosos à educação, mediante a atribuição apropriada de recursos e com programas de ensino satisfatórios. Deve-se tomar cuidado em adaptar os métodos de ensino às capacidades dos idosos, de modo que eles possam participar equitativamente de qualquer tipo de educação que se ofereça e aproveitá-la. A necessidade da educação continuada de adultos em todos os níveis deve encontrar reconhecimento e estímulo. Deveria ser considerada a possibilidade da educação universitária para idosos.

Na Recomendação n. 46, os meios de comunicação devem realizar “d) estudos sobre o papel da educação e o envelhecimento nas diversas culturas e sociedades”, além de divulgar esse material sob diversas técnicas jornalísticas.

Os governos e as organizações internacionais devem manter programas de educação informal na comunidade onde o idoso convive, além de instituir programas de recreação, jogos, lazer, para ocupar o tempo livre.

Recomendação 47: De acordo com o conceito de educação ao longo da vida, promulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), programas de educação informal de base comunitária e de recreação para os idosos devem ser implementados a fim de desenvolver um sentido de auto-suficiência e responsabilidade da comunidade. Tais programas devem contar com o apoio dos governos nacionais e das organizações internacionais.

A Recomendação 48 já dialoga com a proposta das Universidades Abertas à Terceira Idade, no eixo ou nível, como dispõe cada

programa, do lazer, das instituições culturais, onde a pessoa idosa não seja apenas mera espectadora, mas de participante de forma ativa.

Recomendação 48: Com o objetivo de promover uma maior participação das pessoas idosas em atividades de lazer e em uma utilização criadora do tempo livre, solicita-se aos governos e às organizações internacionais estimular e apoiar programas encaminhados a obter um maior e mais fácil acesso físico a instituições culturais (museus, teatros, óperas, salas de concertos, cinemas, etc.). Por outra parte, os centros culturais deveriam organizar, para os idosos, e em cooperação com eles, oficinas em áreas como artesanatos, artes plásticas e música, onde os idosos possam desempenhar um papel ativo tanto como espectador quanto como participante.

Interessante seria a implantação de fóruns internacionais para troca de experiências no campo do envelhecimento humano, e, nesta temática sobre educação, apreender outros modelos implantados que foram e são realmente efetivos na melhora da qualidade de vida dos idosos, na sua integração social em rede e nos demais espaços de sociabilidade. Existem dois universos, um externo que todos podem perceber, que pode sair do invisível para a visibilidade, mas existe um interno, das emoções e dos sentimentos, que precisa ser cuidado também.

2. Capacitação e educação: 82. O dramático aumento do número e da proporção de adultos de idade avançada faz necessário um incremento significativo da capacitação. É necessário uma dupla abordagem: um programa internacional de capacitação e, ao mesmo tempo, programas nacionais e regionais de capacitação especialmente adaptados à situação dos países e das regiões interessadas. Ao elaborar as políticas e os programas de ensino e capacitação para todos os grupos de idades, especialmente a geração mais jovem, deve-se ter em conta as necessidades dos idosos, assim como as implicações do envelhecimento da população para o desenvolvimento.

Para além dos cursos formais de ensino e pesquisa, de graduação e pós-graduação, há a necessidade de cursos voltados para cuidar das pessoas idosas. Assim como os pais fizeram com os filhos, ao colocá-los nas creches, os filhos, que trabalham, e não podem cuidar dos pais na velhice, precisam de profissionais qualificados no trato com a pessoa idosa.

Recomendação 54. Os programas de educação e capacitação deverão ser de caráter interdisciplinar, dado que o envelhecimento e o envelhecimento da população são um tema multidisciplinar. Educação e capacitação nos diversos aspectos do envelhecimento e do envelhecimento da população não deverão limitar-se a altos níveis de especialização, mas devem ser disponibilizados em todos os níveis. Deverão ser realizados esforços para regulamentar os serviços de capacitação e ensino necessários para as diferentes funções na área do envelhecimento.

Depois dos Planos Internacionais sobre o Envelhecimento Humano, das preocupações internacionais com a questão, com as recomendações, o que o Brasil está realizando para estimular e apoiar a educação para as pessoas idosas?

A partir da Constituição da República, percebe-se a importância que se dá à educação no Brasil. Numa busca rápida, com o descritor “educação” foram 184 vezes que a Carta Magna tratou sobre a temática.

Primeiro se trata de um direito fundamental previsto no art. 6º. “São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (EC n. 26/2000, EC n. 64/2010 e EC n. 90/2015).” (Brasil, 1988, [s.p.], grifo meu).

Mais especificamente a Educação é tratada no capítulo III, a partir do artigo 205, que traz sua natureza jurídica para o Estado, um

dever, para o cidadão, um direito. Além de prever os princípios gerais norteadores da educação.

Nos dois únicos artigos que tratam sobre as pessoas idosas, 229 e 230, a educação não é diretamente amparada. Pode ser feita uma interpretação extensiva da norma, e colocá-la dentro da prestação de alimentos, no sentido mais amplo da palavra, para também contemplar a educação para a terceira idade.

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

Art. 230. A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida.

§ 1º Os programas de amparo aos idosos serão executados preferencialmente em seus lares.

§ 2º Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos. (Brasil, 1988, [s.p.]).

3. MAPEAMENTO DAS UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE: A EXPERIÊNCIA DA UATI

As pesquisas demonstram duas influências europeias e uma inglesa, as experiências de Dumazedier, com a Universidade do Tempo Livre, depois com Pierre Vellas, a Universidade da Terceira Idade de Toulouse, trazendo contribuições de três gerações, o início tímido em 1973, um ano depois, transformou-se num programa regular com cursos que duravam o ano inteiro, além da criação de “unidades-satélites” da Universidade em estações de verão (terapêuticas termais) e de inverno (esqui na neve). Pensou-se também naqueles idosos que ficavam em casa isolados e instituiu-se

a Universidade Radiofônica da Terceira Idade (Cachioni, 2003). A Universidade da Terceira Idade entra na terceira geração, com um perfil diferente das gerações anteriores de idosos, aposentados mais novos e escolarizados, exigindo cursos formais com créditos e diploma. Assim, os idosos deixam de ser meros receptores para produtores do conhecimento da pesquisa universitária. Participação, autonomia e integração foram os três eixos para elaboração do programa (Cachioni, 2003), que, no Brasil, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) chama de Núcleos; e o Estatuto do Idoso se preocupa com o mental, espiritual, físico e emocional.

Não resta dúvida da vanguarda dos franceses, tanto na preocupação com a temática quanto o planejamento, estrutura e controle das ações institucionais. Tanto que, em 1975 foi instituída a *Association Internationale des Universités du Troisième Âge* (AIUTA), que agrupa instituições universitárias, em qualquer parte do mundo, que contribuam para a melhoria das condições de vida dos idosos, para a formação, a pesquisa e o serviço à comunidade. Em 1981 eram 170 instituições associadas, e, em 1999, mais de 5 mil instituições agregadas (Cachioni, 2003).

3.1 EXPERIÊNCIAS PRECURSORAS INTERNACIONAIS

Na França, Joffre Dumazedier (2008) ressaltou a participação ativa dos aposentados nas atividades de diferentes segmentos, profissional, familiar, sociocultural e sociopolítica, relacionada à minoria deles. Já para a maioria, o lazer significa o conjunto de atividades mais extenso e mais significativo dessa idade, que entrou completamente na fase do ócio, e o corpo responde com doenças, conseqüentemente, o valor da aposentadoria não cobre as despesas, influenciando na sua economia e comprometendo as necessidades

básicas. Ele ainda divide em atividades atomizadas (descanso, férias, passeios, televisão, etc.) que seriam residuais às atividades nobres (trabalho e família). É exatamente assim que o povo brasileiro pensa e se comporta. Não há espaço para o lazer ou para o ócio, em oito horas de trabalho diárias, de 1 a 2 horas no trajeto entre residência e trabalho, além de alguma atividade de qualificação educacional para influenciar num trabalho melhor com perspectiva maior de ganho. Assim, a criação da Universidade para o Tempo Livre foi a precursora para a Universidade Aberta à Terceira Idade.

De quais idosos está a se falar? Nas décadas de 1970 e 1980, “[...] idosos de classe média que habitavam ‘residências-luz’, que ‘se distraem’ nos ‘clubes da terceira idade’ ou que se instruem nas ‘universidades da terceira idade.’” (Lenoir, 1996, p. 80).

Foi a partir do Relatório Laroque que teve início a implantação de uma política para a terceira idade, que preconizava a manutenção dos idosos no seu domicílio, defendendo uma vida activa, intelectual e fisicamente falando. No âmbito desta política surgiram diferentes equipamentos e serviços de apoio aos mais velhos, como os Centros de Dia, os Centros de Convívio, o Apoio Domiciliário e também se criaram condições para a emergência das Universidades da Terceira Idade. (Veloso, 2009, p. 10).

Como o modelo francês foi baseado num sistema universitário tradicional, outras nomenclaturas foram atribuídas à formação de novas Universidades, a exemplo, da Universidade para o Lazer, Universidade para o Tempo Livre e Universidade Inter-idades, que ofereciam desde o acesso aberto e disponível a diferentes cursos universitários, grupos de estudo, oficinas de trabalhos, excursões e programas de saúde e de conteúdo, a exemplo da área de humanas e artes (Cachioni, 2003).

Nasce em Cambridge, em 1981, o modelo inglês, que oportuniza aos frequentadores do programa a atuarem tanto como docentes quanto discentes, além do engajamento com pesquisa, tendo em vista que se trata de pessoas idosas com vasta experiência e conhecimento. Apresentava baixo custo, o acesso facilitado porque as atividades eram oferecidas em prefeituras, bibliotecas, centros comunitários, escolas, domicílios, além da flexibilidade de horários, currículos e métodos (Cachioni, 2003). Na contemporaneidade, o mundo se divide entre esses dois modelos de Universidade da Terceira Idade.

Atualmente, em Coimbra, funciona a Universidade do Tempo Livre, que se enquadra na vertente cultural e na terapia ocupacional, apostando na realização pessoal, no relacionamento humano e na aprendizagem ao longo da vida. Essa Universidade é uma iniciativa da Associação Nacional de Apoio ao Idoso, que oferece as seguintes disciplinas: Alemão; Arqueologia; Cavaquinho-Ensino Instrumental; Conversas Filosofantes; Dançoterapia; Encadernação e Restauro de Livros; Encontros de Reflexão para uma Vida Melhor; Ginástica de Manutenção e Correção Postural; Hidroginástica; História da Arte; História da Cidade de Coimbra; História da Europa; História da Filosofia; História da Música; História de Portugal; História do Brasil; Informática – Aplicações Android; Informática – Internet; Informática e Internet – Iniciação; Informática – Telemóveis Android; Inglês; Literatura Portuguesa; Pilates; Pintura; Religiões; **Minicurso/Workshop:** Astronomia; Estado Novo; Guitarra; Horticultura; Informática – Fotografia e Vídeo Digital; Informática – Processamento de Texto Word; Jardinagem; Moda; Oficina do Teatro; Pensamento Integral; Treino Cognitivo; Xadrez. Como **atividades complementares:** **Palestras, Visitas Culturais, Espetáculos, Passeios e Convívios.**

Mais ao sul de Portugal, na região do Algarve, funciona a Universidade do Tempo Livre (UTL) no concelho de Castro Marim, desde 2009. Pelas quatro freguesias do concelho, em diversas localidades, ocorrem cursos socioeducativos, envolvendo atualmente mais de 150 formandos. As áreas destes cursos vão desde as artes decorativas, o patchwork, a tapeçaria de arraiolos e os bordados à mão, ginástica de manutenção, informática. Existe, também, um curso designado de Atelier Medieval que ao longo do ano confecciona trajes adequados a utilizar no Evento Dias Medievais, proporcionando o aumento do espólio de trajes de propriedade do município. No total, funcionam 18 cursos em dez localidades.

3.2 A UATI CHEGA AO BRASIL

Através do trabalho realizado pelo Serviço Social do Comércio (SESC) em São Paulo, sob a influência francesa, na década de 1960 são fundados os primeiros grupos de Convivência e na década de 1970, as primeiras Escolas Abertas para a Terceira Idade, que trabalhavam com temáticas sobre envelhecimento, programas de preparação para aposentadoria, que o Estatuto do Idoso vai positivar como norma em 2003, atualização cultural, atividades físicas, de expressão e lazer (Cachioni, 2003).

Em 1982, a Universidade Federal de Santa Catarina torna-se a primeira instituição de ensino superior no Brasil a pragmatizar o modelo francês e oferecer vagas na Universidade Aberta à Terceira Idade, uma educação permanente, não continuada, como uma proposta de curso de extensão, através do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI).

Dois anos depois, em 1984, surgiu o Grupo de Atividades Físicas para a Terceira Idade (GAFTI), numa iniciativa do Centro

de Educação Física da Universidade de Santa Maria, que em 1994 se transformou em Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade (NIEATI).

Em 1º de abril de 1991 a UNISANTOS lançou cursos para a Terceira Idade através do Projeto Universidade Aberta para a Terceira Idade, prestando, com isso, serviço à comunidade. Mais tarde, o Centro de Atividades de Extensão elaborou e implantou o Programa Permanente de Atualização oferecendo as disciplinas de Filosofia, Economia, Política e Artes, porque se verificou que a maioria dos alunos que frequentavam o programa tinha acima de 50 anos. À época, a população idosa representava 20% da população da cidade de Santos, logo se pensou em uma política pública voltada para a educação de idosos.

É efetivamente na década de 90 do século XX que as Universidades Abertas são expandidas pelos Estados-membros, a exemplo da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 1992, que cumpre com sua função extensionista, fundamentada na concepção de educação permanente, a Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI), sendo institucionalizada pela Resolução CA 56/97. Dois anos depois, foi criada a Universidade Continuada para a Terceira Idade, acolhendo os idosos da UATI, que objetivava integrar e ampliar a participação dos idosos na sociedade, resgatando sua dignidade e cidadania, elevando sua autoestima, valorizando-o, conseqüentemente melhorando sua qualidade de vida, além de possibilitar a aquisição de conhecimentos e sua atualização. As disciplinas oferecidas são: Sociologia, Filosofia, Psicologia, Direito, Previdência Social, História, Geografia, Relações Humanas, Educação, Esoterismo, Política, Economia, Medicina, Fisioterapia, Odontologia, Nutrição, Jornalismo, Turismo, Educação Física e Meio Ambiente.

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) criou a UATI em 1992, para estimular a promoção da saúde, a socialização dos saberes, a prática de esportes, o exercício consciente da cidadania, as relações sociais, o lazer, a arte, a cultura, a inclusão digital, a reinserção no setor produtivo, a reintegração sociocomunitária, o fortalecimento dos vínculos familiares, o equilíbrio psicossomático, a preparação para a Terceira Idade e a educação permanente. Dessa forma, o programa assume o compromisso de assegurar a existência de espaços multiplicadores, com ações interativas, educativas e qualificadas, que privilegiem o indivíduo no seu processo de envelhecer com dignidade, contribuindo para melhorar a qualidade de vida dos idosos residentes em Feira de Santana e microrregião.

A Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, iniciou suas atividades em 25 de agosto de 1993, como núcleo da Sub-Reitoria de Assuntos Comunitários da UERJ e com um programa destinado à população com idade mínima de 60 anos, sendo as suas atividades inteiramente gratuitas. Este programa visa contribuir para a melhoria dos níveis de saúde físico-mental e social das pessoas idosas, utilizando as possibilidades existentes na instituição universitária.

A estrutura organizacional da UnATI/UERJ está disposta em uma Coordenação de Projetos de Ensino, um Centro de Convivência para idosos que oferece cerca de 50 Cursos/Oficinas livres por ano administrados por uma Coordenação Pedagógica, além de inúmeras atividades abertas como conferências, seminários, fóruns, *workshops*, palestras, encontros, grupos de estudos, rodas da saúde, aulas abertas, exposições, comemorações, festas temáticas, etc., promovidas pela Coordenação de Eventos Educativos e Socioculturais. A Universidade também oferece um curso de Pós-Graduação *lato sensu* Especialização em Geriatria e Gerontologia, Mestrado e Doutorado, além de cursos

de extensão e residência nas áreas de Medicina, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia, Psicologia e Serviço Social.

Por fim, na área da pesquisa, há a Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia que é uma publicação da Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A revista é criada pelo Centro de Referência e Documentação sobre Envelhecimento (CRDE) da UnATI/UERJ. Constitui a continuação do título *Textos sobre Envelhecimento*, fundado em 1998. É um periódico especializado que publica produção científica no âmbito da Geriatria e Gerontologia, com o objetivo de contribuir para o aprofundamento das questões atinentes ao envelhecimento humano. A Revista tem periodicidade bimestral e é publicada nos idiomas Português e Inglês no formato eletrônico.

A Universidade de São Paulo (USP) inicia a UATI em 1994, com uma proposta de integração com os jovens alunos da graduação, além de oferecer cursos gratuitos às pessoas acima de 60 anos, além de atividades culturais e desportivas. Em 2017, a USP ofertou 4.691 vagas divididas em disciplinas regulares, oferecidas nos cursos de graduação e atividades complementares, que englobam cursos, palestras, excursões, práticas esportivas e didático-culturais. Essas disciplinas atendem à demanda das pessoas idosas, como Gestão Empresarial, Educação Ambiental, História da Música, Robótica e até mesmo Aplicação de ROVS para Mineração de Petróleo, que consiste em operar remotamente veículos no processo de mineração, estão entre os 569 cursos disponíveis, que são ministrados nos *campi* da Cidade Universitária em São Paulo, Bauru, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto, Santos e São Carlos. O programa é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRCEU) e realizado pelo Núcleo de Direitos da Universidade de São Paulo (USP).

A Universidade Federal de São Paulo inaugurou a UATI em 2 de agosto de 1999 e tem como objetivo proporcionar uma melhor qualidade de vida física e mental, abrangendo temas sobre saúde e noções gerais e atuais para a sua integração cultural e social. Possibilita ao idoso o aprendizado em áreas de interesse e a troca de informações e experiências com os jovens. Não é um curso de graduação, técnico ou profissionalizante. São oferecidas informações básicas sobre saúde, temas para reciclagem de conhecimentos gerais, tais como Direito, Psicologia, História da Arte, Artes Plásticas, Oficina de Memória, Língua Portuguesa e Literatura, entre outros. A Universidade oferece às pessoas a partir de 60 anos, como estabelece a ONU e a UNESCO, atualização de seus conhecimentos, podendo, assim, dar uma nova perspectiva às suas vidas.

Em Maringá, a UNATI/UEM foi criada em 14 de dezembro de 2009, como uma educação permanente, não formal. Ela oferece a quatrocentos alunos quarenta cursos em diferentes áreas do conhecimento, organizados em seis eixos temáticos: Arte e cultura; Processos e procedimentos comunicativos; Saúde física e mental; Meio físico e social; Direito e cidadania; Humanidades. São oferecidos de segunda à sexta, nos turnos da manhã e da tarde, a carga horária varia de acordo com a natureza do curso e o conteúdo programático: 17h, 34h, 68h ou 102h. As aulas são ministradas por professores da UEM e computadas em suas atribuições de ensino. O aluno da UNATI escolhe os cursos que deseja fazer.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por diversas razões as pessoas idosas procuram o sistema de educação formal, primeiro para uma satisfação pessoal, que foi reprimida pela família, pelo casamento e pelos filhos; segundo pelas

oportunidades que eram bem escassas; terceiro pela falta de mercado específico de determinada qualificação; quarto procurando um espaço de socialização, para não ficar sozinho; quinto para repensar numa existência de lutas, conquistas, derrotas, reconquistas, resiliência; sexto pelo medo de morrer e ninguém sentir falta.

Ainda que pese serem muitos enfrentamentos, barreiras intransponíveis, principalmente quando não se é alfabetizado, mas o caminho da educação formal ou não-formal sempre apoiou a autonomia e iniciativa da pessoa idosa em começar, recomeçar, seguir adiante.

O conjunto normativo é importante, as discussões acadêmicas, políticas, mas se não tiver articulações regadas de vontade ou reciprocidade de interesses, fica inviabilizada a implantação e permanência de oferta na educação.

Percebe-se que há um envolvimento dos Estados-membros em fortalecer as Universidades Abertas da Terceira Idade, mas elas precisam de autossustentação econômica, mesmo com a oferta gratuita de cursos nas UATI de diversos Estado-membros, precisa também haver o envolvimento social no sentido de garantir a esses idosos um envelhecimento ativo e saudável.

Não resta dúvida de que a educação é tratada como um direito humano na perspectiva internacional, mais que isso, no âmbito interno é considerada como um direito fundamental, através da Carta Magna, de legislações específicas de âmbito nacional, mas tudo isso não é suficiente se o direito à educação não é garantido pela instituição.

Há um problema na comunicação entre os três poderes da união que vai impactar na execução de política pública voltada para a pessoa idosa, por isso, justifica-se ter várias legislações, recomendações,

códigos. A sociedade brasileira deixa na invisibilidade a questão do envelhecimento humano.

Mas é através da pedagogia da educação mais pragmática, acessível, democrática, que se constrói uma verdadeira República, em que seu povo pensa, reflete, critica, constrói e respeita o alter, as diferenças.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. ¿Une histoire de la vieillesse? Entretien avec Phillipe Ariés. **Communications**, v. 37, p. 47-56, 1981.

ATTIAS-DONFUT, C. **Les Solidarités entre Générations**. Vieillesse, Familles, État. Paris: Nathan, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8742.htm>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jan. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8842.htm>. Acesso em: 13 maio 2018.

_____. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 out. 2003. Disponível em: <<https://presrepublica>>.

jusbrasil.com.br/legislacao/98301/estatuto-do-idoso-lei-10741-03>.
Acesso em: 25 maio 2018.

CACHIONI, M. **Envelhecimento bem-sucedido e a participação numa Universidade para a Terceira Idade**. 1998. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade. Campinas: Alínea, 2003.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DEBERT, G. G. Velhice e o curso da vida pós-moderno. **Revista USP**, São Paulo, n. 42, p. 70-83, jun./ago. 1999.

DIAS, J. A. Pessoas idosas: da riqueza econômica à riqueza humana. In: PRONER, C.; CORREAS, O. (Coord.). **Teoria Crítica dos direitos Humanos**: in memoriam Joaquín Herrera Flores. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer**. Tradução Silvia Mazza e J. Guinsburg. 3. ed. São Paulo: Perspectiva; SESC, 2008.

GUERRA, S. **Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Os Caminhos da UATI**. Salvador: EDUNEB, 2012. Disponível em: <<http://www.nuati.uneb.br/Os%20Caminhos%20da%20UATI%20REV%20RB%2029-08.htm>>. Acesso em: 25 maio 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados de 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <www.ibge.gov.br/lojavirtual>. Acesso em: 25 maio 2018.

LENOIR, R. L'invention du troisième âge. Constitution du champ des agents de gestion de la vieillesse. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 26-27, p. 57-82, 1979.

_____. *Objet sociologique et problème social*. In: CHAMPANHE, P. et al. (Eds.). **Initiation à la Pratique Sociologique**. 2. ed. Paris: Dunod, 1996.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Plano de Ação Internacional de Viena sobre Envelhecimento**: Relatório da I Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento. Viena: ONU, 1982.

_____. **Plano de ação internacional sobre o envelhecimento, 2002**. Tradução Arlene Santos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em: <http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

UATI – Universidade Estadual de Feira de Santana. **Universidade Aberta à Terceira Idade**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=82>>. Acesso em: 9 maio 2018.

UNATI/UERJ. **Conhecendo a UNATI**. Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão. Rio de Janeiro, 2018.

UNATI/USP. **Projeto Universidade Aberta à Terceira Idade**. 2018.

UNIVERSIDADE do Tempo Livre de Coimbra. **Universidade do Tempo Livre**. 2017. Disponível em: <<http://www.anai.pt/index.php?paggo=mostra.php&menu=311>>. Acesso em: 12 maio 2018.

UNIVERSIDADE do Tempo Livre no Concelho de Castro Marim. **Universidade do Tempo Livre**. [s.d.]. Disponível em: <<https://cm-castromarim.pt/site/conteudo/universidade-do-tempo-livre>>. Acesso em: 10 maio 2018.

VELOSO, E. C. Terceira Idade: Uma Construção Social. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Coruña, ano 13, v. 17, n. 1-2, p. 9-21, 2009.

APARTADO V

TERRITORIOS, SISTEMAS EDUCATIVOS Y ATENCIÓN AL MIGRANTE

O FENÔMENO MIGRATÓRIO HAITIANO E SUA IMPLICAÇÃO NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO

Leonel PIOVEZANA¹

Valnei BRUNETTO²

1. UM MOVIMENTO GLOBAL

Refletir sobre o tema da migração é tocar numa das condições de vida humana mais sensíveis da humanidade nessa segunda década do século XXI. Isso porque essa já não é mais uma realidade única e exclusiva de um grupo étnico, político ou religioso, nem mesmo de uma região ou nação específica. O fenômeno migratório é uma realidade que extrapola os limites de pertencimento étnico-racial, político-ideológico, religioso confessional ou mesmo geográfico e/ou territorial. Ou seja, trata-se de um movimento global, presente e perceptível nas mais diferentes regiões e contextos do mundo contemporâneo.

O Papa Francisco, no ano de 2014, ao abordar o tema da migração num dos seus discursos proferidos no Vaticano, em Roma, por ocasião do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, assim se

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). *E-mail*: <leonel@unochapeco.edu.br>.

2 Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). *E-mail*: <valnei@unochapeco.edu.br>.

pronunciou: “[...] nenhum país pode enfrentar sozinho as dificuldades associadas a esse fenômeno que, sendo tão amplo, já afeta todos os continentes com o seu duplo movimento de imigração e emigração.” (2016, p. 39).

No olhar de Castro (1966), evidencia-se que, se por um lado, o ato de migrar revela-se como uma característica essencialmente humana, por meio do qual o ser humano vai em busca de melhores condições de vida e dignidade para si e para os seus, por outro, este movimento pode ser consequência de um ato involuntário e indesejado. Contudo, diante da imposição da força, da ameaça e da perseguição do outro, torna-se a única alternativa possível, no sentido de preservar a vida, tanto pessoal quanto familiar, na busca pela sobrevivência, diante de tais adversidades.

Segundo estatísticas publicadas pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), somente no ano de 2014, cerca de 60 milhões de pessoas encontravam-se forçadamente deslocadas no mundo, das quais, aproximadamente 19,5 milhões na condição de refugiados. Já no ano seguinte, 2015, segundo o mesmo órgão, “[...] esses números cresceram significativamente, configurando a maior crise migratória desde a Segunda Guerra Mundial.” (ACNUR, 2015, p. 7). Os dados revelam que dezenas de milhões de pessoas de diferentes partes do mundo tiveram que abandonar as suas casas, os seus países e até mesmo os projetos de vida pessoal traçados, para buscar refúgio e auxílio em outros países, em decorrência de uma série de fatores, dentre os quais, ameaças e perseguições de grupos e/ou partidos, motivados por questões étnicas, religiosas, político-ideológicas, territoriais, mas também em decorrência de catástrofes naturais.

Naturalmente, as injustiças e desigualdades econômicas e sociais gestadas e extensivamente disseminadas pelo sistema capitalista

global atual incidem de forma direta e peremptória no estímulo e desenvolvimento da ação migratória, em seu duplo movimento, de emigração e imigração.

Junto com as dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comércio e do fluxo de informação, é colocado em movimento um processo 'localizador', de fixação no espaço. Conjuntamente, os dois processos intimamente relacionados diferenciam nitidamente as condições existenciais de populações inteiras e de vários segmentos de cada população. O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel. (Bauman, 1999, p. 8).

Ao se referir à debandada massiva de palestinos e sírios para o Continente Europeu no ano de 2016, num ato desesperado de fuga, frente ao horror e à violência causados pela guerra naqueles países, o Papa Francisco (2016) se pronunciou afirmando que o Mar Mediterrâneo é um cemitério, e a imigração, a maior crise humanitária depois da Segunda Guerra Mundial, onde mais de 65 milhões de pessoas no mundo tiveram que abandonar os seus lares. No bojo desse mesmo contexto, do recente e dramático fenômeno migratório para a Europa, também o então Primeiro-Ministro da Itália, Matteo Renzi, chamou a atenção da União Europeia com relação às medidas políticas adotadas por ela. Envolto num contexto em que os imigrantes recorriam ao Continente em busca de refúgio e auxílio, Matteo Renzi sustentou a necessidade de o Continente Europeu ajudar no desenvolvimento dos países africanos.

O deslocamento migratório revela-se como uma das consequências mais reais e pungentes a denunciar um processo de globalização cada vez mais assimétrico, segregador e, conseqüentemente, marginalizador e excludente. Tal afirmação encontra repercussão no pensamento de Zamberlam et al. (2016,

p. 13) quando assevera que: “[...] no pós Segunda Guerra Mundial, existiam milhões de refugiados e deslocados que foram acolhidos por nações solidárias.” Contudo, frente às profundas crises financeiras e econômicas que afetam os países e os continentes, há uma tendência perversa e excludente de fechamento e repulsa, ante o fenômeno da imigração que assola principalmente os países e os povos mais empobrecidos e, conseqüentemente, menos desenvolvidos.

2. A GLOBALIZAÇÃO E O FENÔMENO MIGRATÓRIO CONTEMPORÂNEO: INGERÊNCIAS

Ao aprofundarmos o tema da globalização, enquanto um processo vigente no mundo contemporâneo há que se reconhecer, de imediato, que este apresenta duas facetas muito distintas, quando não, contraditórias. Ou seja, se por um lado o processo de globalização mundial consegue romper barreiras, ultrapassando as fronteiras geográficas, subtraindo as distâncias, sobretudo a partir da tecnologia informatizada e, com isso, otimizar o tempo de comunicação entre as pessoas, tornando-a ainda mais ágil, dinâmica e objetiva, mesmo a milhares de quilômetros de distância, fomentando, desta forma, uma mobilidade humana sem precedentes, por outro lado, revela-se como um sistema profundamente cerceador de direitos e liberdades, restringindo ou mesmo impedindo o livre ato de ir e vir, chegar e permanecer. Na análise de Zygmunt Bauman (1999, p. 8), “[...] a globalização tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo.” Pensar nesta perspectiva é fundamental e extremamente relevante, na medida em que elucida o fenômeno migratório, seja na sua dinâmica de emigração ou imigração, como um movimento em ebulição, no interior do processo de globalização. Ou seja, já não

é possível separar ambos os processos, pois, neste caso, a migração contemporânea não apenas está intimamente imbricada a essa sociedade complexa e globalizada, senão, que é alavancada pelos seus efeitos.

Na perspectiva de Zamberlam et al. (2016, p. 32), mais que um fluxo natural de mobilidade humana, os processos migratórios que ocorrem em âmbito nacional ou internacional, nesta segunda década do século XXI, são um reflexo das assimetrias das relações socioeconômicas vigentes em nível planetário. Segundo esses autores, esse fenômeno das migrações revela-se como que um termômetro que indica as contradições das relações internacionais e da globalização neoliberal implantada no final do século XX. Assimetrias essas que cada vez mais tendem a se agravar, estabelecendo uma cisão entre as sociedades, as quais passam a ser divididas entre vencedoras e perdedoras. Ou seja, se a globalização tornou o mundo mais interdependente por um lado, por outro, ela cerceia os direitos e as liberdades dos povos, aprofundando as desigualdades e reduzindo a autonomia governamental dos países em desenvolvimento, tolhendo-lhes o pleno controle das suas economias e fronteiras. Para Alvarez (2017), a globalização tem ajudado centenas de milhões de pessoas a escaparem da linha da pobreza, reduzindo custos de bens manufaturados para os consumidores de todo o mundo, proporcionando uma mobilidade sem precedentes. No entanto, aumentaram as desigualdades dentro dos países e reduziu-se o poder dos governos para controlar suas fronteiras e suas economias.

Para o Papa Francisco (2016, p. 39), os desequilíbrios socioeconômicos e uma globalização sem regras são as molas impulsionadoras que se encontram na base do movimento migratório mundial, em que as pessoas são mais vítimas desse sistema, que

se impõe em escala global, do que protagonistas de um fenômeno essencialmente humano, que visa romper com um ciclo de violência, miséria, exclusão e discriminação, buscando novos espaços para reconstruir a vida e a história pessoal e/ou familiar. No ano de 2007, os Bispos da Conferência Episcopal Latino Americana (CELAM), atentos às questões preocupantes do mundo moderno/pós-moderno, reunidos na 5ª Conferência Episcopal, realizada em Aparecida do Norte (SP), apontaram para a questão da globalização e das consequências advindas desse processo. Segundo o documento, a globalização é a causa de muitas violações de direitos humanos e faz emergir em nossos povos, novos rostos de excluídos.

Entre eles, estão as comunidades indígenas e afro-americanas que, em muitas ocasiões, não são tratadas com dignidade e igualdade de condições; muitas mulheres são excluídas, em razão de seu sexo, raça ou situação socioeconômica; jovens que recebem uma educação de baixa qualidade e não têm oportunidades de progredir em seus estudos nem de entrar no mercado de trabalho para se desenvolver e constituir uma família; muitos pobres, desempregados, migrantes, deslocados, agricultores sem-terra, aqueles que procuram sobreviver na economia informal; meninos e meninas submetidos à prostituição infantil, ligada muitas vezes ao turismo sexual; também as crianças vítimas do aborto. Milhões de pessoas e famílias vivem na miséria e inclusive passam fome. (DAp, 2009, p. 39).

Assim como expõe o fenômeno migratório contemporâneo, outras realidades humanas concomitantemente degradantes, tais como as que foram citadas, também denunciam um processo de globalização que não parece favorecer a todos igualmente, muito pelo contrário. De acordo com Bauman (1999, p. 9), “[...] uma parte integrante dos processos de globalização é a progressiva segregação espacial, a progressiva separação e exclusão.”

3. A EMIGRAÇÃO HAITIANA NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO MUNDIAL

O ato de migrar é algo inerente, ou seja, compõe uma das características basilares do próprio ser humano. Segundo Bordignon (2016, p. 29), “todos nós migramos ou descendemos de quem migrou ou continua migrando”. Tal pensamento encontra ressonância em outros estudiosos da questão migratória, quando estes atestam que migrar é um direito humano e, como tal, se caracteriza como um direito universal (Zamberlam, 2016, p. 63). Estas afirmações, somadas a tantas outras, denunciam essa que é, certamente, uma das maiores mazelas que afligem a humanidade na atualidade, que é a questão da migração, em seu duplo movimento de emigração e imigração e do refúgio em massa de pessoas que, perseguidas e amedrontadas por sistemas sociopolíticos, econômicos, culturais, ou mesmo por grupos étnicos e/ou religiosos são forçadas a migrar, na esperança de reconquistar um novo chão e um novo lar, o que significa, na prática, reconquistar o direito à vida (Fernandes; Castro, 2014, p. 126).

O processo de emigração haitiana para o Brasil, desencadeado substancialmente a partir dos primeiros meses de 2010, também não foge à regra. Sem dúvida, o terremoto que atingiu e praticamente destruiu a capital do Haiti (Porto Príncipe), vitimando mais de duzentas mil pessoas e deixando milhares de outras pessoas desabrigadas, contribuiu de maneira mais acentuada para o processo de emigração para o Brasil e o mundo. Mas esse certamente não foi o único fator determinante de tal processo. Há que se reconhecer que

a prática emigratória de haitianos³ para outros países, e mesmo para outros continentes, já era amplamente exercitada por um contingente expressivo da população daquele país, muito antes de 2010. As informações revelam que milhões de haitianos já viviam no exterior, antes mesmo dessa debandada desenfreada para o Brasil, após a catástrofe ambiental que atingiu e assolou o país, em janeiro daquele ano. Conforme os registros, milhares de haitianos já viviam em países como os Estados Unidos da América, República Dominicana, Cuba, Canadá (especialmente na capital – Montreal), nas Bahamas, na França, nas Antilhas Francesas, em Turks e Caicos (no Reino Unido), na Jamaica, em Porto Rico, na Venezuela, na Guiana Francesa e até mesmo no Brasil, mesmo que em números infinitamente menores, comparados aos atuais⁴. De qualquer forma, calcula-se que somente nos EUA já viviam mais de 881.500 haitianos; mais de oitocentos mil na República Dominicana; trezentos mil em Cuba; cem mil no Canadá; aproximadamente oitenta mil na França e praticamente o mesmo

3 Para o doutorando Luís Felipe Aires Magalhães, “[...] é na história haitiana, especialmente sua história de luta, independência e de invasões militares estrangeiras, em que reside o elemento fundante desta tradição de povo migrante, acostumado a migrar para países como Estados Unidos, Canadá e França.” (Magalhães, 2014, p. 2).

4 Um dado interessante de ser observado a esse respeito é apresentado por Fernandes e Castro (2014, p. 60-61), numa pesquisa realizada em 2014, quando asseveram que, “[...] ao serem perguntados se antes de emigrar já tinham um contato no Brasil, 57,4% dos entrevistados declararam que conheciam alguma pessoa. Em 66,6% dos casos essa pessoa era um amigo, e para o restante (33,4%), tratava-se de um parente. Cabe ressaltar que dentre os que não buscaram informações sobre o país de destino, 47,6% declararam conhecer alguém no Brasil.” Isso demonstra que, de algum modo, os imigrantes haitianos tinham certo contato e conhecimento do país de destino, o que indica uma presença anterior de haitianos no país.

número nas Bahamas. Além disso, um número proporcionalmente menor de imigrantes haitianos é encontrado em países como Chile, Suíça, além de Japão e Austrália (World Bank, 2011; Fernandes; Castro, 2014, p. 11).

Estes dados indicam que o ato migratório da população haitiana se dá praticamente de forma ininterrupta ao longo de todo o processo histórico daquele país ou, pelo menos, durante boa parte dele. Não obstante esse fenômeno quase que cultural⁵ de emigração da população haitiana, o pesquisador Duval Fernandes afirma que diversos foram os motivos pelos quais os haitianos deixaram o seu país, rumo ao Brasil. No entanto, para muitos deles, o terremoto foi o que os fez deixar o país, pois muitos perderam tudo o que tinham, inclusive a família e/ou parentes. Isso se comprova nas palavras de uma imigrante haitiana, “[...] deixei o meu país por vários motivos. Logo após o terremoto, eu não tinha condições de bancar a minha família porque eu era comerciante. Eu perdi tudo o que tinha.” (Fernandes; Castro, 2014, p. 70). Diante desse cenário de destruição e caos, muitos deles partem em busca de condições de vida mais humana e digna, com melhores condições de trabalho e estudo.

Somado a tudo isso está o fato de que quase 45% da população atual do Haiti vive em condições de subnutrição, sendo que apenas 17% têm acesso à rede sanitária de saneamento básico, o que implica no florescimento de doenças e mortes da população, o que poderia ser evitado. Isso denuncia que somente 1,5% do PIB do país é

5 Segundo Magalhães (2014, p. 1), “[...] as condições impostas pelo imperialismo ao país o condenou a uma posição subalterna na divisão interna do trabalho, a qual condiciona a formação histórica de fatores sociais, políticos e econômicos, de expulsão, engendrando no interior da sociedade haitiana uma tradição migrante.”

revertido em prol da saúde da sua população, a qual mais de 35% não é alfabetizada. Além disso, outro dado revela que 84% dos egressos universitários haitianos passam a viver fora do país⁶ ao término de seus cursos superiores, o que revela o elitismo e a distância do ensino superior em relação aos problemas existentes no país (Magalhães, 2014, p. 23).

Outra discrepância referente à nação haitiana e que cada vez mais vai complexificando e aprofundando o fenômeno emigratório em massa da sua população é a agravante assimetria existente entre a posse de bens/riquezas materiais entre os seus concidadãos. Ou seja, números indicam que 1% da população mais rica do Haiti detém quase metade de toda a riqueza nacional. Esse dado é extremamente relevante, no sentido de que aponta para a emigração haitiana, imersa em um contexto socioeconômico muito mais amplo e complexo, sendo ela a “ponta desse iceberg”, que tem como base o cenário da migração global, inflacionado essencialmente pela desenfreada concentração de renda de uns sobre a ampla maioria da população mundial, gerando profundas desigualdades e, conseqüentemente, injustiças sociais em âmbito planetário. Se o sistema neoliberal global impõe assimetrias, fomentando desequilíbrios socioeconômicos, políticos e culturais entre nações/países ou mesmo continentes, o

6 A esse fenômeno tem se denominado de fuga de cérebros, referindo-se aos emigrantes haitianos que deixam o país, na sua ampla maioria, com formação acadêmica de nível superior. Ou seja, cidadãos haitianos que, naturalmente, pelo processo formativo trilhado, teriam a capacidade e as condições intelectuais de pensar e gestar outro país/nação possível para a sua população, já que estes tiveram o “privilégio” de uma formação diferenciada, diferentemente da ampla maioria da população do país.

mesmo se vê reproduzido, em proporções equivalentes, dentro de um mesmo território/país, entre os seus concidadãos.

O fenômeno da emigração haitiana para o Brasil não é um acontecimento isolado, estanque e/ou separado de um movimento maior, mais abrangente e complexo, que é a questão da migração mundial. Além disso, essa decisão de migrar torna-se reveladora de inúmeros outros elementos que incidem sobre ela, sejam de ordem sociopolítica, econômica, religiosa, étnica, ou mesmo fruto de perseguições, ameaças, violências, ou ainda, gestada a partir de fatores naturais e ambientais. De qualquer forma, o ato migratório evidencia uma gama de questões que estão submersas a esse processo e que, concomitantemente, torna-se, ele próprio, dinamizador de novas experiências, relações, conhecimentos, aprendizados e, portanto, novos saberes.

