



REVISTA DE

EDUCAÇÃO

ANEC

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL

DOSSIÊ
EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CATÓLICA
E DIREITOS HUMANOS

Brasília, ano 41, nº 157, set/dez 2018

157

Dossiê
Educação, Educação Católica
e Direitos Humanos

Brasília, ano 41, n. 157, out./dez. 2018

Publicação Quadrimestral
Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Conselho Superior

Ma. Irani Rupolo - Presidente
Me. Mario Sundermann - Vice-Presidente
Ma. Claudia Chesini - Secretária

Conselheiros

Dr. Gilberto Gonçalves Garcia
Me. Iranilson Correia de Lima
Profa. Ivanise Soares da Silva
Me. João Batista Gomes de Lima
Me. Joaquim Giovanni Mol Guimarães
Dr. Josafá Carlos de Siqueira
Profa. Lioneide Brito da Silva
Dr. Maurício da Silva Ferreira
Profa. Márcia Edvirges Pereira dos Santos

Diretoria Nacional

Dr. Paulo Fossatti - Diretor Presidente
Dra. Adair Aparecida Sberga - Diretora 1ª Vice-Presidente
Me. Natalino Guilherme de Sousa - 2º Vice-Presidente
Es. Marli Araújo da Silva - Diretora 1ª Secretária
Es. Francisco Angel Morales Cano - Diretor 2º Secretário
Es. Roberto Duarte Rosalino - Diretor 1º Tesoureiro
Dr. Claudino Gilz - Diretor 2º Tesoureiro

Secretário Executivo

Es. James Pinheiro dos Santos

Presidente do Conselho Editorial

Dra. Adair Aparecida Sberga - Rede Salesiana de Escolas

Conselho Editorial

Dr. Geraldo Caliman - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira - GPER - Serviços Educacionais/Brasil

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

Publicação Quadrimestral

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Comitê Editorial

- Dr. Adolfo Ignacio Calderón - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Brasil
Dra. Angela Ales Bello - Pontifícia Università Lateranense/Vaticano
Dra. Azucena de la Concepcion Ochoa Cervantes - Universidad Autonoma de Queretaro/México
Dr. Carlo Nanni - Pontifícia Università Salesiana/Itália
Dra. Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique/Portugal
Dra. Elaine Conte - Universidade La Salle de Canoas/Brasil
Dra. Ivone Yared - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil
Dra. Janylle Rebouças Ouverney - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Brasil
Dra. Joana Paulin Romanowski - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. João Casqueira Cardoso - Universidade Fernando Pessoa/Portugal
Dra. Joelma Ana Gutiérrez Espíndula - Universidade Federal de Roraima/Brasil
Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dr. Marcos Sandrini - Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/Brasil
Dr. Mario Sandoval - Universidade Católica do Chile/Chile
Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde/Brasil
Dra. Meire Silva Botelho de Oliveira - Faculdade Salesiana Dom Bosco e Universidade do Estado do Amazonas/Brasil
Dr. Miguel Mahfoud - Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil
Dra. Romilda Teodora Ens - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. Ronaldo Zacharias - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dra. Ruth Pavan - Universidade Católica Dom Bosco/Brasil
Dra. Sônia Maria de Souza Bonelli - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil
Dr. Wellington de Oliveira - Centro Universitário Teresa D'Ávila/Brasil

Equipe Editorial

- Es. James Pinheiro dos Santos - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Roberta Valéria Guedes de Limas - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Tatiana da Silva Portella - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Es. Fabiana Deflon - Associação Nacional de Educação Católica/Brasi

Capa

Comunicação da ANEC

Responsável pela Editoração

Paulo César Borgi Franco

Traduções

Carlos Mario Vásquez

Suporte Editorial e Técnico

Es. James Pinheiro dos Santos

Endereço Eletrônico

revistaeducacao@anec.org.br

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

SUMÁRIO

8 Editorial

DOSSIÊ

12 Direitos Humanos e Utopia

Human rights and utopia

Derechos humanos y utopía

Adelino Francisco de Oliveira

25 Direitos Humanos: um olhar a partir do programa de cotas nas Universidades

Human rights: a look at the quota program in universities

Derechos humanos: una mirada desde el programa de cuotas en las universidades

Marisa Claudia Jacometo Durante e Paulo Renato Foletto

46 Educação e Direitos Humanos: educando para a conscientização, para a inclusão e para a humanização

Education and human rights: educating for awareness, for inclusion and for humanization

Educación y derechos humanos: educando para la concientización, para la inclusión y para la humanización

João Ferreira Santiago

62 Religiões, Educação e Direitos Humanos: uma tríade possível?

Religion, education and human rights: a possible triad?

Religiones, educación y derechos humanos: una tríada posible?

Clarís Tereza Tondello, Denise Silva Lipinsky e Marcelo Siqueira Guilherme

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

- 80 Aprendizagem colaborativa e o uso da tecnologia como ferramenta de integração para o estudante
Collaborative learning and the use of technology as an integration tool for the student
Aprendizaje colaborativo y el uso de la tecnología como herramienta de integración para el estudiante
Reinaldo Barbosa de Oliveira
- 92 (Re)apreender a docência no contexto da educação digital
(Re)apprehend teaching in the context of digital education
(Re)aprender la docencia en el contexto de la educación digital
Regina Cândida Fuhr
- 108 Prática docente e Políticas Educacionais no Ensino Superior e os quatro pilares da educação
Teaching practice and educational policies in Higher Education and the four pillars of education
Práctica docente y políticas educativas en la Enseñanza Superior y los cuatro pilares de la educación
Patrícia dos Santos Pessoa e Elida Pereira Macedo
- 120 Desafios para uma Educação Católica na construção da cidadania
Challenges for Catholic Education in building citizenship
Desafíos para una Educación Católica en la construcción de la ciudadanía
Olmira Bernadete Dassoler
- 132 O “en-canto da sereia” na formação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais: uma questão de identidade entre mitos
The merman charm in the formation of the translator and interpreter of the Brazilian Language of Signs: a question of identity among myths
El “en-canto de la sirena” en la formación del traductor e intérprete de la Lengua Brasileña de Señales: una cuestión de identidad entre mitos
Rute Leia Augusta da Silva e Hiran Pinel

RELATO DE EXPERIÊNCIA

150 O exercício da educação integral por meio do voluntariado

The exercise of integral education through volunteering

El ejercicio de la educación integral a través del voluntariado

Ralph Schibelbein e Karine Giordani

160 Relação de Pareceristas do ano de 2018

Prezado(a) leitor(a),

Em seu terceiro e último número de 2018, a Revista de Educação ANEC traz o *Dossiê: Educação, Educação Católica e Direitos Humanos*. A proposição do tema visa aprofundar nas diversas experiências na educação que refletem sobre os direitos humanos e todos os seus desdobramentos nesse campo específico.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação aparece não apenas como um direito, mas também como um meio para que se alcance os objetivos propostos no documento. Por isso, há uma indissociabilidade entre educação e direitos humanos. Em seu preâmbulo, a Declaração pede “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforce, através do ensino e da educação, para promover o respeito a esses direitos e liberdades”. As instituições de Educação Básica e de Ensino Superior, por serem referência na educação e centrais na formação dos indivíduos, não podem abrir mão do debate, da prática, da promoção e da garantia dos direitos humanos, que devem cumprir sua funções.

Na Seção Dossiê, temos como primeiro artigo *Direitos Humanos e Utopia*, que apresenta a concepção de dignidade humana como fundamento para a construção e a sustentação dos direitos humanos. O artigo também procura refletir sobre os limites do capitalismo neoliberal, que se coloca em total oposição à perspectiva dos direitos humanos.

O segundo artigo dessa seção fala sobre *Direitos Humanos: um olhar a partir do programa de cotas nas Universidades*. O objetivo é compreender os direitos humanos a partir do programa de cotas nas universidades, indicando que o governo inclui uma minoria na universidade em detrimento de outras, sem investir no aumento de vagas. Considera-se que o programa de cotas é um processo de inclusão excludente, pois garante o ingresso dos “beneficiários” nas universidades, mas não garante a permanência, tampouco a qualidade necessária. Assim, ao ingressar na universidade por meio do programa de cotas, produz-se a inclusão, porém, ao estabelecer espaços determinados e limitados, produz-se a exclusão.

O terceiro artigo do Dossiê, *Religiões, Educação e Direitos Humanos: uma tríade possível?*, traz as novidades da atualidade e coloca as religiões, a educação e os direitos humanos vinculados diretamente ao seu sujeito principal, o ser humano, e

aponta alguns relatos, propostas e reflexões sobre a educação e a promoção dos direitos humanos na ambiência da sala de aula, bem como traz a tríade família, escola e educador em uma atuação a favor dos educandos.

O quarto e último artigo dessa seção versa sobre *Educação e Direitos Humanos: educando para a conscientização, para a inclusão e para a humanização*. Esse artigo tem como objetivo relacionar educação com direitos humanos e mostrar as implicações dessa relação. Destaca a importância e o papel que exerce o paradigma na nossa forma de pensar; destaca também a proximidade que existe entre o educar e o cuidar; mostra o paradoxo atual diante de tantas possibilidades de inclusão e libertação e a realidade de exclusão, de segregação e de opressão que ainda permanece; relaciona a “educação” autoritária, alienadora e excludente com o patriarcalismo; afirma que educar para os direitos humanos exige uma democracia deliberativa; e reconhece a educação como um ato político e a política como um ato de educar.

Na Seção de Artigos de Demanda Contínua, o primeiro texto traz a reflexão sobre a *Aprendizagem colaborativa e o uso da tecnologia como ferramenta de integração para o estudante*. O objetivo desse trabalho é enfatizar a interação na sala de aula e seu poder de construção conjunta do conhecimento em um processo de negociação, pelo qual os estudantes se sintam motivados a aprender a partir da interação com seus pares. A utilização da tecnologia como recurso pedagógico pode ser uma forma atrativa para o ensino e de novas oportunidades de aprendizagem para os estudantes e, ao mesmo tempo, é o maior desafio na formação continuada dos educadores que procuram aliar as diversas mídias tecnológicas ao processo de ensino e aprendizagem.

O segundo artigo dessa seção traz um aprofundando sobre o *(Re)aprender a docência no contexto da educação digital*, considerando os desafios que instigam as instituições e os profissionais da educação às novas tecnologias da comunicação e da informação e suas implicações no mercado da Educação 4.0 e da Indústria 4.0. O objetivo da pesquisa consiste em investigar os impactos das tecnologias digitais na prática docente e aprofundar algumas reflexões para repensar nas metodologias de ensino e aprendizagem. A pesquisa apresenta como resultado a importância do docente internalizar um novo paradigma pedagógico que o configura como orquestrador do conhecimento.

Ainda nessa seção temos o artigo *Prática docente e Políticas Educacionais no Ensino Superior e os quatro pilares da Educação*, que tem como objetivo proporcionar reflexões acerca das práticas docentes e apresentar como os quatro pilares da educação, ainda que tenham sido elaborados para a Educação Básica, podem servir como embasamento para as propostas pedagógicas e para a relação entre docentes e discentes no Ensino Superior. O tema é relevante, pois aborda um assunto atual na educação, que leva a uma prática reflexiva

também no Ensino Superior. Os resultados da pesquisa mostram que a prática docente ultrapassa o conteúdo acadêmico, considerando que a construção do conhecimento não se resume à transmissão de conteúdo, mas se dá na relação de aprendizado que colabora para a vida, constituindo, dessa forma, saberes científicos, sociais e pessoais.

Já o artigo *Desafios para uma Educação Católica na construção da cidadania*, quarto nessa seção, descreve o eixo temático que se intitula “Educação e cidadania: perspectivas e desafios locais e globais”, o qual contempla aspectos históricos da Educação Católica no Brasil e a sua importância para a formação do povo brasileiro. Ainda, apresenta os valores essenciais para o desenvolvimento do ser humano e para a contribuição do exercício da cidadania, assim como aprofunda alguns desafios que envolvem o trabalho educativo na construção da cidadania. O artigo conclui-se com a abordagem de que é possível transformar a realidade a partir da missão e do compromisso na construção de uma sociedade menos injusta e mais solidária.

O quinto e último artigo dessa seção, com o título *O “en-canto da sereia” na formação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais: uma questão de identidade entre mitos*, tece algumas reflexões sobre a formação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), objetivando compreender as práticas discursivas no processo de formação do TILS. Também especifica o modo como se chega a ser um tradutor e intérprete; reflete sobre o aporte histórico, os amparos legais, os processos formativos necessários à inserção de reflexões sobre o surdo e sua constituição, o cuidado que o profissional deve ter consigo em relação a sua prática formativa cotidiana. Conclui apontando que o cuidado de si e do outro é um processo contínuo, reflexivo e cotidiano vital para que a vida aconteça com sentidos e significados para aqueles que têm na língua de sinais o contato com o mundo.

Na Seção Relato de Experiência, temos o artigo *O exercício da educação integral por meio do voluntariado*, o qual artigo sobre um projeto de voluntariado desenvolvido com um grupo de estudantes em uma escola particular de Viamão e sua relação com a educação em direitos humanos e na vivência da espiritualidade, visando a uma educação integral e conectando diferentes competências do voluntariado que se apresentam como um caminho para a construção de um estudante crítico, protagonista e cidadão, que é capaz de transformar a si próprio e a realidade ao seu redor.

Por meio de chamada pública para a submissão de artigos, conforme edital nº 3/2018, divulgado no sítio da ANEC e nas redes sociais, recebemos 20 artigos, que foram submetidos a 43 avaliadores, oriundos de diversas instituições de Educação Básica e Ensino Superior, com expertise em ensino, pesquisa e extensão na referida temática apresentada. Concluídos os processos de seleção

e de avaliação, 10 artigos integram o presente número, que compõem e complementam o dossiê temático. Na capa e contracapa, figuram imagens de livros que representam a Educação Católica em seus diversos aspectos.

Aos que contribuíram para a realização deste número, autores e avaliadores *ad hoc*, os nossos mais cordiais agradecimentos. Na oportunidade, manifestamos nosso reconhecimento e nossa estima aos membros do Conselho Superior e da Diretoria da ANEC pela confiança depositada no Comitê desta Revista, que se dedica à Educação Católica do Brasil por meio da disseminação de ideias, reflexões e formação científica.

Boa leitura!

Ir. Adair Aparecida Sberga
Editora-Chefe

Direitos Humanos e Utopia

ADELINO FRANCISCO DE OLIVEIRA¹

Resumo: O artigo vislumbra apresentar a concepção de dignidade humana como fundamento para a construção e sustentação dos direitos humanos. Procura refletir também sobre os limites do capitalismo neoliberal, que se coloca em total oposição à perspectiva dos direitos humanos. Em uma radicalidade transformadora, da noção de direitos humanos brota a utopia do reino da liberdade, compreendida como edificação de uma nova realidade social, pautada no primado de uma democracia de alta intensidade, do direito, da justiça e da ética da alteridade, fundando uma nova sociabilidade. Palavras-chave: Dignidade humana. Nova sociabilidade. Democracia de alta intensidade. Utopia.

Human rights and utopia

Abstract: The article aims to present the concept of human dignity as a foundation for the construction and support of human rights. The article also seeks to reflect on the limits of neoliberal capitalism, which stands in complete opposition to the human rights perspective. In a transformative radicalism, of the notion of human rights, the utopia of the realm of freedom emerges, understood as the construction of a new social reality, based on the primacy of a high intensity democracy, right, justice and ethics of otherness, new sociability.

Keywords: Human dignity. New sociability. High intensity democracy. Utopia.

Derechos humanos y utopía

Resumen: El artículo presenta la concepción de dignidad humana como fundamento para la construcción y sustentación de los derechos humanos. El artículo también reflexiona sobre los límites del capitalismo neoliberal, que se plantea en total oposición a la perspectiva de los derechos humanos. En una radicalidad transformadora, de la noción de derechos humanos brota la utopía del reino de la libertad, comprendida como edificación de una nueva realidad social, pautada en el primado de una democracia de alta intensidad, del derecho, de la justicia y de la ética de la alteridad, fundando una nueva sociabilidad.

Palabras clave: Dignidad humana. Nueva sociabilidad. Democracia de alta intensidad. Utopía.

Introdução

O presente artigo vislumbra analisar – em livre e sugestivo diálogo entre perspectivas filosóficas, sociológicas e teológicas – a concepção de dignidade humana enquanto fundamento para a construção e a sustentação teórico-prática dos direitos humanos. O artigo procura refletir também sobre os limites do capitalismo neoliberal, que se coloca em total oposição à perspectiva dos direitos humanos. Em uma radicalidade transformadora, como implicação nas lutas sociais por direitos humanos, brota a utopia do reino da liberdade, compreendida como edificação de uma nova realidade social, pautada no primado de uma democracia de alta intensidade, do direito, da justiça e da ética da alteridade.

A perspectiva de uma nova ordem social – representada na imagem da utopia do reino da liberdade –, a suplantar qualquer resquício de opressão e exploração, insere os debates em torno dos direitos humanos em um patamar da luta política, visando a uma radical transformação social. O que está em pauta, a partir dessa proposta de compreensão dos direitos humanos, é, de um lado, a superação de uma ordem identificada no neoliberalismo, que é socialmente injusta, eticamente opressora e ecologicamente insustentável, e, de outro lado, a edificação de uma sociedade profundamente transformada, dinamizadora de uma sociabilidade centrada na dignidade da pessoa humana.

Objetivando um desenvolvimento mais didático do tema, o artigo encontra-se metodologicamente organizado em duas seções complementares. A primeira parte do artigo procura apresentar a concepção de dignidade humana, demonstrando a relevância desse conceito como fundamento para a luta e a defesa no campo dos direitos humanos. Na segunda parte do artigo, busca-se analisar os elementos estruturantes no campo da política e economia para uma sociedade radicada nos direitos humanos, a fundar uma nova realidade social, compondo a utopia do reino da liberdade.

A concepção de dignidade humana

A luta em defesa dos direitos humanos contempla no contemporâneo diversas matizes. É uma luta de dimensões muito amplas, travando batalhas em múltiplos flancos. Nesse contexto, ao mesmo tempo que se perpetuam as reivindicações em torno de pautas mais elementares, englobando os clássicos direitos civis, políticos e sociais, emergem também novos sujeitos de direitos, com temáticas específicas. Conflagram-se, assim, lutas no campo sociopolítico pela garantia de direitos básicos, como direito à alimentação, à moradia, à educação, ao saneamento básico etc. Mas despontam, concomitantemente, outras frentes de disputa, que podem ser representadas, por exemplo, na defesa do direito à igualdade de gênero, ao acesso equânime aos bens culturais, à liberdade de ex-

pressão, à cidadania plena, dos direitos sexuais, dos direitos reprodutivos, dos direitos das mulheres etc. Contudo, nesse campo de luta, há uma ferida aberta, que aparece na corajosa denúncia e no enfrentamento de expressões perversas, a configurar um novo fascismo – xenofobia, homofobia, racismo, feminicídio, misoginia, machismo, sexismo, demofobia etc. Nesse ponto, Vigevani, Oliveira e Lima (2004, p. 59) analisam que:

Os direitos de primeira geração, baseados na tradição contratualista liberal, buscaram garantir os direitos e as liberdades legais. Os direitos de segunda geração, considerados um legado do socialismo e do Estado de bem-estar social, são complementares aos direitos de primeira geração, e buscaram garantir a provisão de condições materiais para que as pessoas pudessem viver dignamente e exercer a cidadania. Os direitos de terceira geração, influenciados pela evolução do conceito de tolerância, foram criados após as tentativas de limpeza étnica do período pré-Nações Unidas, e tinham como intuito garantir o direito à diversidade e às particularidades de grupos étnicos, religiosos etc.

É preciso compreender os direitos humanos, em uma perspectiva complexa, como uma totalidade articulada e holisticamente integrada. Lutar em defesa dos direitos humanos significa assumir a causa de todos os direitos, para todas as pessoas, sem conceder nenhum tipo de exceção ou exclusão. Por isso que os direitos humanos postulam um alcance universal, na medida em que devem contemplar a todos. São também indivisíveis, pois não é possível pensar em direitos mitigados ou mesmo fracionados por grupos. Isso significa que todo indivíduo deve ser reconhecido como portador de direitos em uma perspectiva ampla e integral. Os direitos humanos são ainda interdependentes, no sentido de que um direito se encontra substancialmente vincula a outro direito. Há uma estreita e profunda inter-relação entre todos os direitos. Essa concepção – que articula no campo dos direitos a tríade universalidade, inseparabilidade e interdependência – revela-se de extrema importância, visto que se configura como basilar para se travar a luta por direitos humanos, sem tergiversar para todas as pessoas, assumindo uma perspectiva complexa. A defesa parcial dos direitos humanos, incorporando uns e recusando outros, pode configurar uma confusão no campo de luta, denotando o não comprometimento com um profundo e radical processo de transformação social.

A temática dos direitos humanos se desvela profundamente complexa e abrangente. A questão dos imigrantes e refugiados talvez seja emblemática para se descrever um mundo em crise e que grita por direitos. A negação e a violação sistemáticas dos direitos humanos configuram-se como consequências diretas de uma estrutura social profundamente iníqua. No cerne dos debates sobre os direitos humanos, situam-se os limites do capitalismo, em sua perversa expressão

neoliberal. O grande desafio, então, consiste em se conceber uma outra forma de organização social e de distribuição dos bens produzidos, de modo a se garantir que todos os indivíduos, de determinada sociedade, tenham pleno gozo dos direitos fundamentais.

Mas, antes de avançar na análise e na proposição de uma estrutura social que seja sede e promotora de todos os direitos para todos os indivíduos, é preciso ainda debater o que se encontra no cerne, como fundamento, da noção de direitos humanos. A questão consiste em compreender por que os direitos humanos se constituem como direitos fundamentais para todas as pessoas, independentemente de ações singulares, de escolhas ético-morais individuais, de lugar de nascimento ou mesmo da situação histórica em que cada indivíduo se encontra.

O que deve se colocar em evidência como princípio fundamental e catalizador para todos que militam em prol dos direitos humanos é a defesa incansável, irrestrita e intransigente da dignidade humana. A forte concepção de que a vida humana, nas suas mais diversas formas de existência e manifestação, é portadora de uma dignidade insuplantável configura-se como o elemento basilar dos direitos humanos. O reconhecimento e a compreensão de que cada indivíduo, cada vida e existência singular, carrega uma dignidade que é inerente à sua condição de humano se descortinam como o elemento-chave para a construção, a afirmação e a garantia de todos os direitos para todos os indivíduos.

A dignidade humana não se configura como uma dimensão que guarde algum tipo de dependência com escolhas ético-morais, realizadas ao longo de uma dada trajetória existencial; ou que se circunscreve a algum ofício, no âmbito de determinadas práticas profissionais; ou mesmo que se define a partir do lugar de nascimento de cada um. A dignidade humana, de modo peculiar, tem sua gênese na condição humana. O simples fato de a pessoa se constituir como gente, como ser humano, já a confere o estatuto dessa dignidade, que é, portanto, inerente à condição humana e se manifesta na existência singular de cada indivíduo.

Nessa direção, para Hans Joas (2012), a compreensão de que há uma dimensão sagrada em cada indivíduo – a sacralidade humana – torna-se a chave para a construção da noção de direitos humanos:

[...] A sacralização da pessoa. Nessa perspectiva, as reformas do direito e da práxis penais, assim como, por exemplo, a gênese dos direitos humanos no final do século XVIII, são expressões de um deslocamento cultural de grande alcance, mediante o qual a própria pessoa humana se transforma em objeto sagrado (JOAS, 2012, p. 79).

A identificação de que a vida humana contempla uma dimensão de sacralidade – em uma percepção ainda tomada por perspectivas teológicas – torna-se o elemento fundamental para a construção, em bases filosóficas, do conceito ontológico de dignidade humana. Assim, reconhecer a dignidade inerente a cada

pessoa consiste em se aproximar de uma dimensão ontológica, que está na base constitutiva do próprio ser humano. Entre as características próprias do ser humano, a dignidade se destacaria como um aspecto essencial, oriundo e inseparável de sua condição humana. O que era designado como sacralidade humana passa, de certa maneira, a ser representado como dignidade humana, expressão que busca englobar uma realidade que é interna a todo ser humano; portanto, guarda total autonomia em relação a qualquer ação externa ao ser. A dignidade humana enquanto interioridade sagrado do humano revelaria um traço constitutivo da essencialidade do humano.

O senso comum tende a compreender que determinadas atitudes, avaliadas em uma perspectiva ético-moral, podem definir o grau de dignidade de cada indivíduo. Nessa lógica de compreensão, um indivíduo poderia ter mais dignidade do que outro qualquer. Isso dependeria exclusivamente de atitudes e escolhas que se dariam no plano moral. Uma pessoa que praticasse atos criminosos, por exemplo, teria sua dignidade rebaixada ou, no limite, a perderia completamente. Nessa perspectiva, a dignidade seria um elemento que se alcançaria por meio de uma vida ética, mas que também se perderia com atitudes socialmente reprováveis.

Há também, sempre sob o horizonte do senso comum, a percepção de que a dignidade humana estaria relacionada a determinadas atividades profissionais. Assim, seria o ofício que se exerce que conferiria maior ou menor dignidade ao indivíduo. Algumas profissões concederiam mais dignidade, e outras, menos, até alcançar a noção de que há profissões claramente indignas, apesar de necessárias socialmente. Há uma noção, no imaginário social do senso comum, de que determinadas profissões seriam mais nobres que outras. No contexto da Antiguidade e medievalidade, tal perspectiva era muito clara – o ofício, definido, inclusive, pelo lugar de nascimento, é quem conferia e imprimia a dignidade a cada indivíduo. Já na contemporaneidade, essa noção ainda prevalece no campo das representações ideológicas, apesar de ser mais difusa e sutil. Nessa linha de compreensão, a dignidade humana se revelaria como uma dimensão externa à pessoa humana, desdobrando-se não de suas escolhas ético-morais, mas de sua formação e atuação profissional e do reconhecimento social que tal profissão desfrutaria. Assim, a dignidade humana se constituiria como algo que se galga e se conquista, fazendo paralelo com a própria carreira profissional de cada pessoa.

Por trás da noção de dignidade humana, tanto como desdobramento de escolhas ético-morais quanto como decorrente da relevância da profissão exercida, não deixa de estar subjacente uma certa concepção de meritocracia, que joga para o indivíduo as responsabilidades do sucesso e do desempenho profissional, sem considerar as dinâmicas sociais, marcadas por profundas desigualdades, no campo dos acessos e das oportunidades.

Há ainda, no âmbito do senso comum, a concepção de que a dignidade humana se relacionaria diretamente com o lugar de nascimento de cada um. É

preciso ressaltar, desde logo, que tal concepção acaba por se compor como base para muitos preconceitos e discriminações, inclusive no contemporâneo. A ideia é que a origem, tanto étnica quanto social, seria o que definiria o grau de dignidade de um indivíduo. Nessa ótica, algumas pessoas seriam, naturalmente, portadoras de uma dignidade alta, plena, enquanto outros indivíduos carregariam as marcas de uma natureza carente de dignidade ou mesmo indigna. Em muitos contextos, a aversão e mesmo o preconceito contra o pobre, o negro, o indígena, a mulher, a criança, o estrangeiro, o homoafetivo etc. – em síntese, o diferente, em sentido bem amplo – têm como raiz a concepção de que há uma dignidade humana natural que se revela insuficiente ou totalmente ausente em determinados indivíduos ou mesmo grupos sociais, de maneira a gerar pessoas com um nível de humanidade inferior, como se houvesse uma subespécie humana. E essa subespécie, carente de dignidade, não detém o privilégio de ser um igual para poder pleitear e compartilhar de direitos fundamentais.

O debate no campo dos direitos humanos somente avança quando tais concepções acerca da dignidade humana passam a ser veementemente refutadas e suplantadas. Os direitos humanos partem da afirmação de que cada pessoa é portadora de uma dignidade humana inerente, intransponível e insuplantável. A dignidade humana deve ser compreendida, então, como uma dimensão *a priori*, que não é passível de sofrer qualquer mácula. Isso não significa que não haja situações que degradem e aviltem a dignidade humana. A pobreza material, por exemplo, constitui-se como uma das maiores violências que se possa cometer contra a existência singular, mas mesmo o mais pobre dos indivíduos, vivendo na situação mais dura de miséria e carência material, tem sua dignidade humana preservada. A situação pode ser extremamente indigna, mas a pessoa humana é sempre digna, visto que a dignidade não se confunde com dada realidade exterior ao sujeito. Nesse ponto, Dalmo Dallari (2000, p. 9) reflete que:

Para os seres humanos não pode haver coisa mais valiosa do que a pessoa humana. Essa pessoa, por suas características naturais, por ser dotada de inteligência, consciência e vontade, por ser mais do que uma simples porção de matéria, tem uma dignidade que a coloca acima de todas as coisas da natureza. Mesmo as teorias chamadas materialistas, que não querem aceitar a espiritualidade da pessoa humana, sempre foram forçadas a reconhecer que existe em todos os seres humanos uma parte não-material. Existe uma dignidade inerente à condição humana, e a preservação dessa dignidade faz parte dos direitos humanos.

A afirmação da dignidade humana, em sentido geral, representa a afirmação da dignidade de cada pessoa humana, em sentido particular. Por extensão, a defesa dos direitos humanos encontra-se ancorada no reconhecimento dessa dignidade irreduzível, presente e identificada em cada indivíduo, com sua exis-

tência singular. Cabe agora refletir sobre quais condições básicas e objetivas para que o reconhecimento da dignidade humana seja efetivo, perspectivando uma existência plena de direitos.

A utopia do reino da liberdade como base para os direitos humanos

Talvez para melhor conjecturar como seria uma sociedade ideal no campo dos direitos, seja sugestivo revisitar antes os limites reais que se apresentam e se constituem como entraves para a efetivação de direitos fundamentais. Uma análise desse porte exigiria um trabalho investigativo e descritivo monumental, tamanha a realidade de negação e violação sistemáticas de direitos. Mas basta uma postura de observação mais empírica para se perceber e constatar que a sociedade é marcada por evidentes distorções no campo dos direitos. Isso significa que mesmo o observador comum, sem maiores rigores em sua investigação, pode facilmente constatar que a sociedade é profundamente desigual na distribuição dos bens que produz – bens tangíveis ou intangíveis. É uma sociedade que não possibilita com que todas as pessoas, sem nenhum tipo de exclusão, acessem, com liberdade e autonomia, direitos fundamentais, necessários para o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo. Dessa forma, Carbonari (2007, p. 170) enfatiza que:

A violação dos direitos humanos produz vítimas. Vítimas são aquelas pessoas humanas que sofrem qualquer tipo de apequenação ou de negação de seu ser humano, de seu ser ético. Em termos ético-filosóficos, vítima é aquele ser que está numa situação na qual é inviabilizada a possibilidade de produção e reprodução de sua vida material, de sua corporeidade, de sua identidade cultural e social, de sua participação política e de sua expressão como pessoa, enfim, da vivência de seu ser sujeito de direitos.

As estruturas sociais, dinamizadas pelo capitalismo neoliberal, dividem as pessoas entre pobres e ricos, entre aquelas que têm e aquelas que não têm capital. Essa mesma iníqua divisão se estende aos campos da produção e do acesso aos bens simbólicos. Principalmente aos materialmente pobres são também negadas as belezas culturais. A pobreza e mesmo a riqueza podem assumir formas bem evidentes e explícitas. Mas os pobres continuam alijados de direitos básicos. É claro que há um campo de certa relatividade nessa compreensão, pois a pobreza pode se manifestar em diferentes níveis. Mas, independentemente do nível que se está lidando, a pobreza material configura-se sempre como uma dimensão limitadora, a impedir o pleno desenvolvimento da pessoa. Quanto a isso, a análise do teólogo Gustavo Gutiérrez (1998, p. 29-30) continua atual:

[...] aumentou, tanto em termos relativos como absolutos, a população que se encontra em situação de pobreza e de pobreza extrema. O resultado é penoso: mantém-se e até se aprofunda em nossos dias a pobreza. Consequentemente, continuam vigentes em nossos dias, e com maior ímpeto e alcance, os desafios da pobreza à nossa solidariedade e à nossa reflexão.

Parece que este é o ponto: o grande desafio consiste em conceber uma sociedade que possibilite o pleno desenvolvimento da pessoa, de maneira a dar vazão a todas as dimensões de sua humanidade. Uma sociedade que parte da afirmação da dignidade de cada pessoa e avance – coerente com tal afirmação – na consolidação dos direitos humanos. Definitivamente, as estruturas capitalistas, sedimentadas nos princípios de apologia à propriedade privada, divisão social do trabalho, luta de classes, acumulação, exploração e opressão, não são capazes de promover a pessoa humana na perspectiva da implementação de todos os direitos. O capitalismo compõe-se como um sistema econômico profundamente excludente. A base do capitalismo não contempla a perspectiva de uma sociedade que, ao reconhecer e afirmar a dignidade humana, pauta-se na construção dos direitos humanos. Novamente Gutiérrez (1998, p. 30-31) elucida que:

A noção de exclusão social apresenta várias dimensões. No nível econômico, os novos modos de produção, decorrentes em larga medida da revolução do conhecimento, fazem que as matérias-primas se desvalorizem, com os consequentes resultados nos países pobres, e que o acesso ao mercado de trabalho dependa da qualificação técnica do trabalhador, excluindo assim, de fato, a grande maioria dos pobres de hoje. A exclusão no plano político (não-participação nas decisões que se tomam nesse âmbito) e no cultural (discriminação por razões raciais e de gênero) reforça a exclusão econômica e nela se apoia.

A dimensão econômica, dinamizada pelos princípios do capitalismo neoliberal, levou o materialismo a um nível absoluto. A lógica de mercado, pautada na ideologia da livre concorrência, não tem demonstrado capacidade de socializar os bens fundamentais para uma vida com o mínimo de dignidade. Sem promover equidade social, no neoliberalismo sobram os pobres, carentes de moradia e de saneamento básico, sem direito à saúde, excluídos de uma formação educacional de qualidade, negados ao acesso às expressões culturais mais elevadas, pois se encontram impedidos de desenvolver suas potencialidades mais humanizadoras.

É preciso construir uma nova economia que, de fato, seja dinamizadora da divisão dos bens produzidos pelo conjunto da sociedade. Uma economia que seja centrada na pessoa, a serviço do ser humano, independentemente de nacionalidade, de matriz étnica, de gênero, de condição sexual, de devoção religiosa. Uma economia que se componha como base material estruturante para a con-

solidação de uma sociedade atenta, alinhada aos direitos humanos. É urgente, então, perspectivar-se e conceber novas dinâmicas sociais, que tenham como elemento estruturante o valor supremo de cada pessoa, com sua singular existência – expresso na afirmação da dignidade humana –, e o reconhecimento de seus direitos fundamentais. Vislumbra-se a aurora de outra concepção de sociedade, com novas perspectivas estruturais, identificada como o reino da liberdade. Este deve ser o debate de nosso tempo: qual é o caminho para se estruturar uma sociedade que caiba todos, que preserve e defenda o direito de cada indivíduo em desenvolver plenamente sua humanidade?

Nesse ponto, a organização política e a estrutura econômica devem fornecer as condições vitais e possibilitar que o processo de humanização alcance sua finalidade. As dimensões da política e da economia são desafiadas a consolidar estruturas sociais basilares, que promovam justiça e equidade, possibilitando que todos tenham condições adequadas para o pleno desenvolvimento da vida, mas não apenas a determinado grupo de eleitos ou privilegiados.

Atento aos direitos humanos, o discernimento político deve avançar para o fortalecimento da concepção de democracia. O espaço democrático desvela-se como fundamental para a efetivação dos direitos humanos. Aliás, o próprio engajamento (a ativa participação política) já se configura como um direito humano. Por isso que o modelo democrático se contrapõe a toda forma de autoritarismo, de totalitarismo, de censura, de intolerância, de violência aberta etc. No ambiente democrático, deve vicejar o debate franco, a abertura para o diverso, a tolerância com o novo, com o que se manifesta como plural e divergente. Na perspectiva dos direitos humanos, a tolerância democrática deve ter como critério a dimensão libertária. Tudo que amplia direitos, gerando mais liberdade e possibilidades de vida, deve ser tolerado. No contraponto, tudo que promove opressão não pode ser tolerado por negar a realidade da dignidade humana e dos direitos fundamentais.

É importante ressaltar que há uma estreita e profunda relação entre os termos política, democracia, cidadania e direitos. Sem reduzir ou anular a especificidade de cada conceito, é imperativo reconhecer, em uma perspectiva crítica, que um termo se encontra imbricado ao outro, de maneira a compor uma dinâmica relacional complexa. A política, articulada a partir de uma ampla e qualificada participação dos cidadãos, pode produzir uma democracia de alta intensidade, consolidando o campo dos direitos, extensivo a todos os cidadãos, e contemplando a ideia de sustentabilidade e de acesso universal aos recursos naturais e à riqueza social e cultural produzida pelos esforços permanentes da civilização. Nesse ponto, Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 66) analisa que uma democracia de alta intensidade se define pela:

Participação aberta a todo cidadão, sem nenhum status especial atribuído a qualquer organização, inclusive comunitária, e a com-

binação da democracia direta com a representativa, cuja dinâmica institucional atribui aos próprios participantes a definição das regras internas.

A democracia sempre se alimenta de mais democracia. Quanto maior a participação ativa da população na política, mais qualificado se torna o processo democrático. Só se constrói uma democracia de alta intensidade com pleno, aberto e irrestrito engajamento dos cidadãos na esfera política. A construção de uma democracia de alta intensidade, sedimentada em uma ativa participação política por parte dos cidadãos, ao mesmo tempo que reforça, em cada pessoa, o sentimento de pertença a um projeto comum de sociedade, também garante o pleno acesso e a realização no campo dos direitos fundamentais. A sociedade passa a ser compreendida como responsabilidade e construção de todos. Quanto mais participação direta do cidadão, maior o nível de democracia. Esse alto grau de envolvimento e de participação política constitui-se como o elemento catalizador, dinamizador na direção de promover transformações substantivas nas sociedades, perspectivando novas possibilidades de sociabilidade, com o compromisso, sentimento de pertença e vinculação efetiva do cidadão. Analisando a relação da democracia com a perspectiva dos direitos humanos, Dalmo Dallari (2000, p. 20) diz que:

[...] a ordem democrática se fundamenta, essencialmente, em três pontos: o respeito à liberdade, reconhecida como direito fundamental da pessoa humana; o reconhecimento da igualdade como outro direito humano fundamental condicionante da organização social; a supremacia da vontade do povo, que deve ter a possibilidade de decidir, diretamente ou por meio de representantes eleitos, sobre todos os assuntos importantes de seu interesse.

Cada pessoa necessita, no movimento da trajetória existencial, de uma série de condições objetivas, que não podem ser negligenciadas. Sem os recursos materiais básicos, a existência humana definitivamente não floresce. É nesse ponto que se justifica a perspectiva dos direitos humanos, que passa pela garantia de elementos básicos para o desenvolvimento da vida de cada indivíduo. É preciso, contudo, ressaltar que as necessidades humanas alcançam também um sentido imaterial. Nesse ponto, a formação educacional configura-se também como um direito humano fundamental. A educação, ao mesmo tempo que provoca o indivíduo a expandir, crítica e criativamente, sua humanidade, também o prepara à vida em sociedade, construindo suas referências éticas e políticas. O processo formativo deve ainda assumir a função de promover a democracia cultural, socializando os bens culturais produzidos pela humanidade em seu conjunto. Por trás do processo educativo, descortina-se uma concepção de humanidade. Não há como a sociedade avançar sem uma educação que possibilite o despertar das

potencialidades humanas mais genuínas. Isso significa que a educação vai muito além do que simplesmente preparar para o mercado. Sobre esse ponto, cabe destacar que:

De maneira contundente, o processo de formação deve avançar no fortalecimento de valores fundamentais, a tecerem o ideal de justiça social, no desejo de exercício da cidadania, na tolerância às diferenças, no espírito humanitário de respeito e unidade de princípios e crenças, na ação engajada de participação nos rumos políticos da nação e civilização, no amor entre os homens e na defesa da vida e da dignidade. Tal dinâmica educativa pode, não obstante, alicerçar-se talvez em cinco critérios essenciais: primeiro, o critério da justiça, em seguida, o da verdade, depois, o critério da compaixão, seguido pelo critério da solidariedade e, por fim, o critério da tolerância (OLIVEIRA, 2012, p. 146).

A vida em sociedade congrega o fundamental desafio de contemporizar perspectivas existenciais diferentes com um projeto comum de grupo social. É preciso que a sociedade esteja estruturada de maneira a garantir com que todas as trajetórias existenciais alcancem a plenitude. Os projetos individuais de existência, perspectivados sempre com plena autonomia e liberdade, devem ser socialmente reconhecidos como dignos e legítimos. A genuinidade de cada projeto existencial singular não deve estar em conflito com uma perspectiva de cidadania, no plano comum de vida em sociedade. É preciso, então, uma nova sociabilidade que, dialogicamente, possibilite a plena manifestação e vivência do diverso, sem abrir mão do aprofundamento de uma perspectiva de cidadania, no projeto comum de vida partilhada em sociedade.

Ao longo da trajetória existencial, a vida humana acaba por demandar necessidades tanto de ordem material – a se configurar como base no que tange à materialidade da vida – quanto espiritual, alcançando anseios que são internos ao humano. Ao conceber o humano em uma perspectiva complexa, a luta pelos direitos humanos avança na direção de compor uma nova ordem social, uma outra sociedade, pautada na democracia de alta intensidade, no direito, na justiça e na liberdade; uma sociedade estruturada em torno das pessoas, tendo o desenvolvimento humano, em todas as suas dimensões, como ponto central. Assim, a organização social, a dinâmica do poder político, a estrutura econômica, a produção cultural, as práticas religiosas etc. seriam bases estruturantes a serviço do pleno desenvolvimento humano.

A utopia de quem milita e luta no campo dos direitos humanos talvez possa ser representada pela sugestiva imagem do reino da liberdade. Uma sociedade livre de estruturas e práticas de opressão e exploração, que se organize para que as condições fundamentais para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas sejam asseguradas para todas as pessoas, suplantando qualquer tipo de

exclusão. A utopia dos direitos humanos, ao mesmo tempo que vislumbra transformar a sociedade, gerando novas estruturas sociais, também dinamiza outra sociabilidade, pautada no princípio ético da alteridade.