4. DO HAITI PARA O BRASIL: ALGUNS DESDOBRAMENTOS DESSE FENÔMENO

O movimento emigratório haitiano para o Brasil foi fortemente impactado após o maior terremoto da história do continente ter atingido o país, em janeiro de 2010, vitimando centenas de milhares de haitianos e deixando milhares de outros desabrigados. Nesse cenário caótico que se instalou no Haiti, o Brasil foi apresentado como uma opção atrativa para aqueles que buscavam uma nova chance para reconstruir a vida e os sonhos. Ou seja, da forma como o Brasil foi sugestionado aos haitianos, este seria um porto seguro de esperança para dias melhores (Fernandes; Castro, 2014, p. 66). Contudo, tal perspectiva de realização não estava ao alcance de todos, e sim, daqueles que,

[...] em meio à miséria e aos escombros a que ficou reduzido o Haiti, conseguissem reunir, junto a seus familiares e amigos, alguns recursos mínimos para pagar o custoso e exploratório deslocamento do Haiti até a fronteira brasileira. (Bordignon, 2016, p. 68).

Como se pode perceber, este é um processo que desde a sua gênese carrega consigo as marcas da exclusão, da exploração e do sofrimento, como a que relata uma imigrante haitiana, ao afirmar:

[...] para mim foi muito difícil, porque o coioite pegou a minha casa no Haiti e deixou os meus filhos na rua. Falou que eu conseguiria este dinheiro em um ano, mas eu tenho já dois anos aqui, eu não tenho nem a metade desse dinheiro. (Fernandes; Castro, 2014, p. 75).

Além disso, são inúmeros os relatos de discriminação, roubos, inclusive cometidos por autoridades, além de ameaças sofridas no decorrer do trajeto até o Brasil (Fernandes; Castro, 2014, p. 74).

Face à brevidade desse acontecimento, pode-se afirmar que a presença e a conseqüente convivência com esses imigrantes haitianos no cotidiano das relações humanas e sociais no Brasil são extremamente jovens. No entanto, tal acontecimento tem produzido inúmeros desdobramentos, alterando significativamente a dinâmica dessas relações, seja a partir de um determinado espaço físico como, por exemplo, o local de trabalho, seja a partir do ambiente educacional, ou ainda de modo menos particular e mais abrangente, no âmbito dos relacionamentos hodiernos, nos mais diversificados espaços públicos de convivência social.

A presença do outro, do migrante, do culturalmente diferente, naturalmente tem provocado na população novos olhares, novas reflexões e, igualmente, novos comportamentos e atitudes. Ou seja, para além de um recolorir de etnias, crenças, costumes, valores, estilos, emergiram outras demandas, ainda mais complexas, como

por exemplo, a exigência de conhecer e aprender outra língua. Elemento básico e, ao mesmo instante, fundamental para estabelecer o diálogo, a comunicação, o entendimento e, conseqüentemente, o acesso e a obtenção aos direitos básicos de saúde, educação, alimentação, moradia, entre outros, por parte do imigrante, e não menos importantes para os nativos.

Entendemos que o idioma é o primeiro e mais importante fator de implicação do processo migratório. Para Fernandes e Castro (2014), o idioma aparece como a maior fonte de problemas apontada pelos haitianos. Nesse caso específico dos haitianos, “[...] o idioma é uma grande barreira quando chegam ao Brasil. Como a língua oficial no Haiti é o francês e o crioulo, muitos têm dificuldades para se expressar e serem entendidos.” (Parise, 2016, p. 27). O inverso também é verdadeiro. Como afirma Cotinguiba (2014, p. 63),

[...] quando da chegada dos primeiros haitianos a Porto Velho, criou-se um mito de um povo falante de várias línguas, com ênfase no francês. Por algum tempo, por mais que tentássemos entender a coexistência do francês e do crioulo haitiano, não conseguíamos.

Nota-se, pois, que a língua estrangeira é a primeira e a principal implicação da presença do imigrante haitiano em solo brasileiro. Contudo, ela também se torna a principal janela de abertura ao outro, ao diferente, potencializando o intercâmbio de novas relações, conhecimentos e saberes que florescem na proximidade, no acolhimento e na solidariedade com o outro. Outro fator extremamente relevante desse fenômeno imigratório de haitianos para o Brasil se refere à busca incessante destes pela inserção no mercado de trabalho local. O que, por vezes, acaba frustrando as suas expectativas, pois, na maioria dos casos, a atividade exercida não corresponde às habilidades do interessado. Além disso, o valor salarial

recebido por eles é muito aquém do idealizado, sendo considerado por muitos, “insuficiente para sobreviver” (Fernandes; Castro, 2014, p. 63-64). Outros ainda apontam o ambiente de trabalho profissional como espaço de exploração e discriminação, conforme registrado na obra de Fernandes e Castro (2014, p. 79), “[...] eu passei três meses trabalhando na construção civil. A gente saiu do serviço por causa de discriminação. O chefe não deixava os haitianos descansar um pouco. Mas os brasileiros podiam ficar parados.”

Tais apontamentos demonstram que, se por um lado, o espaço do exercício laboral profissional pode suscitar e fomentar laços de proximidade e companheirismo, diálogo e respeito, aprendizados e enriquecimento cultural entre imigrantes e nativos e vice-versa, esse mesmo ambiente pode se tornar um local do não acolhimento, da não aceitação e, conseqüentemente, de práticas de discriminação e exploração do outro. Em vez de ser um espaço para a convivência social, numa troca recíproca de conhecimentos e aprendizados com o outro, torna-se um local fomentador de atitudes xenofóbicas, de repulsa e reprovação da cultura, dos saberes e dos valores do outro. Saber! Eis aí outro fator implicante do fenômeno emigratório haitiano para o Brasil, o que demonstra ser a educação uma das molas propulsoras a dar dinamicidade e vitalidade a esse processo. Fato é que não são poucos os imigrantes haitianos que, segundo Fernandes e Castro (2014), atestam a vinda ao Brasil como possibilidade de uma vida melhor, o que inclui o acesso à educação, particularmente a educação de nível superior.

Segundo a pesquisa coordenada por Duval Fernandes e Maria da Consolação Castro (2014), a possibilidade de dar continuidade aos estudos no Brasil aparece em segundo lugar, numa relação das principais razões que motivam a imigração haitiana para o Brasil. O que confirma ser a educação um dos esteios de sustentação do

fenômeno emigratório haitiano para o Brasil. Estes são apenas alguns dos desdobramentos desse processo desencadeado a partir do início de 2010 e que permanece em vigor na atualidade, fazendo da presença do imigrante haitiano um sujeito que instiga, provoca e convoca a novas leituras e aprendizados; olhares e reflexões; atitudes e ações de acolhimento, educação e solidariedade para com estes que fazem do ato de imigrar a esperança derradeira para reconstruir a vida e os sonhos, mesmo diante das vertigens que o fenômeno provoca.

Vale destacar ainda que, apesar da relativa brevidade desse fenômeno, do ponto de vista acadêmico, da pesquisa e da produção de novos conhecimentos, a emigração haitiana e a consequente imigração dos mesmos no Brasil, ocorrida essencialmente a partir de 2010 tem possibilitado e potencializado inúmeros trabalhos de conclusão de cursos, dissertações e teses nas mais diversificadas áreas do saber. Toda essa gama de produção intelectual revela a riqueza desse fenômeno emigratório, do ponto de vista acadêmico, sendo que um dos aspectos para os quais os estudos apontam e que demonstra ser consenso entre os pesquisadores desse tema é o de uma clarividente ausência de uma política brasileira que contemple as necessidades imediatas desses imigrantes, particularmente no que se refere ao acesso e à inserção desses imigrantes nos espaços oficiais da educação formal, singularmente no que tange à educação de nível superior (Cotinguiba; Cotinguiba, 2014). Tal evidência se confirma por meio da fala de uma imigrante haitiana, residente na cidade de Porto Velho (RO), quando esta atesta:

[...] no meu país tem pouco emprego, eu tinha que deixar o país atrás de oportunidades – quem aqui que é mãe e quer ver seus filhos sofrerem, passar fome, não tem condições de estudar. Esta foi a minha decisão de deixar o Haiti. (Fernandes; Castro, 2014, p. 70).

Assim como o trabalho, a educação surge como fator que se impõe, face a essa nova exigência suscitada pelo fluxo migratório haitiano para o Brasil. Depoimentos que atestam isso não faltam. Como afirma a fala do jovem haitiano realizada na cidade de Porto Velho: “[...] se você só estuda no Haiti você não tem valor, mas se você estudar em outro país, quando volta aí você tem todo o respeito.” (Cotinguiba, 2014, p. 64). O que confirma, no olhar do imigrante, o Brasil como um local oportuno de um estudo qualificado e diferenciado. Além disso, tal depoimento é de extraordinária preciosidade, pois aponta para um dos elementos substanciais em relação à presença do migrante haitiano em solo brasileiro, que é a questão da educação. Em primeiro lugar, indica o aspecto valorativo da educação, no sentido de que, para muitos haitianos, ela é vista como uma oportunidade única de ascensão social. Isso porque a conquista educacional de nível superior reflete todo um valor simbólico. Ou seja, para o imigrante que retorna ao seu país, esse saber adquirido em terras estrangeiras torna-se sinônimo de reconhecimento e *status* perante os seus familiares e a sociedade. E, mais do que isso, esse nível de conhecimento potencializa o sujeito a ganhos financeiros mais expressivos, o que contribui para melhorar a vida pessoal e, igualmente, de familiares e pessoas próximas, o que também é alvo de interesse e que potencializa esse fenômeno migratório haitiano para o Brasil (Fernandes; Castro, 2014, p. 69-70).

Para um grupo de pesquisadores da questão migratória do Rio Grande do Sul (Zamberlam et al., 2014, p. 34),

[...] o desejo do migrante é ter uma vida digna para si e para os seus, dando coragem e forças para partir em busca do novo. Novo que significa ser liberto da miséria, encontrar segurança, trabalho, ter mais instrução, conhecer e possuir mais, para ser mais pessoa.

Tal afirmação encontra reverberação no que parece ser a tônica de uma mesma retórica, constantemente reproduzida nos discursos dos imigrantes haitianos, como a que diz respeito ao testemunho de um jovem haitiano que residia na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e que mais tarde se mudou para a cidade de Foz do Iguaçu (PR), exatamente para ingressar numa instituição de ensino superior, a Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). Palavras do jovem:

Para mim, e para a maioria dos haitianos, a educação é a chave do sucesso... Pois, apesar de tudo, estudante em cinema e audiovisual, eu vejo a luz no final do túnel, e isso é um sinal de vitória. (Cotinguiba, 2014, p. 77).

Contudo, ascender a uma vaga no ensino superior brasileiro quase sempre não é uma tarefa fácil. Quanto mais ao se tratar de imigrantes. Segundo Cotinguiba (2014, p. 84),

[...] os desafios que um país enfrenta ao permitir que imigrantes entrem e passem a residir em seu território são múltiplos, e a educação faz parte da tônica central que opera em uma via de mão dupla, isto é, para o imigrante e para a sociedade nacional residente.

Para o imigrante haitiano, como já mencionamos, a barreira linguística é, sem dúvida, o primeiro obstáculo a ser superado no sentido de pleitear uma vaga no âmbito da educação de nível superior. “O fato de não saber o português cria obstáculos para fazer cursos em qualquer escola, inclusive escolas de formação técnica, como SENAC e SENAI.” (Fernandes; Castro, 2014, p. 83). Outro entrave que se impõe e que dificulta o acesso do migrante haitiano ao universo da educação superior se refere à questão burocrática, “[...] pois as exigências para a equivalência de diplomas e certificados são maiores do que

as possibilidades financeiras e de obtenção da documentação pelos haitianos.” (Fernandes; Castro, 2014, p. 59). O que expõe as limitações das políticas públicas educacionais do país, bem como as fragilidades dessas mesmas políticas, voltadas à questão imigratória. Face a tudo isso, muitos imigrantes tecem duras críticas a esse sistema, tal qual a feita por um imigrante haitiano, residente na cidade de São Paulo. Diz ele:

[...] a maioria das pessoas que vêm aqui são estudantes; pensávamos que o sistema educativo do Brasil daria mais facilidade para fazer faculdade, mas aqui no Brasil tem mais prioridade para entrar na construção civil do que para fazer um curso na faculdade. (Fernandes; Castro, 2014, p. 83).

Tais desdobramentos evidenciam a não existência, ou mesmo a não eficiência de uma política educacional específica de acesso e permanência do migrante, particularmente haitianos, na educação de nível superior no Brasil. E não apenas isso. Pois há migrantes que mesmo tendo concluído todo o curso no país de origem, não conseguem exercer a profissão no Brasil, por falta do reconhecimento institucional, por parte dos órgãos competentes desse saber. Um exemplo emblemático disso é o caso do “[...] haitiano que havia estudado e concluído o curso de medicina na República Dominicana e, mesmo portando toda a documentação, não podia exercer a sua profissão, devido a esses entraves burocráticos.” (Cotinguiba, 2014, p. 73). Outro fator que incide e dificulta ainda mais o acesso e a permanência do migrante no sistema educacional brasileiro de nível superior é a carga excessivamente pesada de trabalho que muitos haitianos se impõem, como forma de sobreviver e auxiliar, na medida do possível, os familiares que permaneceram no país de origem. Como atesta um deles, que reside em São Paulo:

[...] a situação do haitiano que trabalha aqui no Brasil é complicada para fazer um curso, porque a gente trabalha oito horas por dia. E sim, ele quer ganhar horas extras para ajudar a sua família e talvez ele vai sair às 8 ou 9 horas da noite. Como essa pessoa vai ter tempo para fazer faculdade? (Fernandes; Castro, 2014, p. 83).

Segundo Cotinguiba (2014), há que se considerar que, quanto maior a burocracia existente, maiores serão as barreiras geradas, implicando, necessariamente, em tempo e dinheiro. Fatores que interferem e que, quase sempre, se tornam decisivos, no que se refere à exclusão do sonho à educação de nível superior, por parte do migrante haitiano em solo brasileiro. Para o autor (2014, p. 79),

[...] os desafios que os haitianos encontram no Brasil, no campo da educação, apresenta um quadro flagrante da ausência de uma política de migração e, neste caso, de um despreparo quanto a esse fluxo migratório.

Afinal, muito mais do que o acesso a um benefício, a educação passou a ser considerada pelo migrante haitiano como o portal da esperança, a partir da qual se torna possível vislumbrar um novo patamar de possibilidades e, conseqüentemente, uma nova condição humana, de mais dignidade e potencialidade de ascensão social, cultural e econômica para si e para os seus. Neste sentido, cabe às instituições de ensino superior do país não se eximirem de assumir o seu papel, em ofertar a sua parcela de contribuição, no intuito de fomentar e favorecer o acesso e a permanência do migrante haitiano em solo brasileiro, bem como o seu ingresso e pleno desenvolvimento nos espaços formais institucionais de educação no país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer algumas considerações finais não temos a pretensão de dar o assunto por encerrado. O intuito é exatamente o oposto. Ou seja, objetiva-se realçar a problemática da migração, em seu duplo movimento de emigração e imigração, como uma realidade planetária que está posta. Não unicamente na forma imagética, estampada na tela de um aparelho eletrônico, senão, sensivelmente presente em rostos, sotaques e estilos distintos, a desfilar pelas ruas, bem como por diversos outros espaços públicos e privados, das mais diversas cidades do país, estados e região oeste de Santa Catarina.

Tal fenômeno tem se caracterizado ao longo da história como um ato genuinamente humano e que, por sua vez, passou a ser reconhecido como um direito fundamental de todo e qualquer ser humano, independentemente da sua nacionalidade, etnia, cor, credo, ideologia política, condição socioeconômica e cultural. Contudo, para além de um mero fluxo natural de mobilidade humana, o atual fenômeno migratório global tem se revelado como um reflexo de questões mais amplas e complexas, tais como as assimetrias socioeconômicas, as desigualdades e injustiças sociais, além de conflitos e catástrofes que assolam países e continentes, de uma forma ainda mais incisiva e perversa, a começar pelos mais pobres e miseráveis do planeta.

Frente a esse cenário, mas, de modo particular, no que tange à presença do migrante haitiano em solo brasileiro, há que se perguntar: o que a educação enquanto espaço privilegiado do saber tem a ver com isso? Compete à educação encontrar e apresentar caminhos e/ou soluções para tal problemática? Possivelmente, a educação, enquanto saber instituído, não possui todas as respostas. Até porque, estas estão permanentemente em fase de construção. No entanto, é do campo do saber que, a partir de uma reflexão contextualizada e aprofundada,

desdobrada em uma linguagem acessível e assimilável, se espera um facho de luz a clarificar as mazelas que afligem as sociedades contemporâneas, problematizando diálogos de enfrentamento e superação dessas mesmas mazelas.

Todo o conhecimento e o saber que emanam da atividade intelectual, fomentados especialmente no universo acadêmico, devem nos conduzir a estabelecer e efetivar pontes entre a realidade do hoje e o sonho de um mundo mais justo e igualitário, humano e digno, fraterno e tolerante amanhã. Isso pressupõe, necessariamente, uma educação capaz de gestar e efetivar condições para que o migrante haitiano se torne autor e sujeito da sua própria história, potencializando-o a superar, igualmente, a sua condição social, econômica e cultural. Conforme afirma o sociólogo Pierre Bourdieu (1997, p. 483), se a instituição educacional é vista, por um lado, como um “engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva”, por outro lado, ela é o lugar por excelência, da promoção do diálogo e do saber, em vista do enfrentamento e da superação das realidades de pobreza e miséria que assolam a humanidade no cenário mundial atual e, igualmente, na realidade local. Afinal, o que dizer da realidade vivenciada pelo migrante haitiano em solo brasileiro, senão uma condição de extrema vulnerabilidade humana e social, pulsando no hoje da vida, no chão que pisam os nossos pés?

REFERÊNCIAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Cadernos de Debates: Refúgio, Migrações e Cidadania**. Brasília, Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2015. v. 10, n. 10.

ALVAREZ, R. Deslocados. **Blog Controvérsia**. 2017. Disponível em: <<http://controversia.com.br/2705>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

- BOURDIEU, P. **A miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BORDIGNON, S. de Á. F. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não-escolares no Oeste Catarinense**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.
- CASTRO, J. de. **Ensaio de Geografia Humana**. São Paulo: Brasiliense, 1966.
- COTINGUIBA, G. C. **Imigração haitiana para o Brasil – a relação entre trabalho e processos migratórios**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) – Programa de Pós-Graduação em História e Estudos Culturais, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.
- COTINGUIBA, M. L. P.; COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 33, p. 61-87, jul./dez. 2014.
- DAP – Documento de Aparecida. **Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe**. São Paulo: Paulus, 2009.
- FERNANDES, D.; CASTRO, M. da C. G. **Projeto: Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral**. Brasília, 2014.
- MAGALHÃES, L. F. A. O Haiti é aqui: primeiros apontamentos sobre os imigrantes haitianos em Balneário Camboriú – SC. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 223-256, jan./jun. 2014.
- PARISE, P. Movimento global da Imigração. **Revista Ave Maria**, São Paulo, ano 118, jun. 2016.
- PAPA FRANCISCO. Movimento global da Imigração. **Revista Ave Maria**, São Paulo, ano 118, jun. 2016.

WORLD BANK. **The Migration and remittance fact book-2011**. Washington: World Bank, 2011. Disponível em: <<https://siteresources.worldbank.org/INTLAC/Resources/Factbook2011-Ebook.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

ZAMBERLAM, J. et al. **Migrações no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Solidus, 2016.

_____ et al. **Os novos rostos da imigração no Brasil: haitianos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Solidus, 2014.

VENEZUELANOS EM BELÉM DO PARÁ: IMPOSSIBILIDADE DE TROCAS, “EMPECILHO” ECONÔMICO

Antonio Jorge Paraense da PAIXÃO¹

Fabíola Barroso CABRAL²

1. INTRODUÇÃO

A situação política da Venezuela vem impactando em vários países da América do Sul, o Brasil, e em especial a região amazônica, por sua proximidade com aquele país vem recebendo um número significativo de imigrantes refugiados. A capital do estado do Pará, apesar de estar um pouco distante da fronteira com a Venezuela, vem recebendo parte dessa população e tal presença vem causando sentimentos distintos na população local em relação aos mesmos. A ascensão ao poder de um governo identificado com uma postura conservadora, ou de direita, como costumam autodesignar-se, vem contribuindo para que a visão sobre os refugiados não seja positiva.

Os estudos acadêmicos sobre a situação dessa população ainda estão em seu início, o que dificulta um diálogo maior entre os pesquisadores e entre os grupos de pesquisas no Brasil como um todo

1 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará/Brasil. *E-mail*: <jparaense@gmail.com>.

2 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará/Brasil. *E-mail*: <fabiolabarrosocabral@gmail.com>.

e de modo especial na região amazônica, *locus* onde se concentra o maior fluxo migratório. Algumas instituições já se movimentam em direção a esse grupo, no entanto, tal movimento ocorre com maior inspiração extensionista do que propriamente de pesquisa.

A chegada dos venezuelanos na cidade de Belém constituiu-se um fato inusitado e surpreendente para a população local, pois a referida capital dista da cidade de Pacaraima, local de entrada dos imigrantes no Brasil, em linha reta uns 3000 km, portanto, Belém seria um destino pouco provável. Outro hiato perceptível, no campo jornalístico, é a falta de informações socioculturais sobre a população venezuelana que participa do fluxo migratório para o Brasil, em sua maioria da etnia indígena Warao.

Essas lacunas conflitam com a presença da temática em mídias jornalísticas digitais. Tomando como base os dois maiores *sites* de jornais do Pará, *O Liberal* e *Diário do Pará*, consultamos diversos resultados a partir do gênero “notícia”, quando realizadas buscas aplicando a frase: “venezuelanos em Belém”. Em vez de informações acerca dos saberes culturais desta população, as notícias predominantemente se voltam para adjetivos pejorativos, o que pode estimular opiniões preconceituosas e agressivas acerca do assunto.

De acordo com Resende e Ramalho (2006), os textos divulgados na mídia correspondem a símbolos que são retirados de contextos específicos e plasticamente realocados em outros, o que acarreta no consumo de um assunto pela sociedade de maneira unilateral. Deste modo, a atual pesquisa visa analisar as publicações feitas pelos dois noticiários digitais citados anteriormente, com o intuito de destacar a maneira como a situação está sendo colocada.

O presente trabalho objetiva identificar as possíveis representações que estão sendo forjadas pelos veículos de comunicação de Belém do Pará, bem como apontar as possíveis consequências

dessas representações para a convivência entre os moradores e os refugiados oriundos da Venezuela. É possível pensar uma postura intercultural no ambiente que se está construindo?

Importante ressaltar que os autores do presente estudo motivaram-se a partir de história de vida pessoal, somos descendentes diretos de indígenas e academicamente estamos, ao longo do tempo, envolvidos nos debates ligados aos movimentos sociais no Brasil, estudos pouco valorizados na atual conjuntura de recrudescimento de ataques a minorias inspirados em um chefe do Executivo que em seu discurso de posse proclamou que seu governo significaria a era “do fim do politicamente correto” e em sua campanha vociferou que as minorias “tinham que se curvar à maioria”.

No primeiro momento, faz-se um panorama sobre a temática das migrações venezuelanas, no segundo momento apresenta-se a teoria que auxiliou a análise para, em seguida, apresentarmos os resultados e discussões.

Utilizamos como procedimento metodológico de auxílio para as análises das notícias o programa *Nvivo*, *software* de organização de dados qualitativos. Dentre as funções do programa, recorreremos às funções *nuvem de palavras*, que concentra os termos mais utilizados no conteúdo investigado, e *organização de dados*, a partir da criação de *nós* conceituais sobre argumentações recorrentes nos documentos trabalhados.

2. PROCESSO DE IMIGRAÇÃO

Os processos imigratórios venezuelanos com o destino para o Brasil se intensificaram no ano de 2016, em decorrência de um compilado de fatores sociopolíticos na Venezuela. De acordo com o relatório elaborado pela Anistia Internacional (2018), ao fazer análise

acerca dos direitos humanos em nível mundial durante os anos de 2017 e 2018, a Venezuela é destacada em seu estado de emergência prolongado, faltas na saúde, violência, impossibilidade de comprar alimentação em virtude do aumento abusivo da cesta básica, manifestações populares mais recorrentes e a busca de melhores condições de vida, representada pelo aumento do fluxo imigratório para diversos países, dentre eles o Brasil.

Dados da ONU apontam que cerca de 2,3 milhões de venezuelanos fugiram do país devido à crise econômica e política que assola a Venezuela e esse fluxo migratório teve como principais destinos países como a Colômbia, Peru, Equador e Brasil, dados que podem ser assim resumidos:

Quadro 1 – Estimativa de refugiados da Venezuela

País	Estimativa de refugiados
Colômbia	442 mil
Peru	400 mil
Equador	547 mil
Brasil	128 mil
Total	1.617.000

Fonte: El Comercio, El Tiempo, ONU (2018).

De acordo com os estudos de Milesi, Coury e Rovero (2018), não existem dados oficiais que possam representar quantitativamente o deslocamento dos venezuelanos para o país, apesar de suas presenças serem observadas pelos brasileiros cotidianamente. Dentre os estados fronteiriços amazônicos, Roraima ainda possui a maior concentração de imigrantes. Este fato se dá principalmente pela proximidade com o país natal:

A escolha da capital roraimense como cidade de destino deve-se tanto à localização estratégica da fronteira terrestre que torna o deslocamento mais acessível, quanto ao reconhecimento pelos/as venezuelanos/as da

sua condição temporária na cidade em busca de trabalho e renda. O objetivo é levar comida para as famílias na Venezuela; uma forma de combater o que eles/as chamam de ‘*la dieta de Maduro*’. (Vasconcelos, 2018, p. 140).

Vasconcelos (2018) relata que os imigrantes venezuelanos não indígenas acabam conseguindo melhores condições de vida no Brasil em virtude da escolarização e experiência em fazerem trabalhos na fronteira do Brasil e Venezuela. Por outro lado, os venezuelanos indígenas encontram mais dificuldades em se manterem na localidade em virtude do maior preconceito cultural. Preconceito que é sentido pela população indígena do Brasil.

Seja pelo rio ou via terrestre, no transcorrer de três anos a caminhada venezuelana pelo Brasil percorreu outras rotas, dentre elas, Belém do Pará e outras cidades do estado. Em grande parte indígenas, oriundos das etnias E’ñepá e Warao (Otero; Torelly, Rodrigues, 2018). Na capital do estado muitos imigrantes podem ser avistados em situação de perigo: em sua maioria mulheres e crianças nas ruas, sem abrigo e condições humanas básicas.

Jakob (2018) ressalta que o último censo apresentado pelo IBGE demonstra a presença venezuelana em 2010, em outro período de imigração. Em número menos expressivo que o atual, assim como em menor atenção midiática. Nesta perspectiva, a possibilidade de diálogos interculturais poderia ser aventada, já que há nove anos a população paraense convive com indivíduos de cultura distinta sem grandes conflitos.

Silva (2018) realizou uma pesquisa acerca do programa de interiorização de venezuelanos para as demais regiões do país, destaca um fluxo migratório no ano de 2015 e recolheu relatos acerca da permanência de indivíduos concentrada em estados localizados na região norte. Como resultados, o fator de custo para viagem para outros

estados é expressivo em virtude da extensão dos estados, assim, Belém se torna uma opção em virtude da possibilidade em viajar de barco.

A etnia Warao é a que mais contribui em termos numéricos com o fluxo de pessoas em direção ao Brasil, para se compreender os deslocamentos da Venezuela até o Brasil, mais especificamente o deslocamento dessa etnia até sua chegada à cidade de Belém do Pará, alvo do presente estudo, estima-se, já que a etnia Warao habita o vale do Orinoco, 3595 km de caminhada, alternando entre caminhadas a pé, ônibus e barcos.

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Serge Moscovici ao desenvolver a teoria das representações sociais demonstra a preocupação com o comportamento social das pessoas, que, mergulhadas no conhecimento do senso comum, tomam atitudes naturalizadas e por esse motivo dificilmente são repensadas e tomam o *status* de verdade. A relação entre indivíduo e sociedade não é dicotômica, como *grosso modo* pode-se pensar, e as representações sociais são uma maneira de analisar essa relação. Na obra intitulada *A representação social da psicanálise* Moscovici vai desenvolver a ideia da inter-relação entre sujeito e objeto como também explicar o processo de construção do conhecimento, que, volto a frisar, é sempre uma construção ao mesmo tempo individual e coletiva, como ressalta Arruda (2009, p. 746):

O ser humano, portanto, não pensa isolado, desligado do social. Ele pensa atravessado por este. Ele carrega no seu pensar a marca dos grupos que incidem sobre a sua experiência, sobre a sua identidade, bem como a marca da história, da política, das divisões da Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito, sociais e tantas outras, e isso não se configura como uma simples retradução na linguagem daquele grupo.

Portanto, não se pode pensar a representação social só a partir do indivíduo ou só do social, obviamente que tal forma de pensar contraria teorias mais conservadoras que isolam o indivíduo para tentar compreendê-lo. Em termos de Morin, necessariamente somos tecidos em conjunto, somos complexos.

Quando pensa as funções das representações sociais (RS), Moscovici aponta pelo menos duas: a primeira é a função da convenção, ou seja, as RS convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as põem como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. A segunda é a função prescritiva, *a RS torna-se uma força, uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.*

Evidencia-se na teoria de Moscovici a ideia de um dinamismo na construção das RS, ou seja, como elas são construídas, podem ser desconstruídas, então, o fato de entender como se processam as construções das representações sociais nos permitem trabalhá-las a favor daqueles que podem ser excluídos do convívio social cidadão, no sentido de transformá-las, ou seja, toda representação pode ser desconstruída, então pode-se afirmar que as representações são compartilhadas pelos membros de uma sociedade e as mesmas as influenciam, elas (as RS) fazem circular toda uma rede de significações, de classificações e enquadramentos de pensamento, inclusive as dos cientistas (Moscovici, 2004).

Por que nós construímos as RS? Elas têm sempre a característica de negatividade, no sentido de ser algo sempre nefasto para o convívio social? As representações são desenvolvidas e o sistema, a ética, que também são representações, é que vão nos apontar ou ajudar

a julgar se as mesmas são boas ou não. O processo em si não pode ser visto como negativo. Mas, então, por que nós as desenvolvemos? Moscovici responde que as mesmas têm a função de tornar familiar o que nos assusta, o que não é aceito de forma tranquila pela sociedade. O familiar é consensual, e o não familiar é não consensual, mas o incomum, não-familiar é assimilado e se torna agente modificador de nossas cotidianas crenças, a isso denomina-se como processo de re-apresentar o novo (Moscovici, 2004).

Para que essa mudança aconteça, Mosvovici nos apresenta dois processos que ele chama de ancoragem e objetivação e são assim apresentados:

Ancoragem e objetivação são maneiras de lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento, a qual é dirigida para dentro e está sempre armazenando e excluindo objetos, pessoas e acontecimentos classificados e nomeados por essa ancoragem de acordo com os seus tipos. A objetivação, mais ou menos direcionada para fora (para outros), elabora conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior. (Reis; Bellini, 2011, p. 11).

As RS hoje tem na mídia, de modo geral, um grande vetor de construções no que tange pensar grupos sociais, partidos políticos, populações em geral, pois o monopólio da informação está em suas mãos. Para Moscovici a informação é umas das primeiras etapas da construção das RS, antecedendo ao cognitivo para, em seguida, se tornar prescritiva ou naturalizada pelo tecido social.

A escolha das representações sociais como teoria para compreender o processo de chegada e permanência dos venezuelanos no território brasileiro, quais as possíveis representações que a imprensa local quer nos introjetar, quais as palavras-chave para se entender o processo de formação das representações que a população

de Belém do Pará está construindo a partir das notícias veiculadas sobre essa população nos meios de comunicação do município?

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Duas grandes famílias monopolizam a comunicação no estado do Pará através de dois jornais impressos e que também são apresentados em sua versão digital. Os dois jornais são: 1) O LIBERAL, que pertence à família Maiorana, e 2) jornal Diário do Pará pertencente à família Barbalho, chefiada por um político conhecido nacionalmente, senador Jader Barbalho. A presente análise centrou-se apenas nas edições *on-line* dos referidos veículos.

Foram selecionados através de um *site* de busca as reportagens que atendiam ao buscador “venezuelanos em Belém”, e a partir daí deu-se o corte histórico, no sentido de que as matérias jornalísticas dos veículos em tela começaram a trazer reportagens sobre os refugiados venezuelanos a partir de outubro de 2017. Foram encontradas 29 matérias divididas assim: 14 apresentadas pelo site DOL (Diário On-Line) e 15 apresentadas pelo site ORM.com.

Como decodificadores, ou como *nós*, após leitura das referidas matérias, elencou-se inicialmente: dificuldades para a cidade, cultura dos venezuelanos e possibilidade de intercâmbio cultural (interculturalidade).

Ao dispormos os textos capturados pelo próprio programa e ao relacionarmos trechos que se coadunavam com os descritores, foram aparecendo subnós. Para o descritor *dificuldades para a cidade*, surgiram pobreza e criminalidade. Para o descritor *cultura dos venezuelanos* foi encontrado apenas um trecho em uma matéria, no DOL, em apenas três insignificantes linhas e para tal descritor apareceu o subnó etnia Warao, que é a etnia a qual pertence a grande

maioria dos refugiados. No entanto, as matérias limitam-se a citar o nome da etnia, não nos trazendo nenhuma outra informação.

Apenas os descritores *interculturalidade* e *problemas para a cidade* nos trouxeram mais dados para a análise. O descritor *dificuldades para a cidade* recebeu 17 arquivos. Nessas matérias foi possível encontrar 21 referências ao subnó pobreza, três referências ao subnó criminalidade e duas se relacionavam diretamente com dificuldades para a cidade.

O programa utilizado para a busca dos descritores na Internet traz como um dos recursos a criação do que denomina nuvem de palavras, através deste recurso pode-se perceber que a população de refugiados venezuelanos é vista como uma carga bem pesada a ser encarada pela população da cidade, que não possui um poder aquisitivo que possa ser considerado dos melhores.

As reportagens muitas vezes apresentam ações de solidariedade da população paraense, mas essa solidariedade é muitas vezes descrita de modo pouco simpático. Em matéria publicada em 8 de agosto de 2018, no jornal O LIBERAL, intitulada “Voluntariado ameniza o sofrimento dos venezuelanos”, ao descrever o momento da distribuição dos alimentos entre os refugiados o jornal refere-se a brigas entre os que recebem o auxílio, ou seja, além de ter que buscar alimentos os voluntários têm que administrar conflitos, ou seja, uma carga a mais.

As nuvens de palavras ficaram assim representadas:

Figura 2 – Nuvem de palavras oriundas do código interculturalidade



Fonte: adaptação dos autores (2018).

O nó identificado com a *interculturalidade*, ou possíveis encontros culturais, como se pode notar na nuvem de palavras, traz em seu centro a palavra criança e a etnia Warao, tendo, assim, claras semelhanças com a nuvem de palavras oriunda do nó *dificuldades para a cidade*. Ressalte-se que em nenhum momento os materiais usam a terminologia interculturalidade, no entanto, nós a elencamos pois

consideramos que quando duas culturas se encontram o fenômeno da interculturalidade pode acontecer.

Todavia, é muito difícil se pensar em interculturalidade quando uma cultura necessariamente se coloca em situação superior a outra. Em nenhum momento há referência a uma superioridade da cultura local em relação à cultura dos refugiados, mas a ausência das palavras intercâmbio, trocas, aprender com... podem ser indícios dessa suposta superioridade, afinal, o que os “pedintes de esmolos” podem nos oferecer, quando nem cuidar das suas crianças eles são capazes? Percebe-se que a palavra criança aparece também de modo significativo na nuvem aqui analisada, mas a mesma vem acompanhada de termos como refúgio, por exemplo.

Entretanto, há algum vislumbre de se pensar os refugiados como cidadãos de direitos, pois aparecem termos como ministério público. Importante ressaltar que há uma reportagem publicada no Diário do Pará, em 15 de dezembro de 2018, na qual os indígenas são apresentados como pessoas capazes de organização, como cidadãos. Mas é uma única reportagem e que no cômputo dos termos não fez tanta diferença. Entretanto, de qualquer forma, é uma luz, no sentido de se tentar adentrar na cultura das pessoas que circulam pelas ruas da cidade.

Fez-se uma busca sobre a palavra cidadãos, ou cidadania, mas a busca retornou com nenhum resultado.

A presença dos refugiados venezuelanos está provocando na população paraense a situação não familiar, como a define Moscovici, no entanto, as representações que os órgãos de imprensa de grande circulação estão ajudando ou forjando trazem uma representação nada interessante sobre os refugiados, que consiste em apresentar as palavras mais significativas para a análise, não necessariamente de frequência. Na nuvem sobre o descritor *dificuldades para a cidade* surge como

tema central as palavras “criança”, “warao” acompanhadas dos termos “esmolas”, “dinheiro”, “abrigo”, “pedindo”. Ao nosso entender, tais palavras denotam uma possível construção no sentido de identificar a população venezuelana como pouco capaz de exercer cidadania.

Figura 3 – Nuvem de palavras geral



Fonte: adaptação dos autores (2018).

Quando da solicitação ao programa da varredura em todos os arquivos (entenda-se matérias), sem o filtro dos nós e usando a

frequência maior das palavras, buscamos o termo cidadania, ou cidadãos, para verificarmos o contexto no qual os mesmos poderiam estar sendo utilizados, evidenciou-se o que tínhamos como hipótese aventada: os veículos de comunicação não olham a população venezuelana refugiada na cidade de Belém como sujeitos dignos de cidadania.

Ressalte-se que não foram encontradas palavras que destratam a referida população, no entanto, a ausência do termo cidadão ou cidadania não se fazer presente, nem mesmo de modo elegante, é sintomático quanto às representações que aqueles veículos estão formatando no seio da população paraense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação dos refugiados ao redor do mundo vem ganhando destaque nos órgãos da imprensa e a população brasileira durante muito tempo lidava com essa situação dos refugiados apenas através dos noticiários. O ano de 2017 trouxe essa situação para o seio de algumas cidades do país, que passaram a visualizar em suas ruas famílias de refugiados que fugiam da situação de instabilidade política da vizinha Venezuela.

Diante de situação não-familiar, como a desenvolve Moscovici em sua teoria das representações sociais, a imprensa nacional, resguardando seu lugar de formadora de opinião ou de fomentadora de representações sociais, está disseminando a ideia de que os cidadãos venezuelanos podem se tornar um problema social.

Ao considerar, em especial, os órgãos de imprensa da cidade de Belém, no estado do Pará, foi possível identificar uma clara disseminação da imagem anteriormente exposta. Os cidadãos venezuelanos são transformados em meros pedintes que pedem a nossa solidariedade no sentido de que podemos ajudá-los a se

alimentar e quiçá abrigá-los. A ideia de pessoas com direitos humanos garantidos quase não é retomada pela mídia.

Os venezuelanos que chegam a Belém, em sua maioria, pertencem à etnia Warao, não são vistos pelos órgãos de imprensa investigados no presente artigo como pessoas que trazem uma bagagem cultural e que podem ser capazes de trocas com a população local. A dor da necessidade de abandonar suas terras em Venezuela não é suavizada pelas representações que a imprensa quer passar.

Não intencionamos no presente trabalho um estudo comparativo entre os órgãos aqui estudados e os sites com menor lastro de capilaridade entre a população do norte do país, mas, de antemão, pode-se perceber que o tratamento dado a essa população no que se refere ao tema intercâmbio, é de uma diferença gigantesca. Sabe-se que as populações têm algo a contribuir quando do contato umas com as outras, no entanto, tal fato é desconhecido pelos órgãos aqui estudados, infelizmente.

Muito ainda precisa ser feito para que as construções sociais negativas sobre os venezuelanos sejam substituídas, talvez a academia possa ser esse espaço para ajudar na reflexão sobre o que é ser refugiado em pleno século XXI. As crianças venezuelanas estão sendo pensadas por esses órgãos como um grande empecilho para que a sociedade local modifique sua visão sobre essa população.

Jodelet (2001, p. 27) apresenta as quatro características fundamentais no ato de representar:

[...] a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); - a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações); - a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais – ela é uma forma de conhecimento; - qualificar esse saber de prático se

refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro.

Demonstrou-se que a imprensa local, considerados os veículos citados no decorrer do texto, está, talvez inconscientemente, desenvolvendo uma forma de conhecimento sobre os refugiados venezuelanos em Belém do Pará que pode desencadear ao longo do tempo ações xenofóbicas, afinal, essa população é tão somente um problema com o qual a população local está convivendo e que não foi criado por ela. Essa é a sensação que fica após os estudos aqui apresentados.

Estudos futuros poderão ser desenvolvidos no sentido de comparar esses dados com outros órgãos de imprensa, ou com imprensa alternativa ligada aos movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

ANISTIA INTERNACIONAL. **Informe 2017/2018**: o Estado dos Direitos Humanos no mundo. Relatório. Londres: Amnesty International, 2018. Disponível em: <<https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2018/02/informe2017-18-online1.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 739-766, set./dez. 2009.

JAKOB, A. A. E. Os desafios na análise da imigração internacional recente no Brasil: o caso dos venezuelanos na Amazônia brasileira. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (Org.). **Migrações Venezuelanas**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018.