Considerações finais

O reconhecimento da dignidade humana, enquanto dimensão básica a pautar as relações e as lutas por direitos, configura-se como o ponto de partida e referência para se perspectivar o alcance radical e revolucionário dos direitos humanos. A dignidade humana desponta, então, como elemento-chave em torno da qual se deve estruturar e fundamentar a compreensão sobre os direitos humanos. Assim, a própria organização social – baseada na forma de se orquestrar o campo político-econômico – deve ter a dignidade humana como pedra angular, como cláusula pétrea. O reconhecimento da dignidade humana e a efetivação dos direitos humanos devem se configurar como fim último, razão de ser, de toda estrutura social.

Um dos grandes desafios do contemporâneo consiste em se perspectivar a sociedade alicerçada em um desenvolvimento sustentável, aberta à diversidade, estruturada de maneira inclusiva e organizada para a plena efetivação dos direitos fundamentais. Nesse ponto, a perspectiva dos direitos humanos assume uma dimensão profundamente transformadora, na medida em que a luta por direitos tem como objetivo último a construção de uma nova realidade social. Avançando no campo político, de maneira criativa, ética e ousada, a temática dos direitos humanos deve promover a articulação das forças sociais, vislumbrando a construção do espaço social voltado ao bem coletivo, de maneira a estruturar a sociedade para que todos os indivíduos possam desenvolver, de maneira plena, as potencialidades inerentes à condição humana.

O capitalismo neoliberal, com sua subserviência ao mercado, já se revelou definitivamente incapaz de produzir uma ordem social que tenha como base o reconhecimento da dignidade humana como elemento central e estruturante de todas as relações. Assim, os direitos humanos, radicados no reconhecimento da dignidade de cada existência singular, avança na proposição de novas estruturas sociais, sedimentadas no primado da democracia de alta intensidade, do direito, da justiça e da ética da alteridade. A utopia do reino da liberdade consiste em vislumbrar a estruturação de uma sociedade que suplante todas as formas de opressão e exploração. Uma sociedade radicalmente livre, diferente, na qual todos os indivíduos – sem nenhum tipo de exclusão – tenham as oportunidades e as condições necessárias para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

Recebido em: 28/09/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aceito para publicação em: 16/11/2018

Notas

1 Pós-doutorado pelo Departamento de Economia, Administração e Sociologia da Universidade de São Paulo, Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (USP/ESALQ). Doutorado em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa (2013). Mestrado em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Graduado em Filosofia pela Universidade São Francisco (1996). Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* Piracicaba. Líder do grupo de pesquisa Direitos Humanos e Juventude. Pesquisador do Observatório de Criminalização da Pobreza e dos Movimentos Sociais. Pesquisador do grupo de pesquisa Pós-Modernidade e Religião (Pós-Religare). E-mail: adelino.oliveira@ifsp.edu.br

Referências

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 169-186.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2000.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Onde dormirão os pobres?** São Paulo: Paulus, 1998.

JOAS, Hans. **A sacralidade da pessoa: nova genealogia dos direitos humanos**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

OLIVEIRA, Adelino Francisco de. A via da educação e as perspectivas de humanização no contexto da pós-modernidade. In: GOMES, Cândido Alberto; NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira; KOEHLER, Sônia Maria Ferreira (Orgs.). **Culturas de violência, culturas de paz: da reflexão à ação de educadores, operadores do direito e defensores dos direitos humanos**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 135-149.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002.

VIGEVANI, Tullo; OLIVEIRA, Marcelo Fernandes de; LIMA, Thiago. **Diversidade étnica, conflitos regionais e direitos humanos**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

Direitos Humanos: um olhar a partir do programa de cotas nas Universidades

MARISA CLAUDIA JACOMETO DURANTE¹

PAULO RENATO FOLETTO²

Resumo: Exclusão e inclusão são um par dialético cujo conteúdo só é revelado se a abordagem for feita em conjunto, e não isoladamente por um dos polos - incluir *versus* excluir. No âmbito educacional, a inclusão excludente ocorre sob a forma de diferenciação nas condições de aprendizagem. Um dos aspectos apontados no discurso de inclusão é o acesso de todos às mesmas condições, entre elas o direito à educação. Nesse sentido, o governo federal criou as ações afirmativas com o discurso de reparar uma situação histórica de exclusão dos negros. Assim, o objetivo geral foi compreender os direitos humanos a partir do programa de cotas nas universidades. Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com autores, tais como Gentili, Kuenzer, Castel, entre outros. Optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa. O critério de escolha do universo se deu na consideração de poder discutir o programa de cotas no Ensino Superior. Utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2010). Os resultados indicam que o governo inclui uma minoria na universidade em detrimento a outros, sem investir no aumento de vagas. Considera-se que o programa de cotas é um processo de inclusão excludente, pois se garante o ingresso dos “beneficiários” nas universidades, mas não a sua permanência, tampouco a qualidade necessária. Assim, ao ingressar na universidade por meio do programa de cotas, produz-se a inclusão, porém, ao estabelecer espaços determinados e limitados, produz-se a exclusão. Palavras-chave: Direitos humanos. Inclusão excludente. Programa de cotas.

Human rights: a look at the quota program in universities

Abstract: Exclusion and inclusion is a dialectical pair whose content is revealed only if the approach is done together and not alone by one of the poles - include x exclude. In the educational field the exclusionary inclusion occurs in the form of differentiation in the learning conditions. One of the aspects mentioned in the inclusion discourse is the access of everyone to the same conditions, among them the right to education. In this sense, the federal government created affirmative action with the discourse of repairing a historical situation of black exclusion. Thus, the general objective was to understand Human Rights from the quota program at universities. Methodologically, we used bibliographic research with authors such as Gentili, Kuenzer, Castel, among others. We opted for the qualitative research approach.

ach. The criterion of choice of the universe occurred in the consideration of being able to discuss the Quota Program in higher education. The content analysis of Bardin (2010) was used. The results indicate that the government includes a minority in the university to the detriment of others, without investing in the increase of vacancies. We consider that the Quota Program is an exclusive inclusion process, since it guarantees the entry of the “beneficiaries” in the universities, but neither the permanence nor the necessary quality is guaranteed. Thus, when entering the university through the Quotas Program, inclusion takes place, however, by establishing specific and limited spaces, exclusion takes place.

Keywords: Human rights. Excluding inclusion. Quota program.

Derechos humanos: una mirada desde el programa de cuotas en las universidades

Resumen: Exclusión e inclusión es un par dialéctico cuyo contenido sólo se revela si el enfoque se realiza en conjunto y no aisladamente por uno de los polos - incluir x excluir. En el ámbito educativo la inclusión excluyente ocurre bajo la forma de diferenciación en las condiciones de aprendizaje. Uno de los aspectos apuntados en el discurso de inclusión es el acceso de todos a las mismas condiciones, entre ellas el de derecho a la educación. En este sentido, el Gobierno federal creó las acciones afirmativas con el discurso de reparar una situación histórica de exclusión de los negros. Así, el objetivo general fue comprender los Derechos Humanos a partir del programa de cuotas en las universidades. Metodológicamente, utilizamos la investigación bibliográfica con autores tales como Gentili, Kuenzer, Castel, entre otros. Optamos por el enfoque de investigación cualitativa. El criterio de elección del universo se dio en la consideración de poder discutir el Programa de Cuotas en la enseñanza superior. Se utilizó el análisis de contenido de Bardin (2010). Los resultados indican que el gobierno incluye una minoría en la universidad en detrimento de otros, sin invertir en el aumento de plazas. Consideramos que el Programa de Cuotas es un proceso de inclusión excluyente, pues se garantiza el ingreso de los “beneficiarios” en las universidades, pero no se garantiza la permanencia, ni tampoco la calidad necesaria. Así, al ingresar en la universidad por medio del Programa de Cuotas se produce la inclusión, sin embargo, al establecer espacios determinados y limitados se produce la exclusión.

Palabras clave: Derechos humanos. Inclusión excluyente. Programa de cuotas.

Introdução

Este artigo é fragmento da tese de doutorado “Inclusão excludente: análise da ideologia do programa de cotas para o Ensino Superior no Brasil”.

O conceito de exclusão vem sendo caracterizado fundamentalmente pela redução sistemática de postos de trabalho e pelo surgimento de um contingente crescente de aptos ao trabalho sem trabalho. No entanto, destaca-se que a maioria dos estudos trata, sobretudo, da noção de “exclusão social” (SCOREL, 1999; NASCIMENTO, 1994; RIBEIRO, 1999; BUARQUE, 1994). Entretanto, essa “nova exclusão” refere-se aos atuais processos produtivos em associação com as políticas neoliberais (desde os anos de 1990) e a uma inserção submissa no mundo globalizado.

A origem do conceito de exclusão encontra-se na Europa, onde contraditoriamente foi gestado, sobretudo diante das transformações socioeconômicas dos anos de 1970. Dessa forma, esse termo influenciou as políticas e os programas que se desenvolveram na Europa, posteriormente sendo estendido aos outros continentes. O conceito de exclusão, em muitos casos, é confundido com outros termos, tais como marginalização, pobreza, privação, precariedade e vulnerabilidade, conceitos que colaboram para a compreensão desse termo.

Por conseguinte, a categoria exclusão foi se impondo até certo ponto, porque se encontrava diante de uma inovação conceitual e terminológica e permitia relançar um debate que parecia relativamente estagnado. A pretensão era superar noções, como privação, miséria, penúria, que evocavam rapidamente o sofrimento e o mal-estar dos que se encontravam submetidos a essas situações. Assim, o conceito de exclusão possibilitava fazer uma reinterpretação, apontando de forma mais evidente para as características estrutural, pluridimensional e dinâmica, tornando-se mais explicativa do novo panorama resultante das consequências da crise da década de 1970 e da consciência da necessidade de incorporar conceitos, como periferia, fratura e estigmatização (ESTIVILL, 2003). No entanto, o conceito de exclusão se estabeleceu para além da realidade francesa e europeia. Dessa forma, exclusão e inclusão são um par dialético cujo conteúdo só é revelado se a abordagem for feita em conjunto, e não isoladamente, por um dos polos (incluir *versus* excluir).

Dupas (2001) analisa a inclusão na perspectiva da sociedade globalizada e enfatiza os aspectos sociais e econômicos advindos da contradição entre a exclusão e a inclusão efetivadas em um sistema capitalista. Demonstra que é essa contradição que possibilita determinada lógica, na qual a inclusão é possível. Porém, não é, necessariamente, uma inclusão que minimiza as desigualdades sociais; ao contrário, ela aumenta e controla cada vez mais essas desigualdades, acirrando as diferenças sociais e econômicas entre as classes.

O discurso da inclusão é observado em uma sociedade cujo sistema preponderante e determinante é o capitalismo. Tal consideração expressa que, em uma sociedade de classes, na qual o lucro é objetivo a ser alcançado, a busca pela inclusão social é uma perspectiva que se insere em uma lógica distinta da que origina esse sistema (o capitalismo). Um dos aspectos apontados no discurso de inclusão é o acesso de todos às mesmas condições, entre elas o direito à educação. No entanto, o acesso aos bens e serviços nas mesmas condições não é pertinente à lógica do sistema, no qual, para sua manutenção, a exploração da força de trabalho dos sujeitos é um dos meios mais eficazes.

A sociedade está arraigada de comportamentos fundamentados nos princípios gerais da ideologia liberal que legitima e sanciona a sociedade de classes, o menor poder do Estado e a concepção segundo a qual os indivíduos mais talentosos devem ser materialmente recompensados. É impossível deixar de reconhecer as contradições existentes entre a macroeconomia e as possibilidades

de atendimento das reivindicações da classe trabalhadora, ou ainda a crise estrutural, cujas relações internacionais imperialistas destroem nações. Essas contradições têm sua origem na dicotomia entre trabalho e capital, que impossibilitam a inclusão real das classes menos favorecidas. Nesse processo, como ressalta Gentili e Alencar (2001), existem formas de exclusão social e educativa que se referem à negação dos mais elementares direitos humanos e que ocasionam paradoxais exemplos de segregação inclusiva ou de exclusão includente.

De acordo com Gentili (2009a), a combinação de alguns fatores define aquilo que se identifica como um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de exclusão includente. O conceito de exclusão includente pretende chamar a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão constituídas em todo processo de discriminação, alertando que, a partir dessa multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter às múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis.

A exclusão includente identifica-se como a existência de várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, e, ao mesmo tempo, colocar estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. No âmbito educacional, a inclusão excludente ocorre na forma de diferenciação nas condições de aprendizagem. Desse modo, entende-se que a exclusão includente faz referência à situação do trabalhador na estrutura capitalista. A inclusão excludente enfatiza o papel da escola na estrutura capitalista.

Gentili (2008) explica que ocorre um processo de inclusão excludente e de exclusão includente na educação, ou seja, a escola exclui de seus amplos direitos, garantidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração dos Direitos da Criança, para incluir de forma precária. Assim, a imagem de uma minoria em desvantagem está embutida na ideia da educação compensatória por meio da linha da pobreza pela qual os grupos-alvo são identificados. Porém, a desigualdade de classe é um problema que atravessa todo o sistema escolar. As crianças pobres não estão diante de um problema isolado, mas sim dos efeitos mais perversos de um padrão mais amplo.

Para Kuenzer (2005), existe uma lógica denominada exclusão includente que corresponde a outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, dialeticamente relacionada a ela, que é a “inclusão excludente”. Isso quer dizer: as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder às demandas do capitalismo e superá-las.

Na inclusão excludente, Kuenzer (2005) chama a atenção para um conjunto de estratégias que apenas conferem “certificação vazia” e, por isso, consti-

tuem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão à justificativa pela incompetência para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Nesse sentido, o governo federal criou as ações afirmativas com o discurso de reparar uma situação histórica de exclusão dos negros. Segundo Aníbal Quijano (2003), as ações afirmativas tiveram origem quando começou a constituição da América e do capitalismo colonial e moderno. Para poder impor sua lógica e seu padrão de poder, o capitalismo criou seus eixos fundamentais.

Para Bernardino (2002, p. 256-257), “as ações afirmativas são entendidas como políticas públicas que visam a correção de desigualdades sócio econômicas procedentes de discriminação atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas”. Essas ações afirmativas se concretizariam por meio de concessão de vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade, a fim de que, em um futuro estipulado, essa situação seja revertida. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade.

Contemplado nas ações afirmativas está o sistema de cotas, mais conhecido como cotas raciais, o qual se entende por uma medida governamental com o intuito de criar vagas em instituições de ensino superior público. Porém, percebe-se que os programas sociais e educacionais são baseados em discursos “democráticos e includentes”, quando, na prática, o que se implantou foram ações objetivando dar organicidade à tarefa exigida pelos organismos internacionais para os países subdesenvolvidos de conter a crise do capital a partir das políticas de ajuste estrutural, ou seja, ocorre uma inclusão excludente.

Assim, este estudo aponta que o programa de cotas implantado em 29 de agosto de 2012 pelo governo brasileiro, que reserva nas instituições federais de Educação Superior, vinculadas ao Ministério da Educação, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, produz uma inclusão excludente. Argumenta-se que a política de inclusão proposta por esse modelo de política é uma medida paliativa. Desse modo, dissimula-se uma retórica includente apenas como um “desvio de olhar” para as reais condições de exclusão em que vivem as classes populares. Portanto, afirma-se que as ações afirmativas, principalmente o programa de cotas no Ensino Superior, não contribuem para a diminuição da desigualdade social.

Revisão da literatura

Neste século, o neoliberalismo tem subsidiado o discurso integracionista. A lógica liberal pode ser caracterizada como uma nova pedagogia da exclusão

e de inclusão (GENTILI, 2010) que instala, mais uma vez, a perversão da ideia de existência de uma fronteira, que separa hipotéticos excluídos de hipotéticos incluídos, de acordo com sua capacidade ou incapacidade individual de permanecer dentro ou fora das instituições, de seu saber, poder, ter, ser etc.

Conforme Robert Castel (1997), na França dos anos de 1990, foi possível assistir a uma completa explosão dos usos do termo “exclusão”. Diante disso, esse autor propõe substituí-lo ou usá-lo com cautela, para que seu esfacelamento não traduza o momento histórico atual, ou seja, o denunciamento, o assistencialismo, a exaltação festiva das diferenças e das identidades. O autor aponta algumas características da exclusão que deveriam implicar seu uso controlado. Entre tais características, ele salienta que aquilo que constitui a exclusão não se encontra na situação em si ou no excluído, mas em conjuntos de acontecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais que culminam em um evento que acaba, por razões diversas, ganhando visibilidade. Isolar acontecimentos presentes de suas condições de possibilidades históricas pode implicar negação e renúncia de intervir de modo preventivo nos problemas detectados. A necessidade de interpretação de situações-limite dentro de um contexto maior permite ações mais permanentes, fundadas em acontecimentos que culminaram em uma situação do presente. Castel argumenta que, na maior parte dos casos, o excluído é de fato um desfilhado, cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis ou instáveis.

Segundo Castel (1997), o termo “exclusão social” deveria ser utilizado para conceituar aqueles que se encontram em situações de extrema marginalização e abandono pelo Estado. A noção de marginalização extrema deixaria de fora todo aquele rol de pessoas que, de distintas formas, são atingidas por ações de Estado que visam minimizar efeitos sociais e econômicos gerados a partir de condições de vida precárias. Deixaria de fora também aquele rol de pessoas que são assistidas com vistas à sua recuperação ou reeducação, para que seja reinseridas na sociedade.

Na esteira da exclusão, Castel (1997) aposta no termo “desfiliação”, ao considerar que a exclusão se trata de um processo e que se ocupar dos excluídos mobiliza respostas técnicas, assim como exige um tratamento político, e sua proposta se dirige à aplicação de políticas cujas metas são preventivas, e não somente reparadoras.

Por exclusão, Michel Autès (2004) incorpora o termo “desligadura” para denominá-la, ao considerá-la como uma desligadura da esfera econômica em relação à esfera política, e recorre à responsabilidade do Estado para seu afrontamento. Autès (2004) descreve o social como articulação da esfera política, econômica, cultural e doméstica. Considera que aparece uma tensão fundamental entre a esfera econômica e a esfera política, entre a economia de mercado dominada pelas relações de trabalho e a democracia política. A exclusão aparecerá

precisamente com a ruptura da articulação e da coesão social. Sobre as políticas públicas, Autès (2004) afirma que se encontra em um atoleiro sem saída que provoca impotência pública diante da exclusão.

Monique Sassier (2004) adverte a respeito dos riscos da estigmatização e da estabilização das lógicas segregativas da ação social, ao converter os itinerários de inserção em sistemas de proteção que provocam mais isolamento que intercâmbios. Considera que a questão fundamental é a justiça social e propõe novos laços entre o social e o político.

Sobre os programas de inclusão em desenvolvimento no Brasil, Leite (2011) pontua que nenhum oferece porta de saída, ou seja, apresentar esse tipo de solução como algo mais que emergencial não é apenas um equívoco, é uma orientação política de natureza claramente ideológica. “Dá-se aos pobres o seu lugar para conservá-los como tais” (LEITE, 2011, p. 27).

Conforme Magnoli (2007), há uma incompatibilidade com princípios do Estado moderno e as políticas baseadas na ideia de raça. Enquanto a organização democrática liberal trata todos os indivíduos indiferenciadamente, as políticas baseadas na raça separam os cidadãos e institucionaliza essa separação. Maggie e Fry (2007) compartilham essa percepção, argumentando que a lei que obriga todas as instituições federais de Ensino Superior a reservar cotas para negros significa uma mudança radical no estatuto jurídico republicano, que, até agora, ignora raça e pune o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Desse modo, é possível inferir que as cotas raciais, ao tratar diferentemente os cidadãos, praticam um racismo às avessas.

Percebe-se nos discursos sobre cotas que aqueles que se posicionam contra baseiam sua argumentação no princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, fundamento essencial da República alicerçado na Constituição brasileira. A lei de cotas, além de representar uma ameaça a esse princípio, poderia até aumentar o racismo, dando respaldo legal ao conceito de raça. Transformam classificações estatísticas gerais, como as do IBGE, em identidades e direitos individuais contra o preceito da igualdade de todos perante a lei (OLIVEIRA, 2007). Outra crítica às ações afirmativas se refere ao fato de que elas, quando aplicadas preferencialmente para o ingresso nas universidades, podem deixar de lado a grande maioria de negros que apresenta uma inserção precária no mercado de trabalho. Seria como uma política “para inglês ver”, que esconderia os problemas mais profundos da maioria da população negra no Brasil (OLIVEIRA, 2007).

Na concepção de Leite (2011), as políticas de ações afirmativas, notadamente as cotas, é um mosaico ideológico que promete, em nome da reparação social, uma suposta mobilidade social ascendente, adquirida a partir de uma desigualdade de gênero, etária, étnica etc., ou seja, nulifica-se a classe social, porque tudo passa a derivar de grupos específicos, que são deslocados de uma totalidade social.

Nesse encadeamento, o ingresso nos cursos de nível superior apresenta-se como a mais rápida oportunidade para a ascensão social. Troca-se o diploma de “doutor” pelo silêncio das reivindicações por uma educação integral, formadora e propedêutica desde a infância. A universidade resolverá os problemas de amanhã (LEITE, 2011).

As especificidades precisam ser vistas também no que possuem em comum, e, por esse prisma, é necessário considerar que as dificuldades encontradas pelos estudantes negros são as mesmas enfrentadas por estudantes pobres, filhos de trabalhadores não negros, que chegam às portas da universidade e não conseguem adentrá-las em função de uma educação formal deficitária, oferecida por “uma rede pública desqualificada pela falta de investimentos dos sucessivos governos” (LEITE, 2011, p. 28). Também eles são componentes de um segmento da sociedade que vive em precárias condições socioeconômicas.

Perde-se com isso o horizonte da luta coletiva. É por isso que as políticas de ações afirmativas, além de não serem políticas sociais, também não representam sequer a possibilidade de uma transição para políticas universalistas. A consequência imediata é o enfraquecimento da luta por novos direitos e a fragilização daqueles já conquistados (LEITE, 2011).

Nesse contexto, conforme apresenta Gentili (2006), a expansão do Ensino Superior no Brasil se tem sustentado em uma dinâmica de segmentação e diferenciação institucional que tende a reproduzir, no interior do sistema, as desigualdades de classe, gênero e raça que estruturam a sociedade brasileira.

“O contrário da educação inclusiva é, então, uma educação que se opõe à educação que segrega ou exclui uma parte daqueles que é suposto incluir” (CAPUCHA, 2010, p. 25). Para Gentili (2009b), a inclusão é um processo democrático integral que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão. No entanto, experimenta dificuldades para traduzir a legislação em políticas setoriais e em práticas pedagógicas que conduzam ao cumprimento efetivo dos direitos educativos consagrados nas leis, o apaziguamento das relações sociais e o apagamento dos conflitos. Assim, o discurso de inclusão carrega em seu bojo a contradição e o antagonismo peculiares ao embate de interesses sociais e econômicos entre as diferentes classes sociais e os diversos interesses entre classe trabalhadora e grupos dominantes.

Metodologia

O problema apresentado neste estudo – Direitos humanos: um olhar a partir do programa de cotas nas universidades – necessitava de uma abordagem aprofundada para entender o seu significado, ou seja, o que está por trás do discurso. Sendo assim, optou-se pela utilização da pesquisa qualitativa. O objeto de estudo é composto pelas:

- Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que cria o Programa Diversidade na universidade.
- Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003, que dispõe sobre a análise, a seleção e a aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, o financiamento e a transferência de recursos, e a concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558/2002.
- Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003.
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.
- Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711/2012.
- Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711/2012 e o Decreto nº 7.824/2012.

Como instrumento de coleta de informações, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que permitiu um conhecimento do que já foi publicado sobre o assunto. Para estabelecer os nexos e as inter-relações dessas políticas públicas, recorreu-se à análise documental na perspectiva dialética. Foram utilizadas as etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2010), organizada em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Assim, selecionou-se e organizou-se o objeto de estudo, já mencionado. Procedeu-se à leitura flutuante de todo material com o objetivo de apreender e organizar, de maneira não estruturada, aspectos importantes para as fases seguintes.

A exploração do material constituiu a segunda fase, com a definição de categorias e a identificação das unidades de registro. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação.

Apresentação e análise dos resultados

Entende-se ideologia como um conjunto de ideias ou pensamentos de uma pessoa ou de um grupo de indivíduos. A ideologia pode estar ligada a ações políticas, econômicas e sociais. A origem do termo ocorreu com Destutt De Tracy, que criou a palavra e lhe deu o primeiro de seus significados: ciência das ideias. Posteriormente, concluíram que essa palavra ganharia um sentido novo

quando Napoleão chamou De Tracy e seus seguidores de “ideólogos”, no sentido de “deformadores da realidade”. No entanto, os pensadores da Antiguidade Clássica e da Idade Média já entendiam ideologia como o conjunto de ideias e opiniões de uma sociedade (CHAUÍ, 2001).

A ideologia no pensamento marxista (materialismo dialético) é um conjunto de proposições elaborado com a finalidade de fazer aparentar os interesses da classe dominante com o interesse coletivo, construindo uma hegemonia daquela classe. A manutenção da ordem social requer, dessa maneira, menor uso da violência. A ideologia torna-se um dos instrumentos da reprodução do *status* e da própria sociedade (CHAUÍ, 2001).

Analisando os direitos humanos a partir do programa de cotas, entende-se que esse é o conceito de ideologia adotado. O Quadro 1 inclui os aspectos ideológicos do programa de cotas considerados no trabalho.

Quadro 1. Ideologia do programa de cotas.

CPCES – Caracterização do Programa de Cotas para o Ensino Superior	IPC – Ideologia do Programa de Cotas	Caracterização dos aspectos ideológicos
PA = perfil do aluno	CT = cidadãos transitórios sem experiência	Cidadãos transitórios são aqueles que possuem residência (inclusão), mas não possuem cidadania (exclusão).
	PDB = privação de determinados bens	A face manifesta da inclusão excludente é a privação de determinados direitos e bens sociais para ser, ao mesmo tempo, precariamente incluído em outras dimensões da produção da existência social.
INT = integração	DIFDI = tratar diferença como diversidade	A diferença é a qualidade do que é diferente ou aquilo que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança. A diversidade diz respeito à qualidade, atributo ou estado de algo que possui diferentes formas ou tipos que se diversificam dentro de uma classe.
	ILNOS = inclusão legal negada pela ordem socioeconômica	A relação de exceção somente inclui algo por meio de sua exclusão. Exceção a que pertence e não pode pertencer ao conjunto em que está sempre incluído, ou seja, é uma inclusão por meio dos documentos legais, porém os cidadãos não são respeitados pela ordem socioeconômica.

NME = necessidade de mudanças estruturais	MES = massificação ensino superior	A ampliação de vagas por meio de instituições privadas interiorizou a Educação Superior e ampliou o acesso de uma faixa da população até então distante dos bancos acadêmicos. Entretanto, essa expansão, nem sempre realizada a partir de critérios de rigor, produziu um processo de massificação sem o necessário investimento pedagógico que essa condição exigia.
	RDSC = reprodução da desigualdade social e cultural	O discurso da reparação histórica tem sido uma prática de reprodução da desigualdade social e cultural, pois o que causa a exclusão não é ser afrodescendente, mas sim a distribuição desigual do poder e as desigualdades que dela resultam, o que é uma ideologia do sistema capitalista.
CIS = contribuição igualdade social	FSP = falsa sensação de pertencimento	A inclusão produz a falsa sensação de pertencimento quando exclui, gerando a culpabilização individual pelo suposto fracasso, pela incapacidade, pela incompetência, pela responsabilidade e pela vergonha da sua própria situação e de não estar adequado às exigências atuais.
INSER = inserção na sociedade	DAC = desigualdade no acesso ao conhecimento	No Brasil, existe grande desigualdade no acesso ao conhecimento. Uma dessas desigualdades reside no acesso ao Ensino Superior de qualidade, em que há duas opções: a educação como um bem público comprometido com a sociedade ou a educação mercadoria de precária qualidade.
	IDI = ideologia da inclusão	Pelo reconhecimento jurídico, todos somos cidadãos plenos de direitos e estamos dentro da ordem. Porém, há uma dualidade: a) flexibilização do trabalho; b) investimento e consumo do trabalho. Ou seja, incluem e excluem trabalhadores com diferentes qualificações.

Fonte: elaborado pelos autores.

O Quadro 1 permite evidenciar alguns aspectos ideológicos importantes do programa de cotas. Quando se abordam cidadãos transitórios, estes são considerados transitórios porque desafiam e complicam o conceito de residência e cidadania por insistirem no cruzamento da permanência e da transitoriedade en-

tre inclusão e exclusão. Ao transformar suas moradias temporárias em cidades dentro das cidades permanentes, as suas práticas espaciais também desestabilizam o tradicional entendimento de soberania e territorialidade (inclusão excludente).

Com relação ao programa de cotas, a transitoriedade também ocorre, considerando que tal programa inclui alguns em detrimento da exclusão de outros, ou seja, o programa de cotas no Ensino Superior produz espaços mutuamente excludentes, o dentro e o fora, a inclusão e a exclusão. O ser humano passa a ser um cidadão transeunte, cuja existência está na interseção de permanência na universidade e dentro da transitoriedade; o fora é parcialmente explicado por categorias existentes, como ser afrodescendente, renda *per capita*, moradia precária etc., e aponta permanentes distúrbios conceituais, pois não estão situados nem no interior do Ensino Superior, tampouco no exterior, mas em sua fronteira; eles são legais ainda que ilegais, são temporários ainda que permanentes.

Com relação à privação de determinados bens, o indivíduo em estado de pobreza está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social. Está privado de determinados direitos e bens sociais, por exemplo, a educação pública de qualidade. Assim, a falta de acesso à educação escolar patenteia a causa mais profunda: a desigualdade social associada à fragilidade no pacto federativo.

Essa situação não poderia deixar de impactar os sistemas de ensino no que se refere à qualidade do ensino e aprendizagem ofertados, caracterizando a inclusão excludente, quando não correspondem aos necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder às demandas do capitalismo e superá-las. A educação sem a qualidade necessária apenas produz uma certificação vazia, inclui o candidato no Ensino Superior, permitindo o acesso do sujeito à qualificação, mas não a garantia de uma formação de qualidade e a inserção no mercado de trabalho.

Analisando os direitos humanos sob o discurso do programa de cotas, constata-se a ideologia do sistema socioeconômico brasileiro que trata a diferença como diversidade, inserindo uma minoria étnica no Ensino Superior. Desse modo, as políticas universalistas não são capazes de propiciar acesso às minorias excluídas, porque deixam de lado a diversidade de grupos e culturas. O universalismo torna-se, na prática, uma política de segregação e de exclusão social.

Desse modo, pela negação real, alguns grupos se encontram fora dela, excluídos dos direitos fundamentais; estão fora da ordem porque não a vivem efetivamente. São mantidos todos os direitos formais, enquanto, concomitantemente, lhe são retirados na prática.

Com o discurso do governo federal de educação para todos, ocorreu a acelerada expansão do Ensino Superior encampada pelo MEC a partir da segunda metade da década de 1990, a qual trouxe consigo questões que aqueceram o debate sobre o destino da Educação Superior no Brasil. Por um lado, refletia a

preocupação com a qualificação de mão de obra propícia à disputa de espaços na economia globalizada; por outro, ancorava-se no discurso de democratização do acesso ao Ensino Superior.

Porém, a expansão do Ensino Superior no Brasil se tem sustentado em uma dinâmica de segmentação e diferenciação institucional que tende a reproduzir, no interior do sistema, as desigualdades de classe e gênero que estruturam a sociedade brasileira.

O entendimento de que a Educação Superior fosse capaz de ser a via de acesso a patamares socioeconômicos e culturais imunes à exclusão permitiu a massificação desse ensino. Nesse contexto, a iniciativa privada tem ganhado espaço na Educação Superior, incentivada pelo próprio governo federal, o qual, por não investir na ampliação de vagas nas universidades federais, oferece incentivo e benefícios fiscais para a expansão do Ensino Superior privado. Essa massificação tende a aprofundar a dicotomia entre universidade de elite e universidade de massas, ou, educação-bem público e educação-mercadoria.

O consumo pelo mercado de trabalho depende da necessidade do sistema capitalista. A crise da Educação Superior é parte da crise estrutural. No atual quadro de hegemonia da globalização da economia capitalista e sua ideologia, predomina a tendência de entender e de fazer crer a que uma educação tem tanto mais qualidade quanto mais propicia aos indivíduos e às empresas maiores ganhos de eficiência e de capacidade competitiva. Os mecanismos ideológicos agem intensamente no campo da educação e suas relações com o Estado, pois esse é um campo de alto significado para a propagação e hegemonia do capitalismo em sua atual versão neoliberal.

Para atender à ideologia capitalista, o Ensino Superior inclui alguns pelo programa de cotas e exclui outros por não pertencerem ao grupo de beneficiários. Assim, a incorporação do paradigma da inclusão à ideologia do programa de cotas constitui uma das estratégias de formação dessa base social que tem a manutenção do capitalismo como horizonte histórico.

Entre os defensores das cotas está Munanga (2003), o qual defende que a lógica das políticas de ação afirmativa adotadas para combater o racismo nos Estados Unidos trouxe significativas mudanças sociais para os negros. Foi graças a ela que o crescimento da classe média americana de origem africana equivale a 3% da população. Porém, Munanga se esquece de salientar que nos Estados Unidos há uma política definida para identificar quem é negro, ou seja, todos os descendentes são considerados negros. Já no Brasil, não há nenhuma política para reconhecer quem de fato é negro, a não ser pela cor da pele ou autodeclaração. Não se considera as origens, o que pode gerar e tem gerado problemas de identificação no momento das cotas nas universidades.

O economista americano Thomas Sowell (2004) faz severas críticas ao sistema de cota, ao afirmar que elas garantem acesso somente a grupos que já

estavam longe da miséria. Afirma ainda que, para garantir a melhora social, é providenciar um ensino básico sólido para todos. Vale ressaltar, segundo constatações de Sowell (2004, p. 10-11):

O sistema de cotas só tem beneficiado uma minoria. Não a minoria, mas uma minoria pré-existente no interior de uma minoria. Embora não faça o menor sentido pensar no negro como uma minoria, em se tratando de Brasil, é fácil perceber que o sistema de cotas raciais entre nós terá o mesmo resultado. A opção por cotas e políticas afirmativas dirigidas a grupo específico da população, nos mais diversos cantos do mundo, vem sempre acompanhada das mais pias intenções, da mais exibida compaixão pelos mais fracos. Embora seja verdade que uma análise mais atenta dos argumentos apresentados revele tolices assombrosas, falsidades históricas e manipuláveis estatísticas, sempre resta o fato de que as intenções originais são louváveis. No Brasil os motivos são também os mais nobres: proteger os pobres e acabar com o racismo e outras formas de discriminação. Os efeitos, como em todo canto, são ruins. No caso dos mais pobres, a inexistência de ações afirmativas genéricas, combinada com sistema de cotas e assistencialismo, protege mais a pobreza do que os pobres. Enquanto nada muda no estado precário da escola pública, pretende-se forçar as portas das universidades para fazer entrar os mais pobres – com argumento que eles também têm direito ao ensino superior. Confunde-se educação com diploma, os termos dessa equação só pode levar a perpetuação da pobreza.

Para Militão (2013), a universidade pública, na sua missão de aprofundar o conhecimento e contribuir para o desenvolvimento social em benefício da humanidade, não cabe assumir a missão de promover classificação racial dos brasileiros com a outorga de direitos raciais segregados. Cabe à universidade, exclusivamente, ser o templo consagrador de verdades científicas. A crença em raças humanas diversas e suas presumidas hierarquias é uma construção social falaciosa, odiosa e opressora, e não cabe ao templo da pesquisa, do saber e do conhecimento lhe conferir qualquer validação.

Assim, as cotas como política pública em favor da igualdade, tratando todos os excluídos de forma universal, escondem a irresponsabilidade em relação ao combate às demais formas de discriminação que se baseiam não só no âmbito econômico, mas também contra as mulheres, homossexuais, entre outros.

As ações afirmativas para algum grupo étnico e para um período determinado não excluem ações para a população em geral, uma vez que todos deveriam estar no mesmo patamar de oportunidades e possibilidades de inclusão social, conforme preconiza os direitos humanos. Nessa ordem, entende-se que as ações afirmativas fazem parte das políticas sociais. Para o movimento negro, a

ação afirmativa é resultado da luta, de contestação realizada durante anos e que não pode ser considerada como dádiva do Estado, e as ações afirmativas não dispensam medidas mais enérgicas para propiciar igualdade de oportunidades (CAMARGO, 2005).

Na perspectiva de Marcon (2012), pensar em políticas afirmativas implica aprofundar duas dimensões fundamentais: a gênese e a estruturação da sociedade brasileira e o papel dos movimentos e das organizações sociais.

Os defensores das cotas têm se utilizado da “raça” para defendê-la. Porém, entende-se que esse discurso não se sustenta mais na hierarquização e na discriminação das populações com base no conceito de raça, pautado por critérios biológicos. A igualdade formal, entretanto, situa-se em um plano formal que defende a igualdade de todos (MARCON, 2012). Esse princípio está consagrado na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos e também na Constituição Federal, porém ele, por si só, não tem poder de confrontar e superar as realidades sociais e históricas, o que não invalida o próprio princípio. Na realidade, o conceito de raça tem sido usado para discriminar e hierarquizar como tem ocorrido no Brasil e em outros países do mundo, como o discurso eugenista³ (MARCON, 2012).

Nesse sentido, Diwan (2007) analisa que o discurso eugenista tem exercido forte influência no Brasil, especialmente desde a década de 1930, e tem guiado inúmeras políticas sociais. Segundo a autora (2007, p. 21), esse discurso pauta-se em vários pressupostos, tais como “purificar a raça, aperfeiçoar o homem, evoluir cada geração, se separar, ser saudável, ser belo, ser forte. Todas as afirmativas anteriores estão contidas na concepção de eugenia”. Do ponto de vista biológico, portanto, não há justificativa para discriminar com base no conceito de raça. Essa é a conclusão de Barbujani (2007, p. 14), quando defende que “a palavra raça não identifica nenhuma realidade biológica reconhecível no DNA de nossa espécie e que, portanto, não há nada de inevitável ou genético nas identidades étnicas e culturais, tais como as conhecemos hoje em dia”.

Magnoli (2009, p. 15) trabalha com a tese de que não existem raças, mas a raça humana, e sublinha que raça é “reivindicação de um gueto” e que a “modernidade foi inaugurada de uma perspectiva oposta, que se coagula nos direitos de cidadania”. Segundo o autor, “a política de raças é uma enganação da modernidade”.

Barreto (2008, p. 36) expõe a questão em uma perspectiva importante e que ajuda avançar tanto nas políticas afirmativas quanto nas discussões e pesquisas sobre raça.

Na revisão da literatura recente sobre o racismo chama atenção que não se trata mais de discutir se há, ou não, exclusão ou inclusão racial, mas de analisar de que maneira coexistem, e o impacto disso nos processos de identificação e nas políticas antirracistas.

Além disso, a autora defende as ações afirmativas, mas ressalta que elas não podem se limitar a criação de cotas.

Nessa linha de pensamento, Marcon (2012) pontua que a história da sociedade brasileira não está redimida porque persistem resistências não apenas em propor mudanças, mas também em reconhecer o próprio processo escravocrata e suas influências na atualidade.

Sem essa predisposição, não há como pensar em resultados efetivos das políticas de ação afirmativa, as quais têm de ajudar a repensar a sociedade como um todo em relação ao passado e ao futuro e não apenas resolver problemas pontuais, como a ascensão social de alguns (MARCON, 2012, p. 25).

Seguindo essa perspectiva, as contribuições de Kosik (1985) e Cury (1979) afirmam que as políticas de ação afirmativa não se constituem em problemas apenas de negros, mas dizem respeito à sociedade brasileira como um todo, haja vista que existem mecanismos estruturais que alimentam a exclusão. Tocar em um problema dessa natureza demanda enfrentar as estruturas e as consciências que persistem em reproduzir preconceitos e discriminar.

Desse modo, entre os excluídos, a exclusão se reproduz e a inclusão se efetiva de maneira desigual. Assim, os mecanismos de exclusão se repõem dentro das propostas das ações afirmativas que sugerem incluir todos, resultando na inclusão excludente.

Considerações finais

Após a análise dos direitos humanos sob o olhar do programa de cotas, é possível afirmar que a ideologia que o permeia é capitalista, pois o governo inclui uma minoria na universidade em detrimento de outros, promovendo a inclusão excludente por meio da adoção de um percentual numérico, cujo objetivo principal é garantir a presença da parcela da população socialmente discriminada em diversas esferas da vida social. Assim, a política de cotas acaba reforçando uma pretensa incapacidade desses indivíduos.

A decisão política de reparar os danos sofridos por segmentos sociais não deve implicar um conjunto de políticas ditas afirmativas, tampouco a luta em defesa de políticas específicas que acarretem a subestimação da necessidade de se promover realmente uma luta em benefício desses grupos, até porque esse argumento mistifica e oculta a verdadeira gênese: “a desigualdade de classe que se deseja ver perpetuada” (LEITE, 2011, p. 28). Assim, essa inclusão se daria permanentemente em patamares subalternos à ordem e à classe dominante, anestesiando a percepção do servilismo e da desigualdade.

Teoricamente, essas políticas surgem para privilegiar segmentos discriminados, mas na prática acabam dispensando um tratamento desigual aos desiguais, na medida em que buscam promover a igualdade de oportunidades por meio de ações igualmente discriminatórias que, conseqüentemente, caracterizam a inferioridade desses segmentos e o discurso ideológico que oculta a crise do sistema capitalista. Portanto, o modelo de ação afirmativa centrado em cotas traz as seguintes implicações:

- Como não se sabe exatamente quem é negro no Brasil, o argumento estatístico de que o negro é a maioria entre os pobres e por isso merece políticas específicas perde o sentido.
- Assumindo-se que, se fosse verdade tal afirmação de que a maioria dos pobres é negro, ainda assim não haveria porque se discriminar os outros pobres apenas porque seriam em menor número.
- O sistema de cotas traz o risco de se criar no futuro um problema étnico no país de dimensões desconhecidas.
- A universidade não terá utilidade alguma para o aluno se ele não estiver preparado.
- A criação de cotas representa um retrocesso, pois se distinguem brancos e negros.
- Cotas raciais promoverão somente a ascensão social de um reduzido número de pessoas, não alterando os fatores mais profundos que determinam as iniquidades sociais.
- A política de cotas presta-se a desviar as lutas sociais das verdadeiras reivindicações populares.