JODELET, D. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MILESI, R.; COURY, P.; ROVERY, J. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual. **Aedos**, Porto Alegre, v. 10, n. 23, p. 53-70, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/83376>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OTERO, G.; TORELLY, M.; RODRIGUES, Y. A atuação da Organização Internacional para as Migrações no apoio à gestão do fluxo migratório venezuelano no país. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (Org.). **Migrações Venezuelanas**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018.

REIS, S. L. de A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/10256/pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, C. R. da. Sínteses, Reflexões e perspectivas sobre a Política de Interiorização no Acolhimento de Venezuelanos em 2018. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (Org.). **Migrações Venezuelanas**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018.

VASCONCELOS, I. dos S. Receber, enviar e compartilhar comida: aspectos da migração venezuelana em Boa Vista, Brasil. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 26, n. 53, p. 135-151, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852018000200135&lng=pt&nr=iso>. Acesso em: 20 mar. 2019.

EDUCACIÓN Y MULTICULTURALIDAD EN ÁVILA Y SU PROVINCIA

Concepción PEDRERO¹

Sergio RODERO²

Erla MORALES³

1. INTRODUCCIÓN

La multiculturalidad se da con la existencia de diversas culturas que conviven en un mismo espacio y marco físico, geográfico o social/cultural. Abarca todas las diferencias que se aglutinan en una cultura, en este caso, ora sea la religiosa, ora la lingüística, ora la racial, ora la étnica, ora la de género... dentro de Ávila y su provincia. Reconocemos una diversidad cultural en los dominios de Ávila que existe en todos los ámbitos, pero nos interesa el ámbito educativo. Hay que promover el derecho a esta diversidad en términos de riqueza y crecimiento cultural.

Si nos quedamos solamente con el hecho de que es cierto que existen en Ávila y provincia y coexisten, mejor aún, varias culturas en un mismo espacio, estamos admitiendo la variedad cultural, pero podemos quedarnos en este aspecto descriptivo y no ver y activar la influencia o intercambio positivo entre ellas. Eso es lo que se conoce

1 Universidad de Salamanca. Correo electrónico: <cpedrero@usal.es>.

2 Universidad de Salamanca. Correo electrónico: <srodero@usal.es>.

3 Universidad de Salamanca. Correo electrónico: <erla@usal.es>.

como interculturalidad. Por eso la multiculturalidad por sí sola, puede originar comunidades aisladas, y en muchos municipios existen y se habla del barrio árabe, chino, etc. aludiendo a entornos municipales como si fueran guetos de gentes extrañas y diferentes a nosotros y sin o con muy poco contacto con la comunidad local o autóctona.

La interculturalidad se cimienta en los valores éticos de respeto a la diversidad, integración y mejora y crecimiento de las culturas. Claro que no está libre de producirse conflictos entre las distintas culturas, tanto por la adaptación o por el propio proceso de aprendizaje en cuanto al respeto, pero con la clara propuesta de resolución de estos conflictos a través del diálogo y la escucha activa y mutua, primando el trato por iguales y de corte horizontal en todo el proceso de tratamiento del grupo.

Para que pueda hablar de un proceso intercultural verdadero han de cumplirse los siguientes requisitos y etapas: a) enfoque dinámico cultural; b) comunicación, como cimiento para mantener y fortalecer las relaciones corrientes y diarias; c) forja de una ciudadanía, apoyada en la igualdad de derechos. Las etapas que distinguimos en el proceso son: 1. Negociación, dirigida a evitar conflictos; 2. Conversión, o sea, ponerse en el lugar o punto de vista del otro; 3. Descentralización, esto es, alejarnos de uno mismo, a través de una reflexión de sí mismo (Rodríguez Izquierdo, 2009).

Dicho esto nos enfrentamos a la realidad y en este caso a la realidad abulense y castellana y con ella la interculturalidad está sujeta a múltiples variables: hegemonía cultural de un grupo sobre otro; política y economía abulense y castellano y leonesa; definición del concepto de "cultura"; diversidad idiomática; jerarquías sociales; ideologías discriminatorias; no conocimiento de grupos culturales y sociales; exclusión y marginación social y falta de respeto y violación de derechos humanos y de género... Sabemos bien que la

interculturalidad persigue el respeto mutuo –ya lo hemos apuntado anteriormente– y la igualdad en horizontal, con todo, estas variables sociales y políticas dificultan enormemente el proceso, haciendo muy difícil una implementación y aplicación real.

También hay que aclarar que la interculturalidad no es sinónimo de pluriculturalidad. Esta última representa la característica de las culturas de hoy, esto es, el fruto de una cultura que ha evolucionado mediante el contacto con otras culturas, mientras que la interculturalidad representa la relación basada en respeto y el proceso que se da entre esas culturas. Donde la pluriculturalidad pone situaciones, la interculturalidad coloca interacciones. Con la pluriculturalidad representamos una única identidad cultural, conformada por múltiples identidades socioculturales, con la interculturalidad nos referimos a la interacción entre culturas, o entre factores distintos como pudieran ser la edad, género, condición social, etc. En síntesis, la pluriculturalidad representa en última instancia una realidad social, mientras que la interculturalidad que defendemos para Ávila y su provincia, necesita y sugiere una interacción real de sus culturas en los límites abulenses.

Delante de nosotros tenemos el mundo que a cada uno le ha tocado vivir. Para unos, ese mundo es una realidad agradable y divertida. Sin embargo, para otros, el mundo es un lugar hostil en el que cada día se sufre hambre, enfermedades, marginación, discriminaciones y agresiones. En multitud de casos, esos problemas sociales, económicos y políticos, que afectan a millones de personas, son también problemas morales, porque poseen su origen en comportamientos injustos de personas y de instituciones. Y esto aplicado al caso de los ciudadanos de Ávila no es ajeno, en absoluto. Una parte de esos problemas morales está relacionada con la manera en que están organizadas las sociedades. Una mala organización

económica y política provoca discriminaciones injustas y daños que podrían ser evitados si se hicieran las reformas necesarias.

La otra parte del problema es la actitud que tengamos ante los demás. Una actitud de indiferencia nos hace cómplices de la injusticia, mientras que una actitud solidaria es imprescindible para que se pueda mejorar la suerte de muchas personas. Pero la solidaridad no aparece por arte de magia, sino a través de la conciencia que tenemos de los problemas reales y de las posibles soluciones. Por eso es importante informarse bien, pensar juntos en *diálogo* y formarse un criterio personal sobre lo que ocurre en el mundo y en este caso en el mundo abulense.

Con este proyecto de investigación que aquí vamos a presentar queremos reflexionar acerca de algunos de esos problemas que tenemos ante nosotros y sobre las actitudes éticas que pueden ayudar a ponerles solución para Ávila y sus ciudadanos.

Por este motivo, nuestro estudio se enfoca en el ámbito educativo, pues es donde pensamos deben comenzar a desarrollarse estas actitudes éticas, que permitan integrar a los ciudadanos abulenses provenientes de otras culturas, para conseguir una atención a la diversidad inter y multicultural efectiva en todas las etapas y agentes educativos implicados.

2. DESARROLLO

La inmigración es un fenómeno que se viene produciendo a nivel mundial, transformado a una sociedad, que se caracteriza por la presencia de una diversidad de culturas y lenguas.

En España desde hace algunos años, la creciente presencia de este fenómeno ha traído consigo el desafío de elaborar planes de acción, dirigidos a la integración intercultural de los inmigrantes

para que formen parte de una sociedad integrada y cohesionada. Según Iruela (2009) de ahí, la necesidad de promover una educación intercultural orientada a la formación de una ciudadanía intercultural y, como señala Jordán (2003), al desarrollo de actitudes y valores éticos densos. Iruela (2009) señala que el logro de la misma precisa el reconocimiento de las identidades culturales y la promoción del diálogo crítico, sobre la base del respeto a los derechos humanos y a los valores de la sociedad española. Es fundamental, por ello, el reconocimiento de los derechos y obligaciones de toda la ciudadanía y la comprensión entre las diversas culturas (Iruela, 2009).

Como señalan Bajo y Maya (2007, p. 30):

Una de las consecuencias más visibles de este fenómeno migratorio es el inicio de un nuevo tipo de sociedades, que se caracterizan por la pérdida de homogeneidad e incrementarán cada vez más su grado de multiculturalidad en el conjunto de las escalas existentes entre lo local y lo mundial. Éstas se manifiestan ahora con un creciente grado de diversidad cultural. Poblaciones y grupos culturales diversos conviven en un mismo espacio, entran en contacto y en interacción, generando un nuevo tipo de sociedad. El encuentro y el diálogo con otras culturas es potencialmente enriquecedor para todas las partes implicadas, pero no es menos cierto que también es generador de situaciones problemáticas y de conflictos. En definitiva, las sociedades se han hecho más complejas, diversificadas y deben encontrar los mecanismos y soluciones de todo tipo que den respuestas a esa complejidad.

Dentro de la política educativa es importante considerar la presencia de determinados colectivos, que pueden presentar desventajas en relación al alumnado español debido a sus diferencias lingüísticas y culturales.

En el caso de la provincia de Ávila, se han realizado estudios para identificar las necesidades de información de los colectivos de inmigrantes a través de las bibliotecas. Los resultados indicaron la

necesidad de contar con portales informativos para la integración, generar programas cooperativos entre padres, alumnos y asociaciones de inmigrantes (Iruela, 2009).

Las finalidades de la investigación se orientan, en primer lugar, a conocer las experiencias del profesorado para trabajar la diversidad en las aulas en los centros educativos en Ávila y su provincia. En segundo lugar, se analizarán las actividades de trabajo que realiza el profesorado orientadas a su desarrollo profesional y a la formación permanente en el tema tratado. En tercer lugar, a través del estudio de casos, se pretende profundizar en las características de los procesos que se generan en distintos tipos de metodologías, especialmente a través de la utilización de redes de comunicación asíncrona escrita, así como en los resultados de aprendizaje (competencias) que se obtienen y desarrollan en los alumnos.

En este trabajo intentamos contribuir a la mejor formación de los docentes, a través de la creación de un grupo de trabajo interdisciplinar que, siguiendo un proceso de investigación-acción, planifique, desarrolle y evalúe experiencias de aprendizaje inclusivo para dar respuesta a la multiculturalidad e interculturalidad que nos encontramos en nuestra provincia.

3. MATERIALES Y METODOLOGÍA

Consideramos que la consecución de los objetivos propuestos y la comprobación de la hipótesis formulada, pueden verse favorecidos con la adopción complementaria de metodologías cuantitativas y cualitativas, si bien consideramos que muchas de las cuestiones planteadas serán más susceptibles de metodologías de corte cualitativo, sin renunciar a referencias de carácter cuantitativo.

En concreto, consideramos pertinentes los siguientes tipos de planteamientos:

- Análisis descriptivo, para la consecución de los objetivos, que nos permitirá conocer las concepciones del profesorado en torno a la metodología de aprendizaje.
- Pondremos especial atención a la representación gráfica de los datos obtenidos, tanto de carácter descriptivo como relacional o inferencial.
- Análisis de casos, que nos posibilitará profundizar en el conocimiento de los procesos de desarrollo de metodologías de enseñanza-aprendizaje inclusivos en relación a la multiculturalidad y sus repercusiones.
- Análisis del impacto del programa de intervención de formación del profesorado en la práctica docente y discente.

La naturaleza mixta cuantitativa y cualitativa de la metodología propuesta, nos permitirá profundizar en el conocimiento de las dimensiones implícitas en los procesos metodológicos estudiados, tratando de complementar la perspectiva de los profesores y alumnos con la de los investigadores.

El papel a desempeñar en el proceso formativo por los profesores implicados es fundamental, ya que se pretende conocer su percepción sobre la atención a la diversidad multicultural de los estudiantes y analizar sus prácticas inclusivas para conseguirlo, por lo que podría encajarse esta fase de la investigación en la categoría de etnográfica (participativa).

3.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población queda definida por una muestra de profesores y centros de Ávila y su provincia con un alto nivel de estudiantes extranjeros en sus aulas, en concreto hemos seleccionado seis centros. Un centro de educación primaria y un centro de educación secundaria en Ávila capital y cuatro centros en la provincia.

La selección de la muestra se realizará a través de un proceso de tres fases:

- 1) Selección de profesores y centros para llevar a cabo el análisis.
- 2) Selección de 6 centros para llevar a cabo el estudio de casos, orientando la selección en función de los distintos tipos de metodología inclusivas seguida.
- 3) Selección de 10 profesores para el desarrollo del programa de formación (comunidad de práctica).

3.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los instrumentos a utilizar denotan su caracterización de naturaleza básicamente cualitativa (entrevistas, observación, reuniones grupales, guías de seguimiento, informes, análisis documental...), complementada con la aplicación de cuestionarios y pruebas estandarizadas.

El proceso de observación se acompañaría de registros audiovisuales (fotos, audio y vídeo) de las prácticas educativas de aula.

Para la obtención de datos relacionados con los productos educativos de aprendizaje se utilizarán como instrumentos básicos los informes académicos de evaluación de los profesores, junto a las pruebas estandarizadas y cuestionarios.

3.3 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos responderá a los objetivos planteados, ajustándonos en todo momento a los instrumentos utilizados.

El análisis de carácter cuantitativo permitirá:

- Presentar una descripción a nivel general.
- Realizar inferencias sobre la población de referencia.

Los datos de carácter cuantitativo se analizarán, desde perspectivas descriptivas e inferenciales, con la aplicación del programa SPSS.

El análisis de carácter cualitativo se planteará los siguientes referentes a conseguir:

- Tener un conocimiento en profundidad de los diferentes casos analizados.
- Conocer el discurso de los participantes sobre la acción educativa y las justificaciones de su práctica docente, sus concepciones, expectativas, prácticas y dificultades para desarrollar metodologías inclusivas.
- Categorización de los datos obtenidos, en concreto, sobre las diferentes metodologías de aprendizaje.
- Contrastes de puntos de vista (triangulación) entre profesores, alumnos e investigadores en relación a la puesta en práctica de metodologías de enseñanza-aprendizaje inclusivas.
- Comparación de diferentes casos, buscando patrones comunes y diferencias. Establecer conclusiones sobre las condiciones y la eficacia de las experiencias de aprendizaje inclusivo llevadas a cabo en diferentes contextos.

- Elaboración de propuestas de actuación que emanan de la reflexión sobre la práctica y la búsqueda de la mejora o calidad educativa.

4. MARCO JURÍDICO Y NORMATIVO

Teniendo presente el marco jurídico y normativo de la Comunidad de Castilla y León, nos centramos en las diferentes resoluciones, órdenes, planes y proyectos que tengan por objeto organizar la atención educativa al alumnado que, por su incorporación tardía al sistema educativo o por su situación de desventaja socioeducativa, requieren una atención educativa específica. Este marco nos sitúa en el eje central e hilo conductor para organizar nuestra investigación y seleccionar los centros escolares.

Comenzamos con la Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Esta norma se aplica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria, de la Comunidad de Castilla y León y tiene como objetivo general garantizar una respuesta educativa de calidad y ajustada a sus características personales, en función de su diversidad cultural o de otras necesidades de carácter personal, familiar o social (España. Resolución de 17 de mayo de 2010).

De las medidas de atención educativa para el alumnado con integración tardía en el sistema educativo subrayamos:

- Adquisición de la competencia Lingüística donde tendrán sesiones de apoyo 2º ciclo de educación infantil, en el aula ordinaria y educación primaria o secundaria obligatoria, fuera del aula.

Las medidas de atención educativa para el alumnado en situación de desventaja socioeducativa, considerando a estos como estudiantes que requieren una atención específica, derivada de sus condiciones sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole, y que además presenta un desfase curricular significativo de dos o más cursos, al menos en las áreas o materias instrumentales básicas. Las actuaciones docentes propuestas más significativas:

1. Proyecto de adaptación del Centro con profesorado de compensación en segundo ciclo de educación infantil y educación primaria. En secundaria los trabajadores sociales PTSC.
2. Participación y colaboración de las familias con el Plan de Acción Tutorial.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y León ha ido desarrollando desde cursos anteriores al 2010, diferentes medidas educativas y estrategias didácticas que, enmarcadas dentro del Programa para la Mejora del Éxito Educativo, han tenido una doble finalidad: contribuir a la mejora del modelo educativo facilitando el éxito y la continuidad del alumnado en el sistema educativo.

La Resolución de 21 de agosto de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se implementan medidas de apoyo y refuerzo educativo, dentro del “Programa para la Mejora del Éxito Educativo”, con carácter experimental para el curso 2014/2015. Dispone las siguientes medidas:

1. ANCE⁴ por circunstancias de desventaja o desconocimiento de la lengua vehicular, que promociona sin aprobar las áreas instrumentales de lengua castellana y literatura y matemáticas.
2. Medidas de Apoyo y Refuerzo Educativo (MARE): alumnado que precise refuerzo educativo en áreas y materias instrumentales, planificación y organización del trabajo, hábitos y técnicas de estudio y habilidades (sociales y emocionales) para la integración y adaptación al grupo y al centro.

En el programa MARE (España. Resolución de 21 de agosto de 2014) destacamos:

- a) Apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 4º, 5º y 6º de educación primaria.
- b) Impartición de apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 1º y 2º de educación secundaria obligatoria.

El apoyo será en horario de tarde, durante cuatro horas semanales. Para organizar los grupos será necesario que haya un mínimo de cinco y un máximo de doce alumnos, con excepciones en el caso de centros docentes calificados de especial dificultad. Los centros podrán establecer los grupos en función de sus necesidades, constituyendo grupos de un único nivel o grupos de los diferentes niveles.

El mencionado programa se ha ido articulando a través de distintas disposiciones de carácter general, encontrándose regulado

4 ANCE: Alumnos con Necesidades de Compensación Educativa.

en la actualidad mediante la Orden EDU/872/2014, de 10 de octubre, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León. De la presente orden acentuamos:

- a) Refuerzo educativo para el alumnado de 3º y 6º de educación primaria.
- b) Apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 4º, 5º y 6º de educación primaria.
- c) Acogida del alumnado que se incorpora a 1º de educación secundaria obligatoria.
- d) Impartición de clases extraordinarias fuera del período lectivo al alumnado de educación secundaria obligatoria (España. Orden EDU/872/2014).

La variedad de medidas implementadas a lo largo de su trayectoria han proporcionado refuerzo y apoyo para dar respuestas a las necesidades concretas de los centros educativos. De esta manera, han contribuido a garantizar la promoción en el sistema educativo, reduciendo el abandono escolar temprano, fomentando su eficaz inserción en el mercado laboral y optimizando al mismo tiempo el clima de convivencia en los centros docentes.

El Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León se ha ido adaptando a la normativa educativa vigente y a las características del entorno educativo y social de esta Comunidad. Se han implementado nuevas medidas organizativas y metodologías para conseguir una escuela inclusiva que dé respuesta a las necesidades de todo el alumnado, algunas de ellas derivadas del II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León, aprobado por el Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, para el período 2017-2022 y otras derivadas del Plan

Global para la Mejora de los resultados escolares. Las metodologías destacadas en este II Plan, invitan y facilitan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, con particular atención a aquellos más vulnerables (España. Acuerdo 29/2017) destacando:

1. Metodologías favorecedoras de la interacción: Trabajo cooperativo y grupos interactivos.
2. Metodologías favorecedoras de la creación: Proyectos de comprensión inteligentes y los proyectos de aprendizaje basado en problemas (ABP).
3. Metodologías favorecedoras de la metacognición: La cultura de pensamiento para desarrollar mapas mentales, destrezas y rutinas de pensamiento.
4. Metodologías favorecedoras del compromiso: destacando las relacionadas con el trabajo que facilita el desarrollo de las Habilidades Sociales, el Desarrollo Emocional y Aprendizaje Servicio.

Para establecer un marco normativo que permita a los estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad, por razón de su pertenencia a minorías étnicas o culturales, se regulan unas medidas agrupadas en la posterior orden como “Programa 2030” para reforzar la equidad del sistema educativo, la inclusión y la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa (España. Orden EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el “Programa 2030” para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa).

La muestra, seis centros, seleccionada para nuestra investigación pertenece al Programa 2030. Esta Orden EDU/939/2018 proporciona mayor servicio de orientación educativa al centro; diseño y desarrollo

de planes de compensación educativa, de programas experimentales de equidad, de programas de acompañamiento socioeducativo que permitan la tutorización y la orientación individualizada; horarios flexibles; mayores recursos materiales y económicos; dos profesores por aula; medidas de compensación e innovación educativa e investigación.

Para finalizar, en febrero se publicó la Orden EDU/136/2019, de 20 de febrero, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León. Esta Orden, además de continuar garantizando las finalidades anteriormente mencionadas, aportan otros objetivos, como mejorar la tasa de titulación en 4º curso de educación secundaria obligatoria; incrementar el rendimiento del alumnado repetidor; despertar la necesidad de continuar formándose una vez superada la edad obligatoria, reducir el índice de abandono escolar temprano; conseguir la mejora de resultados escolares en centros que reciben alumnado procedente de entornos en situación de vulnerabilidad, con escasa motivación hacia el aprendizaje y significativo retraso escolar, facilitando la integración de su alumnado y la participación de las familias; así como desarrollar al máximo las capacidades, potencialidades, inteligencias o talentos de todo el alumnado de las diferentes etapas educativas (España. Orden EDU/136/2019).

5. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Nos encontramos en la segunda fase del proyecto:

- Realización de entrevistas a los profesores seleccionados para conocer las prácticas profesionales de trabajo inclusivo para atender a la diversidad multicultural de sus alumnos.

- Recopilación y análisis de materiales relacionados con el trabajo multicultural desarrollado por los profesores entrevistados.
- Transcripción y análisis de las entrevistas hechas a los profesores y alumnos.

Esto aplicado al contexto abulense y con la selección de los seis centros educativos que hemos verificado entre la capital y su provincia, incluyendo desde Educación Primaria hasta Educación Secundaria, queremos comprobar cómo se está trabajando y aplicando la cuestión intercultural en el aula: si los planes y normativas son reales y efectivos y en qué medida lo son, qué garantías ofrecen, qué posibilidades, en qué fallan y en qué se puede mejorar para que la interculturalidad se lleve a cabo mejor en el aula.

REFERENCIAS

BAJO, M. J.; MAYA, V. **La educación intercultural en Castilla y León**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2007.

ESPAÑA. Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. **Boletín Oficial de Castilla y León**, 203 de 19 de junio de 2017. p. 23109-23175.

ESPAÑA. Orden EDU/136/2019, de 20 de febrero, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León. **Boletín Oficial de Castilla y León**, 38 de 25 de febrero de 2019. p. 8204-8222.

ESPAÑA. Orden EDU/872/2014, de 10 de octubre, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León. **Boletín Oficial de Castilla y León**, 203 de 22 de octubre de 2014. p. 72152-72176.

ESPAÑA. Orden EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el “Programa 2030” para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. **Boletín Oficial de Castilla y León**, 171 de 4 de septiembre de 2018. p. 35080-35096.

ESPAÑA. Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. **Boletín Oficial de Castilla y León**, 100 de 27 de mayo de 2010, p. 42853-42870.

ESPAÑA. Resolución de 21 de agosto de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se implementan medidas de apoyo y refuerzo educativo, dentro del «Programa para la Mejora del Éxito Educativo», con carácter experimental para el curso 2014/2015. **Boletín Oficial de Castilla y León**, 170, de 4 de septiembre de 2014. p. 61248-61248.

IRUELA, M. J. R. La integración de los colectivos de inmigrantes de la provincia de Ávila a través de las bibliotecas. **Revista Migraciones**, n. 25, p. 155-183, 2009.

JORDÁN, J. A. Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. **Revista de Educación**, n. Extraordinario, p. 213-239, 2003.

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M. La investigación sobre educación intercultural en España. **Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 17, 2009.

INTERCULTURALIDAD E INMIGRACIÓN EN COLOMBIA: IMPACTOS Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN DE LOS AFROPALENQUEROS EN CARTAGENA DE INDIAS

Cyriaque AKOMO-ZOGHE¹

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la interculturalidad convoca el dialogo de culturas, de pueblos y áreas sobre los diferentes puntos de convergencias y de divergencias que les pueden identificar. Aquí cuando se habla de la interculturalidad en Colombia, se debe primero subrayar el carácter multicultural y pluriétnico que singulariza el país. Con un pueblo de origen africano, europeo e indígena Colombia se posiciona como un verdadero laboratorio de estudios culturales capaz de fomentar estudios etnoeducativos, interculturales y multiculturales prometedores para la investigación científica. A partir de esta constatación, podemos decir la interculturalidad surgió con el contacto permanente de este trietnia (africano, blanco e indígena). Cada uno quiso defender lo suyo, es decir promocionar sus características étnicas, históricas y socioculturales para la construcción de una nación que tenga en cuenta sendas aportaciones. En efecto, desde la llegada de los esclavizados africanos en la Nueva Granada,

1 Investigador en la Escuela Normal Superior de Libreville/Gabón. Correo electrónico: <akomezoksimon@yahoo.fr>.

antigua denominación de la actual Colombia, esta población padeció tres fenómenos estrechamente relacionadas: primero la esclavización, la luchas por la conquista de su libertad y su reconocimiento, por la Constitución colombiana, como minoría con unos derechos especiales, a través de la ley 70 de 1993. Dicha ley propició la toma en cuenta de sus reivindicaciones como ciudadano de pleno derecho. Para evidenciar concretamente la efectividad de dicha ley entre las comunidades afrocolombiana, los mismo decidieron organizarse en asociaciones para aprovechar las ventajas de la ley 70. Mientras tanto, el proceso de inmigración ya había empezado desde varios años, mejor dicho, desde tres siglos: a mediados del siglo XVIII, poco después de la abolición de la esclavización hasta la fecha. La minoría afrocolombiana quiere mejorar sus consecuencias de vida, gracias a un buen trabajo remunerado; una vivienda digna, limpia y segura; una buena integración racial que tenga en cuenta los particularismos de cada grupo étnico; una justicia social imparcial para todos y un acceso a la educación y sanidad equitativa.

Así es como, entre el discurso teórico y las medidas discursivas y la realidad, queda una enorme dicotomía. La realidad en el terreno demuestra 98% de la población afrocolombiana en un estado de pobreza. Pero nos viene una pregunta ¿a qué nivel la ley 70 no llega a cumplir con los requisitos relacionados con la realización de la minoría afrocolombiana? ¿Por qué esta situación miseria y de invisibilidad perdura?

En el presente trabajo intentaremos demostrar que a pesar de la puesta en marcha de la ley 70 de 1993, otorgando algunos privilegios a los afrocolombianos, los mismos siguen padeciendo las mismas plagas sociales como si no fueran verdaderamente ciudadanos de pleno derecho como los demás componentes sociales (indígenas, blancos, mulatos, etc.).

Para llevar a buen término este trabajo, vamos a resituar el contexto histórico de los afrocolombianos antes de decidir de inmigrar en Cartagena de Indias. Luego, hablaremos de su representación social antes de acabar con su débil presencia en el sector educativo.

2. CONTEXTO HISTÓRICO

Para entender mejor los que identificamos como afrocolombianos, es imprescindible recordar algunas pautas de su historia. En efecto, se llama afrocolombiano la minoría de africanos que vino de África a partir del proceso de la esclavización para trabajar en los campos azucareros, en las minas y en el servicio doméstico. Dichos africanos padecieron diferentes tipos de coerciones físicas. Y para acabar con esta opresión que ejercían los dueños de esclavizados, muchos de ellos tomaron la decisión de huirse en las montañas para refugiarse ahí. El objetivo era asentar pueblos enteros para vivir su africanía de manera libre. Dichos se llamaron palenques o quilombos. Entonces, la libertad fue la principal razón de las múltiples fugas vigentes en la sociedad colonial. La población que se formó en los palenques se denominó los afropalenqueros. Los mismos vivían de agricultura, de pesca y de recolección. Después de la abolición de la esclavitud en 1851, los afropalenqueros sintieron la necesidad de salir de sus palenques para empezar con su proceso de socialización. Este mecanismo de reintegración en la sociedad colombiana, llevaba en sí mismo una serie de interrogaciones por parte de los habitantes de las ciudades cercanas. La primera pregunta fue, ¿de dónde venía esta gente tan extraña? ¿De qué nacionalidades fueron? ¿Y por qué tenían un español tan mal hablado? La contestación de dichas interrogaciones necesita unas aclaraciones. En efecto, después de haber pasado siglos y siglos conviviendo entre ellos en las zonas de difícil acceso,

precisamente en las cimas de las montañas, no habían tenido contacto con la población urbana. No dominaban el español por las mismas razones. Solo hablaban una lengua criolla con voces de origen bantú. Las lenguas africanas con más influencia que encontramos en la lengua palenquera son el kikongo y el quimbundu. Dos lenguas de Congo-Brazzaville y república democrática de Congo, hablando del kikongo. Y la lengua quimbundu de Angola.

La hermeticidad vivida por los palenqueros, en la selva impenetrable, huyendo a los españoles que tenían la gana de volver a esclavizarles, condicionó su carácter. Si tomamos el ejemplo de Palenque de San Basilio, diremos que fue fundado por el negro cimarrón Benkos Bioho en 1603, después de haber firmado un tratado de paz con los españoles. En efecto, tras de guerra que tuvo lugar entre los cimarrones encabezados por Benkos Bioho en 1602, el Gobernador de la época, Gerónimo de Suazo Casasola prefirió negociar con Benkos Bioho, dándole la libertad él sus hombres, inclusive su territorio en 1603. Como contrapartida, el mismo no deberían recibir a otros cimarrones en su palenque para evitar a que el modelo social, caracterizado por la servidumbre de los africanos, por motivos económicos, cayera y que los negocios conocieran una crisis interna. Más valía, para el Gobernador, que estableciera este tratado de paz que fue el primero, aquella época, en la historia de la presencia española en Hispanoamérica. Dicho tratado confirió a Palenque de San Basilio el título de primer pueblo libre de América. Así mismo se debe añadir su carácter de luchadores al participar en las guerras de independencia, en donde se les prometió la manumisión inmediata una vez conseguido este propósito. Sin embargo, no se les cumplió lo prometido, pues tan sólo se decretó la llamada “libertad de vientres”, y los negros debieron esperar alrededor de treinta años para que se decretara la ya nombrada ley de abolición de esclavitud.

No obstante, esta tradición de resistencia, las comunidades negras no siguieron generando movimientos sociales de rebeldía o de asociación cívica, pues se dedicaron a fortalecer sus procesos de organización social tradicional basados en las relaciones de parentesco, a través de la “familia extensa” (Mazzoleni, 2010). Actualmente la población afrocolombiana tiene como asentamiento significativo la costa del Pacífico, donde se conservan con mayor persistencia las tradiciones culturales y el consiguiente auto-reconocimiento como negros. Las riberas de los ríos Patía y Mira, en el Cauca del río Magdalena Medio santandereano y antioqueño, así como en el nordeste de este último departamento y lugares aledaños a los ingenios azucareros del Valle del Cauca, en donde se emplean como obreros generalizados son sitios de la geografía nacional poblados por estas comunidades (Mazzoleni, 2010). De igual manera han emigrado del Pacífico nariñense y chocono hacia el sur en los Departamentos del Caquetá y del Putumayo. Numerosas comunidades afro se encuentran a su vez en la Costa Atlántica, en donde, de manera generalizada, no se auto identifican completamente como tales, sino que se diluyen en el regionalismo costeño o caribeño por haberse gestado entre ellos un mestizaje biológico y cultural de gran significación con elementos del interior del país (Mazzoleni, 2010).

La principal característica de los palenqueros fue el dominio de la cultura de origen africano y la de los demás pueblos con quien convivieron. Este sincretismo cultural hizo de los palenqueros focos no solo de resistencias, sino también del multiculturalismo. Es preciso recordar que la vida en los palenques se asemejaba con la vida en los pueblos africanos. Los ancianos se encargaban de la educación, según la tradición africana. La mujer atendía a los niños dándoles seguridad, amor y protección. Mientras los jóvenes aprendían de los ancianos lealtad, respeto, fuerza y solidaridad. La principal

preocupación consistía en la transmisión de la cultura africana a los más pequeños para asegurar la perpetuación de su historia de una generación a otra. Fortalecieron sus saberes y tradiciones gracias al dominio de la selva. La cultura selvática sirvió de base cultural que los afropalencueros vendieron a sus conciudadanos afrocartageneros. En efecto, La selva era para el muntu un lugar sagrado porque ahí encontraba los árboles necesarios para curarse, para nutrirse y para comunicar con los difuntos. Es para decir que los bantú dominaban los secretos de la selva y el arte de desplazarse en este universo lleno de trabas. Es por eso que, durante los siglos anteriores, los europeos se asombraron de ver los bantú dominar la selva incluso guerrear en este medio hostil para los europeos en el siglo XVI. También, el África bantú se caracteriza por la travesía del ecuador y se sitúa entre dos trópicos. Este carácter “intertropical” determina, incluso otros factores. Los datos de la pluviosidad y de la temperatura. El clima ecuatorial se caracteriza por las lluvias que se extienden a lo largo de todo el año (Kabala; Souindoula, 1991). En cuanto a la vegetación: en las regiones ecuatoriales, bien regadas, la selva densa domina, es casi siempre verde: es el caso de la selva de la cuenca de Congo. Tenemos también un sistema de producción muy particular: las relaciones entre los hombres y los ecosistemas se fundamentan particularmente en la agricultura, la caza, la pesca y la recolección.

En cuanto a “la pesca y la caza” siempre han desempeñado un papel importante en la alimentación de las poblaciones de las regiones tropicales húmedas de África. Tradicionalmente, las poblaciones conocían el arte de establecer las trampas para capturar el jabalí, los pájaros y demás animales del bosque. En cuanto a los procedimientos para capturar el pescado, había muchas formas: presas, caña de pescar, envenenamiento del agua, etc. La vivienda, los poblados y los vestidos eran iguales y tradicionalmente tributarios de los recursos naturales.

Las chozas y casas tenían un techo de follajes de palmera según los recursos del poblado. Todo se hacía con los materiales tradicionales bantú. Y los vestidos eran hechos con las hojas de los árboles, con las pieles de los animales o con la rafia.

Para curarse, los bantús usaban algunas medicinas tradicionales. En este ámbito también, hacían de la selva un medio de predilección para recoger las medicinas tradicionales. Las hierbas constituían la base de los brebajes medicinales para la curación de toda la población. En cuanto a los tratamientos, los curanderos, llamados también los ngangas se encargaban de curar y salvar todos los casos de enfermedades que conocían el bantú. Además, las plantas medicinales eran numerosas, tradicionalmente bien conocidas y usadas de distintas maneras (brebajes, vomitivos, etc.). Los curanderos añadían también las ofrendas, los sacrificios y exorcismos en relación con las creencias diversas. Por consiguiente, la medicina tradicional usaba desde luego, la fuerza de las plantas, los poderes religiosos y el poder mágico (Kabala; Souindoula, 1991).

3. PROCESO DE INMIGRACIÓN DE LOS AFROPALENQUEROS

Tal como lo venimos demostrando, la tradición afropalenquera se arraigaba en los valores heredados de África colonial. Así que no quería perder esta identidad cultural. Los afropalenqueros vivían de la agricultura, de la pesca, de la recolección y de la ganadería. Los hombres hacían plantaciones, mientras que las mujeres se dedicaban al comercio de dulces y a las actividades campestres. Fue un contexto de mantenimiento de la comunidad alrededor de los mismos principios. Con el paso del tiempo, las antiguas generaciones de palenqueros transmitían la tradición de generación y en generación para soslayar a que se pierdan. Esta transmisión requería la salvaguardia de la

identidad cultural a través de la oralidad. Los hábitos y las costumbres de origen africano sobrevivieron gracias a la fuerza de la memoria. Lo que Manuel Zapata Olivella nombra: “la memoria biológica” que tenía como meta la supervivencia de la herencia patronímica ancestral. Con lo cual, después de haber pasado varios siglos recluidos en los montes huyendo el sistema esclavista, los afropalenqueros construyeron una ideología de autodefensa sociocultural para guardar unos rasgos peculiares de las huellas africanas. Por eso, tras el proceso abolicionista, los habitantes de San Basilio de Palenque sintieron necesidad de inmigrar, abriéndose al exterior para adaptarse en la nueva sociedad libre.

Para entender mejor el proceso de inmigración de los afropalenqueros rumbo a Cartagena de Indias, es menester subrayar que la rutina vivencial en la cual fueron sometidos. Primero, la eterna vida pueblerina, sin oportunidades, ni nada. Vivir una vida selvática, de caza y pesca, sin olvidar la cosecha de los productos agrícolas. Hombres, mujeres y niños se dedicaban en los trabajos campestres desde 1603 hasta 1851, fecha de la abolición de la esclavitud. La necesidad de buscar otros horizontes fructíferos y dignos de oportunidades desembocó en un proceso de inmigración hacia Cartagena de Indias. La verdad es que no todos los afropalenqueros inmigraron. Solo se trataba de una minoría de jóvenes en busca de trabajo y de nuevas perspectivas decidieron masivamente ir a la ciudad. Al llegar, ocuparon pequeños oficios, como comerciantes, albañiles, zapateros, camareros, limpiabotas, etc. Lo más útil era encontrar un oficio para trabajar y mantener a sus familiares en el pueblo. Es preciso, mencionar que, al llegar en la ciudad, los jóvenes tuvieron de reintegrarse para aprender de nuevo los códigos de la nueva ciudad y del medioambiente. Desde aquel momento hasta la Constitución Nacional de 1991 que reconoció jurídicamente

la existencia de las comunidades afrocolombianas como sujetos con particularidades culturales que los diferencian del conjunto de la sociedad nacional. Luego de año y medio de consulta a las comunidades locales y de concertación con el Gobierno Nacional el Congreso de la República expidió el 27 de agosto de 1993, la Ley 70 por medio de la cual se otorgan a los afrocolombianos los derechos constitucionales establecidos en favor de los grupos étnicos del país en materia de educación, protección de la identidad cultural y desarrollo propio (Mazzoleni, 2010). El resultado de la inmigración fue el cosmopolitismo como el nuevo modelo de identificación formando una nueva cartografía con nuevos referentes sociales y culturales. Esta inmigración constituyó el punto de partida del surgimiento del debate racial entre la convivencia de la trietnia blanco, indígena y negro. La inmigración afropalenquero propició también a que la comunidad afrocolombiana tuviera una organización interna para poder reivindicar algunos derechos.

4. FENÓMENO DE INTERCULTURALIDAD ENTRE LOS AFROPALENQUEROS DE LOS DEMÁS PUEBLOS

Para los afropalenqueros, la cultura era fundamental para la preservación de su identidad y su patrimonio. Así que volver a recrear lo africano, en un medioambiente nuevamente establecido requería un reto. Desde el principio de su llegada en Cartagena, los afropalenqueros tenían vergüenza hablar español porque no solo su acento sino también su vocabulario dejaba que desear. De pronto, la población cartagenera se enteró de esta nueva categoría de ciudadanos algo horrorosos. Decían que hablaban un español malhablado. Vivieron muchos prejuicios sobre su capacidad de tener una disciplina de vida. Les faltaba una cultura milenaria, su actitud

era proclive al libertinaje. A este propósito, Bartolucci Enrique opina que el afrocolombiano por lo general se opone con una resistencia casi instintiva a todo lo que es estructura, disciplina, institución, horario... El interés, la ventaja inmediata o la tradición determinan su conducta y lo mueven a la acción. El sentido de libertad muy arraigado raya a veces con el libertinaje. La independencia, que en sí es un valor, a veces se vuelve insubordinación fácil e injustificada. Prevalece la emocionalidad sobre la racionalidad, lo exterior sobre lo interior, la palabra sobre el silencio, la discusión sobre la meditación (Bartolucci, 1994).

Para calibrar las suertes de integración tuvieron que mezclarse con otros afrocolombianos de la ciudad para formar una identidad común a todos: la identidad afrocolombiana. Esta identidad se caracteriza en una representación tradición de la cosmovisión africana a través de religiosidad basada en el culto de los ancestros. Esta religiosidad afrocolombiana es sumamente rica en simbología. Los objetos naturales pueden ser medios poderosos para manifestar la acción de lo espiritual. El poder simbólico es muy importante para el afro y por esta razón las prácticas culturales y las acciones sociales están cargadas de múltiples simbolismos. Se pueden considerar básicamente tres clases de símbolos (Mazzoleni, 2010). Para Juan Dios Mosquera, la religiosidad afrocolombiana estaba caracterizada por los Ritos, tabús, saberes negroafricanos a partir del concepto de funebría y el culto de los ancestros. Había otros rituales tales como los chinangos, ritos y el lumbalú-chigualos, los curanderos organizaban ceremonias, juegos de velorios sin olvidar el papel de las personas sagradas, el de los ancianos dentro de la tradición del candomblé (Juan Dios Mosquera, 2010). El culto de los ancestros es importantísimo entre los bantú porque les permite entrar en comunicación con los muertos. Entre los *Ambuun*, la vida en la sociedad se caracteriza por

una serie de relaciones de parentesco que no permite una lectura clara de la noción de familia entre los africanos de manera general. Por ejemplo, todas las personas que tienen la edad de su padre se llaman también padre, es lo mismo por lo de la madre. Entonces, los miembros de una misma familia se llaman hermanos.

Para europeo, sería imposible tener tantos hermanos y padres a la vez. En África sí, es posible tener mucha familia larga compuesta de los miembros de un mismo poblado. Del mismo modo los bantú tenían relaciones muy estrechas con los muertos que son personas que “se fueron” al otro mundo (Mubesala Lanza, 2006). Para los *Ambuun* como para los otros pueblos africanos, los muertos se “fueron al viaje”, tal como lo dijo Birago Diop que los muertos no son muertos. De ahí, los *Ambuun* creen en la continuidad de la vida. La persona que muere en su sociedad “se ha ido”. La muerte en esta forma no parece ser una destrucción del ser humano sino como una separación bajo este aspecto corpóreo porque los vivos tienen la firme convicción de que van a volver a verse. Y que actúan por medio de los sueños porque ya se han convertido en espíritus por ende se vuelven omnipresentes. La creencia en los muertos radica en la fe en su presencia continua. Es por eso que, en África, los vivos están convencidos de que los muertos no son muertos, es decir siguen viviendo bajo forma espiritual que es su nuevo aspecto (Mubesala Lanza, 2006).