Outro problema é que, em uma sociedade mestiça, como a brasileira, há o risco de distorções no processo de seleção nas universidades. O caso mais conhecido ocorreu em 2007. Dois irmãos gêmeos univitelinos (idênticos), filhos de pai negro e mãe branca, inscreveram-se como candidatos no sistema de cotas da Universidade de Brasília (UnB). Após uma entrevista, somente um deles foi considerado negro e conseguiu a vaga. Houve repercussão na imprensa e a pressão fez a universidade rever a decisão. O problema não é de cor, é de desigualdade.

Por corolário, afirma-se que o programa de cotas se constitui em um processo de inclusão excludente, pois inclui uma minoria na universidade, escolhida por etnia e sem argumentos convincentes que sustentem tal escolha. Por outro lado, exclui outros indivíduos, gerando uma divisão e criando uma sociedade racializada. Considerando que, biologicamente, só existe uma raça, a humana, o programa de cotas contribuirá apenas para a geração do ódio racial. Desse modo, o discurso que permeia a política de ações afirmativas é uma inclusão excludente, porque o governo não pretende mudar a estrutura capitalista, e as cotas têm sido utilizadas para metamorfosear a crise desse sistema. O programa de cotas não promove a

inclusão efetiva pelo fato de perceber os cotistas como beneficiários. Esse tipo de política não contribui para a igualdade, além de se transformar em um problema social, pois inclui poucos na universidade sem garantir a permanência, excluindo outros da mesma oportunidade. O que se percebe é a inserção de alunos em vagas reservadas, mas não o aumento do número de vagas nas universidades públicas.

Recebido em: 28/09/2018

Revisado pelo autor em: 11/11/2018

Aceito para publicação em: 16/11/2018

Notas

1 Doutorado e mestrado em Educação. Graduada em Administração. Especialista em Psicopedagogia e em Planejamento Estratégico de Marketing. MBA em Gestão de Negócios. Coordenadora do Programa de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde/MT. E-mail: marisa@faculdadelasalle.edu.br

2 Mestre em Administração e Direção de Empresas. Mestrando em Economia. Bacharel em Ciências Contábeis. Diretor Administrativo da Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde. E-mail: foletto@faculdadelasalle.edu.br

3 Eugenia é um termo criado em 1883 por Francis Galton, significando “bem nascido”. Galton definiu eugenia como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações física ou mentalmente.

Referências

AUTÈS, Michel. Tres formas de desligadura. In: KARSZ, Saül (Coord.). **La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices**. Espana: Editora Gedisa, 2004. p. 15-53.

BARBUJANI, Guido. **A invenção das raças: existem mesmo raças humanas?** Diversidade e preconceito racial. São Paulo: Contexto, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. O racismo brasileiro em questão: temas relevantes no debate recente. In: LECHINI, Gladys (Org.). **Los estudios afro-americanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del outro**. Programa de Estudios Africanos e Centro de Estudios Avanzados. Córdoba: Clacso/CEA-UNC, 2008. p. 35-52.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 14 nov. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003. Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 13 nov. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4876.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 out. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 out. 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

BUARQUE, Cristovam. **O que é apartação**: o apartheid social no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. **O negro na educação superior**: perspectivas das ações afirmativas. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2005.

CAPUCHA, Luís. Inovação e justiça social: políticas activas para a inclusão educativa. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 63, p. 25-50, 2010.

CASTEL, Robert. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1979.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ESCOREL, Sarah. **Vidas ao léu**: trajetória de exclusão social. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

ESTIVILL, Jordi. **Panorama da luta contra a exclusão social**: conceitos e estratégias. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, 2003. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/panorama.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

GENTILI, Pablo. Exclución y desigualdad en el acceso a la educación superior brasileira: el desafío de las políticas de acción afirmativa. **FLAPE**, ano 3, n. 20, ano 3, p. 1-15, nov. 2006.

_____. **Desencanto e utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de La Declaración Universal de Los Derechos Humanos). **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, p. 19-57, 2009a.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009b.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 228-252.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social? **Revista Katál**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2011.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. Política social de alto risco. In: FRY, Peter *et al.* (Orgs.). **Divisões perigosas**: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 277-281.

MAGNOLI, Demétrio. Constituição do racismo. In: FRY, Peter *et al.* (Orgs.). **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 283-286.

_____. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCON, Telmo. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 11-33, jan./abr. 2012.

MILITÃO, José Roberto. Debatendo as cotas nas universidades públicas de São Paulo. **Jornal GGN**, 11 mar. 2013. Disponível em: <http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/debatendo-as-cotas-nas-universidades-publicas-de-sao-paulo>. Acesso em: 15 set. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n. 22, mar. 2003.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. A exclusão social na França e no Brasil: situações (aparentemente) invertidas, resultados (quase) similares? In: DINIZ, Eli; AZEVEDO, Sérgio de; PRANDI, Reginaldo (Orgs.). **O Brasil no rastro da crise: partidos/sindicatos. Movimentos sociais, estado e cidadania no curso dos anos 90**. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 289-303.

OLIVEIRA, Reginaldo Pereira de. **Processos excludentes no espaço intraurbano: condição de vida, saúde e redes sociais dos chefes de família desempregados em Presidente Prudente-SP**. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/89807/oliveira_rp_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 set. 2018.

QUIJANO, Aníbal. La colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 201-246.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a04.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

SASSIER, Monique. La exclusión no existe, yo la encuentre. In: KARSZ, Saül (Coord.). **La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices**. España: Editora Gedisa, 2004. p. 87-109.

SOWELL, Thomas. **A ação afirmativa ao redor do mundo: um estudo empírico**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

Educação e Direitos Humanos: educando para a conscientização, para a inclusão e para a humanização

JOÃO FERREIRA SANTIAGO¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo relacionar educação e direitos humanos e mostrar as implicações dessa relação. Educar para os direitos humanos é educar para a liberdade, o que significa incluir e conscientizar. Destaca a importância e o papel que exerce o paradigma na nossa forma de pensar. Mostra a proximidade entre educar e cuidar, a educação e o cuidado, bem como o paradoxo existente em nosso tempo diante de tantas possibilidades de inclusão e de libertação e a realidade de exclusão, de segregação e de opressão. Relaciona a “educação” autoritária, alienadora e excludente com o patriarcalismo, sobretudo com relação às mulheres, e forte machismo como resquícios desse paradigma centralizador e que exclui as mulheres da plena dignidade humana, naturalizando a sua inferioridade. Mostra que educar para os direitos humanos exige um regime democrático e uma democracia deliberativa. Reconhece a educação como um ato político e, por isso mesmo, reconhece a politicidade do ato de educar. Tem como metodologia um referencial bibliográfico com duas bases de sustentação: o paradigma de Igreja em saída como mãe e educadora na fé do Papa Francisco; e a perspectiva de educação de Paulo Freire em três de suas principais obras (a pedagogia do oprimido, da autonomia e da esperança). Soma-se também a experiência do autor com a educação popular e leitura popular da bíblia nas Pastorais Sociais, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e no Centro de Estudos Bíblicos (CEBI).

Palavras-chave: Educação. Paradigma. Inclusão. Diferença. Direitos Humanos.

Education and human rights: educating for awareness, for inclusion and for humanization

Abstract: This article aims to relate Education and Human Rights and demonstrate the implications of this relationship. Educating for human rights is educating for freedom, which means to include and raise awareness. It also highlights the importance and the role of the paradigm in our way of thinking. It shows the closeness between educating and caring, education and care and the existing paradox in our time in the face of so many possibilities of inclusion and liberation and the reality of exclusion, segregation and oppression. It also relates authoritative, alienating and excluding “education” with patriarchalism. Especially, regarding to women, and the strong

machismo as remnants of this centralizing paradigm that excludes women from full human dignity, naturalizing their inferiority. This article shows that educating for human rights requires a democratic regime and a deliberative democracy. It recognizes education as a political act and as a result, it recognizes the politics of the act of educating. Its methodology is a bibliographic reference with two bases support. Namely: the paradigm of the outgoing church as a mother educator in the Pope Francis' faith, and the perspective of education of Paulo Freire in three of his major works. The pedagogy of the oppressed, The pedagogy of autonomy and The pedagogy of hope. Furthermore, the author's experience is added with popular education and popular reading of the Bible in social pastorals, ecclesial base communities (CEBs) and the Center for Biblical Studies (CEBI).

Keywords: Education. Paradigm. Inclusion. Difference. Human Rights.

Educación y derechos humanos: educando para la concientización, para la inclusión y para la humanización

Resumen: Este artículo tiene como objetivo relacionar educación y derechos humanos y mostrar las implicaciones de esta relación. Educar para los derechos humanos es educar para la libertad lo que significa incluir y concientizar. Destaca la importancia y el papel que ejerce el paradigma en nuestra forma de pensar. Muestra la proximidad entre educar y cuidar, la educación y el cuidado de la paradoja existente en nuestro tiempo ante tantas posibilidades de inclusión y de liberación y la realidad de exclusión, de segregación y de opresión. Relaciona la “educación” autoritaria, alienada y excluyente, con el patriarcado. Sobre todo, con relación a las mujeres, y fuerte machismo como resquicios de este paradigma centralizador que excluye a las mujeres de la dignidad humana, naturalizando su inferioridad. Muestra que, educar para los derechos humanos exige un régimen democrático y una democracia deliberativa. Reconoce la educación como un acto político y por eso mismo, reconoce la política del acto de educar. Tiene como metodología un referencial bibliográfico con dos bases de sustentación. A saber: el paradigma de la Iglesia en salida como madre y educadora en la fe del Papa Francisco, y la perspectiva de educación de Paulo Freire en tres de sus principales obras. La pedagogía del oprimido, de la autonomía y de la esperanza. Se suma también la experiencia del autor con la educación popular y lectura popular de la Biblia en las Pastorales Sociales, en las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs) y en el Centro de Estudios Bíblicos (CEBI).

Palabras clave: Educación. Paradigma. Inclusión. Diferencia. Derechos Humanos.

Introdução

Buscamos mostrar neste artigo alguns aspectos da relação existente entre educação e humanização, por isso ele trata da importância de educar para os direitos humanos e procura mostrar a relação entre educação, libertação, conscientização e inclusão. Educar é libertar e incluir. É marcado e talvez limitado pelos olhares bíblico, teológico e cristão de seu autor. Nasce de suas vivências

como teólogo leigo nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e no Centro de Estudos Bíblicos (CEBI); da esperança teimosa que faz das Pastorais Sociais essa Igreja que colhe espigas no dia de sábado (Mt 12,1-8); da Igreja-Mãe em saída, de coração, portas e braços abertos, anunciada pelo Papa Francisco (2014, n° 46); e da pedagogia do oprimido do educador e humanista Paulo Freire. Quer e busca chamar a atenção para os paradigmas que antecedem o nosso pensar. Aponta para a necessidade de superarmos paradigmas fossilizados na educação, na política, na teologia e na religião. E propõe uma atualização e uma reinterpretação desses paradigmas para que possamos ressignificar as nossas ações educativas. Este texto propõe educar para as diferenças, para a convivência com o diferente. E isso exige mudança de paradigma; exige uma esperança militante que nos lembre a cada instante que “Mudar é difícil, mas possível” (FREIRE, 2004, p. 81). E essa mudança é o que deve fazer a educação que não transforma, não traz mudanças, não serve e não é educação. Quando pensamos a partir de um novo paradigma, descobrimos, por exemplo, que é mais fácil multiplicar do que partilhar o pão (Jo 6,1-15). Para o cientista Albert Einstein (*apud* BOFF, 2012, p. 148), “é mais fácil desintegrar um átomo do que remover um preconceito da cabeça de uma pessoa”. Educar para os direitos humanos, portanto, é educar para a superação dos preconceitos e para o reconhecimento das diferenças como qualidades que revelam as nossas incompletudes.

O paradoxo de nosso tempo e a educação para o cuidado necessário

Quando paramos e refletimos sobre a sociedade atual, deparamo-nos com um paradoxo. Possivelmente, jamais tivemos tantas condições materiais e objetivas para assegurar os direitos humanos fundamentais a todos os habitantes, incluindo-os e garantindo-lhes o direito à alimentação adequada, em quantidade e qualidade suficientes, à moradia digna, com saneamento básico, ao trabalho como um dom e realização das obras; por isso, é lugar de encontro com a felicidade. A Literatura Sapiencial, no Livro do Eclesiastes (Coélet), fala-nos de “desfrutar do trabalho” (Ecl 3, 22; 5, 17-19), da educação de qualidade e em condições que nos permitam desenvolver-se humana, psicológica, intelectual, cultural e espiritualmente. Partindo do direito humano a ter direitos, chegaremos à dignidade plena da vida, aquilo que a comunidade do discípulo amado que escreveu o Evangelho de São João chamou de vida em abundância (Jo 10,10).

Aqui se inclui o direito de ser e de se reconhecer, mas igualmente ser reconhecido como um ser livre. Possivelmente, entretanto, conhecendo as possibilidades existentes, talvez estejamos diante da maior negação de direitos da história humana. É certo que, do ponto de vista da comunicação, seja pelos avanços tecnológicos, seja pelas formas desenvolvidas de comunicar-se, trazidas pela tecnologia, esse é um tempo ímpar em possibilidades. Comunicar-se é um direito,

uma condição e, ao mesmo tempo, uma necessidade humana. É por meio da comunicação que acontece o processo educativo humano, que inclui, conscientiza, humaniza e liberta. É por intermédio da comunicação que se chega à consciência de ser humano como um ser de direitos: o direito ao livre pensamento, a pronunciar a sua palavra, à ir e vir sem constrangimentos ou restrições. O direito a manifestar-se com liberdade, política, cultural e religiosamente.

A educação diante dessas afirmações feitas deve, por fim, educar para o cuidado. Em sua reflexão sobre o cuidado necessário, o teólogo franciscano Leonardo Boff (2012, p. 57) faz essa importante afirmação: “Sem ser cuidado permanentemente, antes, durante e depois de tudo o que é e empreende, o ser humano deixaria de existir”. Ser permanentemente incluído nos cuidados de alguém é um direito fundamental e uma necessidade humana. Ter permanentemente alguém incluído em seu cuidado é o grande imperativo ético humano. É para isso que a educação deve nos preparar. Alguém, aqui, deve ser entendido no sentido includente, ou seja, mais que pessoas. Já é passada a hora de a educação, ou os processos educativos como um todo, ensinar-nos que a Terra é um ser vivo. É mãe e cuida de nós, mas, como todas as mães humanas, também precisa dos nossos cuidados.

A educação, para além do ato de ir à escola, de estudar, de receber títulos e diplomas e, até mesmo, de ter “bons comportamentos”, pressupõe mudança de paradigmas. Educar, então, é incluir, e educar-se é abrir-se à inclusão, incluindo e deixando-se incluir. É essa abertura que nos liberta, e é também essa liberdade que nos abre para a conscientização. E em que consiste essa conscientização? Em saber e reconhecer que o outro existe e que não tem apenas o direito de existir, mas, para que eu seja, ele precisa ser. A abertura ao outro, às suas ideias, à sua cultura, à sua forma de ser religioso e de viver a sua espiritualidade. O outro, nesse sentido, é um ser completo, total, que não pode ser apenas o meu diferente, o meu contraditório ou o “não eu”. Na estrada do pensamento de Martin Buber, Paulo Freire (2006, p. 192) pedagogiza uma relação dialógica do eu-tu: “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”. Ele existe e merece ser reconhecido. É para essa relação entre sujeitos, em que ambos estão igualmente sendo, e não para uma relação sujeito-objeto, em que ser sujeito é ter, que a educação para a liberdade acontece.

A mudança de paradigma e a exclusão

Quando falamos de mudança de paradigma, entendemos o paradigma como aquilo que antecede o pensar. Para que fique ainda mais compreensível, é como o nascedouro dos nossos pensamentos. Pensamos segundo o paradigma

que nos orienta. Se mantemos o paradigma de educação como algo que acontece somente na escola, reforçamos a ideia preconceituosa e excludente de que uns sabem e outros não sabem; se não mudamos o paradigma da escola como o único lugar de educação, legitimamos a escola como lugar de exclusão; se igualmente alimentamos o paradigma de que inclusão é apenas inserir alguém em um espaço exclusivo, continuamos segregando, e não incluindo de fato; se aceitamos o paradigma de liberdade que diz ser ela dada generosamente a alguém inferior por outro alguém superior, estaremos falando de dominação, e não de libertação; se ainda, de forma semelhante, damos vida ao paradigma de direito como sendo algo preso à condicionantes, estamos falando de outra categoria que não direitos humano. Aqui entra com toda força o paradigma de políticas públicas, as quais não podem nem devem ser condicionadas, pois, antes, são direitos.

Se agimos a partir do pensamento que ter direito ao acesso às políticas sociais é necessário cumprir alguma regra, responder desta ou daquela forma, dificilmente estaremos falando de inclusão e de direitos humanos. A começar pelo direito à vida, seria temerário aceitar qualquer condicionamento para que alguém ou alguma forma de vida exista. A educação não pode excluir impedindo de existir, sob quaisquer argumentos, a defesa incondicional da vida. Sobre a abrangência e o alcance da exclusão, é oportuno termos presente o que diz o professor português David Rodrigues (2006, p. 9):

A exclusão tornou-se uma espécie de epidemia do início deste século: assustadora como a peste, altamente contagiosa e de cura pouco provável. Esta “epidemia social” demonstra uma grande vitalidade e dinâmica e, devido ao seu rápido alastramento, tem sido tratado como uma das ameaças mais sérias ao desenvolvimento das sociedades, em cujos objetivos cada vez mais se inclui a sua erradicação.

O início do século XXI, conforme diz o professor David, trouxe-nos, com todas as descobertas científicas e invenções tecnológicas que representou, as possibilidades de um verdadeiro desenvolvimento humano, econômico e social. Aqui, talvez possamos verificar uma situação latente de conceito equivocado de paradigma. O que víamos, e que ainda continuamos vendo, é o crescimento econômico, e não necessariamente o desenvolvimento. As economias nacionais cresceram nesses anos com a exclusão das multidões de seres humanos, homens e mulheres, condenados às mais diversas formas de exclusão, desde a juventude, a adolescência, a infância e, por que não dizer, até mesmo, desde antes de nascerem. E quais são, então, as causas de tão cruel exclusão? A classe social, a etnia, o gênero, o lugar geográfico onde nascem, onde se criam e de onde vêm. Não obstante todas essas causas estejam relacionadas e correlacionadas, naturalizou-se o falso e cruel paradigma da meritocracia, que somente um elitismo absolutamente desacompanhado de humanidade pode defender.

O que vemos, grosso modo, sobretudo na educação, é o paradigma da inteligência como atributo exclusivo das classes dominantes, o que significa dizer gente branca, das classes média e alta. São eles quem mais nos revelam as mazelas de uma cultura da exclusão. Não são, sequer, incluídos; antes, são segregados nos próprios egoísmos, pois a “educação” que os faz parecer mais inteligentes, mas mercedores de tudo, os desumaniza a ponto de não se contentarem com ter muito, pois querem ter tudo, principalmente à custa do nada ter de milhões de outros seres humanos e da ameaça à diversidade de vida do planeta. São segregadores, que até admitem que se façam assistencialismos para os pobres, desde que os mantenham distantes de si e de seus filhos. É dever da educação conscientizar para essa realidade.

Como não trazer presente um cartaz carregado por membros de uma passeata, se não da elite, mas em nome dela, em 2016? Em tal cartaz lia-se em português bem escrito: “É inadmissível aceitar que meu filho vá para a mesma sala de aula do filho de minha empregada”. Logo atrás podia-se ler em outro cartaz: “Eu quero o meu país de volta!”. Parafraseando um clássico da música popular brasileira, a pergunta que não quer calar é: que país é esse? Menos de três anos depois, tudo parece mais compreensível. O país que eles queriam de volta era o país da exclusão naturalizada como política de Estado. Porém, como nos é negado o direito humano à comunicação democrática, essa discussão ainda não começou para valer.

Falemos um pouco sobre a liberdade. Educar para a liberdade é educar para a inclusão. E não são dois limites agudos da educação? Libertar e incluir? Nesse sentido, libertar é acolher, e acolher é libertar. Quando o Apóstolo Paulo, com os seus irmãos de caminhada, escreveu a Carta aos Gálatas, em torno do ano 55 d.C., em Éfeso, deixou-nos uma importante diretriz, mostrando-nos os laços entre liberdade e inclusão (ver Gl 5,1-6): “É para a liberdade que Cristo nos libertou” (v 1), diz o Apóstolo dos gentios. E logo em seguida trata de mostrar o fio que liga a liberdade à inclusão.

Se digo para alguém “vá, você está livre”, mas não incluo esse alguém nas minhas relações, na minha confiança, na minha lista de cuidados e, até mesmo, nas minhas orações, esse alguém dificilmente ficará livre por muito tempo. Por isso, diz Paulo: “Fiquem firmes, portanto, e não se deixem prender de novo ao jugo da escravidão” (v 2). Nem sempre a pior prisão é aquela causada por paredes, grades ou correntes. A prisão da desconfiança, do preconceito e da discriminação é terrível! E o que dizermos da prisão da indiferença? E como nos libertar da prisão da alienação política que continua tratando tudo isso como um fatalismo e um determinismo inexorável? O teólogo belga Adolphe Guesché (2005, p. 41), ao falar sobre o sentido, apresenta-nos a liberdade como elemento central do sentido. “Assim chegaríamos a compreender melhor a liberdade. A liberdade é altamente racional: sem ela o ser humano não é ser humano (animal

rationale), mas seu fundamento está ligado a origem mais alta, fundadora”. Dito de outro jeito, para reconhecermos alguém como um ser livre, antes precisamos incluí-lo como ser humano. E o ser humano é um animal racional, mas transcende essa dimensão. Uma educação que ignora ou nega isso não é humana, não inclui nem liberta.

A sabedoria popular não tem muita a atenção das ciências e parece não caber mesmo na caixinha apertada da linguagem acadêmica. Mas ouvimos com frequência e possivelmente até já pronunciamos uma expressão popular reveladora do quanto desejamos a inclusão. Trata-se da expressão: “Me inclua fora dessa”. Até na hora de falar da exclusão (vívida, sentida e imposta), o povo prefere falar primeiro da inclusão (desejada, sonhada e negada). Não seria essa uma forma de denúncia velada de uma exclusão revelada? Não seria essa frase o anúncio de uma esperança militante e subversiva, mesmo que ferida? De qualquer forma, trata-se da fala de alguém livre, ao menos das regras e normas da língua culta. Essa é também uma das formas de exclusão. Excluir as palavras e as formas de dizê-las que o povo tem são, antes, formas de resistência.

A escola e a “educação” excludentes e “Seus preconceitos. Suas deformações, entre estas, a desconfiança do povo. Desconfiança de que o povo seja incapaz de pensar certo. De querer. De saber” (FREIRE, 2006, p. 53). A opção mais frequente dos textos acadêmicos é fazer ciência. Porém, na linha do professor Moacir Gadotti (2004, p. 57), “[...] Por isso é mais fácil escrever sobre os outros, a natureza, o universo. É mais fácil fazer ciência do que falar de si mesmo”. O trocadilho, o jogo de palavras, o aparente desdém da própria situação são alegorias que deixam o ato de comunicar-se mais belo porque é mais real. É poesia isso. Não é, certamente, apenas uma questão de linguagem, mas é também por uma questão de linguagem que a escola prefere punir e excluir a ouvir, a dialogar e a aprender com os que deseja ensinar. E continua: “Não basta gostar de aprender. É preciso saber como aprender, como estudar. Isso os professores não ensinam” (FREIRE, 2006, p. 107). E, se falamos de uma escola que não ensina como aprender, como estudar? “Me inclua fora dessa”.

A educação católica e a formação de seres para a inclusão

A Igreja é uma instituição educativa e tem grande destaque no mundo da educação. Isso nos parece inegável. Embora saibamos que essa afirmação valha para todas as igrejas, aqui, quando falamos Igreja, referimo-nos à Igreja Católica Apostólica Romana. As perguntas que nos movem é: a educação católica não reproduz os vícios de uma “educação” por vezes tão tecnicista, cuja finalidade é formar mão de obra para o mercado de trabalho? Em que difere da educação das grandes instituições capitalistas e que sobrevivem capitalistamente, vendendo fragmentos de saber, pingos de conhecimento a conta-gotas? Formar um ser

humano para ser cada vez mais humano deve preceder à formação profissional. É, inclusive, a nosso ver, condição para que se formem bons profissionais. Existem diferenciais significativos com relação à exclusão étnica, social, ecológica, política de gênero e à conscientização para a solidariedade universal nas escolas católicas? O Papa Francisco (2015) vem colocando essas questões no centro das preocupações pedagógicas da Igreja:

A consciência da gravidade da crise cultural e ecológica precisa traduzir-se em novos hábitos. Muitos estão cientes de que não basta o progresso atual e a mera acumulação de objetos ou prazeres para dar sentido e alegria ao coração humano, mas não se sentem capazes de renunciar àquilo que o mercado lhes oferece (nº 209).

Dizemos ser essa uma preocupação que habita os horizontes da educação católica, vista como instrumento de inclusão, humanização e libertação. Não obstante, Francisco (2015) conclui dizendo: “Por isso, estamos perante um desafio educativo” (nº 209). A educação tem o dever de nos levar à mudança de hábitos. Educação que não transforma não serve. Será a partir de novas atitudes que confirmaremos a conversão pastoral urgente e necessária. Atitudes que comprovem uma nova consciência ecológica e que nos façam nadar contra a maré da correnteza do consumismo sem critérios, e que isso ocorra sob a orientação de novos itinerários pedagógicos do cuidado e da autorresponsabilidade. É preciso incluir o diálogo nos espaços educativos e com ele um novo reordenamento dos valores.

É urgente, portanto, uma prática educativa que reconheça e propague uma consciência do que é essencial e do que é secundário; que tenha coragem de dizer que, por mais importantes que sejam as coisas, as pessoas sempre as antecedem. Pois, para Francisco (2015): “É muito nobre assumir o dever de cuidar da criação com pequenas ações diárias, e é maravilhoso que a educação seja capaz de motivar para elas até dar forma a um estilo de vida” (nº 211). Educar para a inclusão e para a liberdade é a chave que abre a nossa consciência para o cuidado. Assim nos diz o Papa Francisco (2015): “Na verdade, a pessoa humana cresce, amadurece santifica-se tanto mais, quanto mais se relaciona, sai de si mesma para viver em comunhão com Deus, com os outros e com todas as criaturas (nº 240). Relacionar-se é incluir e também incluir-se.

Somente uma educação que educa com alegria e nos desperta para o encontro com outro como sujeito de sua própria existência e como ser de direitos pode nos fazer seres da alegria. A alegria do Evangelho é que nos faz seres de luz. É preciso sair dos labirintos conceituais que nos colocam ao centro e nos impõem medos e nos fazem ver o outro como ameaça por causa da sua religião, etnia, orientação sexual, situação conjugal, situação econômica, do seu jeito de ser, enfim. Reconhecermos um ser inacabado e que é o inacabamento do outro nos faz seres mais humanos e conscientes de suas limitações. Fecharmos em

dogmas, doutrinas, ideologias ou “verdades” que nos colocam em pedestais, enquanto oprimem os outros, é receita de exclusão. Ao contrário dos vinhos, as metodologias não são melhores à medida que envelhecem. Elas costumam perder a validade e precisam frequentemente ser atualizadas e até substituídas. Sair significa abrir-se, incluir, incluir-se. Senão, vejamos:

Saiamos, saiamos para oferecer a todos a vida de Jesus Cristo! Repito aqui, para toda a Igreja, aquilo que muitas vezes disse aos sacerdotes e aos leigos de Buenos Aires: prefiro uma Igreja acidentada, ferida e enlameada por ter saído pelas estradas a uma Igreja enferma pelo fechamento e pela comodidade de se agarrar às próprias seguranças. Não quero uma Igreja preocupada com ser o centro, e acaba presa num emaranhado de obsessões e procedimentos. Se alguma coisa nos deve santamente inquietar e preocupar a nossa consciência é que haja tantos irmãos nossos que vivem sem a força, a luz e a consolação da amizade com Jesus Cristo, sem uma comunidade de fé que os acolha, sem um horizonte de sentido e de vida. Mais do que o temor de falhar, espero que nos mova o medo de nos encerrarmos nas estruturas que nos dão uma falsa proteção, nas normas que nos transformam em juízes implacáveis, nos hábitos em que nos sentimos tranquilos, enquanto lá fora há uma multidão faminta e Jesus repete-nos sem cessar: “Dai-lhes vós mesmos de comer” (Mc 6,37) (PAPA FRANCISCO, 2015, nº 49).

Estamos diante de uma situação concreta de inclusão. Sair, nesse caso, é mais do que um movimento físico de mudar de lugar. Sair dos paradigmas que geram pensamentos mofados e envenenados pelos fundamentalismos e determinismos que alimentam preconceitos; que excluem e segregam. Sair das dependências que nos fazem escravos de estruturas frias e sem vida. Sair de uma educação clericalizada e de uma educação dogmática, que fossilizam ideias e pensamentos e que segregam pessoas. Sair, no entanto, exige sentir o desconforto existente e comum às zonas de conforto.

Educar para os direitos humanos e superar o patriarcalismo

Faz-se necessário não apenas dizer, mas repetir e, mais do que simples repetição papagaista, buscar exemplos de convivência com o diferente. É urgente que a educação inclua em suas metodologias, mas, sobretudo, em suas práticas educativas, as diferenças como valores de crescimento. A diferença é uma riqueza, e não uma pobreza. Tratar a diferença como se fosse uma desigualdade é um equívoco que costuma nos levar a cometer crimes. A começar pela questão de gênero tão mutilada em seu sentido tanto na educação como nas discussões, feita como queda de braço. Pelo que se pode concluir, tendo por referência a forma como se expressa na discussão sobre gênero na sociedade atual, temos os

resquícios de um machismo ridículo, o qual, por sua vez, é a expressão tardia e resistente de uma sociedade patriarcalista que já não cabe mais na atual realidade. Por isso, manifesta-se de forma tão violenta!

É insustentável sob quaisquer argumentos ou perspectivas a inferioridade da mulher perante o homem. Porém, não são raras as formas de naturalização dessa deformação das relações. Basta que olhemos, a partir de um paradigma atualizado, as representações femininas na política. Para não nos perdermos em números vergonhosos dessa representação, basta-nos aqui lembrar que temos cotas de participação de mulheres nas eleições. Trinta por cento das candidaturas para cargos legislativos, obrigatoriamente, devem ser de mulheres. Por si só essa é uma denúncia grave, sabendo que elas são mais da metade da população. A primeira dimensão de importância das cotas é esta: denunciar um desequilíbrio, uma injustiça, uma exclusão vexatória, para dizer o mínimo, da mulher nas decisões. E, conseqüentemente, anunciar o início de um processo de superação.

Possivelmente, a Campanha da Fraternidade seja um dos momentos mais educativos com relação aos direitos humanos. E não apenas na Igreja, mas em toda a sociedade. Ao tratar, no ano de 2018, do tema da violência e na perspectiva de sua superação, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) nos traz grande contribuição. Antes, porém, vejamos a violência como o fruto de uma exclusão generalizada. É multidimensionada, pois, além da questão de gênero, vemos as questões étnicas e religiosas, os migrantes, os refugiados, os homossexuais, os jovens e as questões econômicas. A exclusão aqui é vista para além de segmentos sociais, como uma cultura da exclusão, a partir da insuficiência do Estado ou da total ausência de políticas públicas. Denuncia-se a insuficiência e até mesmo a incapacidade do Estado de garantir os direitos fundamentais para a maioria da população. Educar para os direitos humanos exige que os ambientes educativos, de forma especial a escola, debata e aponte formas de superação de uma realidade de guerra.

As vítimas de homicídios são, em maior parte, homens. Porém, entre 2001 e 2011, o aumento de assassinatos de homens foi 8,1%, enquanto que os assassinatos de mulheres cresceram 17,2%. Portanto, o homicídio de mulheres passou, nesse período, por uma tendência de alta. Somente no ano de 2013, houve 4,8 homicídios por cem mil mulheres – 13 homicídios diários, em média –, o Brasil ocupa a quinta colocação em uma lista de 83 países. Ocorreram aqui 2,4 vezes mais homicídios de mulheres do que a média internacional (CNBB, 2017, p 31).

A violência contra a mulher, como modo de dominação, de exclusão e de patrimonialismo, em que a mulher é vista como patrimônio do homem, manifesta-se, sobretudo, na forma. O que significam as palavras “educação” e “direitos humanos” no contexto em que apresentamos aqui? Segundo a CNBB (2017, p. 32):

Uma pesquisa realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública mostrou que, em 2015, o país registrou 45.460 casos de estupro. Porém, o levantamento estima que devem ter ocorrido entre 129,9 mil e 454,6 mil estupros no Brasil em 2015.

Precisamos urgentemente de uma educação que inclua temas como esses não apenas nos seus conteúdos, mas no debate e nos seus objetivos como busca de superação.

Os dados apresentados nos mostram uma situação de absoluta exclusão da mulher em sua dignidade humana. E, para que possam praticar tão hediondo crime, os “homens” que o cometem são desumanizados, estado em que, por consequência, a escola e a sociedade encontram-se igualmente desumanizadas, haja vista que: “A violência contra a mulher ocorre, principalmente, dentro de casa: 71,8% das agressões registradas pelo SUS em 2011 aconteceram no domicílio da vítima” (CNBB, 2017, p. 32). A educação, não apenas na escola, mas nas famílias, nas igrejas e na sociedade, está educando para superar esse estado de desumanização, principalmente dos homens? Essa parece ser a pergunta geradora que brota em decorrência da realidade.

A palavra que gera esperança e dá sentido à uma educação para os direitos humanos é democracia! É a democracia a forma mais humana e conhecida, a nosso ver, de governar para/com todos. Somente uma forma de se viver que não apenas permita o diálogo, mas o promova, é capaz de incluir, conscientizar e educar para a liberdade. Precisamos acreditar na democracia como forma de humanização das pessoas, das relações e da sociedade; em que as diferenças existam, sejam conhecidas e reconhecidas, e não sejam transformadas em desigualdades. É a naturalização da desigualdade que naturaliza a exclusão, permitindo e até exigindo que uns, por essa ou por aquela razão, sejam excluídos. Dessa forma, homens e mulheres serão diferentes, mas iguais em dignidade. Para se chegar a esse estágio tão necessário e urgente, a nosso ver, teremos que superar os paradigmas administrativos que deformam a compreensão de ser humano, a saber: o patrimonialismo, que vê tudo como coisa e patrimônio, e o gerencialismo, para quem tudo é cliente e assim deve ser tratado. Na linha de uma proposta de democracia deliberativa, Carleial, Opuszka e Kanufre (2016, p. 188) afirmam:

Não por acaso, aliás, por isto mesmo, denuncia-se desde o início os modelos de gestão que mantém a cultura ditatorial, autoritária e assistencialista. A saber, o gerencialismo e o patrimonialismo, ambos se estruturam ao focar processos internos sem levar em conta a democratização do Estado, apresentando a relação clientelista e de certa forma impositiva e dominadora. Tem-se, por fim, como referencial desta proposta, o momento em que vive a cidade, com uma gestão democrática e transparente, pautada no humanismo que está na gênese do deliberativo.

A inclusão como política de Estado, entendida como direito humano e dever do Estado, exige democratização da política e cidadãos conscientes de seu estar no mundo e comprometidos com a justiça, a partir de um Estado democrático, transparente e em todas as suas instâncias. Em última análise, mas também em seu início, quem exclui é o Estado. Mas o que é o Estado? Por mais que se façam desvios e se busquem fugas, o Estado somos todos. Quando ele exclui, nós, de alguma forma, mesmo que por omissão, estamos também excluindo, quando, no mínimo, permitimos que haja exclusão. É isso o que chamamos aqui de naturalização da exclusão. Certos segmentos, determinadas pessoas, alguns setores, “podem” ser excluídos. Há um paradigma da exclusão que orienta um pensar, inclusive, por mais cruel que isso possa parecer, do próprio excluído. É daí que dizemos que o assistencialismo é visto e aceito como política de governos em diferentes níveis e recorrente no tempo e nos mais diversos matizes ideológicos.

A educação como um ato político

Hoje vivemos momentos adversos para a educação. Os resquícios do patrimonialismo e do gerencialismo, presentes no patriarcalismo, conscientes em quem a promove e quase sempre inconsciente em quem a apoia, defendem a escola sem partido. Grosso modo, sem aprofundar a discussão nesse ponto, pois ele não é central nesta reflexão, essa é a forma mais explícita de se naturalizar a exclusão. E para a ideologia patriarcal, expressa em um subproduto de nome machismo, a escola é para formar mão de obra. O paradigma de trabalho que sustenta, sobretudo, a ideologia neoliberal não admite uma educação que ensina a pensar. Para seus gurus, “educação” é treinamento, no máximo doutrina. Deve ensinar a executar tarefas e a obedecer. Aqui reside a crueldade da desumanização, porque inteligência, política, educação de verdade, decisão, escolha, opinião, liberdade, inclusão e direitos são exclusivos atributos de homens, brancos, héteros e ricos.

A partir de paradigmas fossilizados, torna-se impossível compreender a politicidade inerente à educação que Paulo Freire apresentou na segunda metade do século XX, basicamente porque a depreciação conceitual está presente tanto na forma como compreendem a educação quanto na política. Esta, por sua vez, é concebida como uma espécie de doença contagiosa da educação, transmitida por professores que, por serem doentes, oferecem grande risco à sociedade e aos seus filhos. Na sua pedagogia da autonomia, Paulo Freire (2004, p. 110) diz:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade na educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros”

e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesma em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de “baderneiros” que ela, deixando de ser verdadeira educação, passa a ser política, algo sem valor.

Somente uma “educação” excludente pode formar seres passivos que aceitam resignadamente uma “política” opressora segregadora, que naturaliza a exclusão e divide os seres humanos em dois níveis: um que manda, que tudo pode e que tudo sabe, e outro que obedece, nada pode e nada sabe. O primeiro, obviamente, é composto pelas classes dominantes. Para a visão dominante, ser diferente soa como um defeito, uma doença talvez contagiosa. Diferentes são os outros, de outra classe social. Por isso, a necessidade de separação dos “diferentes” (pobres, negros, pessoas com deficiência, homossexuais etc.) dos “normais” (ricos, brancos, héteros, “perfeitos”). É dessa forma que a diferença se torna desigualdade. Vejamos, por exemplo, o que nos diz sobre ser diferente o professor David Rodrigues (2006, p. 306), ao tratar da educação inclusiva:

O certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores – e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns. A EI dirige-se assim aos “diferentes”, isto é, a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é, por todos os professores.

Temos aqui, nas palavras do professor David, as marcas de um novo paradigma: de educação e de diferença. Ressaltamos o fato de despertar-nos a atenção para o conceito de política que cada paradigma traz.

Educar para o direito humano a um planeta habitável e cheio de diversidades

Ainda dá tempo. Começar este tópico com essa frase é esperar a esperança no ser humano, no planeta, na vida e na casa comum. É acreditar e dizer para que outros também acreditem que nós somos seres educáveis e que a educação transforma as pessoas, muda as suas atitudes, ressignifica o seu pensar, atualiza seus comportamentos e as leva a mudança de paradigma. Todas as gerações têm seres especiais que, sobretudo como educadores, marcam seu tempo e promovem mudanças de atitudes. Eles são chamados de profetas (Isaías), santos (Francisco de Assis), ambientalistas (Chico Mendes), poetas (Suassuna) e até anjos. O nosso tempo também os tem.

O Papa Francisco, por exemplo, projeta-se como o grande educador-profeta-pastor, cuja espiritualidade educa pelo exemplo e pela coragem. Francisco, o Papa do fim do mundo, renova as nossas esperanças e a de todas as espécies de vida que ainda resistem. Ele nos lembra algo importante, mesmo indo na contramão do que ouvimos sobre a juventude. Diz o Papa Francisco (2015, nº 13): “Os jovens exigem de nós uma mudança; interrogam-se como se pode pretender construir um futuro melhor, sem pensar na crise do meio ambiente e nos sofrimentos dos excluídos”. Os jovens esperam de nós o testemunho do cuidado. Outro educador das primeiras décadas do cristianismo, Paulo de Tarso também nos deixou lições que a juventude e as futuras gerações esperam que as transmitamos: “Pois bem, sabemos que a criação inteira geme e sofre até agora com dores de parto” (Rm 8, 22).

Para além da consciência de que a terra é um ser vivo, pois até sente dores e geme, os animais também o sentem. Ou não? Quando nos “divertimos” com as “festas” de rodeio, com as pescas “esportivas”, que educação estamos praticando? Será que os touros, os cavalos e as mulas não sentem dor? Será que os peixes “generosamente” soltos por nós depois da “diversão” não ficam machucados? Eles também não sentem dor? Na prática, ao agirmos assim, nós estamos ensinando para crianças, adolescentes e jovens que, com touros, cavalos, mulas e peixes, pode! No entanto, Papa Francisco (2015, nº 130):

Recorda, com firmeza, que o poder humano tem limites e que “é contrário à dignidade humana fazer sofrer inutilmente os animais e dispor indiscriminadamente das suas vidas”. Todo o uso e experimentação “exige um respeito religioso pela integridade da criação”.

Incluir os animais no nosso cuidado também é conscientizar e educar para a liberdade.

Em que medida esses temas e essas questões fazem parte de forma importante dos processos educativos? Se não fazem, a pergunta é: por quê? Educar para os direitos humanos é educar para o cuidado, para a sensibilidade e para afetividade. Que devem ser para com as outras pessoas, mas também e igualmente para toda a criação. Afinal, a nossa maior característica, além das diferenças, é a interdependência. São pressupostos orientadores de qualquer processo educativo. Não há espécie que seja absolutamente independente e que não precise de outras espécies de vida para continuar vivendo. Chega a ser temerária uma educação que não educa a partir desses pressupostos. Educação é e precisa ser sempre praticada como um ato de amor.

É muito nobre assumir o dever de cuidar da criação com pequenas ações diárias, e é maravilhoso que a educação seja capaz de motivar para elas até dar forma a um estilo de vida. A educação na responsabilidade ambiental pode incentivar vários comportamentos que

têm incidência direta e importante no cuidado do meio ambiente, tais como evitar o uso de plástico e papel, reduzir o consumo de água, diferenciar o lixo, cozinhar apenas aquilo que razoavelmente se pode comer, tratar com desvelo os outros seres vivos, servir-se dos transportes públicos ou partilhar o mesmo veículo com várias pessoas, plantar árvores, apagar as luzes desnecessárias... Tudo isto faz parte de uma criatividade generosa e edificante, que põe a descoberto o melhor do ser humano. Voltar – com base em motivações profundas – a utilizar algo em vez de desperdiçá-lo rapidamente pode ser um ato de amor que exprime a nossa dignidade (PAPA FRANCISCO, 2015, n.º 211).