Los afrocartageneros, a su vez habían de aprender la nueva cultura sus mencionada, porque fue la más auténtica y duradera de Colombia, la cultura cimarrona. El encuentro de ambas culturas constituyó el punto de partida de la formación de una interculturalidad fructífera, rica y dinámica. Así es como damos razón a A. Rojas cuando afirma que la interculturalidad opera como objeto de atención académica y como principio o meta de programas políticos, educativos, epidemiológicos, administrativos o filosóficos,

referidos a poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes, principalmente. Para comprender cómo ha sucedido este proceso, es necesario analizar la manera en que la cultura ha llegado a ser un argumento en nombre del cual se busca conducir la conducta de individuos y poblaciones: es decir, el proceso mediante el cual se constituye en razón de gobierno (Axel Rojas, 2011).

Lo que hemos de subrayar es su ausencia en el sistema escolar colombiano. Algunas estadísticas demuestran que los afrocolombianos sufren las discriminaciones y la exclusión educativa. En efecto, la ausencia de leyes a favor de la oferta de posibilidades educativas a fin de acrecentar su nivel de vida, era una realidad innegable. Pensar en la escolarización de los afropalenqueros sobreentendía reestructurar los curriculares adaptados a esta comunidad que a principios de esta mencionada en la Constitución colombiana como ciudadanos de pleno derecho. La interculturalidad como mecanismo de aceptación del otro como alteridad empezó por un tipo de relación de cercanía entre todas las comunidades mezclándose los unos y los otros. Se puede considerar la interculturalidad como remedio contra la discriminación, la promoción de la diferencia y de la tolerancia para con lo ajeno.

5. LA ETNOEDUCACIÓN COMO SOLUCIÓN PARA FOMENTAR LA EDUCACIÓN DE LOS AFROPALENQUEROS

En Colombia la educación se define, como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. En la Constitución Política Nacional se define la naturaleza del servicio y su marco de acción, como el derecho de la persona a un servicio público que cumple una función social. Este

es regulado por el estado, a quien le corresponde ejercer la inspección y vigilancia del servicio educativo, con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (García Anaya, 2013). También se establece, que se debe garantizar el adecuado cubrimiento del servicio, así como asegurar a los menores, las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. El sistema educativo nacional lo conforman, la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados, que culmina con el título de bachiller), y la educación superior (García Anaya, 2013).

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una propuesta educativa que tiene en conjunto los principios establecidos en la Constitución Política de Colombia de 1991, en torno a la interculturalidad, el reconocimiento y el respeto a la diversidad étnica y cultural, la cual debe buscarla ubicación de conocimientos sobre la comunidad Afrocolombiana en el plan de estudios (Juan Dios Mosquera, 2010). Y en todas las actividades curriculares que de ella se desprendan, con el fin de superar el desconocimiento del aporte de los Afro a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político, así como el reconocimiento y la valoración como etnia. En su esencia, esta cátedra pretende que los docentes promuevan procesos de reflexión en torno al tema de la Afrocolombianidad tanto en instituciones escolares de primaria, básica y educación media que atiende a población escolar afrodescendiente y raizal, así como en aquellas instituciones que no lo hacen. Todo con el fin de lograr un auto reconocimiento de la población Afrodescendiente (Juan Dios Mosquera, 2010). Hoy en día es común que la etnoeducación sea reclamada o presentada como un derecho étnico, tanto por organizaciones sociales como por académicos y funcionarios.

Ello pareciera significar que este tipo de proyectos educativos son esenciales para la preservación de la vida de aquellas poblaciones que se reconocen y son reconocidas como grupos étnicos; de hecho, es común que se argumente que este derecho es fundamental para la preservación de sus culturas (Axel Rojas, 2011).

La mala integración de los afropalenuera tuvo como consecuencia la puesta en marcha de la etnoeducación basada en la enseñanza/aprendizaje de nuevos modelos de vida y cultura afrocolombiana. De manera general, la interculturalidad sirve aquí para entablar un puente entre la cultura afropalenuera de origen y la de los afrocartageneros que tuvieron la costumbre de convivir con los demás pueblos, entre los cuales los indígenas, los mestizos, los blancos, etc. Aquí el valor de la etnoeducación es celebrar la singularidad cultural afro para implementar una valoración de su patrimonio cultural. Esta muestra de especificidad cultural conoció un auge en la parte Caribe de Colombia.

6. CONCLUSIÓN

El trabajo de acabamos de elaborar nos ha demostrado el proceso de inmigración de los afropalenueros hacia Cartagena de Indias. Varias razones propiciaron esta inmigración. Primero la mejora de sus condiciones de vida. Segundo, la necesidad de abrir a los demás ciudadanos fue una razón importante. La búsqueda del trabajo en las zonas expuesta a la muerte, a la agresión, al alcohol, al tráfico de droga, etc. Dicho pueblo ya estaba cansado de vivir rutinariamente en la selva con antiguas personas. Al llegar en Cartagena, conocieron otras realidades que dificultó su real integración en su nuevo territorio. La población afrocolombiana a diferencia de los pueblos indígenas, debe enfrentarse a problemas de discriminación racial, marginalidad y

exclusión en el contexto general de la sociedad mayoritaria, debido a que solo aproximadamente un 10% del total que se auto reconoció en el censo nacional, se encuentra ubicado en territorios colectivos de comunidades negras; el resto de la población con contadas excepciones, en áreas urbanas de ciudades intermedias donde la población afrocolombiana es mayoría, Como Quibdó, Buenaventura, Tumaco y Turbo; se encuentra en barrios marginales y zonas de invasión de las principales ciudades del país, como Cali, Cartagena, Medellín, Bogotá y Barranquilla, entre otras (García Anaya, 2013). La falta de oportunidades, la pobreza, marginalidad y exclusión propia de los territorios colombianos en donde se ha ubicado tradicionalmente esta población, aunados en las dos últimas décadas a los problemas de desplazamiento forzado generados por los actores armados del conflicto interno; han convertido a la población afrocolombiana, en esencialmente urbana (García Anaya, 2013).

REFERENCIAS

AGUDELO, Carlos. **Politique et populations noires en Colombie, enjeux et multiculturalisme**. Paris: L'Harmattan, 2004.

BARTOLUCCI, Enrique. Las culturas negras y sus vínculos con el Evangelio. En: **Grandes Temas de Santo Domingo**. Bogotá, 1994. p. 325. (Colección Documentos CELAM, 132).

ESCALANTE POLO, Aquiles. **El negro en Colombia**. Barranquilla: Cátedra de Estudios Afrocolombianos, 2002.

GARCÍA ANAYA, Rosa Carlina. **La educación superior en Colombia en población de grupos étnicos y víctimas**. Bogotá: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, 2013.

KABALA, Makuta; SOUINDOULA, Simão. Rapports entre l'homme et les écosystèmes dans le monde bantu. **Racines Bantu**, p. 49-66, 1991.

MAZZOLENI, Gaetano. Los afrocolombianos. **Retos misioneros de la nueva evangelización**, 2010.

MONTES MONTOYA, Angelica. **La représentation du sujet noir dans l'historiographie colombienne**. Paris: L'Harmattan, 2015.

MUBESALA LANZA, Baudouin. **La religion traditionnelle africaine, permanences et mutations**. Paris: L'Harmattan, 2006.

REYES, Nilson Salgado. **Migración palenquera a la Ciudad de Cartagena: 1960 – 2000**. Cartagena: Universidad de Cartagena, Facultad de Ciencias Humanas, Programa de Historia Cartagena de Indias D, T y C, 2011.

EL CENTRO INTEGRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL LORENZO MILANI: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DESDE LA INCLUSIVIDAD

Raúl Miguel MALMIERCA¹

José Ángel AYLLÓN GÓMEZ²

“Aunque no estoy de acuerdo con todo lo que decís, sé que nuestra escuela no funciona. Sólo una escuela perfecta puede permitirse el lujo de rechazar gente nueva y culturas diferentes. Y la escuela perfecta no existe. No lo es la nuestra ni la vuestra. De todos modos, los que de vosotros quieran ser maestros que vengan a examinarse aquí abajo. Tengo un grupo de colegas dispuestos a cerrar los dos ojos ante vosotros.” (Alumnos de la Escuela de Barbiana en “Carta a una maestra”).

1. INTRODUCCIÓN

Los avances alcanzados en el ámbito educacional han venido siendo significativos, en el campo de la Formación Profesional en nuestro país en los últimos años mediante sucesivas reformas. En el aspecto organizacional, y desde el sistema educativo formal más concretamente, los diversos gobiernos han aunado esfuerzos para potenciar y dotar de medios humanos, económicos y estructurales a

1 Universidad de Salamanca (España). Correo electrónico: <malmi87@usal.es>.

2 Universidad de Salamanca (España). Correo electrónico: <jayllon@usal.es>.

dicha educación no obligatoria. De la misma forma, algunos tratados europeos como el *Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación* (ET 2020), permite a los estados miembros de la Unión Europea elaborar políticas de carácter común para afrontar estrategias de cara al aprendizaje permanente de sus ciudadanos; desde la educación en la primera infancia, hasta la formación y educación superior.

El tratado ET 2020 persigue cuatro objetivos comunes a nivel europeo:

1. Hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad.
2. Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
3. Fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
4. Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, en todos los niveles de la educación y la formación.

La presente comunicación trata de relatar la influencia y desarrollo del pensamiento de la Escuela de Barbiana, y, por ende, del pedagogo y sacerdote italiano Lorenzo Milani (1923-1967) plasmadas en la efectiva praxis de las experiencias inclusivas del *Centro Integrado de Formación Profesional Lorenzo Milani*, apoyándonos tanto en el pensamiento de la *Escuela de Barbiana* y su praxis a nivel histórico y metodológico, en relación a las del centro educativo. De la misma forma, nos hemos decidido documentar con decretos, leyes y documentos internos como el *Proyecto Funcional*

*del Centro*³, entre otros, para la fundamentación teórica de aspectos igualmente importantes como el relativo al contexto socio-educativo y administrativo de la entidad.

2. LORENZO MILANI: SACERDOTE Y EDUCADOR

Creemos ineludible prestar atención a la figura de Lorenzo Milani, especialmente para poner de relieve la significatividad de su trayectoria vital y su formación pastoral, ya que integran y conforman al mismo tiempo las tesis pedagógicas de Milani. Si bien, quizá sea más acertado hablar de praxis pedagógica, que de una sistematización teórica de la misma.

El párroco de Barbiana no genera ninguna obra dedicada exclusivamente a la exposición de su ideario educativo, sino que éste es recogido en obras gestadas con una pretensión diferente. En similares coordenadas también se posiciona (Corzo, 1981, p. 36), sosteniendo que “carece de un pensamiento sistematizado, escrito y amplio”.

Una vez advertida esta salvedad en torno a su pensamiento pedagógico, es momento ahora de ofrecer un bosquejo biográfico de esta figura. Lorenzo Milani nace en Florencia el 27 de mayo de 1923 en el seno de una familia acomodada y de elevado nivel cultural. Después de haber cursado estudios superiores, decidió ingresar en el

3 A partir de ahora PFC, nos ha sido fundamental para documentar esta comunicación y poder concretar diversos aspectos históricos y de funcionamiento, tanto del Centro Integrado de Formación Profesional Lorenzo Milani de Cabrerizos, como los breves apuntes mencionados sobre la Escuela Santiago Uno, *sita* en la calle homónima de la capital salmantina. El subrayado, en este caso, es nuestro.

seminario en el año 1943, siendo ordenado sacerdote cuatro años más tarde en julio de 1947.

Su primer destino fue la localidad de San Donato de Calenzano, ejerciendo como coadjutor donde impulsaría una escuela popular para jóvenes, sentando así las bases de práctica educativa. Esta iniciativa fue emprendida por Milani, una vez que llegado a Calenzano observó un déficit formativo y de conocimientos básico en la población adscrita a su parroquia. Su objetivo era compensar las dificultades para alcanzar una igualdad de oportunidades entre las gentes más desfavorecidas socioculturalmente. De esta manera surge un pensamiento pedagógico milaniano, de tendencia crítica o emancipadora, que señala al sistema educativo formal y reglado como un canal para la reproducción de las élites dominantes, coadyuvando a que la movilidad social en la Italia de mediados de la centuria del XX fuese inapreciable, aportando para ello datos estadísticos recogidos por organismos oficiales, plasmados gracias a la colaboración de sus alumnos de Calenzano, en su obras *Experiencias Pastorales* (1958), así como en la ya célebre *Carta a una maestra* (1967). Precisamente la publicación el primer volumen señalado, en cual algunos determinados pasajes, que llevaron al Santo Oficio del pontificado de Juan XXIII a prohibir su venta poco tiempo después de su edición. Estas tensiones con la curia romana devinieron en su traslado a Barbiana.

Lorenzo Milani llega a Barbiana el 7 de diciembre de 1954, una pequeña localidad montañosa de la Toscana, a 45 kilómetros de Florencia. Un lugar sumido en la menesterosidad de sus habitantes, concretándose que “las condiciones de vida eran, realmente, infrahumanas” (Martí, 1980, p. 41). Al llegar, se percató que la escuela no funcionaba con regularidad debido a reiteradas ausencias de la maestra, así que decidió actuar. De esta forma puso en marcha su propia iniciativa educativa para formar a los niños de un entorno

sociocultural enormemente desfavorecido. Allí ejercería la docencia hasta su fallecimiento en junio de 1967, pese a que en sus últimos años, la enfermedad de Hodgkin le dificultaría su labor, que quedó truncada a la temprana edad de 44 años. En vida quedó aislado de la jerarquía eclesiástica y de buena parte del sacerdocio, estando así “sin contacto con la élite intelectual” (Martí, 1980, p. 51).

3. PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MILANIANO

Tal y como hemos señalado anteriormente, la propuesta pedagógica milaniana no está sistematizada. Comenzaremos este epígrafe, aportando que Lorenzo Milani consideraba la función docente como una cuestión consustancial al sacerdocio. De esta manera se desprende de sus propias palabras:

No me parece difícil demostrar que un párroco que hiciera de la instrucción de los pobres su principal preocupación y actividad no haría nada extraño a su misión específica [...] como evangelizador, no puede quedarse indiferente frente al muro que pone la ignorancia civil entre su predicación y los pobres. (Milani, 1975, p. 205).

Aunque Milani esboce primero en su obra *Experiencias Pastorales* algunas consideraciones de índole pedagógica, no sería hasta la aparición de *Carta a una maestra*, prácticamente un decenio más tarde. Es éste un breve libro escrito por ocho alumnos de la Escuela de Barbiana, bajo el asesoramiento del propio Milani. Una obra que contiene una mordaz y aguda crítica al sistema educativo italiano de mediados del siglo XX.

Pero *Carta a una maestra* es mucho más. No solo evidencia y clama contra la desigualdad en materia educativa entre diferentes estratos sociales, sino que también propone alternativas. Es en esta

última consideración, donde se abren pasos los planteamientos pedagógicos de Milani, pergeñados en estas páginas junto con sus alumnos. Al mismo tiempo, en nuestra opinión, la obra tiene un valor didáctico en sí misma, puesto que atisbamos ciertas características que no remiten a una metodología de enseñanza activa, en boga en los últimos años, como es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que incluso es aconsejada su puesta en práctica por algunas legislaciones educativas⁴.

En base a las tesis de Jones, Rasmussen & Moffit (1997), acerca de del aprendizaje basado en proyectos, estamos ante una metodología centrada en el aprendizaje activo del alumno, el cual se implica en el diseño y planificación del aprendizaje caracterizada por la autonomía del alumno, con el objetivo de generar un producto, que dé respuesta a un problema real. En esta línea, podemos apreciar que el libro surge como con el objeto de responder a una situación generadora, como es “defender la dignidad de Gianni, un muchacho que había llegado a Barbiana después de haber quedado excluido del privilegio de la escuela obligatoria oficial” (Martí, 1980, p. 65), ante este hecho sus compañeros y el propio Milani deciden investigar y reflexionar, para acabar reflejando sus reflexiones, fruto de la aplicación de conocimientos en un producto final, que no es otro que *Carta a una maestra*.

Pero antes de ahondar en los principales postulados pedagógicos llevados a la práctica por Milani durante sus años docencia, creemos

4 Véase, por ejemplo, el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en Castilla y León, así como la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

pertinente hacernos eco de las causas que señala el propio sacerdote italiano, como causantes del desigual rendimiento académico del alumnado en el sistema educativo formal y reglado de la Italia de mediados del siglo XX. Dichas divergencias estarían condicionadas, en buena medida para éste, en base al estrato social en el que se inscriben las familias de los discentes.

En primer lugar, Lorenzo Milani alude a las dificultades de los padres de aquellas familias en una situación de vulnerabilidad sociocultural, para ayudar a sus hijos en la realización de las tareas inherentes a su escolarización. En tal sentido, sus propias palabras (Milani, 1975, p. 161) resultan elocuentes: “El padre obrero, que no ha ido más que a la escuela elemental e ignora completamente los otros tipos de escuela, es incapaz de poner a su hijo una disciplina, un método y un horario adecuados a la nueva situación”.

Por otra parte, el párroco de Barbiana apunta como otros factores explicativos del fracaso escolar entre el alumnado, debido a cuestiones incardinadas en su contexto más próximo. La ausencia de libros en algunos hogares, que puedan servir como material auxiliar y de consulta, o bien, puede suscitar la curiosidad en la profundización de algunos contenidos curriculares en los niños, hace que no cuenten con entorno proclive al estudio.

En similares coordenadas, Milani plantea la escasez de espacios en las viviendas familiares, destinados al fin de la lectura y el estudio. En muchas ocasiones, los niños tienen que estudiar en espacios que no fueron concebidos para dicho cometido. El más habitual: la cocina.

Por último, el sacerdote pone de relieve a los errores habituales en el empleo del lenguaje, entre las personas con las que los jóvenes aprendices conviven su tiempo. Esta consideración nos remite ineludiblemente, a las tesis del sociólogo Basil Bernstein, en torno a la existencia de dos códigos sociolingüísticos diferenciados, esto

es de un código sociolingüístico restringido, habitual en las familias más humildes y un código sociolingüístico elaborado característico de las familias pertenecientes a estratos sociales superiores, de mayor complejidad y que se favorece una mayor adaptación al lenguaje empleado en la institución escolar (Bernstein, 1993).

Hasta aquí hemos tratado las causas que para Milani, propician el fracaso escolar de los aprendices procedentes de contextos de vulnerabilidad socioeducativa, y que enraízan directamente con el impulso que le llevó a iniciar su intervención pedagógica, en aras de compensar esta situación de desventaja socioeducativa entre sus feligreses.

Una vez que expuestos los motivos en los que se fundamentan su intervención, es momento de abordar sus propuestas pedagógicas. De este modo, los tres pilares básicos de la pedagogía milaniana aparecen reflejados en *Carta a una maestra*. El primero de ellos es el frontal rechazo a la repetición de curso por parte de los alumnos con peores resultados académicos. De la lectura del texto se desprende, que es una medida que estigmatiza y desmotiva al alumnado.

La segunda gran iniciativa del pensamiento pedagógico de Milani es la escuela a pleno tiempo. Los alumnos de Barbiana, en la redacción de *Carta a una maestra*, se muestra profundamente críticos con el horario lectivo del sistema educativo de su tiempo. Consideran que es insuficiente y que permite prolongar las diferencias en cuanto a la igualdad de oportunidades. Las familias con mayores recursos económicos pueden permitirse el pago de clases de refuerzo en horario extraescolar para sus hijos, al contrario que aquellas familias con posibilidades económicas más reducidas. Para superar esta coyuntura Milani, desarrolló la labor docente en su escuela mañana y tarde (emprendió la llamada *Doposcuola* es decir, la escuela después de la escuela), durante todo el año, sin importar los distintos períodos

vacacionales habituales. Para compensar las dificultades propias del contexto de vulnerabilidad socioeducativa.

Por último, la tercera gran premisa de Milani para una escuela que tenga una vocación compensatoria, es dotar a dicha institución de un fin, el cuál debe ser válido para la población en general, sea cual sea su ideología, filiación política. En *Carta a una maestra*, se expresa que “se busca un fin. Tiene que ser honesto. [...]. Que sirva a los creyentes y a los ateos” (Alumnos de Barbiana, 1986, p. 76).

Asimismo, en este texto se critican las disensiones parlamentarias entre diferentes facciones políticas, las cuales para Milani y sus alumnos, no tienen en consideración la realidad educativa de las aulas. Tal y como subyace de sus palabras, los políticos de aquella Italia parecían preocupados por el papel reproductor de la institución escolar, en vez de fomentar el potencial de la educación como canal para compensar situaciones de desventaja socioeducativa. Creemos que el siguiente fragmento (Alumnos de Barbiana, 1986, p. 77-78) resulta esclarecedor en este sentido:

Cuando se discutió en el Parlamento la nueva E.G.B⁵, nosotros los mudos, estuvimos callados porque no estábamos. La Italia campesina estaba ausente allí donde se hablaba de una escuela para ella. Interminables discursos entre grupos que parecían opuestos y eran iguales. [...]. Los diputados se dividieron en dos partes. Las derechas a proponer el latín. La izquierda las ciencias. No hubo ni uno solo que pensara en nosotros, que hubiera estado aquí metido, sudando para seguir vuestra escuela.

5 En la edición que hemos consultado, en aras de una mejor comprensión se adaptó la legislación educativa al contexto del sistema educativo español, en el momento de la traducción regulado por la LGE de 1970 promulgada durante la etapa de José Luis Villar Palasí al frente del Ministerio de Educación. Para el caso de la Italia de 1967, año en el que se publicó *Carta a una maestra*, el sistema educativo italiano experimentó una reforma legislativa en 1962.

Hasta aquí una breve síntesis de los postulados pedagógicos de Milani, fundamentados en tres ejes axiales: oposición a la repetición de curso de los alumnos, y en consecuencia de calificar con suspenso, aumentar el horario lectivo para compensar las dificultades y distintos ritmos de los discentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de forma que se constituya una escuela a tiempo completo, y en último lugar orientar el sistema educativo formal hacia una finalidad inclusiva, que contemple las necesidades del alumnado, enseñando unos contenidos curriculares con una transferencia directa a su realidad cotidiana y al mundo en el que viven. Cuestiones éstas, que deben ser tenidas en cuenta a la hora de legislar en materia educativa.

4. CONTEXTUALIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO INTEGRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL LORENZO MILANI. UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICO-LEGISLATIVA

Si nos atenemos a la definición del Ministerio de Educación y Formación Profesional⁶ “son aquellos centros que imparten todas las ofertas formativas que conducen a la obtención de Títulos de

6 Para una ampliación de dicha información, remitimos a la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, así como a la siguiente legislación vigente en relación a los Centros Integrados de Formación Profesional a nivel nacional y autonómico, respectivamente: Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Real Decreto 1558/2005 de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional.

Real Decreto 564/2010 Por el que se modifica el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional.

Formación Profesional y/o Certificados de Profesionalidad”. Estos centros educativos están abiertos a su entorno, e intentan favorecer la participación de todos los actores implicados en el proceso educativo. Cada centro posee un proyecto diferente, donde se deben definir las estrategias y los aspectos organizativos del mismo.

Respecto a sus aspectos curriculares, cada uno de estos centros debe diseñar sus planes formativos, así como los ciclos formativos que se vayan a impartir. En la actualidad, poseen un alto grado de autonomía y capacidad de decisión, con el objetivo de conseguir que el acceso de jóvenes, personas adultas y trabajadores sea flexible teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo y las obligaciones y cargas de estos grupos de población.

En lo que concierne a su estructura organizacional, poseen un Consejo Social, formado por representantes de la administración, representantes del centro y representantes de las organizaciones empresariales y sindicales con mayor influencia y capacidad de decisión. Además, sus órganos de coordinación garantizan que se consiga una formación integrada y de calidad, información y orientación profesional, una evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales y la relación y cooperación con las empresas.

DECRETO 49/2010, de 18 de noviembre, por el que se regula la organización y funcionamiento de los centros integrados de formación profesional en la Comunidad de Castilla y León.

ORDEN EDU/1051/2016, de 12 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros integrados de formación profesional de titularidad pública dependientes de la consejería competente en materia de educación.

Los Centros Integrados imparten todas las ofertas formativas que conducen a la obtención de Títulos de Formación Profesional y/o Certificados de Profesionalidad. En el caso del *Centro Integrado Lorenzo Milani*, la oferta de Formación Profesional es amplia y variada, partiendo de la Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, pudiéndose realizar parte de esta última a distancia. En concreto, la oferta de FP Básica se concreta con los títulos de *Fabricación y Montaje, Cocina y Restauración, Agrojardinería y Composiciones Florales y Mantenimiento de Vehículos*, todos ellos de 2000 horas de duración. Respecto a la oferta formativa en la Formación Profesional de Grado Medio, encontramos las titulaciones de *Jardinería y Floristería*, y el de *Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural*, y el de *Técnico en Trabajos forestales y de Conservación del Medio Natural*, respectivamente. Por último, se ofrece el Ciclo de Grado Superior de *Gestión Forestal y del Medio Natural*, y el de *Técnico Superior en Gestión Forestal y del Medio Natural*, este únicamente en la modalidad online.

Es en el año 1971, cuando una comunidad de jóvenes escolapios y de laicos –entre los que se encontraba el profesor José Luis Corzo⁷ Toral– influenciados ya anteriormente por el pensamiento milaniano y de la Escuela de Barbiana, abrieron la Casa-Escuela Santiago Uno. En palabras de Hernández Díaz (2012, p. 85):

7 Padre Escolapio cofundador de la Escuela Santiago Uno y del Centro Milani. Profesor emérito de la Universidad Pontificia de Salamanca, Catedrático de Teología de la Palabra en la misma Universidad. José Luis Corzo es autor de más de una docena de libros, casi todos sobre temas de educación, dedicando una especial atención al sacerdote y pedagogo Lorenzo Milani.

A medida que se ha ido consolidando una sociedad más democrática y participativa en las cuestiones escolares, los nombres dedicados a los centros educativos gozan de mayor diversidad y pluralismo, precisamente como consecuencia de una creciente participación y compromiso de la comunidad educativa [...] las escuelas de la ciudad han ido adoptando nombres topográficos, del santoral cristiano, y de personalidades relevantes de la cultura, la política y la educación, algunas de ellas especialmente vinculadas al contexto social de referencia. E igualmente, [...] el nombre de los centros pertenecientes a las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza son de larga duración, y casi inmutables. De donde es fácil deducir, retomando a Foucault, que son estructuras de poder cultural e ideológico, cuya fortaleza también se expresa en la columna que contribuye a robustecer su poder y continuidad mediante el nombre de identidad y pertenencia. Para finalizar, ratificamos que el nombre de las escuelas no es un vulgar y prescindible elemento ornamental, sino que forma parte de los principales referentes de la cultura escolar de un centro educativo, y de todos los agentes que comparten su modelo escolar.

Pese a ello, la magnánima obra, *Carta a una Maestra*, en un primer lugar, no tuvo un ahondado calado en España, en lo referente a la consagración e implementación de la pedagogía milaniana en nuestro país. El propio Corzo (1987) realiza un *tertium comparationis* respecto a la sociedad española de la segunda mitad del siglo XX, con la italiana de la *Revolución de 1968*, y de las dificultades de la sociedad de esa época y los posteriores años 70 para que en España se entendiera dichos avances, siendo “doloroso para quien lleve en la brecha reformadora de la escuela desde entonces, observar que los destinatarios de la Carta a una Maestra en nuestro país eran en los 70 los detentores de una legislación y mecánica escolar conservadora y obsoleta” (Corzo, 1987, p. 346). De la misma forma, “(la carta) no sólo aportaba una crítica del aparato escolar como cómplice del sistema, sino también unas propuestas alternativas, menos modestas de cuanto parecen en una primera lectura” (Corzo, 1987, p. 347).

Superadas ya estas primeras dificultades, más adelante, en 1980, pasaría a constituirse la Escuela Agraria Lorenzo Milani. El nacimiento *de facto* de dicha institución data del año 1981, a partir de la ya mencionada *Casa Escuela Santiago Uno de Salamanca*, institución perteneciente a las Escuelas Pías⁸, Provincia de Betania; y dependientes ambas de los Padres Escolapios.

La procedencia⁹ del alumnado en estos inicios era fundamentalmente del mundo rural. En estos años “se daba a conocer en la estación de autobuses de Salamanca con un anuncio a la altura de la institución: ‘Se buscan chicos y chicas dispuestos a demostrar que ser agricultor es una profesión, no una condena’” (Martín Velasco, 2014, p. 390). En la actualidad, la característica más destacable de los alumnos es su heterogeneidad. Respecto a su procedencia geográfica, podemos afirmar que en su mayoría “residen en Salamanca ciudad y provincia, así como en otras provincias de Castilla y León, otras comunidades autónomas como Extremadura e incluso alumnos inmigrantes”. Si nos atenemos a su naturaleza socioeconómica, “algunos de los alumnos proceden, por diversas circunstancias, de familias desestructuradas u otras dificultades, se encuentran amparados por los servicios sociales o cumpliendo una medida judicial y sin embargo otros proceden de un entorno socioeconómico medio alto”: Por último, respecto a su ascendencia escolar y académica, podemos determinar que son

8 La Orden de las Escuelas Pías se organiza en provincias religiosas, siendo la de Betania la titular a todos los efectos del Centro Integrado de Formación Profesional Lorenzo Milani. El subrayado es nuestro.

9 Sobre todo, en la Escuela Santiago Uno, son chicos con expediente de protección de menores, con medidas judiciales, procedentes del fracaso escolar y de familias desestructuradas, además de un grupo de inmigrantes procedentes del Sáhara, principalmente.

alumnos “carentes de titulación alguna, con título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria, aunque un alto porcentaje con experiencias de fracaso escolar, con título de bachillerato y algunos con titulación universitaria” (PFC, 2014, p. 6).

En la actualidad, el Centro Integrado de Formación Profesional “Lorenzo Milani”, “se encuentra especialmente sensibilizada hacia la necesidad de un medio natural vivo y sano. Cuidar y conservar el medio ambiente es una preocupación social en la que cada vez se implican más los poderes públicos”. En la actualidad, la granja o centro de jardinería “es mucho más que un espacio destinado a prácticas del Centro, se trata de una empresa real [...] llevada por cuatro trabajadores y a su vez, dos de ellos, profesores del Centro de FP” la cual “[...] permite ante todo el contacto y vivencia diarios de profesores y alumnos de la empresa: sus logros y dificultades, su técnica y sus labores, su gestión y su organización, sus decisiones y sus dudas” (PFC, 2014, p. 5-7).

5. CONCLUSIONES

No han sido pocos los cambios de la sociedad en general – centrándonos en este caso en el mundo rural– y de la educación en particular durante finales del siglo XX y principios del XXI. Ha sido la propia ciudadanía, tras años de gran desarrollismo y de bonanza económica, la que ha tomado conciencia de que el futuro pasa por un modelo de desarrollo sostenible. La despoblación del mundo rural sigue siendo un hecho; ya sea por las migraciones del pasado, o por el envejecimiento de la población y falta de relevo generacional del presente, la que no permite que se desarrolle una actividad económica acorde a indicadores de sostenibilidad, tanto económica

como poblacional de dichas zonas, para garantizar su pervivencia y continuidad.

La conservación y el cuidado del medio natural es competencia de las diferentes actividades laborales y profesionales que vienen desarrollando en la escuela, entre las que se encuentran las desarrolladas por el sector forestal. Un ejemplo de ello lo constituye un acuerdo con Ayuntamiento de Linares de Riofrío (Salamanca). Dicha entidad “tiene a su disposición, para la realización de prácticas forestales, un total de 100 hectáreas de monte gracias a propietario del mismo, y con el consentimiento y bajo la supervisión del *Servicio Territorial de Medio Ambiente de Salamanca*”, y de la jardinería como subsectores de la actividad agraria” (PFC, 2014, p. 8). Este tipo de convenios favorecen la creación de empleo, y de la misma forma ayudan a la progresiva y necesaria la profesionalización en diferentes niveles de cualificación, desde peones, técnicos, técnicos superiores, etcétera. Junto a la mayor tecnificación, también se hace mención a la inclusión, por parte de la institución educativa, de numerosos perfiles sociales, desde los inmigrantes, personas en riesgo de pobreza, o exclusión social, o personas con interés en la Formación Profesional de las ramas agropecuarias, entre otras.

La apuesta del Centro Integrado de Formación Profesional Lorenzo Milani, entronca directamente con la génesis de las tesis pedagógicas milanianas. Tal y como hemos señalado, el centro aboga por el desarrollo del mundo rural, a través de la oferta de ciclos de formación profesional, así como cursos de formación ocupacional relacionados con el medio natural y agrícola. No olvidemos que Milani desarrolló su intervención educativa en un medio rural, azotado por la despoblación y las escasas oportunidades económicas. Sin duda, podemos establecer una correspondencia entre esas escuelas de Calenzano y Barbiana, y las zonas rurales de interior de

España demográficamente deprimidas, debido al incesante éxodo hacia otras latitudes geográficas. Estamos ante sendas experiencias que tratan de compensar las adversidades socioculturales de estos entornos.

En el Proyecto Funcional de Centro (PFC, 2014, p. 6), se habla acerca de los rasgos característicos del alumnado del centro, cuya procedencia socioeconómica integra “familias desestructuradas u otras dificultades”, encontrándose “amparados por los servicios sociales o cumpliendo una medida judicial”. Igualmente se señala, la presencia de alumnos “carentes de titulación alguna (alumnos de Formación Profesional Básica)” y “en un alto porcentaje con experiencias de fracaso escolar”. De alguna manera, El Centro Integrado de Formación Profesional “Lorenzo Milani”, es hereda del legado pedagógico de Don Milani, puesto que aglutina en sus aulas a discentes que no han tenido buenos resultados académicos en otros centros educativos del sistema educativo formal, dándoles así una segunda oportunidad en lo que a su formación personal se refiere.

La oferta de formación profesional *online*, contribuye a que personas que, de otra manera, tendrían complicado cursar estos estudios, puedan hacerlo, favoreciendo así, *de facto* la igualdad de oportunidades.

Todos estos aspectos, de acuerdo con lo planteado por Xavier Besalú (2018, p. 150), favorecen en pleno siglo XXI, a que la educación sea “inclusiva y comprensiva”, pues “el docente no está en la escuela para constatar, observar y medir [...], sino para ayudar a todos a mejorar, para que todos logren aquellos objetivos a los que tienen derecho y dominen aquellas competencias consideradas imprescindibles”.

REFERENCIAS

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. **Carta a una maestra**. Barcelona, 1986. Hogar del Libro. Recuperado de: <<https://www.omega.es/downloadfile.php?file=libros/carta-a-una-maestra.pdf>>.

BERNSTEIN, B. **La estructura del discurso pedagógico: clase, códigos y control**. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

BESALÚ COSTA, X. Teoría y práctica de la Escuela de Barbiana: la aportación de Milani a la escuela actual. **Papeles Salmantinos de Educación**, Salamanca, n. 22, 2018.

CENTRO INTEGRADO DE FP LORENZO MILANI. **Proyecto Formativo de Centro**. Salamanca: Centro de Formación Profesional Lorenzo Milani de Salamanca, 2014. Recuperado de: <<https://www.fpmilani.com/es/proyecto-funcional-de-centro-1?down=true>>.

CORZO TORAL, J. L. Balance en el XX Aniversario de Lorenzo Milani y la “carta de una maestra”. **Historia de la Educación**, Salamanca, v. 6, p. 341-352, 1987.

CORZO TORAL, J. L. **Lorenzo Milani, maestro cristiano**. Salamanca: Bibliotheca Salmanticensis, Estudios 47, 1981.

CORZO TORAL, J. L. **Lorenzo Milani, maestro cristiano: Análisis espiritual y significación pedagógica**. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1981.

GUICHOT REINA, V. Lorenzo Milani (1923-1967): La amorosidad puesta al servicio de los más pobres. Homenaje en el cuarenta aniversario de su muerte. **Cuestiones Pedagógicas**, Sevilla, n. 18, p. 81-103, 2007.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. Las escuelas de la ciudad tienen nombre. En: FORO IBÉRICO DE MUSEÍSMO PEDAGÓGICO, 3.; JORNADAS CIENTÍFICAS DE LA SEPHE, 5., 2012, Murcia. **Anales...** Murcia: Universidad de Murcia, 2012. p. 85-97.

JONES, N. F.; RASSMUSSEN, C. M.; MOFFITT, M. C. **Real-life problem solving**: A collaborative approach to interdisciplinary learning. Washington: American Psychological Association, 1997.

MARTÍ, M. **El maestro de Barbiana**. Barcelona: Hogar del Libro, 1980.

MARTÍN VELASCO, J. D. Laudatio de José Luis Corzo Toral, con ocasión de su jubilación como Catedrático de Teología de la Palabra en la Sección de Teología Pastoral de la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia de Salamanca en su sede de Madrid. **Salmanticensis**, Salamanca, n. 61, p. 387-393, 2014.

MILANI, L. **Dar la palabra a los pobres**: Cartas de Lorenzo Milani. Madrid: Acción Cultural Cristiana, 1995.

MILANI, L. **Maestro y cura de Barbiana**. Experiencias Pastorales. Madrid: Editorial Marsiega, 1975.

APARTADO VI

FORMACIÓN HUMANA, IDENTIDADES E INTERCULTURALIDAD

A INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA: UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS¹

Suzan Alberton POZZER²

Rosana Silva de MOURA³

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele
ou por sua origem, ou sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender.
E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar,
pois o amor chega mais naturalmente ao coração
humano do que o seu oposto.”*
(Nelson Mandela⁴)

Com a globalização, o contato com a diversidade cultural tornou-se cada vez mais presente e inevitável nas relações humanas.

1 O presente trabalho contou com o apoio do CNPQ.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro pesquisadora dos Grupos de Pesquisa “Heremênticas da Cultural, Mundo e Educação” (PPGE/UFSC) e “Ethos, Alteridade e Desenvolvimento” (GPEAD/FURB). *E-mail*: <suzanalberton@hotmail.com>.

3 Doutora em Educação (UFRGS) e Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando como professora permanente na Linha Filosofia da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisas “Heremênticas da Cultura, Mundo e Educação”: <http://hermeneuticas.paginas.ufsc.br>. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisas: “Filosofia, Educação e Práxis Social” (UFPel) e “Sur Paideia”. *E-mail*: rosanasilvademoura@gmail.com.

4 BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Diversidade Religiosa e direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

As distintas formas de viver e compreender a vida enriqueceram a humanidade de conhecimento sobre a diversidade humana e cultural.

Ainda que esta afirmação faça sentido, é uma forma bastante positiva de olhar para o resultado da globalização, uma vez que diversas forças (políticas, religiosas, econômicas) disseminam a ideia de homogeneidade para a existência da vida humana, contrariando sua possível pluralidade. Além disso, os movimentos de dominação do *outro*, seja por meio da colonização do imaginário, das lutas territoriais, econômicas e/ou políticas, seguem marcando a espiral histórica da humanidade, sempre com novas roupagens difíceis de se despir. Quando surge algum movimento de empoderamento de uma comunidade em oposição ao domínio dos poderosos (os que detêm o poder), logo, estes voltam a infligir à população a força de seu trajeto dominante até então.

Uma das formas mais duradouras e eficazes de dominar as pessoas tem sido através da colonialidade do ser, do saber e do poder (Quijano, 1993, 2005, 2012). São ideias sobre o *outro* que permeiam o imaginário humano e determinam as relações de uns com os outros, dos que serão considerados bons ou maus, certos ou errados, aceitos e rechaçados. Assim, o recurso discursivo de dualismos e polarizações acentuam a generalização e o apagamento daquilo que poderia distinguir a existência humana e sua constituição plural. A existência humana constitui formas variadas de habitar o mundo e por ele deslocar-se em função de como ele se apresenta a nós.

Neste sentido, a imigração é um tema antigo e contemporâneo, que na atualidade tem se tornado um assunto polêmico em todo o mundo. Diz respeito ainda ao tema o fato de, frequentemente, esquecermo-nos que, ao mesmo tempo, a imigração foi um dos movimentos mais importantes da humanidade, sendo responsável pela constituição dos povos em dimensão planetária, enriquecendo

o ser humano de possibilidades adaptativas e culturais. A imigração faz ver não apenas os limites das convivências humanas, mas, especialmente a riqueza das possibilidades relacionais atinentes à condição humana.

Os seres humanos passaram por diversos períodos de imigrações (como também de migração), desde os tempos mais remotos até a atualidade. Em todos os períodos os processos migratórios experimentaram inúmeros obstáculos, entretanto, com a globalização os desafios se tornaram burocráticos e políticos, causando tensões humanitárias, políticas, econômicas. Assim,

[...] o estímulo massivo à migração internacional, provocado pela globalização, não é acompanhado por um aumento correspondente de oportunidades porque os países que atraem migrantes bloqueiam sistematicamente sua entrada. O 'Mundo Sem Fronteiras' é parte da definição da globalização, mas não se aplica ao movimento de pessoas. O capital humano é um fator de produção que, formalmente, não tem livre trânsito entre fronteiras nos dias de hoje; não existe um 'mercado global de trabalho'. As fronteiras abrem-se para o fluxo de capitais e mercadorias, mas estão cada vez mais fechadas aos migrantes: essa é a grande inconsistência que define o atual momento histórico no que se refere às migrações internacionais. [...] No contexto da globalização, as restrições legais assumem contornos e implicações particularmente sérias. Obviamente, a maior liberdade de movimento da mão-de-obra não resolveria todos os problemas dos países pobres e nem eliminaria as fortes desigualdades entre nações. Poderia até mesmo transformar alguns países mais pobres em produtores permanentes de mão-de-obra, sem perspectivas de gerar atividades produtivas próprias. Entretanto, para que o modelo liberal e a globalização alcancem suas promessas de promover o desenvolvimento, reduzir a pobreza e melhorar as condições de vida da população, seria essencial que essa inconsistência fosse algo minimizada (Martine, 2005, p. 8).

É fato que a Europa tem se deparado com o lado oposto ao vivido durante o século XIX, em que milhões de europeus migraram

para terras distantes como a América Latina, muitas vezes fugindo da fome e das guerras no continente europeu. Na atualidade, a Europa é um dos principais destinos dos imigrantes, especialmente vindos do continente africano, mas também do Oriente Médio, a exemplo de deslocamentos provocados nos territórios em extrema dominação bélica.

Não diferente da formação de cada um de seus povos (espanhóis, franceses, ingleses, suecos, italianos, poloneses, alemães, etc.), a Europa se constituiu com a miscigenação de diferentes culturas, crenças, etnias e tradições. Desta maneira, transformou-se em uma região composta de grande diversidade humana, cultural, religiosa, ou seja, fortemente constituída por múltiplas culturas. Conforme menciona Dias (2009, p. 97):

O multiculturalismo está na base da formação dos povos de uma maneira geral. A própria Europa resulta da fusão dos Iberos, Celtas, Celtiberos, Godos, Visigodos, Judeus, Muçulmanos, Saxões, Germânicos e Latinos. Primeiro os descobrimentos e depois a industrialização do Ocidente durante os Séculos XVIII e XIX aproximaram as diversidades, sobretudo pelo âmbito do trabalho.

Entretanto, na dialética que a constituição de uma identidade suscita (no caso, a “identidade europeia”), foram muitos os conflitos decorrentes das resistências e/ou preconceitos gerados pela presença do diferente e o choque e estranhamento advindos do encontro entre “eu” e “tu” (Moura, 2013). Ao longo da história, povos foram atacados em suas crenças e tradições. Por vezes, acusados de “heresia” pelos cristãos, foram perseguidos e mortos. Por outro lado, nada foi suficiente para barrar os processos migratórios, seja para a Europa, saídos dela ou em/para qualquer outro lugar do planeta.

Os imigrantes (de qualquer época) abandonam seu território, famílias, suas configurações de cotidiano, deixam seus mortos para

trás, em busca de alguma chance a mais de sobrevivência. Muitas vezes levam consigo apenas o que seus corpos conseguem carregar, seus filhos, suas raízes culturais e religiosas e alguma esperança como bagagem. Por vezes é tudo que lhes restou. Nesse sentido, precisam aprender a elaborar seus lutos.

Para aqueles que “recebem”⁵ os imigrantes, no conforto familiar de seu contexto social, estes “desconhecidos” podem parecer uma ameaça. Entretanto, vê-los como ameaça é apenas uma forma de interpretá-los. Uma perspectiva em que a preocupação com o capital se sobrepõe ao ser humano.

O contexto da globalização coloca em foco o multiculturalismo, sobretudo pelo fenômeno da imigração em massa para os núcleos desenvolvidos do capitalismo. Essa globalização *não desejada* como representação social, leva a ver o estrangeiro como um invasor que põe em perigo a estabilidade das nações desenvolvidas. (Dias, 2009, p. 97).

Como uma forma de autoproteção, são construídas ideias que reduzem o imigrante a um ser humano sem muito valor, e que por estar desprovido de capital econômico, torna-se “peso” para o país de destino. Tais compreensões desconsideram todo o capital humano e social que acompanha o ser humano, independentemente de sua origem. De qualquer modo, estas interpretações se emolduram de

5 Sabemos que não se trata de uma “recepção”, mas de um fato concreto, em que ainda que não sejam recebidos, no sentido de acolhidos, os imigrantes chegam e fazem parte do cotidiano. Alguns imigrantes possuem formação interessante ao mercado, que vão desde o domínio de três ou mais línguas, até formação técnica e profissional, que não são aproveitadas, geralmente, por mera discriminação.

muitos pré-conceitos, e passam a constituir o cotidiano e a convivência entre as pessoas.

As ideias formam discursos e os discursos constroem identidades. Assim, um discurso pode partir de ideias que desconsideram o *outro* em todo seu contexto. Muitas vezes pouco (ou nada) se sabe sobre a vida do imigrante. Suas lutas, perdas, formação, sonhos, capacidades, conhecimentos, como “forasteiro” não lhe é atribuído nenhum valor, ainda que o possua em abundância. Essa falta de conhecimento do *outro*, dá ainda mais corpo ao imaginário e conseqüentemente ao discurso. Conforme descrito por Andrea Díaz Genis, a identidade perpassa a linguagem, caminho pelo qual o ser humano se norteia e é norteado em seu devir. Assim,

[...] la identidad forma parte de algo que se cuenta, que se relata, que se narra, que se ‘ensaya’ (existen tanto historias, biografía, novelas, etc.) a cerca de la identidad, como ensayos, tratados filosóficos, discursos, que probablemente retomen elementos de las narraciones y puedan ser entendidos como ‘metanarraciones’. Es decir, la identidad está mediada por un lenguaje, una manera de ‘expresar’ con sus reglas, un entramado lingüístico, una determinada manera de expresar las significaciones que implica un aprendizaje cultural. También el relato de identidad puede pertenecer a la tradición oral lo que no le quita su carácter cultural y sus respectivas reglas lingüísticas. (Díaz Genis, 2004, p. 27)

Em sua própria terra o imigrante constitui (e é constituído) de identidade(s) que o liga com seu lugar. Esta constituição cultural se dá por meio da linguagem, discursos, vivências, formações, cultura local e nacional de/com outros “iguais”⁶. Quando o indivíduo adentra

6 Iguais enquanto pertencentes à mesma cultura, língua, país, costumes.

outros territórios, se dá conta que parte de sua identidade ficou em sua terra, e que algo novo está por ser (re)construído: seu próprio eu. Desta forma, podemos pensar, se o humano se constitui, também, através do discurso, que tipo de discurso se dissemina com relação aos imigrantes? Que identidade se pode construir a partir destas narrativas? Que implicações possuem estas narrativas em relação às crianças?

As crianças imigrantes, assim como seus pais, irão interagir, inevitavelmente, com outras culturas, crenças, línguas, concepções de vida, necessitando se submeter a elas em detrimento às suas.

Podemos pensar que os discursos, assim como a cultura, as identidades, são construídas especialmente entre os adultos, ainda que transmitidas e vivenciadas por todas as faixas etárias. As crianças internalizam as culturas e linguagens que transitam em seu contexto, tanto em um nível macro (país, língua materna, cultura) quanto em nível micro (família, bairro, linguagem). Neste sentido, tudo aquilo que ronda o universo adulto (crenças, discursos, ideias, narrativas) participa da formação humana e sociocultural da criança. Mas, como estamos entendendo a formação humana? Em nossa perspectiva:

Gadamer é quem apresenta de modo aprofundado o conceito de formação, isto é, a *Bildung*, como um dos ‘conceitos-guia humanísticos’ de modelo formativo. Segundo ele: ‘O conceito da forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra ‘imagem’ (*Bild*) abrange ao mesmo tempo ‘cópia’ (*Nachbild*) e ‘modelo’ (*Vorbild*)’ (1997, p. 49-50). O autor lembra que ‘a transferência do devir para o ser, [...] designa mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo’ (p. 50). De acordo com o mesmo autor, a formação não se dá como uma finalidade meramente técnica; antes, ela ‘nasce do processo interno de constituição e de formação’ (p. 50) e se mantém em evolução constante. A formação humana escapa, permeia e ultrapassa a formação técnica (formal), já que se faz na vida e nas vivências. (Pozzer, 2018, p. 63-34).

Sob esta ótica, a criança vai abstraíndo seu lugar conforme o sentido e significado que lhe é atribuído. Podemos perceber esta relação retratada ao longo da história, seja por meio das roupas, tarefas ou atividades delegadas e as formas de relacionamento dos adultos em relação às crianças.

O lugar da criança foi esmiuçado por Phillippe Ariés em obras como *História da vida privada* (2009) e *História Social da Criança e da Família* (1986). Conforme o reconhecido (mas também criticado) estudo, somente em meados do século XIII a criança começa a ser percebida, pelas artes plásticas, como diferente do adulto. Imagem esta que continuará evoluindo pelos séculos XV e XVI. Segundo o autor, as crianças ocupavam um lugar semelhante ao adulto, especialmente no que tange ao trabalho, uma vez que eram consideradas “um adulto em miniatura”, mas com direitos diminuídos como de um escravo.

Historicamente, muitas vezes, as crianças foram colocadas em lugares e situações de vulnerabilidade e abusos⁷. Seja na Idade Média, como na situação das Cruzadas, ou mais tarde, como no caso das navegações ultramarinas, em campos de concentração e extermínio, durante a Segunda Guerra Mundial (Terezin, Auschwitz-Birkenau e outros) e com a permanente atualização dos conflitos bélicos (Bósnia, Síria, entre muitos outros). Ou, ainda, em situação de trabalho escravo

7 A criança não tem autonomia necessária para escolher seu lugar social, ela é colocada pelo adulto que pensa e decide o que acredita tender ao “melhor interesse” da criança. Este lugar de vulnerabilidade vem apresentando mudanças significativas em alguns países, especialmente os desenvolvidos. Políticas de proteção à criança permeiam a vida social, educativa e jurídica, entretanto, quando se trata de crianças imigrantes, às vezes, o cenário se altera um pouco.

infantil, na atualidade, mesmo se considerarmos que a realidade de um país para outro pode mudar bastante, de acordo com sua visão política e social voltada à infância e/ou à imigração, a questão é que os casos de imigração refletem a falência da responsabilidade do Estado em lhes assegurar proteção. Mesmo com este violento percurso histórico, não aprendemos ainda a amá-las o suficiente para garantir-lhes dignidade. Sabemos que nos últimos anos as situações vivenciadas pelas crianças imigrantes em alguns países, não foram das mais protetivas. Como foi o caso ocorrido nos Estados Unidos, onde muitas delas foram separadas de seus pais e mantidas em “jaulas” enquanto aguardavam o desfecho de suas vidas. Após meses sem ver os pais, algumas delas já não os reconheciam mais. Emocionalmente, um abismo nasce dentro destas crianças, entre elas e seus pais a partir desta vivência violenta.

Diversos meios de comunicação, como também instituições jurídicas, repercutiram as situações vividas por estas crianças. Dentre elas, o jornalista Joan Faus do jornal El País – internacional, publicou uma matéria em 19 de julho de 2018, baseado em parte em um processo aplicado pelo tribunal da Califórnia contra o Governo Trump. O texto traz o relato do menino mexicano de 13 anos, Ángel A., que, após conseguir retornar com a mãe, fala sobre o tempo que passou aprisionado pelos americanos. Ángel

[...] descreve como um ‘pesadelo’. No ‘canil’, como se refere a um centro de detenção de imigrantes em McAllen (Texas), ele foi separado de sua mãe, com quem havia entrado ilegalmente nos Estados Unidos. A cela em que passou seis dias em maio com outros menores indocumentados foi uma fonte constante de humilhação. Os seguranças diziam a ele e às outras crianças mexicanas que, por terem essa nacionalidade, deviam permanecer na parte mais fria da cela, embaixo do ar-condicionado. ‘Todos os dias, os guardas diziam às crianças em minha cela que seriam adotadas e que nunca mais veriam seus pais’, diz Ángel. Também

as obrigavam a acordar no meio da noite, as que não acordavam eram sacudidas com força, mesmo crianças de cinco anos de idade. Ángel acabou se reunindo com sua mãe e, depois de um mês detidos em outro complexo, ambos foram libertados.⁸

Certamente, o sofrimento das crianças pode nos tocar profundamente, uma vez que temos consciência de que nós (adultos) somos os responsáveis tanto pela sua integridade física, social, emocional, quanto, também, por torná-las suscetíveis a tais sofrimentos. Trata-se de um “impulso ético” que nos leva a querer “compreender o outro”, e, por isso, deslocamos o nosso olhar para ele, perguntando sobre sua situação, sua condição existencial, conforme elucida Flickinger (2010, p. 109). Deslocar o olhar de si para o outro, eis a radicalidade filosófica desvelada com o horizonte hermenêutico no qual nunca me situo em perspectiva solipsista. Com esse sentido ético, aprender a odiar ou amar, tal como a palavra epigrafada de Mandela, tem a ver com aprender a viver de modo mais ou menos compartilhado no mundo.

Neste sentido, é importante perceber que a vulnerabilidade a qual estas (e outras) crianças são expostas abarca diversos campos sociais. Contempla desde a ideologia política das “cabeças pensantes” do governo, até a formação humana e profissional do policial responsável pela segurança das pessoas. Qualquer ideologia política só é possível se houver uma considerada concordância em efetivá-la.

Desta maneira, podemos perceber que o tratamento dado ao outro é resultado da imagem que fazemos dele. E a imagem

8 Reportagem disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/19/internacional/1531961414_789237.html>.

que fazemos do outro nada tem a ver com o “verdadeiramente Outro” (Levinas, 1980), antes está relacionada aos conceitos que pré-estabelecemos a partir de nossas experiências, compreensões de mundo e da vida. Podemos ilustrar com o exemplo de Albert Einstein que, segundo Ze'ev Rosenkranz, autor do livro *The Travel Diaries of Albert Einstein: The Far East, Palestine, and Spain, 1922-1923* (*Os Diários de Viagem de Albert Einstein: O Extremo Oriente, Palestina e Espanha, 1922-1923*, em tradução livre), apresentava certo desprezo por outras culturas, especialmente quando esteve entre os chineses. Alguns anos depois, se viu alvo de um preconceito bestial dos alemães nazistas contra os judeus, tendo que fugir para preservar a própria vida. Neste momento, sua compreensão sobre o Outro teve um grande salto, tornando-se uma voz de denúncia ao preconceito. Einstein superou seu discurso com a própria experiência. Porém, um discurso pode também ser transformado pelo conhecimento de outros pontos de vista descritos e vivenciados através da história humana e, assim, retransmitido para as novas gerações.

Temas como diversidades (cultural, religiosa, sexual, afetiva) são debatidos e internalizados inicialmente pelos adultos que traduzem sua compreensão aos pequenos, e assim segue o movimento das montagens culturais. Também nesse sentido destacamos: “É tarefa da hermenêutica esclarecer o milagre da compreensão que não é uma comunicação misteriosa, mas a participação no sentido comum.” (Gadamer, 2002, p. 73). Todavia, a objetividade hermenêutica posta reconhece o jogo entre familiaridade e estranheza, próprio do humano estar no mundo.

Assim, as crianças podem apresentar mais ou menos resistência na aproximação com pessoas de culturas diferentes, observando como os pais e/ou professores lidam com as mesmas. Em uma escola, por exemplo, onde se estimula a interação entre diferentes culturas,

as crianças podem se sentir mais seguras para uma aproximação e convivência.

Na cidade de Salamanca, como também em outras regiões da Espanha, algumas escolas públicas⁹ trabalham em uma perspectiva multicultural, promovendo atividades, discursos, festividades que estimulam a interação, o respeito, a partilha das diversidades culturais, religiosas, gastronômicas facilitando o contato e o diálogo.

É o caso do colégio de Educação Infantil e Primária Beatriz Galindo, onde os alunos advêm de países distintos, como Marrocos, Guatemala, Honduras, Bolívia, China, Peru, Brasil. De acordo com o diretor, Andrés Rodriguez Pacheco, a relação entre as crianças não apresenta conflitos motivados pela origem, língua, cultura ou religião. Outro ponto que a escola ressalta como positivo é a relação entre as famílias, que acontece de maneira bastante amistosa, respeitosa e interessada.

Todavia, observa-se baixíssimo número de matrículas de alunos espanhóis. A direção aponta como o principal fator o preconceito dos espanhóis com relação às outras culturas.

Observando as relações que se estabelecem entre todo o corpo escolar, é possível perceber de imediato que parte da própria direção o interesse e respeito pela diversidade cultural, que se estende para as demais relações entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Crianças bem acolhidas em suas singularidades sentem-se

9 Na Espanha as escolas particulares, geralmente religiosas (católicas), são mantidas, em parte, pelo governo, a fim promover mais igualdade na qualidade da educação para todas as crianças. Estas escolas são chamadas de “colégios reformados”, e as famílias pagam uma pequena contribuição como uma espécie de mensalidade, porém, devem adquirir uniformes e material didático para os alunos.

mais seguras para aprender. Algumas delas advindas de situações de guerra, perdas e sofrimento.

Sem dúvida, as crianças percebem as diferenças culturais manifestadas pela linguagem, vestimentas ou tons de pele e traços faciais, podendo reagir com estranheza ao diferente. Este é o ponto onde o estranhamento e a informação podem se encontrar para criar algo novo nos seres humanos. Estranhar não é o mesmo que discriminar. O estranhamento forma parte da constituição humana, relacional, conflitiva e destinada ao esforço da convivência. A discriminação tem como atmosfera os juízos de valor entre o “eu” e o “outro”, um julgamento precipitado que sobrepõe uma coisa em detrimento de outra. A discriminação é uma ação que gera exclusão do outro de meu círculo de referência identitária.

De acordo com Panikkar (2006), este é um traço do multiculturalismo que o difere da interculturalidade. Segundo o autor, no multiculturalismo há uma submissão de uma cultura compreendida como uma cultura inferior a dominante, em uma relação entre colonizado e colonizador. Nas palavras de Panikkar (2006, p. 35):

El multiculturalismo delata todavía el síndrome colonialista, que consiste en creer que existe una cultura superior a las otras (una metacultura) en condiciones de ofrecerles una hospitalidad benévola y condescendiente. Algo distinto, llamado a veces multiculturalismo, es la tolerancia de un Estado respecto a las formas subculturales, folclóricas o accidentales de grupos étnicos diferentes. La sociedad canadiense, por ejemplo, se precia de ‘multiculturalismo’, en cuanto que tolera ‘muchas culturas’, reducidas a distintas manifestaciones externas de la vida de diferentes etnias. Sin embargo, todas tienen que aceptar las leyes del Estado – leyes que tienen sentido en el interior de una determinada cultura y de un determinado estilo de vida.

Nesta perspectiva, as escolas multiculturais empregam bem o conceito, uma vez que as crianças de diferentes culturas estão submetidas ao aprendizado e utilização da língua daquele país bem como às suas leis e regras. Mas avançam para uma interculturalidade quando prezam pelo conhecimento do diverso e a interação respeitosa entre elas. Enquanto instituição submissa a um Estado, as escolas multiculturais empregam um esforço para promover o respeito à diversidade cultural e religiosa, ao mesmo tempo em que inserem os alunos em sua própria cultura.

Logo podemos perceber que o caminho para a interculturalidade é um trabalho longo e delicado e pede uma racionalidade expandida em termos ético-estéticos. Talvez, parte deste caminho possamos chamar de multiculturalismo, para o qual, na vida cotidiana, ainda se mostra um grande desafio, pois a compreensão humana sobre o diverso perpassa a educação, mas também os poderes políticos e religiosos.

Tanto o respeito quanto o preconceito de precipitação, aquele a partir do qual impomos nossa verdade sobre o outro (Gadamer, 1998), são aprendidos e fazem parte da tessitura que constitui a formação humana. Trata-se de um tensionamento, uma agonística constituinte das relações humanas. A expressão desta tessitura se manifesta na relação com o outro, seja no cotidiano humano, seja por meio do Estado que gerencia as políticas que (também) constituem a formação de seus indivíduos.

É importante lembrarmos que a formação humana permeia as formas de organizar a vida, construir sentidos à existência e significar as relações entre os humanos e destes com o mundo, o que impõe uma série de condições e possibilidades para que o homem possa vir a ser no aqui e agora.

No entanto, é importante não esquecer o facto da formação humana não passar apenas pela esfera produtiva, economicamente falando, porque ela passa ainda pela necessidade de evolução do ser humano enquanto espécie. Mais e mais se efectiva a premência de nos conhecermos melhor, para assim podermos conviver em pleno, pois só com esperança podemos enfrentar os desafios colocados para a educação e para a cultura. (Dias, 2009, p. 100).

Ou seja, a formação humana está intrinsecamente relacionada à própria humanização do homem que, segundo Severino (2006, p. 621), “[...] é processo do devir humano, como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa.” Também se relaciona com a constituição deste ser enquanto humano a partir de suas relações internas e externas, próximas e distantes, construtivas e destrutivas. O contato entre humanos é em si um processo humanizador.

Em outras palavras, a formação humana abrange a constituição do ser humano como um todo. Assim, a educação formal é uma parte desta formação, e tem como objetivo promover o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Ela não está (apenas¹⁰) para servir ao sistema de produção como (re)produtores ou para “formatar” sujeitos-objetos que funcionem como engrenagens; mas para favorecer o reconhecimento de si (e do outro) na relação,

10 É inegável que no momento atual a educação oficial dedica-se a uma formação que tem, em seu fim último, atender ao mercado de trabalho. Entretanto, pautar-se apenas por este viés seria negligenciar a complexidade e importância da formação humana como um todo. Ao buscar responder aos interesses do mercado, como objetivo principal da educação formal, são empregados diferentes níveis de formação e qualidade, a fim de manter as diferentes classes, tanto de trabalho quanto sociais. Assim, a educação contribui para reproduzir e manter as desigualdades sociais.

expandindo o entendimento sobre a vida, dignidade e os direitos de todos os seres humanos e não humanos. Nesse sentido, podemos ainda acrescentar: encontramos um “giro hermenêutico” a dissolver a tradicional relação sujeito-objeto, localizada desde o paradigma da consciência (Gadamer, 2007; Palmer, 2006).

Enfim, a formação humana é também este conflito interno entre aquilo que se absorve no/do contexto sociocultural e as ciências e/ou filosofias produzidas pela humanidade.

Quando pensamos na formação das crianças, lembramos que parte desta formação perpassa o mundo adulto, por meio de suas compreensões e conhecimentos produzidos e reproduzidos ao longo da história. Não quer dizer que as crianças sejam totalmente dependentes dos conhecimentos dos adultos, já que, nas práxis educativas de uma visão construtivista, por exemplo, é permitido que a criança construa seu conhecimento na relação com o mundo. Além do que, é um processo interno que se intersecciona com o externo e produz algo singular no humano.

O contexto sociocultural em que cada um mergulha e vai se constituindo enquanto pessoa é uma espécie de bolha que envolve os grupos humanos. Atrever-se a sair de sua bolha cultural (ou religiosa, social, sexual, etc.), aparentemente tão segura, é um dos grandes desafios humanos. Estas relações, sejam elas intraculturais ou interculturais, constituem parte da formação humana, do nascimento até o fim da vida.

Analisado o processo histórico pelo qual a família, a infância e a sociedade sofreram transformações, é possível verificar as relações estabelecidas com as crianças, o lugar da família e do Estado na formação humana. Para Wilhelm Dilthey (2010), pensador maior do que ficou conhecido como Ciências Humanas, onde a hermenêutica se inscreve, as criações culturais são marcadas pelo espírito da época

que vão construindo a história intrínseca ao ser espiritual. Segundo o autor, a História retrata o pensamento sobre o pensamento, a reflexão da reflexão, oferecendo condições de compreender a vida do espírito em sua mais extensa evolução histórica. Assim, para conhecer o indivíduo, para decifrar uma época ou uma cultura, é preciso recorrer à História. Dilthey, ultrapassando o idealismo, alçou a consciência histórica a um lugar fundamental na história da hermenêutica, orientada em temporalidade, a partir da qual estamos pensando a formação humana.

Enfim, os processos de ressignificação da compreensão humana enfrentam, historicamente, diversos obstáculos, especialmente políticos e religiosos, uma vez que estes detêm muitos dos meios de disseminação do conhecimento de acordo com seus interesses.

Por outro lado, tanto a colonialidade quanto a decolonialidade ou a humanização do pensamento humano, tem um fluxo lento e contínuo, capaz de escoar pelos terrenos mais sórdidos e secos da história. Como em uma terra seca, sem vida, que ao ser tocada pela água vai revelando lentamente o que, silenciosamente, escondia a muito tempo. Assim, os conhecimentos produzidos pela e para a humanidade, sejam eles de vertentes colonialistas ou decolonialistas, chegam lentamente e afetam os conceitos até então construídos por cada indivíduo, dependendo de sua flexibilidade intelectual e/ou identificações ideológicas.

O conhecimento decolonial é capaz de penetrar os mais diversos territórios da compreensão humana. E ali transformar uma expectativa em perspectiva, que pode ser a mais diversa, sendo diversa, é menos determinante. As perspectivas abdicam de rigidez, enriquecem as formas como compreendemos a vida, são flexíveis. Percebe-se que a Outra perspectiva é diferente, não melhor ou pior,

e assim pode coexistir no mesmo espaço. O ser humano é um ser indeterminado, diverso, plural.

O território infantil é um campo aberto¹¹, disponível, sedento de crescimento, desprovido das ervas amargas e cerradas do pré-concebido. Um “espaço” do qual a criança se apropria das sementes ofertadas pelo seu meio social e cultural, e os cultiva buscando sentido para um campo maior chamado vida.

É justamente neste campo maior que é a vida, que se estabelecem os cotidianos, as relações, as vivências. Enquanto humanos que somos temos a possibilidade de decidirmos como desejamos desfrutar da oportunidade de estarmos vivos. Não apenas o eu, mas o Eu-Outro (Levinas, 1980), que coexistem no mesmo tempo-espaço.

Somos nós, adultos, produtores e reprodutores do conhecimento humano, responsáveis por, primeiramente, cultivar o próprio campo, com zelo e atenção. Investigar, questionar, verificar o que nele coabita. Temos a responsabilidade de oferecer às crianças um repertório cultural ético-estético que possibilite o acesso às diversas perspectivas de mundo, de compreensão da vida e desta diversidade que constitui a vida humana.

Este é um texto escrito de adultos para outros adultos, assim como tantos outros textos que tratam da temática. Afinal, não seria nossa responsabilidade levar às crianças novas perspectivas de mundo e existências, responsabilidade de um zelo crítico pela própria cultura, compreendendo o respeito e o reconhecimento pela

11 Importante ressaltar que este não é uma analogia à “tabula rasa”, pelo contrário, um campo já traz consigo inúmeros elementos que o compõe enquanto campo, que oferece uma base para o que vem depois, que é indeterminado.

cultura do outro, a leveza de aceitar a si e ao outro como distintos, importantes e certos como são?

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

_____. Por uma história da vida privada. In: _____. **História da vida privada**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos direitos Humanos. **Diversidade Religiosa e direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos direitos Humanos, 2004.

DIAS, J. **A construção da identidade na infância no contexto multicultural português**. Estudo dum caso. 2009. 430 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2009.

DILTHEY, W. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução Marco Casanova. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FLICKINGER, H.-G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GADAMER, H.-G. **El giro hermenéutico**. Traducción Arturo Parada. Madrid: Ediciones Cátedra, 2007.

_____. Sobre o círculo da compreensão (1959). In: _____. **Verdade e método II: complementos e índice**. Tradução Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1998.

DÍAZ GENIS, A. **La construcción de la identidad en América Latina.** Una aproximación hermenéutica. Montevideo: Editorial Nordan-cominidad, 2004.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito.** Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

MARTINE, G. A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 3-22, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n3/v19n3a01.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2019.

MOURA, R. **Filosofia da Educação:** mediações possíveis entre tempo e reconhecimento social. São Paulo: Annablume, 2013.

PALMER, R. **Hermenêutica.** Tradução Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2006.

PANIKKAR, R. **Paz e interculturalidad:** una reflexión filosófica. Tradução Gemán Ancochea Soto. Barcelona: Herder Editorial, 2006.

POZZER, S. A. **Infância e (de)colonialidade:** reflexões sobre a formação humana. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Filosofia da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005.

_____. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 04-28, 2012.

_____. **“Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas.** 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/49720>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

LAS MUJERES LATINOAMERICANAS DEL ENTORNO RURAL FRENTE AL CAMBIO CLIMÁTICO

Marta BUENO SAZ¹

1. INTRODUCCIÓN

Sabemos que el cambio climático es el gran desafío al que se enfrenta la sociedad actual desde un punto de vista educativo, económico, antropológico, político y moral. Tenemos que tener en cuenta que no son iguales las consecuencias de este problema en comunidades desfavorecidas como las que queremos hacer visibles en este texto. Dentro de estas comunidades desfavorecidas podemos hablar de entornos rurales e indígenas de América Latina en los que las mujeres son más sensibles todavía a los efectos del cambio climático. Daremos las causas de esta mayor vulnerabilidad desde varios frentes y justificaremos el gran aporte que ellas ofrecen a la adaptación y mitigación de los impactos de este cambio del clima. En un mundo donde la interculturalidad es la consecuencia de la sensatez intelectual en la búsqueda de soluciones queremos poner de manifiesto que la educación es el cimiento indispensable. Todos los recursos pedagógicos puestos al servicio de la formación de mujeres en estos entornos de los que nos ocuparemos serán necesarios para edificar un concepto de interculturalidad como la gran oportunidad

1 Universidad de Salamanca. Correo electrónico: <martabsaz@usal.es>.

de compartir conocimiento en direcciones paralelas, pero en sentidos contrarios. Estas mujeres contribuyen con sus aplicaciones prácticas basadas en siglos de trabajar la tierra respetándola. Por ello, es muy conveniente que sean ellas las que adquieran conocimiento científico en este tema del cambio climático. Esto será posible desde su acceso a la educación. Es desde esa educación y formación activa de niñas y mujeres desde donde serán protagonistas o al menos desde donde serán escuchadas en cuestiones decisorias de elaboración de propuestas en instituciones y organismos específicos. Las desventajas de las mujeres ante los desastres intensos del calentamiento global se suavizarían al adquirir la formación necesaria para fortalecerse frente a las consecuencias del mismo, adaptarse y prevenir los impactos cuando sea posible.

La premisa de la interculturalidad en este aspecto ambiental debería ser enriquecer el conocimiento como un primer paso. Tanto desde el plano científico como desde los saberes ancestrales y generacionales, todo el aporte de saberes es necesario para conformar desde la educación oportunidades de aceptación, escucha, tolerancia y acogida. Queremos destacar también la importancia del empoderamiento de mujeres para contribuir así a la toma de decisiones. Es muy aprovechable la faceta de cuidadoras, recolectoras y agricultoras de este colectivo de mujeres rurales, indígenas y campesinas de estas zonas de América Latina y deben ser tenidas en cuenta. Una educación abierta a la diversidad y la inclusión es fundamental para compaginar los avances de la ciencia y la tecnología con los conocimientos prácticos de este colectivo.

Se estructura el escrito partiendo de un contexto que centra la atención en los impactos que el clima está causando en América Latina, especialmente en entornos rurales. Nos fijaremos en las causas de esta amenaza en el deterioro de la vida de mujeres y niñas.

Se darán datos sobre migraciones climáticas en las que las mujeres tienen desventaja y pondremos el foco de interés en la vida de dos mujeres rurales que sufren a nivel doméstico y empresarial los daños causados por el calentamiento global. Proponemos una educación ambiental e intercultural como única solución para conseguir el mejorar el bienestar de estas mujeres y para darles la oportunidad de transferir sus buenas prácticas.

2. EFECTOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN ENTORNOS RURALES

El cambio climático es un fenómeno global y sistémico de carácter planetario, con consecuencias difíciles de predecir y con incertidumbres en cuanto a los contextos futuros a los que llegará la humanidad. En América Latina los eventos naturales debidos al calentamiento global son cada vez más severos y tienen lugar con mayor frecuencia. Son más de 15 millones de personas afectadas por inundaciones, más de 3 millones por sequías severas y casi 5 millones por temperaturas extremas en Sudamérica y América Central (Rigaud, 2018). Cada vez son más graves las olas de calor, la ausencia de estaciones, las sequías, las inundaciones, los huracanes y la pérdida de zonas costeras por el derretimiento de los polos. Con esta situación en Sudamérica y Centroamérica, causada en parte por la intensificación del fenómeno de El Niño, es evidente que comunidades menos favorecidas que otras en el terreno social, educativo, económico o incluso de ubicación de la vivienda, no cuenten con las mismas posibilidades para enfrentarse a estos eventos ambientales.

El riesgo es vivido de manera distinta por sociedades diferentes, y esto es así si tenemos en cuenta la construcción social diferenciada de la vulnerabilidad. La exposición y el riesgo ante a estos impactos se

pone de manifiesto cuando surge una amenaza concreta. Hombres y mujeres no actúan de la misma manera como consecuencia de los roles de género que tradicionalmente hayan adoptado. No se comportan del mismo modo antes de la ocurrencia del impacto ambiental, ni en la adopción de medidas resilientes después del daño. Estas formas proactivas y reactivas que van asociadas al género las detallaremos más adelante.

Como dato de partida, en América Latina aproximadamente 58 millones de mujeres viven en entornos rurales, 17 millones están consideradas como parte de la población económicamente activa y algo más 4 millones son productoras agropecuarias (FAO, 2012). Ellas intervienen directamente en la producción de alimentos y son la parte que mantiene la agricultura familiar, además de ser las responsables de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos. Las mujeres campesinas de Sudamérica y Centroamérica sufren efectos del cambio climático, como la variación en el clima y la dificultad de distinguir las estaciones. Con todo esto, la producción de alimento es más costosa y en muchos casos se observan indicios de desnutrición.

Tenemos que considerar que las mujeres soportan desde dos perspectivas diferentes el impacto del clima: biológicos y socioculturales (Arana, 2017). Estos dos factores confluyen de manera activa en mujeres de países en vías de desarrollo como los que nos conciernen en este escrito. En entornos rurales, en poblaciones indígenas o simplemente trabajando la tierra, las mujeres tienen un acceso limitado a los recursos que pueden mejorar su capacidad de adaptación al cambio climático: escolaridad, acceso a la tierra, agua y créditos, participación en la toma de decisiones, capacitación y oferta de medios tecnológicos (Arana, 2017).

Los grandes impactos debidos a sequías, inundaciones y otros efectos devastadores ocasionados por el cambio climático provocan

efectos en la agricultura, con lo que si tenemos en cuenta además la baja resiliencia y la alta vulnerabilidad de las mujeres, afectarían gravemente a su capacidad para gestionar los recursos naturales y su forma de vida, sus medios de producción, la seguridad alimentaria y su bienestar. Las mujeres y las niñas son las encargadas en las zonas rurales que nos ocupan de Latinoamérica, de llevar a cabo actividades de mantenimiento y gestión familiar. Entre estas tareas están las de proporcionar alimento y agua, abrigo y cuidados a niños y ancianos. Hay muchas tareas que pasan desapercibidas y que son susceptibles de ser modificadas cuando el clima cambia de manera tan drástica. En pueblos indígenas y en zonas rurales que se autoabastecen el deshierbado y el control de malezas, la recolección de plantas, frutas silvestres y leña, son actividades que realizan mujeres y niñas y que no son valoradas ni pagadas. Todos estos impactos ambientales afectarán también en la disponibilidad de biomasa para cocinar o calentar los hogares, lo cual incrementará el trabajo y tiempo de las mujeres para obtenerla.

Ya hemos visto que, por efecto de un aumento de la temperatura a nivel planetario, el nivel del mar aumenta, las tormentas son más intensas, los huracanes son más frecuentes e intensos, las olas de calor son cada vez más intensas, las estaciones se vuelven indistinguibles y todas estas consecuencias climatológicas hacen que la carga de trabajo femenino aumente. Las niñas corren el riesgo de tener que abandonar su educación para trabajar más duro. Las enfermedades se propagan con más facilidad con el calor y en caso de inundaciones. Las mujeres embarazadas están particularmente en riesgo durante los desastres causados por el calentamiento global.

Sabemos además que el cambio climático, en su forma más severa, motiva movimientos migratorios que en el caso de Sudamérica y Centroamérica se traducen en desplazamientos hacia el interior del

país en la mayoría de estos desplazamientos. El género es en estos casos un factor diferenciador ya que las mujeres están mucho más expuestas a la violencia física y a las consecuencias de unas condiciones sanitarias mínimas. Además, se responsabilizan de niños, enfermos y mayores durante los desplazamientos.

Entre los factores biológicos que exponen más a las mujeres a los impactos del cambio climático podemos destacar la distribución de grasa corporal que provoca desórdenes metabólicos durante las olas de calor. Por este motivo incluso se producen muertes de mujeres durante estas épocas de altas temperaturas prolongadas. También son más frecuentes en mujeres las enfermedades transmitidas por vectores (Almeira; Rusticucci; Suaya, 2016). El aumento de la temperatura altera la distribución de estos transmisores, haciendo mayor el riesgo de contraer zica, paludismo y dengue. En las mujeres embarazadas por la disminución de su inmunidad, puede ocasionar mayor riesgo de enfermedad, aborto, nacimientos prematuros, nacidos muertos y bajo peso al nacer, o incluso microcefalia cuando se trata del zica. También aparece un mayor riesgo de sufrir enfermedades transmitidas por los alimentos y el agua (IPCC, 2014).

Las mujeres y las niñas dedican más tiempo a la búsqueda y acopio de agua, alimentos y combustible, así como a los cultivos para el autoabastecimiento familiar. Algunas de ellas son ganaderas y también es difícil encontrar zonas donde sus animales puedan alimentarse (VEN, 2011). Para la realización de estas tareas las mujeres ocupan mucho de su tiempo diario. También al acarrear pesos varias veces al día, están más expuestas a desarrollar diversas enfermedades de articulaciones, de espalda, etc. Del mismo modo, los roles tradicionales de género hacen que las mujeres pasen mayor tiempo en su casa aumentando su exposición a los insectos y a los productos

fosforados con los que se fumiga para controlar las epidemias. Por ejemplo, se identificó que las mujeres presentan cuadros más agudos de dengue y mayor mortalidad por su exposición al anopheles, insecto que transmite el dengue y se ubica dentro de las casas (Arana, 2017).

En épocas acentuadas de sequía, las mujeres dedican mucho tiempo a buscar agua y además la calidad de ésta no es buena lo que conlleva enfermedades gastrointestinales y aumenta el estrés físico y emocional de las mujeres para conseguirla. Se constata, por lo tanto, que las mujeres sufren mayores consecuencias y más perjudiciales que los hombres en eventos climáticos extremos.

Otro aspecto negativo que cabe esperar es un retroceso en los avances conseguidos en los últimos tiempos respecto de las inequidades de género. Con el empeoramiento de las condiciones socioeconómicas se acentúa la brecha entre hombres y mujeres, ya que los colectivos tradicionalmente más desfavorecidos son los primeros en sufrir las consecuencias negativas. Además, es probable que cambien los mecanismos de poder, las relaciones económicas y sociales y las normas en general, y no es descartable un resurgimiento de los roles tradicionales de género (Arana, 2017).

3. MIGRACIONES CLIMÁTICAS Y SU INCIDENCIA EN LAS MUJERES

En América Latina el cambio climático va a provocar importantes movimientos migratorios a medio y largo plazo. Por ejemplo, el Banco Mundial pronostica para 2050 una cifra de unos 17 millones de personas sólo de migrantes internos. En algunos casos, como México, esto podría suponer movimientos de hasta un 2% de su población (Rigaud, 2018). Las principales causas de desplazamientos serían la menor producción agrícola y la subida del nivel del mar. Por otro lado, el aumento en el

número e intensidad de los fenómenos meteorológicos extremos, como huracanes, sequías o incendios, cuyo origen pueden también atribuirse al cambio climático, ya está provocando en la actualidad un incremento en el número de personas desplazadas.

Esta emigración es inevitable, ya que va a ser en muchas ocasiones la única opción de adaptación a las consecuencias del cambio climático. Por ello, es necesario promover de forma anticipada planes de actuación ante estos movimientos de población. Estas políticas deben enfocarse a conseguir una reubicación sostenible y respetuosa con los derechos de los emigrantes, incluyendo educación, sanidad, protección social y, en definitiva, derechos humanos en general. Para la elaboración de estos planes se debe contar con la participación de todo el tejido social, tanto de los propios emigrados como de las poblaciones receptoras. Hay que tener en cuenta que la población desplazada es la que mejor conoce sus costumbres y necesidades, mientras que la población local es la que mejor conoce el territorio y el entorno donde se va a producir la reubicación.

Pese a que estas migraciones serán fundamentalmente internas, dentro de los propios estados, no hay que perder de vista que también se producirán movimientos transnacionales. Estos movimientos son generalmente más difíciles por motivos políticos y sociales. Es por ello necesario elaborar planes específicos para estas migraciones. Dichos planes deben ser elaborados conjuntamente por los estados afectados por estos movimientos.

Actualmente no existe una figura jurídica correspondiente al migrante ambiental, siendo habitualmente tratados como emigrantes económicos. Si bien es cierto que la diferencia entre unos y otros puede ser difusa, debería haber unos criterios claros que permitan reconocer expresamente su condición particular de desplazados climáticos. Esto es básico si se desea atender los derechos de los emigrantes.

Como ocurre en el caso de desastres naturales, las mujeres son de nuevo uno de los colectivos más expuestos. Durante las migraciones y reasentamientos las mujeres están más expuestas a la violencia física. Además, son más sensibles al deterioro de las condiciones sanitarias que se suele producir en estos casos. A esto hay que añadir que las mujeres son quienes se ocupan del cuidado de los más débiles: niños, enfermos y personas mayores.