A criatividade está mais na capacidade de cuidar da Terra como a nossa casa comum – e única – do que nas habilidades que nos fazem responder a questões feitas nas provas e nas notas que recebemos, apesar de que as escolas e as universidades continuam privilegiando as notas. Antes de propagarmos a cidadania do Reino, ou a dupla cidadania (Jo 13, 1-2; Ap 21, 1-4; Hb 11, 8-10; At 1, 8), tantas vezes apresentada de forma mágica, precisamos garantir plenamente a cidadania política e social. Com ela chegaremos à cidadania planetária (BOFF, 2012). O planeta também tem os seus direitos e a sua cidadania. Aí sim, a partir das dimensões pessoal, comunitária, social e planetária, poderemos dignamente como cidadãos do Reino exercer a cidadania plena e tripla. É isso o que dizemos ser missão da educação que inclui, que liberta e que conscientiza.

Considerações finais

Educação e humanidade são, em certa medida, sinônimos. Educar é humanizar e humanizar exige uma educação humanizadora. São os paradigmas que adotamos que constroem o nosso pensar, do qual, por sua vez, surgem as nossas práticas. O paradigma de inclusão que orienta grande parte das políticas de inclusão, frequentemente, leva à segregação. Incluir, incluir-se e ser incluído são termos próximos, mas diferentes, inter-relacionados e complementares. Incluir alguém que é cego na política educacional não significa reunir em uma sala específica todas as pessoas que são cegas. Incluir, nesse caso, é permitir que essas pessoas possam ensinar para as outras pessoas não cegas as formas como elas se relacionam com o mundo. Uma pessoa com deficiência, *a priori*, não atrapalha as outras diferentes delas por não terem as suas deficiências. Ao contrário, ajudam de uma forma que somente elas poderiam ajudá-las no seu desenvolvimento humano. Igualmente vale para as questões que envolvem gênero, orientação sexual, confissão religiosa, etnia e quaisquer outras diferenças. Diferenças são apenas diferenças que todos nós as temos. Sejam os educadores ou educandos, pessoa com deficiência ou não. A desigualdade não nasce das diferenças, mas dos preconceitos, os quais, por sua vez, costumam nascer de um paradigma

fossilizado. Queremos aqui despertar os nossos sentidos para esses fatos. E é a educação para a liberdade e para a inclusão o instrumento que nos conduz para a superação dos preconceitos e para a convivência com os diferentes.

Recebido em: 10/09/2018

Revisado pelo autor em: 09/10/2018

Aceito para publicação em: 16/11/2018

Notas

1 Mestre em teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Especialista em Assessoria Bíblica pela Escola Superior de Teologia (EST). Bacharel em Teologia. Poeta e militante. Autor do livro: “Entre o Sol e a Lua: um eclipse de amor e poesia”. E-mail: poesiaemilitancia@yahoo.com.br

Referências

BÍBLIA SAGRADA. **Nova Pastoral**. São Paulo: Paulus, 2014.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**. São Paulo: Vozes, 2012.

CARLEIAL, Liana Maria; OPUSZKA, Paulo Ricardo; KANUFRE, Rosana Aparecida (Orgs.). **Políticas e ações deliberativas em Curitiba**: diálogo, confiança e mediação. Curitiba: IMAP, 2016.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Campanha da Fraternidade de 2018**: Texto-Base. Brasília: Edições CNBB, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

GUESCHÉ, Adolphe. **O sentido**: Deus para pensar. São Paulo: Paulinas, 2005.

PAPA Francisco. **Exortação Apostólica Evangelii Gaudium (A Alegria do Evangelho)**: sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. São Paulo: Paulus/Loyola, 2014.

_____. **Carta Encíclica Laudato Si' (Louvado Seja)**: Sobre o Cuidado da Casa Comum. Brasília: Edições CNBB, 2015.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

Religiões, Educação e Direitos Humanos: uma tríade possível?

CLARIS TEREZA TONDELLO¹

DENISE SILVA LIPINSKY²

MARCELO SIQUEIRA GUILHERME³

Resumo: O mundo atual nos apresenta uma ponta da evolução promovida pela humanidade: o avanço tecnológico, a moderna medicina, a facilidade de deslocamento, os gozos da alta tecnologia e, mesmo, o moderno vestuário que nos permite fazer uso da nanotecnologia. Aplaudimos o novo e a novidade; temos expectativas de que tudo o que é desenvolvido seja para o bem da humanidade. É notável o quanto desenvolvemos e, ao mesmo tempo, é difícil aceitar que ainda não avançamos quanto a coisas básicas: ainda temos as guerras – e nela usamos a moderna tecnologia – emperradas nos interesses mesquinhos; temos a mesma tecnologia à favor de dizimar populações inteiras; produzimos alimentos transgênicos para abastecer mercados, mas condenamos milhões a morrer de fome diariamente; dominamos o átomo para fins pacíficos e jogamos bombas sobre populações inteiras, condenando-as às dores físicas do câncer e da alma; somos, ao mesmo tempo, a natureza ambígua do anjo e do diabo. Mas em que cabem as religiões, a educação e os direitos humanos? Embora pareçam deslocadas, na verdade se apresentam muito mais próximas, pois são parte do universo humano. Este artigo tem por objetivo apresentar esses elementos, colocando as religiões, a educação e os direitos humanos vinculados diretamente ao seu sujeito principal – o homem –, alguns relatos, propostas e reflexões sobre a educação e a promoção dos direitos humanos na ambiência da sala de aula, além dela e o papel da tríade família-escola-educador para com os nossos educandos.

Palavras-chave: Promoção dos direitos humanos. Religiosidade. Educação. Alteridade. Vocação. Profissão.

Religion, education and human rights: a possible triad?

Abstract: The world today presents us with an edge of evolution, to which humanity has promoted: technological advancement, modern medicine, ease of movement, the joys of high technology and even modern clothing that allows us to make use of nanotechnology. We applaud the new, the novelty and expectations that everything developed is for the good of humanity. It is remarkable how much we have developed and at the same time it is difficult to accept that we have not yet advanced on the basic things: we still have wars - and we use modern technology - stuck in petty interests; we have the same technology in favor of decimating entire populations; we produce

GM foods to fuel markets, but we condemn millions to starve daily; we dominate the atom for peaceful purposes and throw bombs on entire populations, condemning them to the physical pains of cancer and soul; we are at the same time the ambiguous nature of the angel and the devil. But where do religions, education and human rights fit? Although they seem to be displaced, they actually appear much closer: they are part of the human universe. This article aims to present these elements by placing religions, education and human rights directly linked to its main subject - the man -, some reports, proposals and reflections on education and the promotion of human rights in the classroom environment, beyond it and the role of the triad family - school - educator towards our students.

Keywords: Promotion of human rights. Religiosity. Education. Otherness. Vocation. Profession.

Religiones, educación y derechos humanos: una tríada posible?

Resumen: El mundo actual se nos presenta como punta de la evolución, donde la humanidad promovió el avance tecnológico, la medicina moderna, la facilidad de desplazamiento, el gozo de la alta tecnología e, incluso, el moderno vestuario que nos permite usar la nanotecnología. Aplaudimos lo nuevo, la novedad y esperamos que todo lo desarrollado sea para el bien de la humanidad. Es notable cuánto desarrollamos y, al mismo tiempo, es difícil aceptar que todavía no avanzamos en cosas básicas: aun tenemos guerras – y en ella usamos la moderna tecnología – fundadas en intereses minúsculos; tenemos la misma tecnología a favor de diezmar poblaciones enteras; producimos alimentos transgénicos para abastecer mercados, pero condenamos millones a morir de hambre diariamente; dominamos el átomo para fines pacíficos y lanzamos bombas sobre poblaciones enteras, condenándolas a los dolores físicos del cáncer y del alma; somos, al mismo tiempo, la naturaleza ambigua del ángel y del diablo. Pero, ¿dónde caben las religiones, la educación y los derechos humanos? Aunque parezcan fuera de lugar, en verdad se presentan mucho más próximas, son parte del universo humano. Este artículo quiere presentar estos elementos colocando las religiones, la educación y los derechos humanos vinculados directamente a su sujeto principal – el hombre -, algunos relatos, propuestas y reflexiones sobre la educación y la promoción de los derechos humanos en el ambiente de la clase, más allá de ella y el papel del trío familia – escuela – educador para con nuestros educandos.

Palabras clave: Promoción de los derechos humanos. Religiosidad. Educación. Alteridad. Vocación. Profesión.

A religiosidade católica, a educação e os direitos humanos: alguns casos recentes

Para ilustração e reflexão deste tópico, serão lembrados alguns eventos:

- Pacaraima (Roraima), 18 de agosto de 2018: cidadãos brasileiros incendiavam barracas de refugiados e expulsam muitos de volta à Venezuela

em uma tentativa de retaliação após o assalto e espancamento de um comerciante brasileiro por refugiados venezuelanos. Um incidente que, no fundo, revela outra grande faceta – a intolerância –, inflada com discursos prosélicos de afirmação de uma identidade e da inoperância do Estado em coibir essas ações.

- Vila da Penha, cidade do Rio de Janeiro, 14 de junho de 2015: a menina Kailane Campos, de 11 anos de idade, seguidora do Candomblé, é agredida e apedrejada na saída de um culto, com sua avó, em um dos bairros do norte da cidade carioca. Os autores são membros de uma igreja neopentecostal que, com palavras injuriosas, acusam-nas de seguidoras do diabo. A Arquidiocese de São Sebastião, lideranças religiosas do Candomblé, da Umbanda e de outros segmentos se manifestaram contra essa ação e lançaram nota de repúdio e de respeito à religiosidade das pessoas.
- Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 18 de agosto de 2017: também seguidora do Candomblé, a idosa Maria da Conceição Cerqueira da Silva, 65 anos é vítima de apedrejamento por sua vizinha por tê-la como “macumbeira” e, por esse motivo, deveu-se fazer “justiça”.
- Brasília, Distrito Federal, 21 de março de 2016: ataque ao Centro Islâmico de Brasília (onde também se encontra a Mesquita). Jogam-se vários exemplares do Alcorão, utensílios e móveis, além de outros livros da doutrina islâmica fora do prédio. Não se soube, definitivamente, os autores do atentado que, por sorte, não deixou vítimas.

Situações como essas não deixam dúvidas quanto à dramaticidade, à cruza e à indiferença à vida humana e, ao mesmo tempo, pedem uma ação mais incisiva no combate à intolerância, na promoção do diálogo inter-religioso e, principalmente, no reconhecimento da vida humana em seus direitos plenos e sua eficácia.

É notável que, em tempos atuais, tenhamos presente na sociedade um novo ardor xenófobo, um discurso inflamado de altos representantes políticos que revivem um dramático e enfático discurso ultraconservador e do qual o estrangeiro é o “próximo alvo”. Tais situações se presentificam nos Estados Unidos, na Europa, no Leste Asiático, na África e, com bastante preocupação, no ecúmeno Brasil.

Em tempos de radicalismo e de uma ortodoxia de pensamento, evidenciam-se tenazmente as vítimas desses mesmos paradoxos: o ser humano em suas mais manifestas expressões – a étnica, a religiosa, a política, a econômica, entre tantas outras. E é um tanto instigante quando determinada instituição tem a capacidade de promover – tanto teórica como praticamente – a responsabilidade da promoção do debate dos direitos humanos (nesse caso, todos os dedos se voltam à educação).

Mas cabe a pergunta: estamos prontos, em nossa prática pedagógica e na cultura social de nossos educandos, para promover esse debate? Que práticas nos permitem conhecer, envolver, trabalhar e propor o diálogo entre as diversas formas de compreensão do ser humano em seus direitos, em sua plenitude e em defesa da vida humana. Em que sentido as escolas católicas podem contribuir para uma reflexão mais sucinta, rica e prática para a defesa dos direitos humanos?

É um caminho árduo e longo, que, com o empenho de cada educador, colocará em prática o sonho de ter a justiça social, o reconhecimento dos direitos e a dignidade da pessoa humana como instâncias práticas do nosso cotidiano e da nossa vivência; mas, para tanto, devemos fazer um pequeno histórico dessa situação.

Woods Jr. (2014) relata a importância da Igreja Católica na construção da sociedade ocidental em seus mais variados aspectos: na Economia, na Física e nas demais ciências, nas Artes, na Arquitetura, na Moral, na Filosofia, entre outras áreas da inserção e da ação humana. Aqui cabe um destaque especial: o desenvolvimento do direito internacional preconizados nos ideais de solidariedade, cooperação e fraternidade. Nesse âmbito, destacam-se os papéis do padre Francisco de Vitória, pela formulação de um direito internacional que prima, essencialmente, pela valorização do homem, e também do frade Bartolomeu de Las Casas, por aplicar, na prática, o reconhecimento da alteridade indígena e sua plena defesa na América espanhola, tendo por foco a questão da colonização e dos direitos dos hispânicos sobre os índios, tomando-os por inferiores, mas na defesa do jusnaturalismo de que todos os seres criados são iguais em seus direitos e dignidade, como mostra:

Tinham os espanhóis direito a possuir terras americanas em nome da Coroa? Quais eram suas obrigações em relação aos nativos? Tais assuntos levantavam, inevitavelmente, questões mais gerais e universais. Que conduta deviam os Estados obrigar-se a observar nas relações mútuas? Quais as circunstâncias em que se poderia considerar justa a guerra declarada por um Estado? Tratava-se obviamente de questões fundamentais para a teoria do moderno direito internacional. [...] Criado por Deus à sua imagem e semelhança e dotado de uma natureza racional, o homem possui uma dignidade da qual carecem todas as demais criaturas. Foi com base nisso que Vitória continuou a desenvolver a ideia de que, pela sua posição, o homem tem o direito de receber dos seres humanos, seus semelhantes, um tratamento que nenhuma outra criatura pode reivindicar (WOODS JR., 2014, p. 132).

Josaphat (2000) também demonstra que a defesa dos direitos humanos na América colonial colocou-se sempre à margem dos interesses das coroas espanhola e portuguesa, preocupadas em explorar o vil metal do que em, efetivamente, buscar a promoção e a defesa da integridade humana, tal como defendido

pelo padre Francisco da Vitória. Isso fez com que frei Bartolomeu de Las Casas, dominicano e estabelecido no México, lutasse abertamente pela dignidade dos povos americanos diante do poderio da armada espanhola, dos interesses de uma casta de comerciantes que passava sobre qualquer vida humana. Percebe-se também que a Igreja Católica, na prática, combatia – mesmo com as condições de estar com o poder temporal da época – em favor das minorias e dos excluídos.

Para Dallari (2004), a discussão sobre os direitos humanos e a educação possui relevância na palavra “cidadania”, a qual, entre os romanos, indicava a situação de uma pessoa quanto à sua condição política e sua capacidade de exercê-la. Como é notável, a sociedade romana era excludente – bem como a grega –, seletiva e dava direitos àqueles que eram dotados de dignidade, mas não àqueles aos quais nenhuma dignidade valia, ou seja, os escravos. Mesmo na classe dignitária do gozo da cidadania (ou os livres), distinguíam-se os patrícios – de famílias nobres e de respeito na sociedade, alguns oriundos dos fundadores de Roma – dos plebeus – aos quais era possibilitado o acesso aos cargos públicos. Tal como a sociedade grega, os romanos:

Livres tinham a cidadania; eram, portanto, cidadãos, mas nem todos podiam ocupar os cargos políticos, com o de senador ou de magistrado, nem os mais altos cargos administrativos. Fazia-se uma distinção entre *cidadania* e *cidadania ativa*. Só os cidadãos ativos tinham o direito de participar das atividades políticas e de ocupar os mais altos postos da Administração Pública. Uma particularidade que deve ser ressaltada é que as mulheres não tinham a cidadania ativa, e por esse motivo nunca houve mulheres no Senado nem nas magistraturas romanas (DALLARI, 2004, p. 18, grifos do autor).

A Igreja Católica, por sua vez, tratando diretamente de difundir a fé cristã, era proscrita dentro da sociedade romana. Para os romanos, era a ideia de um monoteísmo, da fraternidade entre as diferentes pessoas – afinal, não havia distinção alguma entre as pessoas, que buscavam partilhar tudo em comum, acreditavam em um Deus único e praticavam seus cultos nas catacumbas romanas. Esse confronto de valores culturais acabaria por ter uma reação dos romanos ao levar muitos cristãos às arenas para serem devorados pelos leões. O que lhes causa pasmo é a presença de muitos patrícios romanos na fileira dos novos adeptos. O resto da história é conhecida.

Voltando à questão da educação, temos ainda o reporte de Woods Jr. (2014), ao apontar os monges como os promotores – na prática – da defesa dos direitos humanos. Com são Bento de Núrsia, pai do monarquismo ocidental, a prática dos valores e defesa da dignidade humana acabou por se efetivar com a defesa dos menores e dos nômades, figura bem clássica do início do monarquismo ocidental, no qual, com pequenas práticas, havia a tendência de vislumbrar o próprio Cristo em visita àquele mosteiro. Desse modo:

São Bento também eliminou da existência do monge qualquer vestígio do seu passado no mundo, quer tivesse sido de grande riqueza ou de servidão e miséria, porque todos eram iguais em Cristo. O abade beneditino “não deve fazer distinção entre as pessoas do mosteiro” [...]. Um homem livre não deve ser preferido a outro nascido em servidão, a menos que haja alguma causa razoável. Porque, sejamos escravos ou livres, somos todos um em Cristo [...]. Deus não faz acepção de pessoas (WOODS JR., 2014, p. 27).

Em tempos atuais, os direitos humanos retornam à pauta do dia e, por muitas vezes, de forma negativa. Os editoriais das cadeias de televisão aberta exploraram o tema de forma a superexpor as pessoas ou, de muitas formas, explorar o espetáculo humano, degenerativo e rebaixando a vida humana. Como dito, há a polêmica e o discurso voltado para a destruição dos direitos humanos ou, mesmo, de formadores de opinião, por meio da velha expressão da lei de Talião: “olho por olho, dente por dente”. Não obstante, as redes sociais se colocaram como trincheiras onde o espaço da exposição das ideias, da liberdade de opinião e da defesa incondicional entre os direitistas *versus* esquerdistas extrapola todos os limites da sensibilidade, do bom senso e da responsabilidade para com a lisura da informação. Esse espaço, por sua vez, faz remonte ao passado romano: a arena na qual as opiniões eram amplamente destruídas, rechaçadas e expostas ao ridículo.

Por sua vez, as escolas se veem em um terrível embate: encontram-se no século XIX, com educadores do século XX e discentes no século XXI. A sociedade do atual século demanda outros debates, e muitos em âmbitos bastante polêmicos, como a discussão de gênero, o aborto, a pena capital, entre outras.

Unidade na diversidade: quando o exemplo parte de cima

A promoção da paz e da justiça social são promovidas pelas religiões como um todo. A Igreja Católica a assume em seu catecismo e nos documentos oficiais da igreja, bem como promove encontros ecumênicos com o intuito de um ponto comum – como as jornadas ecumênicas de Assis, acentuadas, principalmente, durante o pontificado de João Paulo II. Entretanto, a chamada “cultura da paz” ou “civilização da paz” não surgiu em seu pontificado: foram iniciadas com as invectivas de outro papa – João XXIII –, quando do Concílio Vaticano II. Um dos documentos conciliares – *Unitatis Redintegratio* – aborda o ecumenismo. Desde então, muitas iniciativas foram ricas em apresentar os pontos comuns às religiões em vista da promoção da vida humana, da defesa da obra da criação e da dignidade humana.

As escolas cristãs, por sua vez, tentam aproximar a mensagem cristã em meio a uma enorme pluralidade e diversidade cultural e religiosa dos discentes. Apesar da dura constatação de que há duas vertentes religiosas evidenciadas

– a conservadora e a liberal – no âmbito católico, muitos oriundos do berço neopentecostal, um grande número de agnósticos ou simpatizantes de outros movimentos religiosos e daqueles que agitam as bandeiras de temas polêmicos e custosos, como o aborto, a homossexualidade, a pena de morte, a descriminalização das drogas, a defesa da propriedade privada, vê-se um amplo e largo campo de discussões ideológicas, permeadas de senso comum e de um lodaçal tremendo de pseudoutopias. Em flagrante, há uma grande variedade de camisas, das quais se pode fazer uso da que lhe convém. Isso, de certo modo, acaba por acirrar dois tipos de situação: aqueles que defendem as opiniões e aqueles que são totalmente contrários às opiniões.

Desse modo, temos em Arinze (2002, p. 19) que:

Nos dias atuais, o mundo não pode ficar indiferente ao aumento alarmante da quantidade de armas e do seu poder devastador. O compromisso com a não-proliferação de armas nucleares às vezes é vacilante. Não apenas governos, mas também grupos paramilitares, organizações terroristas e mesmo indivíduos parecem por vezes deixar-se seduzir pela tentação à violência.

As escolas católicas possuem um bom espaço para a promoção do diálogo consistente e, principalmente, para o reforço à dignidade humana, sem radicalismo ou pedância: há espaço para a vivência com outras expressões religiosas. Porém, ficam questões primordiais: como fazer para transformar em atitudes e vivências as práticas de tolerância, fraternidade, diálogo e escuta atenta em uma sociedade que prima pelo discurso violento, intolerante, indiferente, retrógrado e xenófobo, mesmo em escolas preocupadas com a quantidade, o currículo e a aplicação de ideologias mercadológicas? E quanto às famílias?