4. DOS MUJERES FRENTE AL CAMBIO CLIMÁTICO

Bolivia es el quinto país más extenso de Sudamérica. Un sesenta y tres por ciento de la población vive en condiciones de pobreza y las mujeres viven en una situación más desfavorecida por las razones que hemos detallado en líneas anteriores. Son mujeres indígenas de entorno rural muy cercanas a la tierra de la que obtienen sustento para sus familias y pasto para sus animales debido a los impactos cada vez más severos del calentamiento global, en estas tierras bolivianas cada vez son más acusadas fuertes tormentas y lluvias torrenciales. Además, aparecen con mayor frecuencia e intensidad las lluvias provocadas por El Niño. Se dan también cambios en la periodicidad de las épocas de lluvia y el deshielo de los glaciares. Esta irregularidad tiene consecuencias en la agricultura. Es observable el aumento de la temperatura en muchos valles de Bolivia con lo que ciertas especies de la flora y fauna ya solo se encuentran en lugares más altos, más frescos. Está desapareciendo la vegetación autóctona, entre ella las plantas de uso medicinal. Al desaparecer la capa vegetal se acentúa la erosión por efecto del agua y del viento. En este contexto señalamos la vida de Evarista Nicasio Troncoso, presidenta de la Asociación de Riego local y criadora de ovinos.

Evarista vive en la localidad de Sorachico Incensio Calvario, en la Región de Oruro, y está involucrada en asociaciones para mejorar las condiciones de vida de las mujeres agrícolas. Participa en una de ellas que se denomina La Unificada. Es propietaria de 18 ovejas, madre de siete hijos que ya son mayores de edad y está separada desde hace 19 años.

Evarista es consciente del efecto del cambio climático en cuestiones diarias como la diferencia entre temperaturas bajas en la noche y altas durante el día. Ahora sus ovejas, sobre todo los corderos, ya no pueden estar tanto tiempo pastando en el campo como, ya que no soportan bien las mañanas tan frías ni los mediodías tan calurosos. Evarista lleva a cabo una tarea de información a su comunidad para transmitir conocimiento científico y desechar supersticiones que se estaban extendiendo sobre la creencia de un castigo a la región con estos cambios del clima por una mala actuación por parte de los pobladores hacia la Madre Tierra. Esta mujer se formó de manera autodidacta en congresos y cursos pertinentes. Con esta formación, Evarista desterró de sus creencias la idea de que la Pachamama estaba castigando con estos cambios en el clima un mal comportamiento de la comunidad. Ella propone ahora nuevas maneras de afrontar estos impactos. Intenta que no se genere demasiada basura, que se aproveche el estiércol de los animales para utilizarlo como combustible para cocinar y que las distancias largas sean recorridas en bicicleta o a pie.

Evarista hace oír su voz para exigir a instituciones locales e incluso nacionales la adopción de una política económica que promueva la sostenibilidad, en armonía con la naturaleza y la Madre Tierra. Propone gestionar los recursos naturales sin abusar de una explotación excesiva. También habla de una política que acoja y escuche a los pueblos indígenas, valorando sus conocimientos. Es esto

lo que tratamos de reflejar en este texto: la base de la interculturalidad, la aceptación de la diversidad como fuente de la que aprender (VEN, 2011).

Otra mujer boliviana afectada por el cambio climático es Vicenta Chirilla Chinche que es ganadera y jardinera en la localidad de Palkiri, de la comunidad de El Choro. Para Vicenta es muy importante que sus tres hijos ya adultos reciban una buena educación. Su marido le ayuda a criar y cuidar las ovejas, vacas y cerdos que son de su propiedad. Viven de vender los productos que obtienen de sus animales, especialmente carne, queso, lana y cuero. Además, Vicenta cultiva algunas verduras y hortalizas, preferentemente col y remolacha, que destina a su propia cocina. Complementa la dieta con papas y quinoa.

Ella nota el cambio climático en lo imprevisible del tiempo meteorológico; ya no es posible predecirlo ya no se puede recurrir a la experiencia propia. Esto crea una gran inseguridad en los conocimientos tradicionales sobre el cultivo, la siembra, la cosecha... Las estaciones frías y lluviosas han perdido su regularidad, lo que ha acarreado graves pérdidas de cosechas. Las sequías son ahora frecuentes y duraderas con lo que el agua es un bien muy valioso. Los vientos erosionan más fácilmente la tierra y ya no hay una capa para que la vegetación crezca, así que Vicenta se ve obligada a recorrer distancias cada vez mayores para que sus animales puedan pastar.

Vicenta lucha contra el cambio climático intentando adaptarse a las nuevas condiciones climáticas. A fin de aumentar las posibilidades de que al menos una cosecha genere los ingresos tan esperados y necesarios, siembra tres veces al año. Los nuevos parásitos los elimina con gran esfuerzo aplicando tabaco y el agua de hervir las cebollas. Desea que hombres y mujeres diseñen de forma solidaria y eficaz estrategias comunes para afrontar esta nueva y amenazante situación.

Exige regresar al uso de los productos orgánicos de la población indígena, por ejemplo, aprovechando el estiércol o confeccionando vestimentas y mantas con lana de ovejas o alpaca en lugar de recurrir a la fibra sintética.

El caso de estas dos mujeres nos muestra cómo desde sus conocimientos adquiridos de generación en generación van adaptándose a los estragos que este cambio en el clima ocasiona en su vida cotidiana. Su percepción y su intuición están impregnadas de la experiencia profunda en los quehaceres agrícolas. Investigar en estas adaptaciones a estos severos embates del clima proporcionan un elemento muy valioso para complementar las medidas científicas en la búsqueda de recursos. Son muchas generaciones las que han trabajado la tierra pendientes de lluvias, sequías, temperaturas entre el día y la noche, variación de estaciones y muchas otras variables climáticas. Perciben ahora estas poblaciones indígenas, campesinas y rurales cambios en todo lo observable para seguir produciendo alimento para ellas y para sus animales. Notan que muchas especies de plantas ya sólo crecen en lugares concretos, que las estaciones no se diferencian unas de otras, que las sequías se prolongan, que el suelo tiene otro olor y que el agua no es tan abundante después del deshielo.

Es cierto que Evarista y Vicenta no pueden seguir creyendo que esta maldición es un castigo de la Pachamama, pero sí es posible compaginar el rigor científico con toda la sabiduría preventiva, adaptativa y resiliente de hombres y mujeres que siempre han trabajado la tierra. Para ello, una educación en la interculturalidad y en la apertura a la diversidad se hace imprescindible.

5. PROPUESTAS DE MEJORA DESDE LA INTERCULTURALIDAD

Todos los recursos pedagógicos serán bien empleados si se ponen al servicio de una educación para las mujeres, por ser estas las más cercanas a la tierra y las proveedoras de alimento, agua y combustible, así como las cuidadoras del ganado y las gestoras de la familia. La información adecuada sobre conceptos y fenómenos climáticos les proporcionarán recursos para paliar daños y para, en el caso en el que sea posible, evitarlos. Sin desterrar creencias, o mejor, sin descartar saberes que podemos catalogar como buenas prácticas, se comparten conocimientos desde la ciencia y desde esas experiencias cuidadosas con la tierra y con el medio.

Las mujeres y las niñas tienen dificultad para acceder a servicios de salud y de participar en espacios de formación activa. La respuesta y capacidad de las mujeres para afrontar los problemas del cambio climático dependen en gran medida de la solidez de su salud, su bienestar y del acceso a información preventiva. Las mujeres, debido a su rol reproductivo, son las responsables del cuidado de sus familiares enfermos y tienen el potencial de difundir las buenas prácticas de salud si cuentan con información necesaria. Asimismo, sobre todo en las zonas rurales, las mujeres son responsables del suministro del agua, la limpieza de los alimentos y la eliminación de residuos, por lo que son los pilares en la prevención de la propagación de enfermedades endémicas.

Nuestra propuesta para mejorar la situación, no sólo tomando como base los ejemplos anteriores, sino toda la información expuesta sobre la situación que viven las mujeres lleva aparejada una transformación profunda. Debemos comenzar por actuaciones visibles e inmediatas como la iniciativa del gobierno peruano, que en 2016 aprobó su Plan de Acción sobre Género y Cambio

Climático. Este plan busca disminuir la desigualdad de género debida al cambio climático, uniendo la política nacional y los acuerdos internacionales de una manera concreta y sinérgica, proponiendo soluciones multisectoriales construidas colectivamente (Arana, 2017). También existen asociaciones y organizaciones que tienen en cuenta los derechos de las mujeres en cuestiones de adopción de medidas y mitigación de daños por causas climáticas, como la Red Centroamericana de Mujeres Rurales, Indígenas y Campesinas y otras (Fernández Ampié, 2015).

En este sentido de visibilizar a las mujeres en la toma de decisiones y como propuesta de mejora hacia una educación intercultural, se debe fomentar su participación en las medidas orientadas a mitigar los efectos del cambio climático o a adaptarse a ellos. Es muy importante que a nivel local las mujeres sean informadas de todos los procesos que se llevarán a cabo en las actuaciones ante impactos ambientales y que tengan toda la información de cómo contrarrestar daños. Las mujeres tienen que tener un acceso equitativo al conocimiento, recursos y tecnología que son necesarios para incidir de forma favorable en los efectos adversos.

Es también necesario proporcionar una información frente a eventos climáticos específica para hombres y mujeres. Pero no sólo las medidas políticas deben orientarse a informar y paliar sino a disminuir la vulnerabilidad de las mujeres con actuaciones equitativas en cuanto a responsabilidades. Las medidas sociales y la educación de mujeres y niñas deben ir orientada a disminuir las razones susceptibles de mejora en cuanto a la vulnerabilidad diferenciada de mujeres frente a impactos meteorológicos.

Siendo las mujeres las más próximas al entorno natural, sería aconsejable que estuvieran presentes en la toma de decisiones respecto a la prevención, financiación de recursos, políticas de

cesión de tierras, agendas de actuación ante desastres naturales y de las cuestiones sobre desplazamientos o destinos. No obstante, la representación de mujeres en cargos de poder sobre este contenido es escasa. Evidentemente, esto es algo que debe ser corregido.

Una educación ambiental e intercultural contempla por tanto los principios de la Educación Ambiental y de la Educación Intercultural. Ésta última se constituyó como “un campo de contribuciones múltiples para superar el problema de la inserción de emigrantes buscando desarrollar concepciones y estrategias educativas que favorezcan la superación de los conflictos y de las estructuras socioculturales generadoras de discriminación, exclusión y/o de sumisión entre grupos sociales” (Vega Marcote, 2007).

La educación ambiental no está dirigida sólo a cuestiones climáticas, sino que debe orientarse a conseguir una sociedad sostenible. Esto no es posible sin dar voz a todos los colectivos que la forman y esto incluye necesariamente a las mujeres y niñas.

6. CONCLUSIONES

Después de analizar someramente la posición de las mujeres en América Latina frente al cambio climático consideramos que la vía más conveniente para paliar, prevenir y mitigar los efectos del cambio climático es la educación. Se considera una educación ambiental en tres grandes bloques: el primero es hacer visible la diferencia del impacto del cambio climático en hombres y en mujeres, ya que éstas son más vulnerables tanto desde un punto de vista de salud como socialmente. El segundo bloque consiste en fomentar una formación activa en mujeres que les aporte recursos científicos para comprender las causas ambientales, que les ayude a adoptar medidas proactivas frente a sus efectos y que les proporcione herramientas para hacerse

escuchar. Finalmente, es indispensable que esa educación atienda a la diversidad para acoger las aportaciones que puedan ofrecer estas mujeres u otros colectivos. También es preciso considerar planes de acción concretos para abordar el problema de las migraciones climáticas. Estos planes deben elaborarse con la participación de los afectados, tanto de los migrantes como de la población que habita los lugares de destino. En algunos casos, estos planes deberán ser elaborados por organismo supranacionales.

En este marco, la educación intercultural se convierte en una vía pedagógica adecuada para servir a estos propósitos. Esta educación tiene que ir acompañada de actuaciones políticas con una financiación suficiente, globales y al mismo tiempo locales. Las mujeres, con esta formación activa, con cauces adecuados, con predisposición por parte de políticas locales y con recursos de ayuda, podrían llegar a tomar decisiones que revirtieron a su vez en sus comunidades, siempre bajo el paraguas de una aceptación y considerando la diversidad como un enriquecimiento sin el que un desarrollo sostenible no puede ser posible.

REFERENCIAS

ALMEIRA, G.; RUSTICUCCI, M.; SUAYA, M. Relación entre mortalidad y temperaturas extremas en Buenos Aires y Rosario. *Meteorologica*, v. 41, n. 2, p. 65-79, 2016.

ARANA ZEGARRA, M. T. **Género y cambio climático en América Latina**. 2017. Recuperado en: <https://cdkn.org/resource/generolac/?loclang=es_es>. Acceso en: 12 marzo 2019.

FAO. **El 54 por ciento de las trabajadoras agrícolas en ALC están por debajo de la línea de pobreza**. 2012. Recuperado en: <<http://www.fao.org/in-action/agronoticias/detail/es/c/509446/>>. Acceso en: 20 marzo 2019.

FERNÁNDEZ AMPIÉ, M. T. **Tierra para nosotras**. Propuestas políticas de las mujeres rurales centroamericanas para el acceso a la tierra. 2015. Recuperado en: <<https://landportal.org/library/resources/tierra-para-nosotras-propuestas-pol%C3%ADticas-de-las-mujeres-rurales-centroamericanas>>. Acceso en: 18 marzo 2019.

IPCC. **Climate Change 2014: Synthesis Report**. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Core Writing Team, R. K. Pachauri and L. A. Meyer (Eds.). Ginebra: IPCC, 2014.

RIGAUD, K. K. et al. **Groundswell: Preparing for Internal Climate Migration**. Washington, D.C.: World Bank, 2018.

VALLADARES, L.; RIVADENEIRA, M. I. Educación sobre el cambio climático en contextos interculturales. En: ASENJO, J. et al. (Eds.). **Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2015.

VEGA MARCOTE, P. et al. Marco teórico y metodológico de educación ambiental e intercultural para un desarrollo sostenible. **Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación de las Ciencias**, v. 4, n. 3, p. 539-554, 2007.

VEN. Mujeres que luchan contra el cambio climático: una exposición. **Educación de Adultos y Desarrollo** 77, 2011. Recuperado en: <<https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-772011/universidades-populares-vhs-y-cooperacion/mujeres-que-luchan-contra-el-cambio-climatico-una-exposicion/>>. Acceso en: 20 marzo 2019.

DANZA Y FORMACIÓN INTEGRAL: PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

María Fernanda DÁVILA CIFUENTES¹

1. INTRODUCCIÓN

La reflexión que aquí se propone, se enmarca en la propuesta de investigación titulada: La danza como medio de intervención socioeducativa en comunidades excluidas y busca integrar conceptos como danza (cuerpo, movimiento), formación integral, intervención socioeducativa y comunidades excluidas, con el propósito de brindar lineamientos que refuercen el trabajo educativo y social que se adelanta con comunidades que en casi todas las sociedades, se enfrentan a la exclusión, inequidad, invisibilidad y vulneración de sus derechos fundamentales.

Debido a que esta investigación apenas se encuentra en su etapa inicial, esta reflexión se hace a partir de mi experiencia como profesora de ballet y como trabajadora social, y de las revisiones bibliográficas que se han dado durante mi formación académica. Esta es la metodología usada para darle sentido a esta reflexión, en la que lo empírico entra en conversaciones con las elaboraciones de los académicos, para fundamentar los lineamientos que se quieren

1 Trabajadora Social, Doctoranda en Educación de la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: <mafidaci@usal.es>.

proponer en las consideraciones finales. Lo que se pretende es dar lugar a la formación integral a través de la danza, para posibilitar la recomposición de la autoestima, autoconfianza individual y fortalecimiento del tejido social, es decir, desarrollo comunitario que permita incidir positivamente para transformar las condiciones de exclusión. Para ello, defino como objetivos los siguientes:

- Establecer la relación entre danza y formación integral;
- Posibilitar la integración entre danza y formación integral como herramienta de intervención socioeducativa;
- Determinar lineamientos en la intervención socioeducativa con comunidades excluidas a través de la danza.

2. CONVERSACIONES DE LA EXPERIENCIA CON LOS AUTORES

2.1 MOVIMIENTO Y DANZA

El cuerpo humano, más allá de lo físico, es un instrumento de comunicación a través del cual se expresan sentimientos, emociones y conocimientos. Es decir, el cuerpo entendido desde una concepción más amplia que la orgánica, considerando su carácter de contenedor-reproductor de la cultura y la sociedad; como el instrumento a través del cual se construyen y fortalecen la unicidad, la pertenencia a la especie humana. Este cuerpo que comunica y se expresa, lo hace a partir de gestos, miradas, movimientos, palabras, silencios y manifestaciones que graban su impronta y transmiten las particularidades de cada ser.

La importancia del cuerpo y de los movimientos que lo caracterizan, denominados por Ros (2005), como Expresión Corporal

Cotidiana, se enlaza con la necesidad y deseo de bailar, a través de movimientos significativos, estéticos e individuales. “Todos los seres humanos desde que nacemos poseemos la capacidad de expresarnos corporalmente a partir de nuestra Expresión Corporal Cotidiana, por lo tanto, todos podemos llegar a elaborar nuestra propia manera de bailar...” (Ros, 2005, p. 9). Así mismo, Franc (2001), se refiere a “un movimiento-proceso que nos permite devenir persona día a día” (Franc, 2001, p. 5). El movimiento, lo define como “un hecho de naturaleza dinámica, significativa e integradora, con diversas funciones: adaptativa, relacional, expresiva, comunicativa y cognitiva” (Franc, 2001, p. 5). Es esta conceptualización amplia del movimiento, la que permite verlo como una manifestación fundamental de vida, con todo lo que ello implica.

Pérez (2001), plantea que a través del movimiento se le da orden mental al mundo exterior, lo que implica que las actividades intencionales y sistematizadas, tendientes a generar movimiento físico, tienen como objetivo alcanzar una activación de lo mental. Argumenta que “hay un estrecho paralelismo entre el desarrollo de las funciones motrices, del movimiento y de la acción, y el desarrollo de las funciones psíquicas” (Pérez, 2001, p. 360-361).

En este orden de ideas, y haciendo referencia al desarrollo infantil, Zabalza (2012) resalta la *conexión movimiento-inteligencia*, que impacta el desarrollo cognitivo cuando el niño tiene la posibilidad de explorar situaciones nuevas y las va perfeccionando con la práctica, proceso que a su vez establece estructuras mentales más evolucionadas. Visto desde la práctica, se puede reconocer que este argumento es aplicable en las distintas etapas del desarrollo humano.

De todo lo anterior, y desde el trabajo práctico con niños, se destaca la necesidad de asumir el cuerpo y la experiencia humana cotidiana como un todo. Es decir que debemos superar la

característica cultural que nos divide en cuerpo y mente y reconocer que en nuestra cotidianidad actuamos como seres completos, y que aquellas acciones que nos afectan en lo psíquico, también tienen un alto impacto en lo emocional, en lo corporal y viceversa.

Una característica de la educación que nos imparten, es que nos divide en cuerpo y mente, dado que la academia centra su interés primordial en la formación desde lo cognitivo, restando importancia al trabajo corporal y las posibilidades que éste plantea. Con el reto de superar esta mirada limitada, la propuesta de una escuela dispuesta a involucrarse en el proceso formativo integral de los menores y a reconocerlos como sujetos de derechos con características específicas, le abre espacios a clases artísticas, que al igual que la de ballet, va más allá del objetivo escolar tradicional y traspasa los límites del contexto. Esto permite crear posibilidades de aportar en la formación de personas sensibles y creativas, ciudadanos del mundo, que conocen y viven otras formas de percibir y crear el mundo circundante. (Dávila, 2017, p. 61).

En este orden de ideas, planteó un extracto de mi trabajo de grado:

En concordancia con lo anterior, Zabalza (2012) caracteriza al niño como un *sujeto no sectorizable*, de acuerdo a los planteamientos de Burton (1980): El niño total va a la escuela, más que eso, aprende como un niño total, aprende todo él y no por secciones. No puede educarse el cuerpo o las emociones sin que se afecten recíprocamente y ambas cosas con el intelecto. La mente o intelecto, el cuerpo y las emociones son desigualmente arbitrarias. No son entidades con posibilidades de separarse, sino aspectos funcionales de un todo unificado. (Zabalza, 2012, p. 39, citado por Dávila, 2017, p. 62).

Una consideración vital, que considero verdadera para tener en cuenta: lo anterior es aplicable a seres humanos de cualquier edad.

Respecto a la danza, si consideramos su condición expresiva, lúdica y placentera, vemos que ésta no solo hace uso de grandes

movimientos, sino que, tal como lo expresa Castañer (2001), utiliza las “posibilidades gestuales del cuerpo” (Castañer, 2001, p. 6). Rodríguez y Baudes (2005), definen la danza como “un medio capaz de expresar emociones y sentimientos mediante la sucesión de movimientos organizados que dependen de un ritmo” (Rodríguez; Baudes, 2005, p. 85), siendo esta amplia acepción, apropiada para la reflexión que aquí se propone. “La danza recoge los elementos plásticos de los movimientos utilitarios de los hombres y sus grandes posturas corporales y los combina en una composición coherente y dinámica animada por el espíritu, lo que hace de la danza una obra artística” (Marrazzo, citado por Castañer, 2001, p. 9).

Por todo lo anterior, y dada su condición de manifestación humana con carácter universal, cargada de sentido místico, mágico y hedonista, se entiende la danza como una combinación de movimientos significativos que da cuenta de la experiencia humana, al tiempo que genera placer y comunica. En este sentido, se entiende que la danza sea usada como un instrumento educativo, terapéutico y socializador.

Resulta necesario construir una clase de danza que cuente con estructura y sistematicidad, pero también con ejercicios que incidan efectivamente en la manera como los aprendices se asumen a sí mismos, por ejemplo:

[...] trabajar sobre su postura y reflejar una mejor imagen de sí mismos, a partir de movimientos repetitivos que permiten el desarrollo muscular necesario para lograr control sobre su cuerpo y así crear mejores hábitos corporales. Como se puede ver, todo se conecta: cuerpo, identidad, movimiento, actitud, postura, percepto y hábitos se trabajan para que los niños alcancen los objetivos propuestos: autonomía corporal, autoestima, disciplina, creatividad y concentración, entre otras. (Dávila, 2017, p. 58).

2.2 DANZA Y FORMACIÓN INTEGRAL

Las artes, entre ellas la danza, se consideran como un medio óptimo para promover la educación integral, si es asumida como una actividad lúdica, libre, que permita la expresión y vivencia de sentimientos, movimientos, relaciones y creatividad. En este sentido, Clark, Day y Greer, citados por García (2005), proponen una diferenciación entre “una Educación Artística como autoexpresión creativa, frente a una Educación Artística como disciplina” (García, 2005, p. 83). Mientras la primera se centra en el educando y posibilita el desarrollo de creatividad, autoexpresión e integración de la personalidad, la segunda se enfoca en la disciplina artística y su función es desarrollar el conocimiento del arte mismo. Ahora bien, para efectos de esta reflexión, se asumirá la danza como un medio, una estrategia, o si se quiere, una excusa para desarrollar trabajos destinados a promover diversos aspectos del individuo en el área socioeducativa.

La danza educativa es un término al que se refiere Durán (1991), privilegiando el rol del aprendiz, alrededor del cual gira todo el proceso formativo, haciendo énfasis en la necesidad de recurrir “a sus fuentes íntimas para expresarse” y recalando que “el contenido es anterior a la destreza” (Durán, 1991, p. 65). La danza concebida como una estrategia de intervención socioeducativa, cuyo objetivo es impulsar el mejoramiento en la calidad de vida de una comunidad excluida, se convierte en una herramienta pedagógica de alto valor formativo.

Por todo lo anterior, clases de danza permiten aproximar al aprendiz al mundo del arte, al tiempo que su práctica continua y sistemática se convierte en un espacio óptimo en el cual trabajan dimensiones tan complejas como corporalidad, espacialidad, autoconocimiento,

autocontrol, todo por intermedio del disfrute y la exploración de su cuerpo y su creatividad. De esta manera se posibilita el desarrollo de habilidades personales relacionadas con la autonomía, fortalecimiento de la autoestima y una mejor disciplina que se refleja en su vida diaria. En este contexto, es viable aportar en la construcción de un ser humano que está en conexión con su propio cuerpo, con la confianza para generar mejores relaciones sociales y ser más asertivo. (Dávila, 2017, p. 21).

Siguiendo este hilo conductor y tal como lo plantea Ruíz (2007):

La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral. (Ruíz, 2007, p. 19).

Por su parte, Tobón (2013) desde una mirada que parte del concepto de competencias, reconoce el enfoque socioformativo, que busca crear condiciones pedagógicas que den lugar a la formación de “personas íntegras, integrales y competentes” (Tobón, 2013, p. 23), lo que se logra al articular la educación con los diversos procesos que componen la vida humana: lo social, comunitario, político, religioso, deportivo, ambiental y artístico. Este es un enfoque que se rige, más que por el aprendizaje, “por un claro proyecto ético de vida”, que asume a la persona como un todo “considerando su dinámica de cambio y realización continua” (Tobón, 2013, p. 23). Aquí se considera el concepto de autorrealización, que va íntimamente ligado al “fortalecimiento del tejido social y el desarrollo económico” (Tobón, 2013, p. 23).

Considerando estas concepciones, se propone que ésta sea la base pedagógica de la intervención socioeducativa a través de la danza como eje educativo.

2.3 INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Esta amalgama entre la intervención social, que es propia de los trabajadores sociales y la educativa, que corresponde a los maestros, encuentra ilustración en el concepto de educación social o pedagogía social, que de acuerdo a Ortega (2014) hace referencia al conocimiento de una disciplina para la práctica, que comparte los objetivos educativos generales, pero “se preocupa prioritaria, específica e intensivamente de la convivencia, de la inclusión, de la integración social de los individuos y los grupos en la comunidad social, en la sociedad” (Ortega, 2014, p. 13). Es decir, que es una intervención educativa y social, en cuya “naturaleza estructural se integran los objetivos transformadores de una realidad individual o social que puede y debe mejorarse, ya porque tenga potencialidades, sobre todo, ya porque tenga necesidades o carencias” (Ortega, 2014, p. 13). De lo anterior se denota la importancia y necesidad de procesos formativos que identifiquen la exclusión, al tiempo que reconocen las potencialidades de las comunidades vulneradas.

2.4 EXCLUSIÓN VERSUS INCLUSIÓN

Un Estado de Bienestar busca garantizar a sus ciudadanos, a través de vías de derecho, el acceso a beneficios como salud, educación, empleo, seguridad, entre otros. No obstante, salvo algunas excepciones, la garantía de estos derechos no se aplica a la totalidad

de las poblaciones, lo que implica que algunas sociedades se perciban como desiguales, inequitativas. Al respecto, Jiménez (2008), colige que esta mirada dual de la sociedad, entre quienes están integrados y quienes son excluidos, va más allá de la pobreza, pues la exclusión social es una condición con carácter “multidimensional y diverso” (Jiménez, 2008, p. 175) que afecta distintas esferas de la vida humana, superando el carácter economicista e individualista de la desigualdad social, por lo que se presenta como un fenómeno multifactorial, que para su superación, demanda más que recursos.

2.5 COMUNIDADES EXCLUIDAS

En cuanto a las comunidades excluidas, Mateo (2001) hace un análisis que considera los procesos de empobrecimiento y de exclusión, afirmando que hacen referencia al mismo tipo de carencias: “aquellos que impiden que las personas se realicen plenamente como seres humanos en todas sus dimensiones posibles y potenciales” (Mateo, 2001, p. 174). Asimismo, Jiménez (2008), afirma que la exclusión social está relacionada con los procesos asociados a la ciudadanía social, “es decir, con aquellos derechos y libertades básicas de las personas que tienen que ver con su bienestar (trabajo, salud, educación, formación, vivienda, calidad de vida...)” (Jiménez, 2008, p. 174). Además, advierte la necesidad de entender el concepto, en oposición al de integración social, que implica la dualidad de la sociedad, entre quienes están integrados y gozan de los beneficios que los estados de bienestar ofrecen, y quienes se encuentran al margen de los mismos.

Es en este escenario desigual donde se deben adelantar propuestas educativas incluyentes, con el fin de generar un impacto contundente, particularmente entre comunidades vulnerables,

que padecen la exclusión social y requieren intervenciones que les permitan fortalecer su esencia como seres humanos y sus posibilidades de ser y aportar de manera efectiva en la construcción, mejora y fortalecimiento de su entorno y calidad de vida.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez revisados los autores, y contrastadas sus propuestas con mi experiencia, esta reflexión me lleva a considerar una serie de lineamientos generales que se deben tener en cuenta al momento de desarrollar intervenciones socioeducativas mediadas por la danza:

- Todo proceso socioeducativo se debe centrar en la persona humana con la que se trabaja

Resulta prioritario que todas las acciones emprendidas en la intervención se fundamenten en las personas con las que se trabaja: sus necesidades, carencias, habilidades, gustos y potencialidades, pues en muchas ocasiones se le da más importancia a la disciplina o los contenidos, afectando las posibilidades y resultados de un proceso que tal vez, podría resultar significativo para la población intervenida, si ésta y sus perspectivas, se tomaran como el centro de la iniciativa.

- El tipo de danza se debe condicionar a las características culturales de la comunidad con la que se trabaja

Si bien se debe contar con una estructura y unos objetivos muy claros, esto no implica que haya que imponer modelos culturales predominantes, que podrían alterar dramáticamente el compromiso, identificación y apropiación del proceso por parte de los sujetos participantes.

- Se debe superar la condición competitiva de la educación

Cuando se posibilita el desarrollo de un proceso formativo solidario, empático y resiliente, aumentan las probabilidades de

reconstruir tejido social, y a partir del fortalecimiento individual, reforzar el concepto de comunidad. Una comunidad entendida como un grupo humano con características socioculturales similares e intereses comunes, que trabajan unidos para defender y garantizar sus derechos básicos y el acceso a una vida digna. Para ello, es necesario sobrepasar el carácter competitivo de la educación actual, cuyo desarrollo evaluativo se centra en la calificación y ponderación de los más destacados desde lo cognitivo, lo que implica que en el otro extremo del espectro, se ubica a quienes no cumplen con las expectativas numéricas, olvidando que este segmento está conformado por personas, sujetos de derecho que no se han amoldado a las condiciones imperantes. No se puede seguir reproduciendo un modelo que se basa en la competencia, determina la dualidad de bueno-malo y reproduce el egoísmo y la falta de solidaridad y conexión entre humanos.

- La inclusión socioeducativa va más allá del uso de música y pasos propios de una cultura

Todos los procesos que se desarrollan con humanos entrañan el reconocimiento de los otros, de sus presaberes, inclinaciones, necesidades y fortalezas, por lo que se hace necesario abordarlos desde el conocimiento y reconocimiento cultural, es decir, visibilizar, resignificar y revalorizar las tradiciones y valores a través del trabajo, que resulta más valioso y significativo, si se construye y desarrolla en conjunto con la comunidad intervenida. Por ejemplo, escuchando las expectativas, intereses y demandas del colectivo, e incluyendo sus aportes en la propuesta de trabajo.

- Los resultados del trabajo dependen del sentido y sistematicidad de la intervención

La implementación de una intervención significativa demanda un diseño que considere todos los puntos anteriores, para

darle fundamentación, sentido y propósito. Además, considero que el profesional educativo necesita asegurar la continuidad y sistematicidad de su propuesta, dado que el trabajo corporal requiere de estas condiciones para asegurar resultados en el tiempo. No creo que se trate del número de repeticiones, o de los ejercicios técnicos *per se*, sino de la dedicación, esfuerzo y compromiso del profesional educativo y de los participantes puestos en la labor.

A manera de ejemplo, y para concluir esta reflexión, presento la estructura de clase de danza que he construido, a partir de movimientos ligados al ballet, pero que son desarrollados con propósitos definidos desde lo cognitivo, físico y socioafectivo.

REFERENCIAS

CALLEJÓN, M. D.; GRANADOS, I. Creatividad, Expresión y Arte: Terapia para una Educación del Siglo XXI. Un Recurso para la Integración. Escuela Abierta. **Revista de Investigación Educativa**, n. 6, 2003.

CALMELS, D. **Cuerpo y Saber**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2004.

CASTAÑER, M. **El Potencial Creativo de la Danza y la Expresión Corporal**. Santiago de Compostela: Creación Integral, S.L., 2001.

CERNUDA, A. Efectos de un Programa de Psicoballet en la Mejora de la Atención en Niños Hiperactivos. **Colección Proceedings of International Congress of Educational Sciences and Development**, 2015. p. 20-24.

DÁVILA, M. El ballet como escenario movilizador de procesos educativos de niños en nivel Transición: Sistematizando la experiencia pedagógica de la clase de ballet. **Universidad Icesi**, n. 21, 2017.

DURÁN, L. La Creatividad en la Danza. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, v. 36, n. 144, 1991.

ESTEVE, A. I.; LÓPEZ V. M. La Expresión Corporal y la Danza en Educación Infantil. **La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz**, n. 9, p. 3-26, 2014.

FRANC, N. La Intervención Psicomotriz en Educación. **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**, n. 5, 2001.

GARCÍA, A. Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Artística. **Revista El Artista**, v. 2, n. 83, 2005.

GASTÉLUM, L. El ballet y su contribución en el desarrollo integral de niños de entre 4 y 6 años de edad. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 56, n. 3, 2011.

JIMÉNEZ, M. Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. **Estudios Pedagógicos**, v. 34, n. 1, 2008.

MATEO, M. Á. Desiguales, pobres y excluidas. Lecciones metodológicas desde la (ausente) perspectiva de género. **Revista de Sociología**, n. 65, p. 167-179, 2001.

MATEU SERRA, M. et al. Proyectos Educativos en Danza: Una realidad creativa en construcción. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 24, p. 154-157, 2013.

NICOLÁS, G. et al. La Danza en el Ámbito Educativo. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 17, p. 42-45, 2010.

ORTEGA, J. Educación Social y Enseñanza: Los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. **Edetania**, n. 45, p. 11-31, 2014.

PÉREZ, M. C. Psicomotricidad. Etapas en la elaboración del esquema corporal en Educación Infantil. **Pedagogía Magna**, n. 11, p. 360-365, feb. 2001.

RODRÍGUEZ, Á.; BAUDES, M. Música y salud. La danza calidad de vida. **Envejecimiento, salud y dependencia**. Granada: Universidad de La Rioja, 2005. p. 81-98.

ROS, N. Expresión Corporal en Educación. Aportes para la Formación Docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 9, 2005.

RUÍZ, L. Formación Integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. **Revista de la Universidad de Sonora**, n. 19, p. 11-13, 2007.

SOLANO DE LA SALA ARGUELLO, E. **Implementación en el currículum diario de danza y expresión corporal, para beneficiar el proceso de adaptación, socialización, manejo de emociones y aprendizaje en niños que inician la escolarización (4 – 5 años)**. Quito: Universidad de las Américas, 2010.

TOBÓN, S. **Formación Integral y Competencias**. Bogotá: ECOE, 2013.

ZABALZA, M. Á. **Didáctica de la Educación Infantil**. Bogotá: Ediciones de la U, 2012.

ANEXO 1 – FORMATO GENERAL ESTRUCTURA DE CLASE

MOMENTOS DE CLASE	ACTIVIDADES	PROPÓSITO	APRENDIZAJES
PISO	1 y 2. Flex-Punta y Flex-Punta con piernas abiertas	Permite que las personas sientan sus pies, a partir de movimientos de los pies juntos y alternados y da inicio al calentamiento del cuerpo, para evitar lesiones. Involucra port de bras y souplé, que busca reforzar el trabajo de postura de la espalda y la flexibilidad de piernas y espalda, así como la coordinación de brazos y la musicalidad	<p>Cognitivo: Facilita el desarrollo de coordinación, musicalidad, requiriendo de observación y concentración en su ejecución.</p> <p>Físico: Se logra de manera paulatina una mayor flexibilidad de espalda y piernas, y un mayor dominio consciente de la postura. Los movimientos de brazos empiezan a mostrar cierta armonía.</p> <p>Social: La imitación y el realizar el ejercicio igual que todos los compañeros, permite que la persona sienta que está realizando un buen trabajo y que pertenece al grupo.</p> <p>Afectivo: El logro al mejorar la flexibilidad, entender la música y alcanzar reconocimiento, fortalecen la autoestima y brindan satisfacción y gusto al participante.</p>

PISO	3. Mariposas	Trabaja la flexibilidad de las ingles y la postura de la espalda	<p>Cognitivo: Promueve la musicalidad, requiriendo atención y memoria.</p> <p>Físico: Se logra de manera paulatina una mayor flexibilidad de inglés y un mayor dominio consciente de la espalda derecha.</p> <p>Social: La imitación y el realizar el ejercicio igual que todos los compañeros, permite que la persona sienta que está realizando un buen trabajo y que pertenece al grupo.</p> <p>Afectivo: El logro al mejorar la flexibilidad, entender la música y alcanzar reconocimiento, fortalecen la autoestima y brindan satisfacción y gusto al participante.</p>
	4. Culebritas	Fortalece el trabajo de espalda, dando fuerza para sostener la postura y fijarla	<p>Cognitivo: Trabaja la atención, memoria y concentración.</p> <p>Físico: Desarrolla los músculos de la espalda y favorece el cuello largo.</p> <p>Socioafectivo: La sensación de logro fortalece la autoestima y otorga un lugar dentro del grupo.</p>

PISO	5. Ranitas	Desarrolla flexibilidad en las ingles y favorece el trabajo de la espalda, con el fin de mejorar la postura	<p>Cognitivo: Trabaja la atención, memoria, musicalidad y concentración.</p> <p>Físico: Trabaja los músculos de las piernas y espalda, favoreciendo el cuello largo y la postura correcta.</p> <p>Socioafectivo: La sensación de logro fortalece la autoestima y otorga un lugar dentro del grupo.</p>
DE PIE	6. Cambio de peso del cuerpo	Promueve el equilibrio y la estabilidad	<p>Cognitivo: Tiene que ver con la disposición corporal de la persona y los ajustes musculares que realiza para mantener la estabilidad.</p> <p>Físico: Fortalece los músculos de las piernas.</p> <p>Socioafectivo: La persona gana seguridad y confianza en lo que respecta al control de su cuerpo.</p>
	7. Plié con port de bras	Trabaja los músculos de la pierna, espalda y brazos, mejorando la postura	<p>Cognitivo: Trabaja la atención, memoria, musicalidad y concentración.</p> <p>Físico: Trabaja los músculos de las piernas y espalda, favoreciendo el cuello largo y la postura correcta.</p> <p>Socioafectivo: La sensación de logro fortalece la autoestima y otorga un lugar dentro del grupo.</p>

DE PIE	8. Relevé	Promueve el equilibrio y la estabilidad	<p>Cognitivo: Tiene que ver con la disposición corporal de la persona y los ajustes musculares que realiza para mantener el equilibrio.</p> <p>Físico: Fortalece los músculos de las piernas.</p> <p>Socioafectivo: la persona gana seguridad y confianza en lo que respecta al control de su cuerpo.</p>
	9. Cou de pied	Promueve el equilibrio y la estabilidad	<p>Cognitivo: Tiene que ver con la disposición corporal de la persona y los ajustes musculares que realiza para mantener la estabilidad.</p> <p>Físico: Fortalece los músculos de las piernas.</p> <p>Socioafectivo: La persona gana seguridad y confianza en lo que respecta al control de su cuerpo.</p>
SALTOS	10. Caballitos	Estimula la coordinación	<p>Cognitivo: Requiere habilidad para determinar la secuencia que exige el movimiento.</p> <p>Físico: Demanda capacidad neuromuscular para ajustarse a las necesidades del movimiento (coordinación, musicalidad).</p> <p>Socioafectivo: La sensación de logro fortalece la confianza en el desarrollo de sus habilidades motrices.</p>

SALTOS	11. Canguros	Trabaja la fuerza de las piernas y la espalda	<p>Cognitivo: Desarrolla trabajo de musicalidad y sentido sobre la relación entre el empuje desde el piso y la altura que logra su salto.</p> <p>Físico: Fortalece el desarrollo muscular de piernas y tronco.</p> <p>Socioafectivo: La persona gana seguridad y confianza en lo que respecta al control de su cuerpo.</p>
	12. Abre y cierra	Trabaja la fuerza de las piernas y la espalda, al tiempo que promueve la coordinación	<p>Cognitivo: Desarrolla trabajo de musicalidad.</p> <p>Físico: Fortalece el desarrollo muscular de piernas y tronco.</p> <p>Socioafectivo: La persona gana seguridad y confianza en lo que respecta al control de su cuerpo.</p>
	13. Grand jeté (Salto con desplazamiento)	Trabaja la fuerza de las piernas y la espalda, al tiempo que promueve la coordinación	<p>Cognitivo: Requiere la habilidad para determinar la secuencia que exige el movimiento.</p> <p>Físico: Demanda capacidad neuromuscular para ajustarse a las necesidades del movimiento y determinar la relación entre el impulso que toma y la amplitud de su salto.</p> <p>Socioafectivo: La sensación de logro fortalece la confianza en el desarrollo de sus habilidades motrices.</p>

DESPLAZA- MIENTOS Y CREACIÓN LIBRE	14. Caminar en relevé	Promueve el equilibrio y la estabilidad	<p>Cognitivo: Tiene que ver con la disposición corporal de la persona y los ajustes musculares que realiza para mantener la estabilidad.</p> <p>Físico: Fortalece los músculos de las piernas.</p> <p>Socioafectivo: La persona gana seguridad y confianza en lo que respecta al control de su cuerpo.</p>
	15. Baile libre	Fortalece la creatividad, manejo del espacio y musicalidad	<p>Cognitivo: Desarrolla trabajo de musicalidad, manejo del espacio y creatividad a partir de movimientos propios.</p> <p>Físico: Trabajo corporal general.</p> <p>Socioafectivo: La persona disfruta mientras crea movimientos de manera individual o con sus compañeros.</p>
MONTAJE	16. Creación y montaje del baile final	Desarrolla la creatividad, manejo del espacio y musicalidad	<p>Cognitivo: Desarrolla trabajo de musicalidad, manejo del espacio y creatividad a partir de movimientos propios.</p> <p>Físico: Trabajo corporal general.</p> <p>Socioafectivo: La persona disfruta mientras crea movimientos de manera individual o con sus compañeros.</p>

Fuente: Cuadro de creación propia.

Con esta propuesta no quiero definir un modelo, o presentar una receta lista para aplicar, pues sobre esta base, y dependiendo de cada grupo, se hacen ajustes, dándole más relevancia a ciertos movimientos; como lo he dicho, el contenido depende de los participantes. No obstante, considero que, como profesionales de la Educación, debemos estar preparados y tener certeza de que todo lo que hacemos, tiene un propósito que servirá al fin último de nuestra labor, frente a comunidades necesitadas de formación de calidad y oportunidades de sobresalir desde su esencia cultural y humana.

EL TEATRO COMO ENCUENTRO INTERCULTURAL NORTE-SUR

Marcelle IBINGA¹

1. INTRODUCCIÓN

Aludir a la interculturalidad es defender la diversidad cultural. “La interculturalidad abarca todas las facetas de la vida humana y favorece el flujo de las relaciones sociales entre individuos y grupos sociales diferentes culturas y orígenes” (Ayito Nzoghe, 2017, p. 13). Así, “les ateliers d’expression théâtrale misent sur la créativité pour créer des ponts entre les multiples univers et identités diverses” (Ayito Nzoghe, 2017, p. 13).

Ahora bien, lo que se nota es que los docentes para alcanzar este objetivo cultural se limitan en la explotación tradicional de los textos, olvidando que el texto teatral escenificado como soporte didáctico puede favorecer la adquisición de las competencias culturales y comunicacionales.

El hecho de representar la pieza teatral *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, en una clase de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Gabón, hay varias culturas que se entrechocan. De allí se invita irremediabilmente la interculturalidad. Ya que ésta es un proceso de intercambio entre personas y grupos distintos

1 École Normale Supérieure/CRAAL – Libreville. Correo electrónico: <ibingamarcelle2018@gmail.com>.

culturalmente. Es lo que podemos destacar del teatro que favorece durante una representación, el desfile una variedad de culturas.

El presente estudio se da como objetivo imaginar una representación teatral durante la cual se pone de relieve la interculturalidad como medio para adquirir la cultura del otro. Este trabajo se apoya en particular, en la idea de la alteridad como la definen Ferreol y Jucquois (2003) cuando dicen: “¿hay otros, son diferentes, soy su otro?”²

Este artículo da la oportunidad al alumnado gabonés abrirse al extranjero e integrarse en el mismo tiempo en su propia cultura. Ya que en el mundo de globalización en todos los niveles en que se encuentra Gabón, tiene que hacer la promoción de las lenguas extranjeras. El manejo de estas lenguas favorece los contactos e intercambios entre diferentes naciones.

Se alude precisamente de la cultura española que viene a compararse a la de Gabón, representando la cultura del sur y la de España, la del norte. No se debe ver la noción de Norte Sur en su sentido primero, que la define como la división social, económica y política que existe entre los países desarrollados. También estos países son conocidos como formando parte del “Norte” y los países desarrollados “Sur”. Hay que tomar en cuenta esta separación geográficamente dicha en que se ubica España en el Norte (como todos los países de Europa) y Gabón en el Sur (formando parte de África central). Se debe fijarse sólo en esta separación geográfica entre países de Europa y los de África.

A lo largo de este trabajo, por una parte que se refiere a los aspectos teóricos, intentaremos precisar la relación que existe

2 El texto inicial viene escrito en francés; la traducción en español es nuestra.

entre el teatro y la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en Gabón. Luego en la segunda parte se dedicará a la parte metodológica, incluyendo una discusión que abarcará dos variables, a saber “el descubrimiento de la cultura del Otro” y la interculturalidad en la educación.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 TEATRO Y ENSEÑANZA DE ELE EN GABÓN

Los docentes de las lenguas extranjeras, particularmente los de Español como Lengua Extranjera (ELE), tienen un desafío es el de buscar constantemente estrategias para interesar al alumnado en el aprendizaje de dicha lengua. Ya que estudiar una lengua significa ir a conocer tanto el habla como las costumbres, en una palabra, la cultura del pueblo que la expresa como lengua nativa. Sobre todo cuando sabemos que *La Lettre d’Orientation* del ministerio de Educación de Gabón prevé que se incluya en el programa de ELE, los aspectos culturales.

En lo que se refiere a Gabón, la enseñanza en general y la de ELE en particular, tiene finalidades. Así pues, el artículo 5 de la *Loi d’Orientation* de la enseñanza en la República gabonesa, menciona que: “l’enseignement contribue au développement harmonieux de l’apprenant et à une meilleure intégration sociale” (*Loi d’Orientation*,

2004, p. 5)³. Y el mismo documento oficial continúa precisando en su artículo 18 que:

L'enseignement concourt à l'enracinement culturel de l'apprenant... Il est adapté dans ses méthodes, ses programmes et leurs contenus doivent s'adapter à l'évolution économique, scientifique et culturelle du Gabon et de son environnement continental et international. (Loi d'Orientation, 2004, p. 5)

Apoyándose en esas finalidades, se considera que Gabón ofrece un área hispanófono real con embajadas extranjeras, los estudiantes, los alumnos, Guinea Ecuatorial y el número creciente de inmigrados. Asimismo, la *Loi d'Orientation* de 1994, guía pedagógico y didáctico, subraya que: “l'enseignement-apprentissage de l'espagnol doit permettre de communiquer pour échanger à tous les niveaux, c'est-à-dire, établir une communication dynamique qui apporte quelque chose...” (Loi d'Orientation, 2004, p. 5). Ahora bien, los alumnos aprenden el español sólo como una asignatura, pero no como una lengua que sirve para comunicar. La prueba es que los profesores privilegian las interrogaciones, los trabajos escritos para satisfacer las exigencias de la administración. Por ello, los alumnos tienen problemas en el momento de entablar una conversación. Es decir que no logran servirse de la lengua española para intercambiar entre sí, dentro y fuera del aula. Mientras, “aprender una lengua equivale a aprender a usarla, a comunicarse, o si ya se domina algo, en situaciones más complejas o comprometidas” (Cassany, 1998, p. 84). Y cuando consiguen expresarse, hablan exactamente como

3 Ministerio de Educación Nacional, Inspección General, Instituto Pedagógico Nacional. Instrucciones y programas de los niveles del primer ciclo reactualizados.

en los libros, es decir, sin emoción, como si estuvieran haciendo una recitación.

En lo que atañe precisamente la relación entre el teatro y la enseñanza de ELE en Gabón, es de notar que:

Gracias a la subdivisión del taller de literatura la preparación de los docentes en la enseñanza del teatro vuelve más eficiente. Desde ahora, se nota la motivación de los alumnos profesores que investigan sobre los temas en relación con el teatro. (Mipoghan Mobedi, 2009, p. 12).

En sus tesinas, notamos la importancia del teatro en la enseñanza/aprendizaje de ELE. Por eso:

Anicet Makaya demuestra lo provechoso de la escenificación de un texto teatral, diciendo por ejemplo que el texto teatral es a la vez material para el espectáculo y obra literaria or las destrezas que se observan en los discentes a partir de una representación. En cuanto a Leopold Ngakaga, intenta comprobar y apreciar las diferentes representaciones que se operan en la mente de los alumnos a la hora de presenciar un espectáculo teatral. Moussounda Mounguengui ha demostrado que podemos partir de un texto teatral par estudiar los hechos sociohistóricos. (Mipoghan Mobedi, 2009, p. 13).

Claro que a partir de estos trabajos notamos el mérito de aprender el español a partir de textos dramáticos. Esto para intentar salir de rutina y el aburrimiento. En este aspecto, Mipoghan Mobedi declara que:

Durante nuestra experiencia personal como docente, constatamos siempre que la clase de español era aburrida. Se basaba principalmente sobre la gramática. Difícilmente abordamos actividades que hubieran podido sacarnos rutina. La misma observación se verificó durante las prácticas. Generalmente, las clases de español son casi 'muertas'. Apenas los alumnos siguen y comprenden de qué se trata... (Mipoghan Mobedi, 2009, p. 13).

Desde esta constatación, el docente de ELE tiene que buscar herramientas para salir el alumnado de esta postura. Ya que: “hoy en día, el aprendizaje de las lenguas favorece el acercamiento de las lenguas y sobre todo de las culturas” (Ibinga, 2014, p. 128). En este sentido:

La comunicación en una lengua extranjera requiere la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita, en diversas situaciones. También implica el conocimiento y la comprensión de las culturas cuya lengua es el vehículo: supera la visión, transmite estereotipos. (MCERL)⁴.

Y en el caso del teatro en una clase de ELE, “experimenta e investiga la lengua y la comunicación teatral puede ser un terreno para experimentar con la lengua, científicamente al igual que artísticamente” (Nilsson, citado por Ibinga, 2014, p. 129). Hay que entender aquí que: “[...] con el teatro podemos interpretar la realidad y acercarnos a ella fielmente” (Nilsson, citado por Ibinga, 2014, p. 129). El teatro visto como tal, es “un medio con que trabajar los aspectos culturales más generales (la vida cotidiana, las relaciones sociales, etc.) a través de su representación en los textos, pero también como fin en sí mismo, a través del estudio de las grandes manifestaciones literario-culturales” (Sánchez, citado por Ibinga, 2014, p. 129).

Así, el teatro vuelve “una metodología que llevará al profesor a cambiar de actitud” (Sánchez, citado por Ibinga, 2014, p. 130). Pues será una pedagogía teatral que se define como “una estrategia multifaceta y activa que permite instalar los múltiples usos del teatro

4 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

en la educación” (Araya, 2008, p. 2). De ahí el teatro queda un diálogo plurilingüe e intercultural.

2.2 INTERCULTURALIDAD EN CUESTIÓN

El término interculturalidad se compone del sufijo latino *inter* y del radical cultura. *Inter* significa “entre” es decir interponer o ponerse entre dos elementos; insiste en la interacción, la reciprocidad, el intercambio, etc. En cuanto a la palabra *cultura*, tiene un sentido polisémico que se confunde con civilización (Purén, 1998, p. 180).

Por lo general, la cultura se ha definido como siendo esencialmente el conjunto de artes y producciones literarias de un pueblo. Pero no se puede limitarse en esta definición por mucho que existe diferentes autores que ya han aludido a este concepto desde el punto de vista de los enfoques interculturales en el dominio de la educación. Para Abdallah-Pretceille:

Toute culture se définit [...] à partir des traits spécifiques, (normes, us, coutumes,...). La culture a en réalité deux fonctions: une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres; et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture. Dans les sociétés traditionnelles (au sens anthropologique du terme), la fonction ontologique prime sur les adaptations et les aménagements culturels qui sont relativement rares et lents [...]. L'appartenance à une culture renvoie à l'identité, [...], essentiellement parce que les caractéristiques anthropologiques de la tradition: recours à la mémoire collective, pas de coupure entre le passé et le présent, conformité, temps long, rapprochent les deux notions. (citado por Meunier, 2007, p. 9-10).

A partir de esta definición, se puede decir que la cultura se relaciona con los intercambios, la comunicación, y se inscribe en

una red de intersubjetividad. La cultura es un sistema de concepción mediante el cual los Hombre desarrollan sus conocimientos y no lleva tan sólo una función estructural. Y “la culture au sens anthropologique du terme désigne les différents modes de conduites, les façons de penser le monde, les mœurs et les coutumes caractéristiques d’un groupe” (Colles, 2007, p. 16).

También “(la interculturalidad) es el conjunto de representaciones que una sociedad tiene de otra. Son percepciones basadas en la acumulación de diferencias, un fenómeno de representaciones en contraste que da lugar a estereotipos, es decir, a un juicio global” (Charaudeau, 2004, p. 25).

Por añadidura, la interculturalidad se refiere a:

L’ensemble des processus (psychiques, rationnels, groupaux, institutionnels) générés par les interactions des cultures, dans un rapport d’échange réciproque et dans une perspective de sauvegarde d’une relative identité des partenaires en relation. (Clanet, 1993, p. 21).

Con estas definiciones, se puede decir que la interculturalidad abarca todas las facetas de la vida humana y favorece el flujo de las relaciones sociales entre individuos y los demás grupos sociales de diferentes culturas y orígenes. Favorece un equilibrio armónico de respeto mutuo a los derechos humanos. Ya que se comparte ideas y costumbres al entrar en contacto permanente.

Finalmente, los enfoques culturales nacieron para valorar la diversidad en el dominio del aprendizaje. Así pues:

Les approches interculturelles visent trois objectifs principaux: reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité sociale, contribuer à l’instauration d’une société d’égalité de droit et d’équité et participer à l’établissement de relations interethniques harmonieuses. (Pagé, 2003, p. 5).

De todo eso, se cultiva la convivencia armónica, la integración en todos los niveles. Y en este contacto cultural, no hay supremacía con respecto al estatuto social de los individuos. Más bien, se valoran los esfuerzos de reciprocidad, de comprensión y de aceptación.

Cabe resaltar que:

Una relación intercultural pone de manifiesto el conocimiento, la valoración, el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica que se destaca en un territorio donde se presentan distintas culturas. El conocimiento de la diversidad y su valoración constituyen una aproximación a la diferencia, porque cuando reconocemos, avanzamos en el contacto cultural y esto influye en la identidad del individuo en la medida en que cada cultura se desarrolla gracias a los intercambios con otros. (Ayito Nzoghe, 2017, p. 14).

Por medio del diálogo, el sujeto tomado como persona individual se pone en contacto con los demás desde su diferencia para aprender a acostumbrarse a sus raíces y ante todo para conservar y transformar su propia cultura y la de otros. De este modo, se ha puesto en el centro de las discusiones la manera con la cual se vive con los demás. De hecho, “el tema de la interculturalidad apunta a formar ciudadanos del mundo, abiertos a la cultura, al conocimiento del otro, al diálogo, y preocupado por tomar en cuenta las ideas y los valores del próximo” (Vernet, 2013).⁵

Esta apertura del mundo supone una comunicación intercultural que es nada más que un intercambio entre culturas en contacto. Eso se vive en el teatro por el hecho de aportar en el escenario la del otro a partir de la cual el otro se reconoce. Por eso, la historia dramatizada por Federico García Lorca, es un acontecimiento vivido; forma parte

5 Traducción es nuestra; el texto original está en francés.

de la realidad social del dramaturgo, y sobre todo del pueblo de aquel entonces.

3. ENFOQUE METODOLÓGICO

3.1 MUESTRA Y SUS CARACTERÍSTICAS

La futura muestra, la tomaremos desde la Escuela Normal Superior de Libreville. Como escuela de formación para formadores, el objetivo es dar a este público rudimentos para motivar al alumnado. Se podría trabajar la representación de *La casa de Bernarda Alba* con niveles siguientes: Licenciatura 3, master 1 y 2. La elección de estos niveles se justifica por el hecho de que estos grupos ya dominan la lengua castellana, contrariamente a los recién llegados. Por eso, hemos discutido con una muestra muy reducida de 5 estudiantes. Desgraciadamente, no he podido distribuir encuestas. Lo poco que retenemos es que son muy entusiasmado a la idea de representar esta pieza de Lorca. Ya que, ésta según ellos, tiene similitudes con algunos rasgos culturales gaboneses. Así pues, un resumen de este teatro nos parece oportuno.

3.2 PRESENTACIÓN DEL CORPUS

Como indicado al principio de este trabajo, se trata de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. Es una obra en tres actos escrita en 1936. La pieza teatral expone la historia de Bernarda Alba, que por segunda vez acaba de perder a su marido. A los 60 años de edad decide vivir los siguientes ocho años en el más riguroso luto. En esta obra, Lorca describe la España profunda de principios del siglo

XX, caracterizado por una sociedad tradicional muy violenta en la que el papel de la mujer es secundario. Otros rasgos destacados son el fanatismo religioso y el miedo a descubrir la intimidad. Con Bernarda viven sus cinco hijas (Magdalena, Angustia, Amelia, Martirio y Adela). Estas hijas viven como en una cárcel en que deberán quedar todos los problemas internos para mantener las apariencias de una buena familia. Entre ellas últimas se encuentra Poncia, una criada que ha vivido muchos años al servicio de la familia Alba. Se trata de los odios y rencores, las envidias, el futuro casamiento de una de ellas y las traiciones alrededor del hombre al que se ha enamorado Adela. García Lorca nos abre la puerta a la historia de estas mujeres sometidas por una madre intransigente y una sociedad tradicionalista. Esta dureza tradicional se nota también en el aspecto exterior cuando una crítica literaria dice:

El lo cubre todo, el luto de las ropas se une al luto de los cuerpos y de las almas pero, difícilmente se pueden cortar las almas al pensamiento que intenta ser libre, a pesar de las normas impuestas por la sociedad tradicional donde la mujer debe seguir unas estrictas normas que no pongan en duda su honra, su moral, ni su posición dentro de la casa y de la sociedad, rasgos muy importantes en una sociedad marcada por el miedo y por el poder de la iglesia. (Savirón, 2016, [s.p.]).

3.3 DISCUSIÓN

La discusión la llevaremos tomando en cuenta dos variables que hemos identificado: el “descubrimiento de la cultura del otro” y la “interculturalidad en la educación”. En lo que concierne la primera variable, el hecho de representar *La casa de Bernarda Alba*, estamos buscando a conocer al Otro. Este Otro es atestiguado por la presencia

en el escenario de aspectos culturales de la sociedad española que vienen a encontrar los de Gabón. ¿Cómo?

En esta ocasión incita las personas a abrirse a los demás, tratando de estimular la curiosidad y la capacidad de conocer y aprender, de extender sus horizontes culturales contra los prejuicios frente al otro.

Tomando en cuenta el primer objeto que se refiere al descubrimiento de la cultura del otro, es de subrayar que, al representar la escena del luto, se descubren varios aspectos culturales de la sociedad española de aquel entonces. Estas huellas las identificamos en este extracto que sigue: “En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle. Hacemos cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo” (Lorca, 1994, p. 129).

En esta cita hay tres informaciones mayores que se destacan: hacer durar el luto, el hecho de cerrar todas las aperturas y el hecho que hacer el luto de esta forma, era una tradición en su familia. Lo que se dice aquí muestra que es arraigado en la cultura española de aquella época. Esos aspectos culturales contribuyen a la educación tradicional de las mujeres de este periodo. En una palabra, es lo vivido. Ya que:

Le monde vécu c'est l'ensemble des activités humaines médiatisées par les structures propres à la société que sont la langue, la culture, la socialisation et les traditions. Sa structuration et sa modification se font en fonction de l'évolution des mœurs et de l'interprétation des valeurs sociales. Le monde vécu est le lieu quotidien de nos activités. (Sawadogo, 2003, citado por Vernet, 2013).

Aunque sepamos que la visión tradicionalista defendida por Bernarda Alba es negada por la nueva generación representada por algunas de sus hijas, al ejemplo de Adela que dice esto: “No me acostumbraré. Yo no puedo estar encerrada. No quiero que se pongan

las carnes como a vosotras; no quiero perder mi blancura en estas habitaciones; mañana me pondré mi vestido verde y me echaré a pasear por la calle. ¡Yo quiero salir!” (Lorca, 1994, p. 142).

Esta actitud, la quiere marcar Bernarda para generaciones. Es en este vivido que el Hombre se forja y vuelve una referencia social a lo largo de la historia. Así pues, “[...] Vivre c’est persévérer dans son être. Et pour une société donnée, c’est par l’éducation qu’elle se perpetue dans son être physique et social. Il s’agit d’un accouchement collectif qui prolonge l’enfantement biologique individuel” (Ki-Zerbo, 1990, p. 15). Finalmente, se trata en este caso de lo que Sawadogo llama la “representación verídica de la historia”⁶. Lo que significa que el escenario adquiere una función pedagógica y forja la identidad nationale. El ejemplo más omnipresente es el de William Shakespeare que piensa que el teatro asume una función social provocando en el público un sentimiento de identidad national. Continuando con ejemplos:

Pour Mme de Staël, un théâtre qui offre une représentation véridique de l’histoire, cette véracité est pour elle garante de l’illusion théâtrale, mieux que les unités. La véracité est source d’informations et aussi d’émotions pour le spectateur qui s’identifie plus facilement à des personnages qui lui ressemblent plus que les figures idéalisées de l’aristotélisme. (Roubine, citado por Vernet, 2013).

Claro que al decir Bernarda: “No hay en cien leguas a la redonda quien se pueda acercar a ellas. Los hombres de aquí no son de su clase. ¿Es que quieres que las entregue a cualquier gañán?” (Lorca, 1994, p. 134). La información que se destaca de estas palabras es que

6 La traducción en español es la nuestra.

cualquier hombre de su pueblo no puede casarse con una de sus hijas, porque no es de la misma categoría social: un pobre no puede casarse con un rico viceversa. En el caso de las hijas de Bernarda, como son de familia burguesa, los futuros novios tendrán que ser de esta escala social. A pesar de la edad avanzada para unas de ellas como lo declara este personaje: “La Poncia: ¡Es que tus hijas están ya edad de merecer! Demasiado poca guerra te dan. Angustias ya debe tener mucho más de los treinta. Bernarda: Treinta y nueve justos” (Lorca, 1994, p. 133).

Hay que entender aquí, que Bernarda no quiere que sus hijas se casen con cualquier individuo. Sin embargo, Bernarda no se preocupa por esta situación; lo que a ella le importa es su reputación, lo que van a decir los demás, en definitiva su imagen, según lo que dice: “¿Es decente que una mujer de tu clase vaya con el anzuelo detrás de un hombre el día de la misa de su padre?” (Lorca, 1994, p. 131). Así:

Afin de perpétuer son identité, défendre son passé et revivre avec ce passé, l'homme *punu*⁷ se réfère à l'univers ancestral pré-structuré, aux coutumes qui confèrent au groupe son identité et qui rappellent à la mémoire collective les comportements à observer devant tel ou tel événement de la vie sociale. (Matsanga Makossot, 2017, p. 9).

El hecho de representar costumbres de un pueblo, necesariamente recuerda no sólo el pasado de éste, sino también precisa a la posteridad cómo comportarse en la sociedad. Se revela en esta escena cierta experiencia de la vida. A propósito, “Le parcours des âges est pour tous l'occasion d'un perfectionnement continu. Vieillir, c'est monter l'échelle et non redescendre” (Erny, 1972, p. 23). Por la edad que tiene Bernarda Alba (60 años) encarna la sabiduría,

7 El *Punu* es una de las etnias habladas por los pueblos del Sur de Gabón.

la seriedad, etc. Hay que ver aquí, la necesidad de transmitir y valorar las culturas. Aunque “Au contact d’autres cultures, certaines pratiques subissent malheureusement des changements qui induisent de nouvelles manières de faire, une nouvelle vision du monde” (Matsanga Mackossot, 2017, p. 9). Lo importante reside en la visión de transmitir y valorar las culturas. Ante todo, ¿qué se entiende por transmitir y valorar una cultura? Hay que ver en la noción de transmisión cultural, el comportamiento que se inculca de generación en generación. Ya que “el reconocimiento de la cultura funciona como sistema de herencia” (Boyd y Richerson, 1985, citado por Cardillo, 2001). Es precisamente lo que revelan las palabras de Bernarda Alba cuando se recuerda de lo que pasó en la casa de sus antepasados y sus padres.

Es de revelar que, también en Gabón el saber tradicional se encuentra en los ancianos. La actitud de Bernarda tiene similitudes con la de unos pueblos gaboneses, es el caso de los del Sur de Gabón: los *Punu*. De ahí la importancia de enseñar la tradición en clase de ELE. Ya que la intercultural motiva a descubrir no sólo la cultura del otro, sino también la suya. Porque como se nota que hay similitudes culturales entre Gabón y España, los alumnos descubren su propia cultura en el dominio del luto.

De hecho, la interculturalidad en la educación en cuanto segunda variable, favorece la valoración de las culturas. Porque:

Una relación intercultural pone de manifiesto el conocimiento, la valoración, el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica que se destaca en el territorio donde se presentan distintas culturas. El reconocimiento de la diversidad y su valoración constituyen una aproximación a la diferencia porque cuando reconocemos, avanzamos en el contacto cultural, esto influye en la identidad del individuo en la medida en que, cada cultura se desarrolla gracias a los intercambios con otras. (Ayito Nzoghe, 2017, p. 2).

Hay que ver en la interculturalidad, la pluriculturalidad y la multiculturalidad. Cabe señalar que la pluriculturalidad es un término que tiene un gran valor porque nació a partir de la globalización y de la falta de diálogo que favoreció la posibilidad de que vivan varias culturas. Esta convivencia describe una situación sobre la presencia en un mismo territorio o región de diferentes culturas que permitirán el enriquecimiento de estos habitantes en lo que concierne su modo de vivir, los ritos, las creencias, la gastronomía, las costumbres, etc. Así, la pluralidad estará finalmente efectiva cuando la diversidad cultural se aceptará, se respetará, se compartirá de manera mutua, y cuando cada persona disfrutará del intercambio con las demás culturas. En este contexto, se puede considerar la (pluriculturalidad) como un valor en sí misma desde el punto de vista de lo que esta convivencia entre múltiples culturas implica una pluralidad de conocimientos que enriquece la nación.

Para que sea positiva esta pluralidad, todas las culturas deben respetarse sin que unas se impongan sobre otras. Una sociedad pluricultural debe ser abierta a la variedad de hoy, porque actualmente, todos los países son pluriculturales debido al fenómeno de la globalización. Es decir que las naciones se forman con los aportes de individuos de distintos horizontes a la imagen de Los Estados Unidos, África del Sur y Francia. Los dos primeros se formaron a partir de las inmigraciones y la colonización que favorecieron la deportación de los pueblos.

En cuanto a la multiculturalidad, se alude a esta palabra cuando se hace referencia a la presencia en el mismo territorio de una variedad de culturas distintas que no tienen nada que ver entre ellas. Es una expresión que nació en una época donde la gente reivindicaba el derecho a la diferencia, que es el fondo del reconocimiento del hecho de ser diferente del otro.

La educación multicultural pretende disminuir los conflictos interétnicos y favorece acceso a los pueblos marginados, la segregación escolar y todas las acciones que conciernen la mejora del medioambiente. Pues es una teoría basada en el relativismo cultural, es decir que considera todas las culturas iguales e importantes partiendo del respeto y comprensión hacia las demás etnias de acuerdo con ciertos valores. Ya que:

L'objectif de l'éducation multiculturelle est une éducation pour la liberté L'éducation multiculturelle doit aider les élèves à développer les connaissances, les savoirs et les attitudes nécessaires pour leur pleine participation dans la société démocratique et libre. L'éducation multiculturelle développe la liberté, les habilités et les compétences nécessaires pour traverser nos propres frontières ethniques et culturelles afin de construire des interactions avec les autres cultures et groupes. (Banks, 1994, p. 32-33).

Por otra parte, "L'éducation est l'action exercée par un adulte qui en a la charge sur un être jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral de celui-ci et de son intégration dans le milieu où il est destiné à vivre" (Clanet, 1993, p. 110). Finalmente, educar a la interculturalidad es desarrollar un estilo de vida en el que se construye una convivencia en el sentido de que todo el mundo posea una identidad cultural a través de la cual se define, se manifiesta y desea ser reconocido como tal.

La educación intercultural concierne la sociedad entera. Es un enfoque educativo global y reformador que facilita los procesos de interacción e intercambio culturales. Su meta primordial es ayudar a los ciudadanos a construir su propia identidad y apreciar la de los demás. Por consiguiente:

La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de

los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades, resultados de la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales. (Aguado, 1999, p. 73).

A continuación, “L'éducation interculturelle a une double finalité. La première est liée au préfixe *inter*: produire du lien social, assurer la paix social, accéder aux règles fondatrices de la société humaine. La seconde est *culturelle*: s'enrichir par la rencontre des différences culturelles” (Asgarally, citado por Akkari, 2009, p. 21). Así, valorar la cultura en el sistema educativo demuestra la gana de otorgar la importancia a la formación y a la educación de los ciudadanos. Y en el mismo modo, ver las especificidades y similitudes de las diferentes culturas en contacto, identificando los modos de vivir, las costumbres, y sobre todo desarrollar las habilidades de análisis y fomentar el interés cultural a través de actividades de comparación y reflexión.

4. CONCLUSIÓN

Al ultimar esta investigación quisiéramos mostrar que es posible trabajar la temática de la interculturalidad en el teatro escenificando la pieza teatral de Federico García Lorca, *La casa de Bernarda Alba*. Y

Hacer teatro favorece el desarrollo y la activación de estrategias de comunicación, posibilita el trabajo en grupos mediante la cooperación interacción de los alumnos y favorece que los alumnos aprendan y adquieran la lengua meta experimentando, comunicando, cooperando, negociando, participando y analizando las situaciones que se proponen, los personajes que intervienen, las soluciones al conflicto planteado, etc. (Barroko; Fontecha López, 1999, p. 1).

A través de esta reflexión hemos querido poner de relieve la interculturalidad como pretexto par encontrar a los del Norte teatralizando un aspecto de la cultura española que tiene similitudes con la cultura gabonesa, viendo Gabón como formando parte de los países del Sur. Se trata precisamente de cómo se vivió el luto en España a principio del siglo XX. Con este estudio hemos podido entender que, aunque España sea geográficamente lejana de Gabón, tiene aspectos culturales comunes. Frente a esto, representar este tipo de teatro motiva mucho a los alumnos en clase de ELE. Del mismo modo, nuestro trabajo implica una toma de conciencia de la alteridad en contexto de globalización. Y sobre todo promover el reconocimiento de cada cultura, formando el estricto respecto de la diversidad cultural. Este reconocimiento puede llevar a la integración de otros valores nuevos que deseamos para la sociedad. Así que, la formación que se da a través del teatro trata de aprender a partir del encuentro con el otro, cómo compartir lo que cada uno sabe para permitir al otro apropiarse de la cultura del otro y sacar provecho de ella pedagógicamente. Por eso, el aula será el lugar del encuentro con el Otro y con su propia cultura.

REFERENCIAS

AGUADO, T. **Pedagogía intercultural**. Madrid: McGraw-Hill Interamericana, 1999.

AKKARI, A. Introduction aux approches interculturelles en éducation. **Revue internationale de l'éducation familiale**, n. 25, 2009.

AYITO NZOGHE, M. **El estudio del discurso sobre el yo y el otro como estrategia para fomentar la interculturalidad en clase de ELE: propuestas didácticas**. Libreville: Tesina de Máster profesional, ENS, 2017.

BANKS, F. **An introduction to multicultural education**. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

BARROKO, G. C.; FONTECHA LÓPEZ, M. La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase. **ASELE**, 1999. Consultado el: <http://cvc.cernantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf>. Acceso en: 26 marzo 2019.

CASSANY, C. et al. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 1998.

CLANET, C. **L'interculturel**. Introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1993.

COLLES, L. **Interculturel**. Des questions vives pour le temps présent. Belgique: Édition Modulaire Européenne, 2007.

ERNY, P. **L'enfant et son milieu en Afrique noires**. Paris: L'Harmattan, 1972.

FERREOL, G.; JUCQUOIS, G. **Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles**. Paris: Armand Colin, 2003.

IBINGA, M. El teatro como texto literario en la enseñanza del español. En: HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.; EYEANG, E. (Coord.). **Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos de África subsahariana**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2014.

KI-ZERBO, J. **Éduquer ou périr**. Paris: Édition de l'Harmattan, 1990.

LAGOS, L. **Aprendizaje lúdico y activo**. 2008. Consultado el: <<http://fr.slideshare.net/guest88d93e/pedagogia-teatral>>. Acceso en: 19 marzo 2019.

LORCA, F. G. **La casa de Bernarda Alba**. Madrid: Letras Hispánicas, 1994.

MEUNIER, O. **Approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale**. Lyon: INRP, 2007.

MIPOGHAN MOBEDI, C. **El texto dramático gabonés en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE: elementos de reflexión y propuesta didáctica.** Libreville: Mémoire de CAPES, ENS, 2009.

PAGÉ, M. **Courants d'idées actuelles en éducation des clientèles scolaires multiethniques.** Québec: Études de recherches, 2003.

PUREN, C. **Se former en didactique des langues.** Paris: Ellipses, 1998.

SAVIRÓN, E. La casa de Bernarda Alba de Federico García Lorca: Compañía Factories Productions y Santiago Meléndez. **Agolpedeefecto.com**, 2016. Consultado el: <agolpedeefecto.com/teatro_2016/teatro-bernarda-alba-fernan-ganezhtml>. Acceso en: 19 marzo 2019.

SAWADOGO, O. L'éducation traditionnelle en Afrique Noire: portée et limites. En: VERNET, M. Théâtre, Interculturalité et transmission. **Fabula**, 2012: Consultado el: <fabula.org/actualites/the-tre-plurilinguisme-interculturalite-et-transmission_56191.php>. Acceso: 20 marzo 2019.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN UN TALLER DE GAMIFICACIÓN

Fernando GONZÁLEZ ALONSO¹

1. INTRODUCCIÓN

La *Educación Intercultural* se basa en la educación de valores como la comunicación, la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la inclusión del alumnado diverso en la escuela y la integración cultural y social de las personas en un proyecto común.

La *gamificación* como tecnología lúdica unida a la *Educación Intercultural*, motiva, estimula el esfuerzo y la agudeza del alumnado que, sumado al trabajo de equipo, aprende cooperativamente para conseguir el objetivo con un estilo, metodología y recursos propios apoyados en la *neuroeducación*, como ciencia que desarrolla funciones cerebrales con determinadas estrategias y tecnologías educativas.

La Educación Intercultural y la gamificación en un taller de aprendizaje a través de técnicas gamificadoras como el *escape room* y el *brain less*, con dinámicas integradoras como “*Visual Intercultural*”, “*Comparar la interculturalidad con*” y “*Unboxing Intercultural*”, favorecen la reflexión del marco conceptual y experiencial sobre la *interculturalidad*, la *migración*, sus *desafíos*, *impactos* y *procesos* con

1 Facultad de Educación – Universidad Pontificia de Salamanca (España) –
Correo electrónico: <fgonzalezal@upsa.es>.

los factores que se perciben a *favor* y en *contra*, junto a la *educación* y su relación con la *interculturalidad*.

La *multiculturalidad* tiene un importante recorrido histórico ligado al desarrollo, crecimiento y educación de los pueblos. En concreto en Montreal (Canadá), en Estados Unidos en los años sesenta y en Europa los setenta.

El término *Educación Intercultural* tiene su origen en los años ochenta. Antes se hablaba de educación multicultural, pluricultural, pluriétnica y multirracial sobre paradigmas asimilacionistas o conciliadores étnicos, según la experiencia cultural y la vivencia de determinadas actitudes y valores en la implicación personal e institucional (González-Alonso; De Castro-Hernández, 2012). Continúan diciendo que

El valor de la interculturalidad en la escuela como ámbito de educación formal donde se desarrolla el sistema educativo, reside también en la capacidad del propio sistema en hacer frente a la diversidad cultural y lingüística, en la capacidad de ofrecer a todo el alumnado una educación intercultural, capaz de promover la integración y mejorar la convivencia entre los diferentes sectores de la población escolar. (González-Alonso; De Castro-Hernández, 2012, p. 190).

Así “se pasó a una *educación intercultural* basada en el intercambio, la interacción, la solidaridad y la reciprocidad entre los niños de culturas distintas” (Puig I Moreno, 1991, p. 15).

La *interculturalidad* es un valor presente entre personas, organismos y sociedades que viven un proyecto común en base al diálogo y la interrelación en espacios y tiempos compartidos, donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la igualdad, la adaptación, el esfuerzo y la integración se da por partes iguales entre todos. La *Educación Intercultural* busca acercar y formar en estos valores relacionados con la interculturalidad, entre todos los que enseñan y

aprenden en espacios socio educativos, para que la convivencia en esos lugares y en la sociedad sea cada día mejor.

Si en este proceso formativo, unimos a la Educación Intercultural la *gamificación* para que sea un proceso más lúdico, que motive, favorezca el trabajo en equipo de manera cooperativa, estimule el esfuerzo y el ingenio de todos para lograr un objetivo, entonces realizamos ambos conceptos con un planteamiento más enriquecedor.

Por esto me refiero a la Educación Intercultural y la gamificación como un taller de aprendizaje a través de técnicas de gamificación como el *escape room* y el *brain less*, donde en base a varias dinámicas como “*Visual Intercultural*”, “*Comparar la interculturalidad con*” y “*Unboxing Intercultural*” pretendo que los grupos de participantes en el taller aporten sus conocimientos y los que adquieran de los otros, junto con la reflexión compartida.

Así, en el “*Visual Intercultural*” se pretende explicar y dar a conocer el marco teórico sobre la *interculturalidad*, la *migración*, sus *desafíos y retos*, la *educación* en relación con la *interculturalidad*, las personas y procesos implicados y los factores que se perciben a favor y en contra del proceso, a través de un procedimiento de búsqueda de materiales y recursos mediante técnicas de gamificación para que los grupos lleguen a definir y explicar las palabras y expresiones que les haya correspondido.

Con la dinámica gamificadora de “*Comparar la interculturalidad con*” otros términos que cada grupo ha encontrado o le han propuesto, siguiendo un método análogo que favorece la reflexión mediante un análisis entre ambos vocablos interculturales. El aprendizaje significativo, el trabajo en grupo, la reflexión compartida, la síntesis comparativa son algunas de las características de esta dinámica gamificadora intercultural.

La tercera utiliza la apertura de un sobre o paquete desde la sorpresa y admiración para aplicar la técnica del “*Unboxing Intercultural*” al abrir la caja o el sobre que contiene nuevos términos, que relacionaremos con la interculturalidad para establecer lo que “*la Interculturalidad alimenta*” y sobre “*la interculturalidad que nos gusta*”. Narraremos lo que vemos y los resultados de la relación de estos nuevos términos con la interculturalidad.

Con todo este proceso, pretendo dar continuidad a un camino formativo que todos tenemos sobre la Educación Intercultural compartiendo nuestro conocimientos y experiencias, reflexionando sobre las aportaciones que nos hacen los nuevos términos a través de la palabra, los gestos y la representación gráfica de un *visual*, la explicación que hacemos al gran grupo de la interrelación entre los desafíos e impactos, que tienen los procesos migratorios e interculturales entre las personas implicadas y sus métodos educativos, desde la incorporación lúdica de la gamificación, su tecnología y materiales.

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA GAMIFICACIÓN

Según González-Alonso y De Castro-Hernández (2012) la *interculturalidad* no se conforma con la aceptación de la diversidad, sino que opta por una simbología y significados que dan sentido a la integración y a la adaptación mutua. La Educación Intercultural, más allá de los planteamientos históricos en los diferentes países y culturas, más allá de los modelos interculturales por los que opte en la educación, busca en tiempo y espacio, el conocimiento de las personas, culturas, países, lenguas, valores, formas y estilos de vida, que logren la convivencia y la integración del alumnado extranjero

y de minorías étnicas en la escuela y en la sociedad la aceptación y respeto a todas las personas en su diversidad.

La planificación del currículo intercultural es fundamental para la formación y la educación intercultural en centros educativos que busquen el desarrollo y promoción de los valores de la interculturalidad. Los mismos autores (2012, p. 212) lo refieren:

La enseñanza inclusiva e intercultural desde las sesiones diseñadas en las unidades didácticas, conlleva la priorización de determinadas actividades, contenidos, objetivos didácticos, sin desestimar a los demás; la concreción de enunciados genéricos, el ajuste o cambio de elementos particulares o concretos, la adaptación o utilización de un material o recursos con finalidades distintas a las originales y el añadir o restar los elementos necesarios.

La Educación Intercultural (Ayala, 2007) está a favor de una vivencia social y escolar pacífica, para potenciar el conocimiento de la sociedad multicultural, que ha de ser cada vez más intercultural por el conocimiento y la formación intercultural recibida, que supone cambios significativos no sólo en la configuración y leyes sociales, sino en el sistema educativo que ha de ser por naturaleza y principio intercultural, aunque sabemos que no siempre la formación de los docentes, del alumnado, de los agentes y educadores socio educativos, ha estado a la altura necesaria (Zarazaga, 2004). La Educación Intercultural supone también una actitud de reconocimiento positivo hacia personas, lugares, formas, costumbres y maneras de comunicarse y de interactuar culturalmente, para que el entendimiento, la comprensión y el respeto sean principios activos fundamentales (Leiva Olivencia, 2011).

De ahí que la interculturalidad como valor y la Educación Intercultural como paradigma aplicable en la formación escolar y en la sociedad en general, ha de estar presente siempre y no darse por

realizado, conocido o entendido. Es una constante, un *continuum*. Por estas razones se ha realizado la formación intercultural en el *II Seminario de Educación e Interculturalidad* realizado en la Facultad de Educación de la USAL en abril de 2019, y en concreto, el Taller sobre Educación Intercultural en clave de gamificación realizado con los participantes y que ahora traigo a estas páginas con la intención de favorecer esta doble formación: la intercultural y la enseñanza gamificada.

Pero ¿qué se entiende por gamificación? ¿Qué aporta a la enseñanza? ¿Enriquece y refuerza a la Educación Intercultural? Voy a tratar de dar respuesta a estas cuestiones.

La gamificación viene del inglés *gamification*, que tiene que ver con la utilización del juego como elemento principal a través de sus técnicas y dinámicas para dinamizar y estimular a los participantes en la creatividad, el empeño, el trabajo en equipo, la productividad... Se utilizó inicialmente desde 2008 en el terreno empresarial, pasando a otros ámbitos como el educativo, para lograr en un espacio más serio y de juego en el aula, que el alumnado se motive y adquiera determinados aprendizajes, de una manera más participativa y lúdica. De ahí el nombre de *ludificación*.

Más allá del uso de los videojuegos a través de la red, la gamificación en la educación incorpora el funcionamiento del juego y sus elementos para lograr la concentración, el esfuerzo y la motivación de los miembros de un equipo del aula y recibir el reconocimiento personal y público ante los logros que se vayan adquiriendo, contando con la colaboración y cooperación de todos para conseguir el premio y el aprendizaje. Una buena gamificación en el aula requiere la fundamentación antropológica y cultural con el apoyo de las TIC (I Peris, 2015).

También los espacios de enseñanza universitaria requieren, según González González y Mora Carreño (2015), de experiencias educativas basadas en los principios y mecanismos de la gamificación, a partir de los marcos teóricos y la promoción de enseñanzas y aprendizajes, la resolución de problemas vinculados a áreas concretas. La Educación Intercultural como disciplina relacionada con los grados de Educación, son un referente preciso. De igual manera aplicable a la formación de los futuros maestros y profesores. El conocimiento teórico y práctico ha de ser básico para los formadores. La crisis de la educación tradicional en la universidad, junto con la aplicación de los conocimientos TIC, puede incentivar al alumnado y profesorado en la enseñanza y aprendizajes.

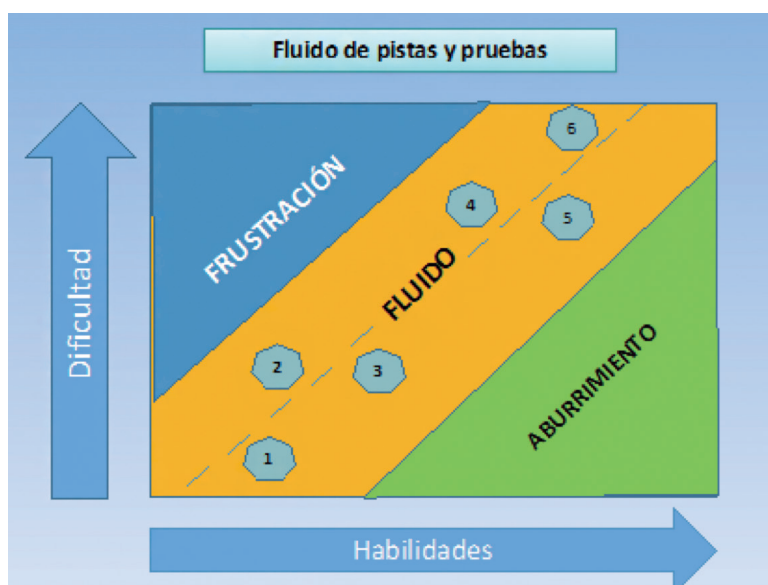
Hay varios estudios entorno a la gamificación y también en relación con la educación. El informe Horizon Report (2013), afirma que la gamificación es una de las tecnologías que ha experimentado un mayor auge e interés en la educación (Llorens Largo et al., 2016).

Contreras Espinosa (2016), citando a Perrota et al. (2013), señala que con los juegos se desarrollan habilidades sociales; se favorece la motivación para aprender (Kenny; McDaniel, 2011), y se mejora la atención, la concentración y la planificación estratégica (Kirriemuir; McFarlane, 2004).

Los elementos de la gamificación según Díaz-Cruzado y Troyano (2013) a partir de las características que expresa Kapp (2012) y que comparten Zichermann y Cunningham (2011), se basan en: a) la *base del juego*: posibilidad de jugar para lograr el reto con unas reglas para jugar y aprender; b) la *mecánica*, se otorgan insignias o recompensas que mantienen la atención, y superación; c) la *estética*, los miembros del equipo perciben figuras estimulantes; d) la *idea del juego* es la meta a conseguir por los jugadores, logrando habilidades al jugar virtualmente sobre situaciones reales; e) la conexión *juego-jugador*

son las instrucciones o recursos del juego que han de encontrar con facilidad los jugadores para evitar el abandono; f) *jugadores motivados o no*, al margen de los perfiles; g) la *motivación* a través del nivel de fluido (*flow*) de las pruebas, equilibrando la frustración con el aburrimiento con información o insignias que motiven (ver la figura); h) la *promoción del aprendizaje*: otorgar puntos o hacer una retroalimentación; e i) la *resolución de problemas*: conseguir el reto, el objetivo, la caja, el sobre, llegando al final después de la superación de las dificultades.

Figura 1 – Fluido de pistas y pruebas



Fuente: Elaboración propia a partir de Edelvives (<https://www.edelvives.com/es/Noticias/d/taller-1-brainlessescape>).

2.1 ESCAPE ROOM Y BRAIN LESS

Dos experiencias significativas de gamificación serían el “*Escape Room*” o sala de escape y el “*Brain Less*”, o una combinación de ambos.

El *Escape Room* tiene que ver con juegos de investigadores y de equipo, que se pueden desarrollar a cualquier edad, donde no han de mostrarse riesgos que vayan contra la integridad de las personas. El grupo o grupos tendrán que salir de la sala donde se encuentran, resolviendo juegos preparados, con pistas que llevarán un hilo conductor, poniendo en evidencia la agudeza e intuición individual, como el ingenio y las habilidades grupales, en una lucha contra un tiempo marcado (en torno a una hora) para salir de la habitación. La sala podrá estar ambientada en una época y lugar que hace mención, por ejemplo, a un castillo, un museo, un banco, una iglesia, un casino, o la casa de un asesino. En cualquier caso, habrá que seguir las pistas, descubrir las adivinanzas y enigmas y salir del lugar en menos del tiempo señalado.

En el segundo, el *Brain Less*, hace referencia al ejercicio cerebral por tratar de resolver pruebas o acertijos, para llegar al siguiente enigma o alcanzar el premio final en una lucha contra el tiempo, a través de juegos más o menos sencillos, intuitivos y participativos, que te pueden llevar a cajas intermedias hasta conseguir abrir la caja o sobre final, con las sorpresas o contenidos deseados.

La combinación de ambos tendría que ver con la realización de las pruebas grupales previstas para llegar a descubrir enigmas que conducen a la caja final para salir del lugar en un tiempo determinado. En este caso hablamos de un “*Brain Less – Escape Room*” que utilizan algunas instituciones como Edelvives² en su afán por innovar y realizar juegos que estimulen el cerebro, teniendo que ver con la *neurociencia* o *neuroeducación*. Según González-Alonso y De Castro-Hernández

2 Edelvives. Jornadas Educativas 2019. Dale al coco. Disponible en: <<https://www.edelvives.com/es/jornadas-educativas>>.

(2019), nos referimos a *neuroeducación* al contar con la aportación de la Pedagogía, la Psicología y la Neurociencia como las ciencias que se encuentran en la enseñanza, la cognición mental y el funcionamiento cerebral para el desarrollo personal.

Para todo ello, puede haber *materiales visibles* a los grupos como: Pistas en un libro, claves alfanuméricas, piezas de código QR escondidos, sobres ocultos, candados de tres, cuatro o más cifras, cajas con candado, insignias o recompensas, etc.

En el interior de las *cajas* con candado o sobres podemos encontrar diversos *materiales* como frases populares o célebres sobre interculturalidad, palabras sobre interculturalidad a definir, términos positivos, negativos, educativos o de procesos sobre interculturalidad, pinchos de colores, papeles celofán rojo para montar sobre un decodificador impreso, frases en mosaico de pinchitos, códigos para abrir cajas o encontrar sobres, tarjetas con códigos a resolver, perfiles del cerebro numerados, gestos de la mano para elaborar frase o descifrar un número, infografías con referencias, claves, códigos QR con infografía, etc.

Los *pasos* se ajustan a estrategias de gamificación para que el alumnado se implique en la realización de tareas que ya tenían que hacer, pero ahora de manera más lúdica, para lograr el aprendizaje (García Gaitero et al., 2016) y la motivación (Pérez-López; Rivera-García, 2017). Estos pasos en el taller de interculturalidad podrían ser:

1. La selección de los *objetivos* de aprendizaje:

Si requiere conocimientos previos, hay que evaluar los contenidos propuestos, aplicar y practicar las habilidades esperadas. Si no requiere conocimientos previos, introducir los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades y procesos.

Es importante fomentar el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

2. El *conocimiento del grupo* de trabajo y sus características: Su edad, gustos, intereses, experiencias previas con estas actividades, etc.
3. La creación de la *narrativa* de la experiencia:
Seleccionar el tema: de futuro, fantasía, antiguo Egipto, detectives, laboratorios, terror, festividades (Navidad, Semana Santa, vacaciones de verano, *Halloween*, fiestas del colegio, encuentro familiar, etc.) y contextualizarlo en una misión o conflicto, resolviendo cuestiones para desactivar una bomba, resolver un crimen, encontrar un objeto importante, eliminar un virus informático, escapar de una prisión, encontrar una poción mágica o curativa, etc.
4. La concreción de las *normas o reglas*:
Se requiere de un período de planificación y de creación, un tiempo de instalación, de preparación y un tiempo de ejecución. Hay que decidir si participan todos a la vez, si tienen el material común o duplicado por grupos. Hay que pensar en el espacio disponible, adaptándose a las instalaciones con una narrativa que lo favorezca.
Por ejemplo, algunas reglas pueden ser: No correr, no tocar las señales o indicadores, no forzar las cajas o sobres para abrirlos, indicar el tiempo máximo (que puede estar visible en un cronómetro, flexibilizándolo en función de los avances grupales), señalar el número de pistas y el tipo de estas.
5. La *elección de los materiales* necesarios:
Hay que pensar, decidir y elaborar el material y los recursos necesarios para la narrativa que se cuenta en la experiencia

(cajas, candados, linternas, decorado, sobres, letreros, códigos).

6. La selección y organización de los *retos, enigmas o misterios*: Se trata de planificar el camino que ha de seguir el grupo para que fluya el proceso cuando entren en niveles de frustración por las dificultades que experimenten, o por aburrimiento al carecer de práctica y de ciertas habilidades. Para ello se pueden crear caminos diferentes: a) *abierto o paralelo* con acertijos o adivinanzas en línea horizontal, que llevan a la caja, al sobre o al gran reto; b) *secuencial o vertical*: de abajo hacia arriba, el descubrimiento de un primer enigma lleva al siguiente por encima, y así al próximo hasta alcanzar el sobre o gran reto; c) *múltiples caminos* verticales de adivinanzas que conducen cada uno a su propio gran reto o caja de sorpresas, y finalmente; d) *caminos combinados o híbridos*, para llegar al gran reto o sobre, y adivinar las pruebas que llevan a distintos niveles.
7. El planteamiento de la *reflexión y conclusión final*: Para ello podríamos preguntarnos cuál sería la reflexión final que al acabar la experiencia nos gustaría que hiciera los grupos. Es conveniente plantearse las preguntas que suscitan un debate grupal que favorezca la reflexión y conclusiones esperadas, según los objetivos previstos.
8. La *valoración* por grupos o en gran grupo si los objetivos previstos se han logrado, si cada grupo respondió a lo esperado, si la narrativa fue el hilo conductor adecuado, si las normas fueron precisas y cumplidas, si los materiales estaban bien preparados y respondieron correctamente, si los enigmas, las pistas y los misterios siguieron una secuencia y temporalización adecuada y finalmente, si la propia reflexión ha reunido los elementos esperados.

2.2 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN UN TALLER GAMIFICADO

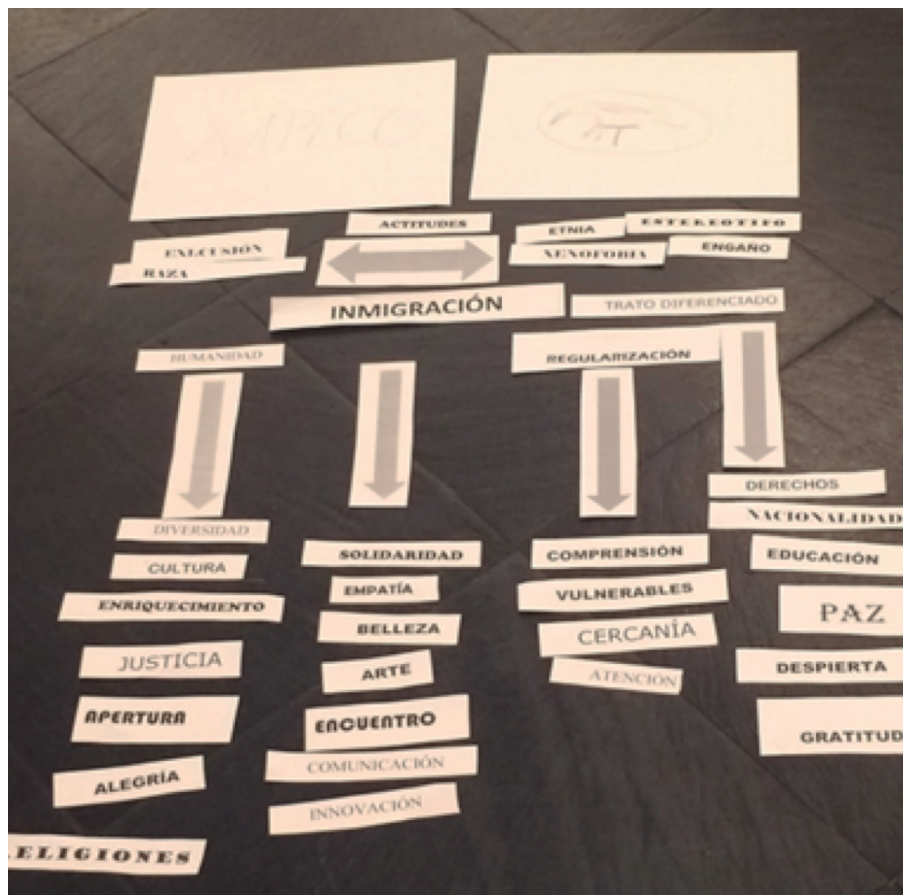
El taller ha sido el formato elegido para desarrollar la formación con características interculturales. La importancia del taller reside en la atención práctica, la orientación y asesoramiento que constantemente se puede realizar al grupo y la capacitación que ofrece a los participantes (Segura, 2004). También la estrategia de aplicación del taller posibilita el uso de espacios, la resolución de conflictos y problemas vinculados a la población cultural minoritaria o mayoritaria, grupos de interesados, asociaciones de inmigrantes, etc. (Rodríguez Navarro et al., 2011) y la aplicación en los talleres de estrategias, actividades y materiales adecuados de índole intercultural que respondan a las necesidades y objetivos planteados (Buendía Eisman et al., 2015).

El taller consta de tres experiencias gamificadoras: La primera se denomina “los términos de la interculturalidad”, la segunda “comparar la interculturalidad” y la tercera “*unboxing* intercultural”.

2.3 GAMIFICACIÓN 1: “VISUAL INTERCULTURAL”

Reflexionar sobre la interculturalidad y sus términos de manera cooperativa, lúdica y participativa, en base a esta primera experiencia gamificadora en equipo, donde en primer lugar se trata de definir términos interrelacionados con la interculturalidad, después relacionar con las personas implicadas, añadiendo los procesos interculturales necesarios, la educación y sus elementos y la interrelación con términos a favor y en contra de la interculturalidad. El objeto de esta primera dinámica es la construcción mental y gráfica de la idea del término asignado al grupo, como una expresión *visual* que lo explica, como se ve en la figura.

Figura 2 – Visual de Inmigración



Fuente: Elaboración propia.

a) Definir los términos

Mediante la técnica del *unboxing* se abren sobres para descubrir con *sorpresa* los términos *Interculturalidad*, *inmigración*, *impactos / desafíos*, *educación* y *derechos*.

Objetivo: Definir y explicar el concepto relacionado con interculturalidad que les haya correspondido al grupo.

Materiales: Sobres que contienen una palabra o concepto relacionado con la interculturalidad o las migraciones. Presentación en *power point* o en una hoja con los pasos a seguir y los criterios a tomar en cuenta.

Procedimiento: Cada grupo comienza a buscar su sobre o caja a partir de alguna pista que progresivamente se les va proporcionando. Cuando todos los grupos lo han encontrado, se les pide que lo abran de uno en uno, indicando qué palabra les ha correspondido. Se pide al grupo que emitan en voz alta y de grupo en grupo, un primer acercamiento al significado del término. Entre todos se pueden interrelacionar los términos que han aparecido.

El primer grupo que encontró el sobre o caja con la palabra relacionada con la *interculturalidad* o la *inmigración*, a través de la técnica del *unboxing* elige un sobre de entre los que dice por escrito la leyenda: “personas”, “procesos”, “educación”, “positivo o a favor” (+), “negativo o en contra” (-).

Resultado: El grupo se ha configurado de forma natural. Ha buscado su palabra y ha realizado una explicación inicial del mismo. Seguramente quede evidente la necesidad de otras palabras y materiales para explicar individualmente cada término o en conjunto todos.

b) Términos relativos a personas e interculturalidad

Objetivo: Ordenar, seleccionar y negociar el intercambio de palabras relativas a personas para construir la explicación del término que les correspondió.

Procedimiento: El grupo que le correspondió el sobre o la caja de *personas* relacionadas con la *interculturalidad*, las ordenará sobre una mesa o en el mismo suelo, para que ellos y los miembros

de otros grupos, puedan solicitar las palabras que formen parte del discurso que quieren construir para explicar el primer término que les correspondió. Tendrán que utilizar la técnica de la negociación para intercambiar unas por otras, según las necesidades. Al finalizar, alguien del grupo que podemos llamar “emigrante”, explicará al resto el discurso construido con las palabras seleccionadas propias y las negociadas con grupos.

Materiales: Sobre con las palabras relacionadas a *personas* (ver la tabla siguiente) que intervienen en los procesos de interculturalidad, migración, impactos, desafíos, educación y derechos. El listado de palabras de personas se puede incrementar.

Tabla 1 – Términos relativos a personas e interculturalidad

Amigos	asiáticos
brasileños	búlgaros
colombianos	compañeros
ecuatorianos	españoles
etnia	extranjeros
familia	gitano
guetización	gueto
hispanos	humanidad
individuos	inmigrantes
instituciones	latinos
marroquíes	mexicanos
moros	nacionalidad
personalización	personas
portugueses	refugiados
rumanos	subsaharianos
venezolanos	chinos

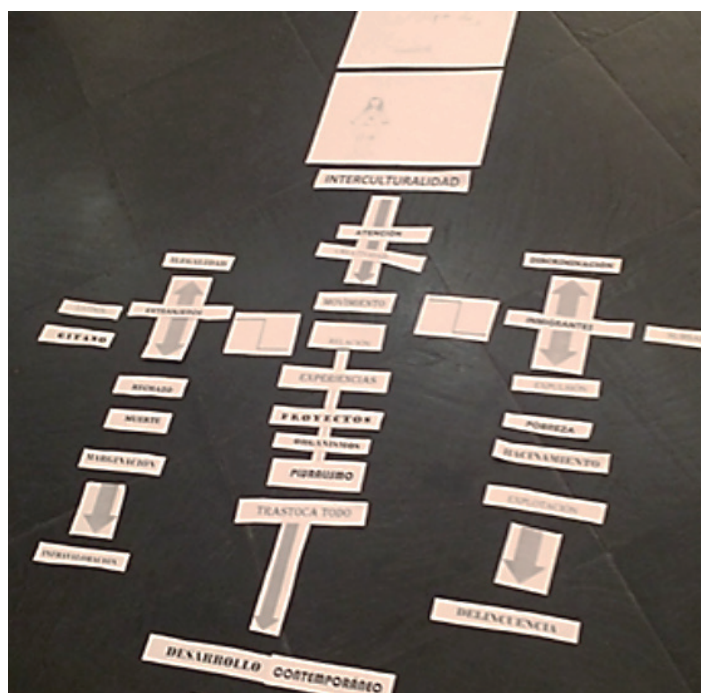
Fuente: Elaboración propia.

c) Términos que relacionan procesos interculturales

Objetivo: Clasificar y seleccionar las palabras recibidas en un sobre y negociar el intercambio de palabras con otros grupos, con las palabras relativas a *procesos* interculturales para poder explicar la palabra que ha correspondido al grupo.

Procedimiento: El grupo que le correspondió el sobre de *procesos* vinculados a la *interculturalidad*, los clasificará para que en su propio grupo construyen el discurso que explique la palabra que les correspondió. Pueden pedir otras palabras que necesiten para su propia explicación, para ello, negociarán palabras entre grupos. Al final el grupo explica su palabra con las que ha seleccionado de su sobre y las que ha tomado de otros grupos.

Figura 3 – Visual de Interculturalidad



Fuente: Elaboración propia.

Materiales: Palabras relacionadas a *procesos* interculturales o de migración, *según la tabla*. La lista se puede completar con la participación de todos.

Tabla 2 – Términos que relacionan procesos interculturales

actividades	adentro
afuera	cambia todo
cambio	contemporáneo
contexto	estrategias
global	impacto
lo que salga del	movimiento
no repite	organismos
paradigma	planes
proceso	programas
protocolos	proyectos
regularización	se oye
se ve	Se siente
segregación	trastoca todo

Fuente: Elaboración propia.

d) Términos que relacionan educación e interculturalidad

Un objetivo y procedimiento similar ocurre con las palabras que al grupo le ha correspondido sobre educación. Aquí se pueden ver algunas de ellas, que siempre podrán ser completadas.

Resultado: Al término el grupo, a través de un miembro elegido de entre los compañeros, que se le podrá llamar “educador” explicará la composición de términos que han hecho para explicar la palabra que inicialmente les correspondió de entre interculturalidad,

inmigración, desafíos, impactos, educación y derechos. Para ellos habrán tomado palabras negociadas de otros grupos que se refieran a “personas”, “procesos”, “educación”, “positivo” (+), “negativo” (-).

Por ejemplo: la explicación del término “migración”, requerirá de algunas palabras del grupo “personas”, de otras del grupo “procesos”, de términos de educación, o palabras a favor positivas, o contrarias, negativas, fijando el discurso sobre la mesa o el suelo como se ve en la figura.

Figura 4 – Visual de Impactos / desafíos e Interculturalidad



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 – Términos que relacionan educación e interculturalidad

arte	atención
atención a la diversidad	aulas específicas
autorrealización	compañeros
compensatoria	competencia
comprensión	comunicación
contexto	convivencia
creatividad	creencias
cultura	curricular
deberes	deconstrucción
dedicación	dilemas
dinámica	diversificación
documentos	educación
empatía	encuentro
entendimiento	espacios
estético	experiencias
formación	fortalezas
género	guía
igualdad	imagen social
innovación	integración
mediación	menores
mensaje	modelo educativo
participación	raza
reconocimiento	religiones
servicios	significatividad
sistema educativo	solidaridad
tiempo educativo	transversalidad
vocabulario	vulnerables

Fuente: Elaboración propia.

e) Términos positivos a favor y negativos en contra de la interculturalidad

Objetivo: Seleccionar las palabras a favor o en contra de la interculturalidad y la inmigración, para intercambiarlas por otras de otros grupos y representar la explicación del vocablo intercultural que correspondió a cada grupo.

Procedimiento: Un sobre contiene términos positivos vinculados al ámbito de la interculturalidad y la inmigración, como por ejemplo actitudes, comprensión, apertura, justicia, etc., entre las palabras a favor, y otro sobre, palabras como expulsión, segregación, racismo, xenofobia, entre los términos en contra de la interculturalidad. Como en anteriores casos, cada grupo podrá negociar el intercambio de palabras para tomar aquellas positivas o negativas que les ayude a elaborar la explicación de la palabra que les correspondió conceptualizar desde el inicio de la gamificación intercultural.

Materiales: Dos sobres y las palabras a favor de la interculturalidad dentro de uno, y en contra, dentro del otro sobre o caja.

Tabla 4 – Términos positivos a favor de la interculturalidad

actitudes	afectividad
alegría	apertura
armonía	arte
atención	autorrealización
belleza	bienvenidos
buena noticia	calidez
carisma	cercanía
ciudadanía	comprensión
comprometida	comunicación
convivencia	creatividad

con sentido	deconstrucción
dedicación	derechos
desafíos	desarrollo
despierta atención	diálogo
disposición	dispuesta
empatía	encuentro
entendimiento	estético
fortalezas	gratitud
igualdad	integración
interés	justicia
mensaje	no es un valor más
no es una más	objetividad
participación	paz
pequeños detalles	pluralismo
potencia	relación
rompe esquemas	saber
servicios	siempre listo
significatividad	solidaridad
tiempo	tolerancia
trato cultural	vulnerables

Fuente: Elaboración propia.

Por ejemplo y según imagen, podríamos decir que para explicar el término *interculturalidad*, que pudo corresponder a un grupo, seleccionaron del sobre *personas* las palabras: personas, inmigrantes y refugiados; del sobre *procesos* que tenía otro grupo, tomaron términos como contexto y planes; del interior del sobre *educación* el grupo pudo optar por las palabras cultura, entendimiento, formación; y finalmente de entre los términos *a favor* seleccionaron actitudes, con

sentido, igualdad, integración, solidaridad e interrelación, y de entre las contrarias optaron por intolerancia, discriminación y pobreza.

Figura 5 – Varios visual de Interculturalidad y migración en grupos



Fuente: Elaboración propia.

Al final el grupo, explicó y presentó al resto que la *interculturalidad* es el proceso de comunicación e interrelación entre personas, sean inmigrantes, refugiados o no, de diferentes contextos y culturas, para tratar de entenderse, integrarse mutuamente, con una formación planificada, dando sentido a actitudes como la igualdad y la solidaridad, superando la intolerancia, la pobreza y la discriminación.

Tabla 5 – Términos negativos contrarios a la interculturalidad

abuso	acoso
afuera	alteración
conflicto	delincuencia
desigualdad	discriminación
efecto llamado	engaño
enriquecimiento	estereotipo
exclusión	explotación
expulsión	hacinamiento
ilegalidad	infravaloración
inseguridad	intimidación
intolerancia	maltrato
marginación	muerte
no estético	pobreza
polémica	racismo
rechazo	refugiados
segregación	sin derechos
sin papeles	sin paz
tensiones	trato diferenciado
violencia	xenofobia

Fuente: Elaboración propia.

2.4 GAMIFICACIÓN 2: “COMPARAR LA INTERCULTURALIDAD CON”

Cada grupo busca o rescata una palabra de un sobre o caja, siguiendo las pistas marcadas a los grupos hasta lograrlo. Posteriormente compararon ese término con la palabra *interculturalidad*. La dinámica gamificadora que sigue el

procedimiento comparativo, ayuda a realizar síntesis sobre un tema tratado, en este caso, la interculturalidad.

Con la finalidad de destacar lo fundamental conocido por el grupo sobre la *interculturalidad*, tomando en cuenta la experiencia significativa que el grupo tenga, se compara la *interculturalidad* con otros términos o expresiones para que el grupo, o alguien en quien deleguen, indique en qué se parece, en qué se diferencia, lo bueno, lo positivo, las características, los criterios, etc.

Por ejemplo, un grupo encuentra en un sobre el término *business* y el grupo compara “*interculturalidad* con *business*”; otro grupo encuentra un letrero con *vintage* o *retro* y después de reflexionarlo, comparan “*interculturalidad* con *vintage* o *retro*”, señalando las semejanzas, diferencias, definiciones, conclusiones, etc. Estos aspectos coincidentes o diferenciadores pueden sintetizarse en un listado a la vista, o en un mapa de ideas, un *visual thinking*³, etc.

3 Se puede entender por *visual thinking* la técnica que expresa gráficamente un pensamiento o síntesis de ideas, a través aplicaciones, recursos y dibujos sencillos que facilitan el aprendizaje y la explicación.

Tabla 6 – Comparar la interculturalidad con

<i>In / out</i>	con / sin
académica	agencia de viajes
agencia laboral	amarillística
<i>black fridey</i>	burocrática
<i>business</i>	<i>cool fashion</i>
de	de
de simpatizantes	deportiva
educativa	étnica / folklórica
<i>fake news</i>	<i>halloween</i>
inalámbrica / <i>online</i>	<i>low cost</i>
protocolos	religiosa
rosa / del corazón	sanitaria
<i>top</i>	<i>vintage / retro</i>
0,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior se puede ver un listado de términos utilizados en el taller de Educación Intercultural para comparar con interculturalidad cualquiera de los vocablos que aquí aparecen y que pueden ser logradas por el grupo a través de cualquiera de las técnicas gamificadoras presentadas.

2.5 GAMIFICACIÓN 3: “UNBOXING INTERCULTURAL”

Unboxing es la experiencia de descubrir la sorpresa al abrir un sobre, o desempaquetar un envío, o desenvolver algo. Si el interior contiene elementos por descubrir con la sorpresa de la novedad y el desconocimiento sobre la interculturalidad como nuestro tema de

referencia, nos puede aportar experiencias gratificantes individual o grupalmente. Además, ofrece la estrategia de ser grabado mientras se abre, para compartir la experiencia y la habilidad, especialmente atrayente y sugestiva entre los más jóvenes (Heras; Guerrero; Espinosa, 2018). El *unboxing* se puede compartir en redes sociales por ejemplo con *#UnboxingIntercultural*. Es importante preparar el equipo de grabación, disponer nuestra voz y al menos nuestras manos para contar lo que vemos al caer del interior del sobre o caja.

En el sobre o caja colocamos y se descubrirán dos tipos de elementos relacionados con “*la Interculturalidad que alimenta*” y “*la interculturalidad que nos gusta*”. Pretendemos fomentar la capacidad de sorpresa y de descubrimiento de elementos novedosos o de reconocimiento sobre la interculturalidad para explicarlos y compartirlos.

a) “La Interculturalidad alimenta”

En “*la Interculturalidad que alimenta*” aparecen elementos como los de la tabla:

Tabla 7 – La interculturalidad alimentaria

El artista que llevas dentro	El buen humor
El buen rollo	El compromiso
El conocimiento de derechos	El entendimiento
El <i>feedback</i>	El interés
El mejor de los platos	El <i>mindfulness</i>
El misterio	El movimiento
El sentido de mi vida	Estar siempre listo
La alegría	La belleza
La buena disposición	La comprensión
La comunicación	La cooperación
La creatividad	La creatividad
La curiosidad	La empatía
La gamificación	La gratitud
La igualdad	La imaginación
La integración	La justicia
La observación	La paciencia
La paz	La solidaridad con todos
Las emociones (fuertes)	Los desafíos
Los desafíos	Los pequeños detalles
Mi apertura	Mi arte
Mi atención	Nuestra afectividad
Nuestra cercanía	Nuestra tolerancia
Nuestras actitudes	Nuestras fortalezas
Tu cuerpo y tu alma	Tu expresividad
Tu musicalidad	Tus sueños

Fuente: Elaboración propia a partir de Edelvives (www.edelvives.com/es/info/unboxingEdelvives).

Pueden ser estos elementos y otros que diseñemos e incluyamos para el *unboxing*. Una vez abierto, se podrá trabajar grupalmente con los términos encontrados: ordenándolos, clasificándolos, explicándolos y compartiéndolos por diferentes medios. Es una experiencia *sorpresa*.

b) “La Interculturalidad que nos gusta”

En “*la Interculturalidad que nos gusta*” encontraremos otros aspectos concretos que aportan novedad como:

Tabla 8 – Con la interculturalidad nos gusta

Aprender con amigos	Atrevernos con todo
Bailar y saltar	Cantar muy alto
Contar historias y narraciones	Disfrazarnos
El arte	Escuchar nuestra respiración
Gritar de alegría	Hacer dibujos
Hacer garabatos	Inventar canciones
Jugar a pasar mensajes	Jugar y jugar
La gente de cada sitio	La literatura de cada lugar
La pintura	Las comidas de aquí y de allá
Las costumbres del lugar	Las fiestas
Las lenguas	Las manifestaciones culturales
Las músicas de cada cultura	Las sorpresas
Los acentos en el hablar	Los colores en el vestir
Mirar cuando llueve	Mirar las estrellas
Reír a carcajadas	Saborear la vida
Saltar a la pata coja	Saltar en los charcos
Ver películas buenas muchas veces	Viajar y contar las culturas

Fuente: Elaboración propia a partir de Edelvives (www.edelvives.com/es/info/unboxingEdelvives).

Con los letreros escritos en papel o cartulina y que caen del interior del sobre, podemos en grupo interrelacionarlos y expresar libremente lo que los términos nos sugieren en relación con la interculturalidad y su promoción. Se puede fomentar un concurso con los vídeos o fotos compartidas por redes, respetando los criterios de protección, intimidad y seguridad.

3. CONCLUSIONES

La *interculturalidad* como principio, actitud y valor tiene una importancia progresiva en las últimas décadas. Resulta más evidente y necesaria, cuantos más conflictos culturales entre los pueblos esgriman la violencia y la confrontación como resultado de una constante incompatibilidad entre intereses, creencias, comunicación, necesidades y planteamientos vitales diferentes. De ahí que el paso de lo multicultural a lo intercultural estuviera marcado por la evolución de las sociedades en compartir proyectos de vida común, lo que requirió que la Educación Intercultural se hiciera presente en la sociedad y en la escuela para aplicar su marco de valores a través de modelos interculturales específicos.

Los *talleres* formativos con su componente teórico-práctico, han sido siempre demandados tanto en la educación formal como no. Ahora se recuperan con un matiz visible y capacitador, aplicable a todos los contextos sociales, laborales, sanitarios, culturales, educativos, etc.

El surgimiento de la *gamificación* como elemento motivacional en una tarea con objetivos claros, ha hecho que se incorpore también al ámbito educativo, redimensionando la educación a través del juego individual o participativo, que cumple unas normas aceptadas,

contando con el uso de técnicas propias para lograr aprendizajes previstos.

La conexión entre la enseñanza y aprendizaje práctico de los talleres, con la lúdica de la gamificación ha desarrollado una Educación Intercultural basada en la mejora de la comunicación, el respeto, la tolerancia, la inclusión, la igualdad, la convivencia y la educación integral hacia todas las sociedades para su formación y la atención a la diversidad cultural. Lo que hace que los tres elementos incorporen un *plus* técnico, lúdico y formativo específico y preciso.

La incorporación de la gamificación a la educación, requiere el conocimiento, puesta en práctica y valoración de toda la experiencia realizada. Así, los elementos destacables en una educación gamificada pasan por la concreción de unas normas del juego, la mecánica de reconocimientos y estímulos, la clarificación de la meta, la conexión del nivel de fluido, los jugadores y su motivación y la resolución del problema.

La preparación del taller de Educación Intercultural o de la experiencia gamificada, pide unos objetivos claros, el conocimiento de las características del grupo destinatario, la creación de una narrativa sobre el tema y el contexto, la concreción de las reglas, la preparación de los recursos, cajas, sobres y demás material, la organización de los retos y enigmas, la reflexión final y la valoración de lo acontecido.

La aportación de la *neuroeducación* a través de la Neurociencia, la Psicología y la Educación como las tres ciencias que estimulan los aprendizajes educativos, y por ende, los de Educación Intercultural y gamificación, ya que se desarrollan funciones cerebrales a través de estrategias y tecnologías educativas que, favorecen factores como el clima, el entorno físico y el aprendizaje emocional con las mejoras metodológicas y didácticas, con estilos de enseñanza-aprendizaje diferentes, con materiales que varían las formas, las técnicas y las

actividades, donde se potencia el aprendizaje significativo y la retroalimentación.

El trabajo experimentado en el taller de Educación Intercultural y gamificación cuenta con un *trabajo de equipo* destacable donde la participación activa, la cooperación y colaboración entre todos resulta fundamental para la enseñanza y el aprendizaje desde la nueva perspectiva neuroeducativa.

El encuentro abierto programado en el II Seminario Internacional de Interculturalidad y Educación ha sido el marco adecuado para integrar y aplicar el Taller de Educación Intercultural gamificada en un encuentro de colaboración desinteresada entre España, Brasil y Colombia, a través de la iniciativa organizadora del GIR *Helmántica Paideia* de la USAL y la colaboración de profesores de la UPSA y de otras universidades brasileñas. Resulta necesario continuar con este proceso investigador y participativo internacional e interinstitucional para el progreso y la producción del conocimiento y de la interculturalidad.

REFERENCIAS

AYALA, E. S. **Educación para la convivencia intercultural**. Madrid: Editorial La Muralla, 2007.

BUENDÍA EISMAN, L. et al. Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. **Revista de Investigación Educativa**, v. 33, n. 2, 2015.

CONTRERAS ESPINOSA, R. S. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, n. 2, p. 27-33, 2016.

DÍAZ-CRUZADO, J. Y.; TROYANO, Y. El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En: III JORNADAS DE INNOVACIÓN

DOCENTE. **Innovación Educativa**: respuesta en tiempos de incertidumbre. Sevilla: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, 2013. Recuperado de: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59067?show=full>>.

EDELVIVES. **Jornadas Educativas 2019**. Dale al coco. Disponible en: <<https://www.edelvives.com/es/jornadas-educativas>>.

EDELVIVES. **Jornadas Educativas 2019**. Taller de Brain Less Escape. Disponible en: <<https://www.edelvives.com/es/Noticias/d/taller-1-brainlessescape>>.

GONZÁLEZ-ALONSO, F. Y.; DE CASTRO-HERNÁNDEZ, R. M. Interculturalidad y Valores en el currículo intercultural. **Papeles Salmantinos de Educación**, n. 16, p. 189-212, 2012.

GONZÁLEZ-ALONSO, F. Y.; DE CASTRO-HERNÁNDEZ, R. M. **Mejorar la convivencia**. Educación en valores y Derecho Educativo. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, C. S.; MORA CARREÑO, A. Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática. **ReVisión**, v. 8, n. 1, 2015.

HERAS, M. J. E.; GUERRERO, M.; ESPINOSA, R. S. C. Jugadores, escritores e *influencers* en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes. **Revista Latina de Comunicación Social**, v. 73, p. 214-236, 2018.

I PERIS, F. J. S. Gamificación. **Education in the Knowledge Society**, v. 16, n. 2, p. 13-15, 2015.

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2012.

KENNY, R.; McDANIEL, R. The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them

into their classrooms. **British Journal of Educational Technology**, v. 42, n. 2, p. 197-213, 2011.

KIRRIEMUIR, J.; McFARLANE, A. **Literature review in games and learning**. 2004. Disponible en: <http://www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/lit_reviews/Games_Review1>.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. **Espiral: Cuadernos del Profesorado**, v. 4, n. 7, p. 43-56, 2011.

LLORENS LARGO, F. et al. Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas. **Versión Abierta Español-Portugués**, v. 4, n. 1, p. 25-32, 2016.

NMC HORIZON REPORT 2013 [29]. **Higher Education Edition**. Disponible em: <<https://www.nmc.org/system/files/pubs/1359993875/2013-horizon-report-HE.pdf>>.

PÉREZ-LÓPEZ, I.; RIVERA-GARCÍA, E. Formar docentes, formar personas: análisis de los aprendizajes logrados por estudiantes universitarios desde una experiencia de gamificación. **Signo y Pensamiento**, v. 36, n. 70, p. 112-129, 2017.

PUIG I MORENO, G. Hacia una pedagogía intercultural. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 196, p. 12-16, 1991.

RODRÍGUEZ NAVARRO, H. et al. La educación intercultural en los centros escolares españoles. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 14, n. 1, p. 101-112, 2011.

SEGURA, S. G. De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 9, n. 20, p. 61, 2004.

ZARAZAGA, J. M. E. La formación del profesorado para una educación intercultural. **Revista de Pedagogía**, v. 6, n. 1, p. 95-116, 2004.

ZICHERMANN, G. Y.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.** Cambridge, MA: O'Reilly Media, 2011.

Según el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UNDESA), la movilidad humana crece en nuestro tiempo sin precedentes, pues el flujo migratorio internacional en 1960 ofrecía 100 millones de personas, en 2000 son 155 millones y en 2010 alcanza a 210 millones.

La situación actual es que, si a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el continente europeo asistió al éxodo de sus habitantes a diferentes regiones del mundo, especialmente de América, en las últimas décadas Europa está viviendo el reverso de este fenómeno, sin contar con los casos de Estados Unidos y otros países más que atraen migrantes de países subdesarrollados.

La complejidad del fenómeno migratorio exige estudios, reflexiones y voluntad política para realizar articulaciones internacionales que, solidarias y en defensa de los derechos humanos, posibiliten construir alternativas que favorezcan la comprensión de los orígenes, de las consecuencias y de las acciones de reconocimiento de las personas migrantes o refugiadas, de forma conjunta.

Como se sabe, en cuanto derecho universal de todos los niños y jóvenes, la educación tiene el compromiso de acoger y contribuir a la formación humana y cultural y, ante este fenómeno creciente, no puede permanecer indiferente. Es por eso que, entre muchos otros estudios y experiencias, esta obra es una contribución a investigadores, educadores y demás interesados en comprender la complejidad que representa la migración, sus impactos y desafíos a la educación, desde lecturas, investigaciones y reflexiones de perspectivas interculturales.