Há um caminho aberto ao diálogo ecumênico como há o encontro das religiões na cidade de Assis, o reconhecimento da perseguição às culturas e a todos os tipos de denúncias contra a vida humana emitidas pela Igreja Católica, pelo Conselho Mundial das Igrejas e pelos conselhos de competência reconhecida no Brasil, como a CNBB e o CONIC. Entretanto, falta um pouco de coragem às escolas – aproveitando a situação inequívoca de se posicionarem – em assumir o papel de promotoras da paz em seus muros físicos, eliminando os muros da ignorância e das ideologias quanto ao foco na vida humana. Sobre esse aspecto, para a ACAT (2001, p. 6-7):

Todos os dias, nos jornais, no rádio e na televisão, encontramos essas doutrinas, essas ideologias: já estamos saturados delas. Elas também estão presentes em nossa vida cotidiana, porém com um rosto, encarnadas em pessoas que tendemos a classificar precipitadamente segundo tal ou tal rótulo. Mais uma razão para conhecermos melhor o significado dessas palavras, sua origem, a evolução

da realidade a que se referem. Há, contudo, um ponto em comum entre elas, sublinhado no texto de Jean-Louis Schlegel: designam doutrinas que estão “ante” a modernidade, para não dizer “defronte” dela ou “contra” ela.

Se o século XX trouxe-nos os desafios da interação entre as culturas, sendo que, pretensamente, houve a maturação de uma cultura hegemônica, difusa em seus valores, o século XXI nos traz o desafio de propor diálogos tolerantes, o reconhecimento da alteridade sobre a identidade e os desafios que extravasam a sociedade, chegando às salas de aula. Estamos em um mundo em desordem? Como propormos mudanças às pessoas onde imperam o caos, as ideologias parasitárias e a pretensa construção de uma cidadania sem o seu *lócus* e *télos*?

Para além da sociedade líquida: direitos humanos reais para situações humanas concretas

Zygmunt Bauman (1925-2017) foi um dos mais brilhantes pensadores dos séculos XX e XXI. Judeu-polaco, sociólogo emigrado para o Reino Unido, perseguido em sua terra, tivera a brilhante oportunidade de analisar a sociedade em que vivera e a que assumira como sendo a sua nova casa. Oriundo de uma formação socialista e convivendo em uma sociedade assumidamente capitalista, pôde observar as transformações operadas nas sociedades a partir da mutabilidade do capitalismo. Essas análises se transformaram em um sem-número de publicações com a temática “líquida”: modernidade líquida, vida líquida, amor líquido e as consequências advindas dessa liquidez na vida humana consubstanciadas em outros títulos, como capitalismo parasitário, vida a crédito, sociedade individualizada, identidade, globalização, mal-estar pós-moderno, cegueira moral, riqueza e pobreza, entre outros. Trata-se de uma obra extensa e reflexiva e jamais datada. Partindo da premissa da liquidez social, reflete-se um aspecto inegável em suas obras – a imersão e a submersão dos ismos – que transcendem espaços de integração (famílias e comunidades) para espalhar suas raízes no seio social, no qual:

Há uma condição de alerta permanente: perigos que se diz estarem à espreita bem ali na esquina, fluindo e vazando de acampamentos terroristas disfarçados em escolas e congregações religiosas islâmicas; de subúrbios habitados por imigrantes; de ruas perigosas infestadas de membros da subclasse; de “distritos turbulentos”, incuravelmente contaminados pela violência; de áreas de acesso proibido em grandes cidades. Perigos representados por pedófilos e outros delinquentes sexuais à solta, mendigos agressivos, gangues juvenis sedentas de sangue, vagabundos e stalkers (os caminhantes furtivos). As razões para se ter medo são muitas. Já que é impossível calcular seu verdadeiro número e intensidade a partir

da limitada perspectiva da experiência pessoal, acrescenta-se outra razão, possivelmente mais poderosa, para ter medo: não há como saber onde e quando as palavras de advertência irão se fazer carne (BAUMAN, 2007, p. 131).

A sociedade pós-moderna encontra seus desafios em integrar a pluralidade de opiniões, manifestações culturais, culturas, religiões em busca de um ponto comum. Talvez aí tenha residido a sua maior falha: tem sido uma sociedade de indiferentes, insensíveis e desconectados de um mundo real, concreto e clamorosamente precisando encontrar o seu rumo. Esses elementos, por sua vez, caem no universo escolar: a desintegração da pessoa humana que absorve – tal como uma esponja – às inúmeras ideologias e às manifestações de intolerância, seja no seio familiar, seja no convívio comunitário, aliadas aos inúmeros desvios de caráter, conduta ou mesmo oriundos das novas patologias (a série de Ts que carecem de uma maior profundidade acerca de sua origem e evolução), faz com que nos apresentem – constantemente – alunos que necessitam de uma experiência significativa ao seu projeto de vida. A dissociação entre as crenças fundantes e as adquiridas criam inúmeros obstáculos ao convívio e ao diálogo em sala de aula. Nem mesmo as novas pedagogias conseguem explicar o fenômeno, colocando o sujeito como o centro, embora foquem no desenvolvimento das suas potencialidades intelectuais (e, em dias atuais, a resiliência), e não em seus aspectos subjetivos e psíquicos. Esse embate gera desgaste para os envolvidos diretamente (educadores e educandos) e para os coadjuvantes (escola e famílias). Encontrar o equilíbrio, possibilitar conexões vivenciais, reais, concretas é um dos desafios feitos diretamente na sala de aula e na experiência além da sala de aula. Nesse ponto, recorre-se a Boff (2003, p. 27) em uma reflexão que se coloca diante desse desafio:

Como construir uma plataforma comum sobre a qual todos posamos nos assentar e nos entender? Para viver como humanos, os homens e as mulheres precisam criar certos consensos, coordenar certas ações, coibir certas práticas e elaborar expectativas e projetos coletivos. Sempre houve tal fato desde os primórdios da construção das comunidades humanas.

Dada a situação: será que nos esquecemos de nos relacionarmos quando somos desafiados a manter a coletividade – embora diversa – e a conviver equitativamente? Em que ponto nos desumanizamos ou perdemos a compreensão do outro?

Nossos desafios, na atualidade, encontram-se em repropor uma nova forma de respeito à alteridade intersocial e intrassocial: observar a defesa da dignidade humana dentro da sociedade e fora da sociedade. Um caso claro: o assassinato do travesti Dandara dos Santos ocorrido no Ceará em 2017, amplamente filmado e tornado viral na internet. A insensibilidade diante do problema é tratada com des-

dém por muitos educandos, reproduzindo o senso comum aplicado, infelizmente, em campanhas eleitorais e retomando questões espinhosas, como a redução da maioria penal, a legalização do porte de armas (destinado aos cidadãos de bem), a descriminalização do aborto, o casamento homossexual, a discriminação das drogas, o fechamento das fronteiras e o expurgo de estrangeiros notoriamente de natureza xenófoba. Eis algumas das consequências da modernidade líquida.

Uma criança não aprende fora de um contexto específico; a família acaba por municiá-la, por “formar” a consciência e seu caráter. Por sua vez, a mesma família que pode tanger tanto para o conservadorismo como pelo liberalismo permite que a criança absorva tudo o que orbita ao seu redor, o que, em regra, acaba por se reproduzir diretamente na sala de aula. Algumas expressões são espantosas por se apresentarem incapazes de ouvir as opiniões contraditórias. Podemos pensar que são crianças oriundas dessa sociedade líquida na qual a desconexão entre o real e o ideal coloca o homem suspenso entre a borda e o abismo? E, em nosso caso, que realidade apresentamos para esses educandos?

Como apontado – o caso do travesti Dandara –, a questão dos direitos humanos divide opiniões e escancara o fosso de nosso abismo social. Temos uma sociedade dividida, narcisista, incapaz de reagir – ou, o mais fácil, terceirizar – diante de situações especificamente absurdas. Porém, temos opiniões formadas sobre os direitos humanos: desde que não me prive o acesso aos meus direitos, tudo bem; mas, se envolvê-los, então calma! Entretanto, há muitos que farão a mais abjeta das afirmações: que se elimine todos os travestis! Nesse caso, o preconceito se enraíza não somente na perspectiva familiar, mas em pequenos casos, falas e, infelizmente, pelo viés da mídia, que extrapola o limite do bom senso. Isso, por sua vez, é determinante na prática da sala de aula: colocamos nossos preconceitos em stand-by ou os estimulamos a expô-los? Sabemos conduzir para uma reflexão acerca desses preconceitos – com fins de eliminá-los – ou preferimos lavar as mãos? Até onde o professor-educador tem a capacidade de trabalhar tais situações sem a censura da escola? Quando as famílias – ao interpretarem livremente o que lhes foi repassado – acabam por validar os seus interesses, censurando a escola e o professor, elas fazem isso com que intuito?

São sinais evidentes de uma sociedade líquida, incapaz de refletir sobre as ações. Preparamos adultos para a indecisão ou para a conformidade? Preparamos pessoas para assumir o mundo ao seu redor ou criamos seres apáticos, acostumados ou acomodados às coisas que se põem à sociedade? De acordo com Brandão (2005, p. 26)

Para cada coisa que penso aparece um braço esticado dizendo “por aí não!”. Por onde, então? Será que o caminho para ser adulto é esse mesmo: o caminho da dúvida, da indecisão? Então eu fico igual àquele relógio da biblioteca, sem saber para que lado mexer os meus ponteiros.

E, como em uma sociedade líquida, as questões mais preponderantes e reflexivas da vida humana acabam por ser polarizadas, extremadas ou ardorosamente defendidas – em seus interesses – como se fossem verdades absolutas. Direitos humanos, violência, o papel da mulher, a infância, a juventude, entre tantos outros, orbitam na esfera do imediatamente a resolver ou na esfera do discurso teórico. O enfoque é sempre o imediatismo, o confronto, o choque; não se chega a um ponto comum para a ação efetiva de mediar ou solucionar o problema. Nisso, Bauman (2007, p. 7) reforça:

“Líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo.

E também os valores dessa sociedade líquida fluem para a ambiência da sala de aula e, como reflexão, leva-nos a considerar duas coisas: de que forma a promoção dos direitos humanos perpassa a nossa prática cotidiana? Direitos humanos para humanizar pessoas ou direitos humanos para defender as pessoas?

Religiões, escolas e direitos humanos: equilibrar a equação, analisar as situações, conviver com a diversidade

A Igreja Católica, no último século, com mais ênfase nas últimas seis décadas, tem sido uma rica promotora do diálogo entre as religiões e, com os últimos quatro papas, da expressão de defesa da vida humana. Recentemente, o papa Francisco tem alertado sobre a causa dos refugiados do Oriente Médio e da África, acolhendo-os na cidade do Vaticano. Também tem se associado à defesa da vida, da denúncia ao vilipêndio da vida humana em suas mais variadas formas, alinhando-se com outros representantes das mais variadas religiões. O arcebispo anglicano emérito Desmond Tutu publicou o livro com o Dalai Lama acerca das muitas questões da sociedade pós-moderna, em uma reflexão dialético-espiritual rica, trazendo a dimensão da finitude humana diante da grandeza do infinito na vida humana (LAMA; TUTU; ABRAMS, 2017). Também Frei Betto nos traz profundas reflexões no campo da práxis ativa do cristão, que, saindo de sua “fortaleza dogmática”, vai ao encontro do outro, dialoga, reflete, compromete-se em promover a alteridade e trabalha pelo bem comum, em obra conjunta com o jornalista Heródoto Barbeiro (BETTO; BARBEIRO, 2017). São reflexões ricas, fundamentadas na realidade e que versam diretamente com a questão dos direitos humanos.

François-Marie Arouet, o filósofo Voltaire, notório defensor da liberdade humana e um verdadeiro “língua solta” contrário à fé religiosa, satírico e, não menos importante realçar, autor de uma obra que, ao mesmo tempo, denuncia a relação de extremismo religioso e a condenação de um comerciante de Toulouse – Jean Calas – chamada de “Tratado sobre a tolerância”, pronunciou uma oração que, nos tempos de hoje, é atual e uma forma de denúncia. Em suma, é um primeiro tratado sobre a defesa dos direitos humanos em plena era do domínio da razão, uma das mais aterradoras épocas da história humana.

Assim:

Non é mais, portanto, aos homens que me dirijo, é a ti, Deus de todos os seres, de todos os mundos e de todos os tempos. Se é permitido a fracas criaturas perdidas na imensidão e imperceptíveis para o resto do universo ousar te pedir alguma coisa, a ti que deste tudo, a ti cujos decretos imutáveis são eternos, digna-te olhar com piedade os erros ligados a nossa natureza; que esses erros não sejam causa de nossas calamidades. Tu não nos deste um coração para nos odiarmos e mãos para nos degolarmos; faz com que nos ajudemos mutuamente a suportar o fardo de uma vida penosa e passageira; que as pequenas diferenças entre os trajos que cobrem nossos débeis corpos, entre todas as línguas insuficientes, entre todos nossos costumes ridículas, entre todas nossas leis imperfeitas, entre todas nossas opiniões insensatas, entre todas nossas condições tão desproporcionais a nosso olhos e tão iguais diante de ti: que todas essas nuances que distinguem os átomos chamados homens não sejam sinais de ódio e de perseguição; que aqueles que acendem velas em pleno meio-dia para te celebrar suportem aqueles que se contentam com a luz do teu sol; que aqueles que cobrem suas roupas de baixo por uma capa branca para dizer que é preciso te amar não detestem aqueles que dizem a mesma coisa sob um manto de lã negra; que seja igual te adorar num dialeto formado de uma antiga língua ou num dialeto mais recente; que aqueles cujo traje é tingido de vermelho ou de violeta, que dominam uma pequena parcela de um pequeno acúmulo de barro deste mundo e que possuem alguns fragmentos arredondados de certo metal, usufruem sem orgulho daquilo que eles chamam grandeza e riqueza, e que os outros os vejam sem inveja, pois tu sabes que não há nessas vaidades do que invejam nem do que se orgulhar.

Que todos os homens possam se lembrar que são irmãos! Que tenham verdadeiro horror da tirania exercida nas almas, como têm como execrável o banditismo que destrói pela força o fruto do trabalho e da indústria pacífica! Se os flagelos da guerra são inevitáveis, não nos odiemos, não nos dilaceremos uns aos outros no seio da paz e empreguemos o instante de nossa existência emabençoar igualmente em mil línguas diferentes, desde o Sião até a Califórnia, tua bondade que nos concedeu esse instante (VOLTAIRE, 2017, p. 129-130).

Voltaire antecipa – em alguns séculos – o que surgiria no século XX e se presentifica no século XXI: dialogar para a promoção humana, agir para que todos sejam reconhecidos como iguais. E, em um desafio angustiante: como fazê-lo no microcosmo da sala de aula?

O século XXI nos apresenta um desafio para as escolas: captar o maior número de alunos e formá-los; para as famílias: a de “encaixar” os filhos na escola que melhor possa complementar o seu trabalho doméstico; para os professores-educadores: alunos muito diferentes, com percepções de mundo diferentes e, em muitos casos, feitos à imagem e semelhança de seus progenitores. Na esteira do neoliberalismo e das muitas ideologias pós-modernas, há um desafio para o educador em trabalhar a temática, os conteúdos, o relacionamento e, ainda mais evidenciado, a questão religiosa na vida do educando. O século XX também acirrou a questão religiosa, uma diversidade de ofertas soteriológicas, a ortodoxia ferrenha que divide povos, culturas, opiniões e, claro, não fica de fora da sala de aula. É bem real que se tem educandos nesse viés do século XXI, muitos nascidos nesse século, que o fenômeno religioso se manifesta no corpo discente.

As religiões buscam defender elementos, como a promoção do bem, a defesa da verdade e dos valores presentes em seu bojo. Entretanto, tem-se – em cada religião – muitos pontos de vista que, por sua vez, criam segmentos dentro das religiões. Cada vez mais fiéis acabam por seguir uma linha “x”, outros, a linha “y”, outros, a linha “z”, outros que preferem somente frequentar sem aderir, outros assumem a ideia de uma pluralidade vivencial e que lhes permitem ser espiritualistas. O papel da religião, em opiniões expressas por discentes, nada mais é do que uma formalidade ou de absoluto descaso. Há muitos que dirão ser céticos, ateus ou mesmo agnósticos.

Tratar dos direitos humanos caberia “somente” às aulas de ensino religioso, filosofia e sociologia, certo? Nada mais errôneo: é âmbito de todas as ciências, discutida em todas as disciplinas e com expressa condução dos educadores e postura assumida pelas escolas. É necessário que tenhamos mais educadores aptos, não somente a conhecer a sua área de conhecimento, mas a difundir a postura proativa de um educando apto a transformar a sua realidade. Muito se expõe sobre a escola sem partido, sobre a discussão a respeito de gênero, feminicídio, entre tantos outros temas caros; é preciso fazê-lo em aberta defesa do ser humano, dotado de uma vida, imerso em uma cultura, agente de sua história e membro social, antes do que o adjetivo que o precede.

E aqui cabem alguns pontos que esses autores defendem:

1) Recuperar o sentido da escola como formadora e humanizadora, e não somente uma instância no processo de educação de um indivíduo. Precisa escolher entre o seu papel central de formadora-humanizadora ou de ser mais uma no chamado mercado educacional⁴.

- 2) A família como cooperadora e coformadora de um sujeito emancipado, ecúmeno e defensor da vida humana. Saber “desligar-se” da opinião mundana, promover experiências vivenciais sobre as dimensões humanas, e não a transferir (terceirizá-la) aos cuidados da escola.
- 3) Educadores promotores do papel transformador que lhes é devido, não ideológico, emancipador e abertamente capaz de acolher as diferenças, desmontar os falsos argumentos e propiciar-lhes uma reflexão acerca da vida humana. Há valores que são defendidos e que, por sua vez, acabam por se refletir sobre os educandos.
- 4) Demonstrar e incentivar atitudes que impactem na vida do educando. Há muitos que chegam cheios de dificuldades, protegidos por uma redoma invisível pelas famílias, sem capacidade de conhecer a realidade daqueles que são marginais à sociedade. Como um exemplo rico e edificante, há projetos maristas, como a Missão Marista de Solidariedade, que agregam alunos não católicos, mas ativos, na promoção do bem, da alteridade, sensíveis à realidade ao seu redor. Também é uma oportunidade de interação entre os educandos, em partilhar experiências de vida e, em muitos casos, despertar a profissão futura que abraçarão. O mais importante: despertar-lhes a vocação para a vida.
- 5) Investir – no caso das escolas católicas – nas equipes pastorais e colocá-las no centro da vida escolar, pois o quanto as equipes pastorais foram postas em escanteio e, desse modo, vistas com olhos da desconfiança. Esquecem-se de que o administrativo, o pedagógico e o pastoral caminham em conjunto, formam, refletem, qualificam e permitem ao jovem e ao colaborador sentirem-se escola e educadores. Não resumir a Pastoral a uma pessoa (personalização), a um evento enfadonho, a uma equipe (ou a um único ser) que somente reza e, em última instância, possa salvar a escola: colaborar mais do que comprometer é um dos pilares de uma escola católica; sem ela, o papel se resume em ser, somente, uma escola ou mais uma escola. A Pastoral desperta o nascimento de lideranças proativas, edificantes, que promovem sem fazer propagandas mercadológicas. Nesse ponto, as escolas católicas impactam diretamente na vida dos educandos a ponto de – após tornarem-se chefes de família – colocarem seus filhos na escola onde aprenderam a lidar e ver o mundo de outra forma.

Educadores comprometidos, não ideologicamente com a profissão de fé que fazem, mas com a causa do ser humano, devem ser modelos aos demais colegas. Sabe-se que há dentro da classe docente um pecado capital – a inveja – que impede que nos vejamos como ativos sujeitos do processo de educação e formação do educando. Quando há uma defesa *in extremis* de uma ideologia religiosa, não educamos, mas formamos sectários ou, quiçá, um extremista religioso. É preciso ver a cultura local como um microcosmo do vasto universo,

rico em pluralidades, e dialogar com essas culturas e, antes, com os seres que as compõem. É fato que se trata de algo importante a ser discutido, mas não tão importante ao interesse geral.

Experiências básicas, fortuitas e oportunas enriquecem a nossa prática experiencial-vivencial que auxilia na formação do educando. Não fugir dos temas mais duros e que estão na esfera do humano, invertendo a questão com outra questão (“o que o leva a afirmar isso?”, “qual é a sua posição sobre esse tema proposto?”, entre outros), coloca o aluno como o centro da discussão, permitindo-nos explorar os sofismos e as impressões erroneamente construídas e que, por sua vez, são facilmente reproduzidas sem reflexão. Não temos que nos esquivar desses temas, mas enfrentá-los de forma enfática, posicionando-se acerca da defesa – antes – do ser humano. Como dito, antes dos adjetivos, a pessoa se apresenta.

Não cabe somente às escolas católicas essa defesa, essa proposição, essa visão: convidamos todos a participar, a se engajarem, a cerrar fileiras na defesa da vida, mesmo em questões que expõem nossa “nudez intelectual” e nos agridem, mas não nos põem em frente a um tribunal de isentos, mas a pessoas que necessariamente nos têm como modelos de virtude ou de desgraça. Assim, impactamos diretamente a vida dos educandos.

E, como não poderíamos deixar de recorrer à licença poética, usamos de uma frase de Renato Russo: “e você de que lado está?”.

Considerações finais: testemunho, defesa da dignidade humana e reconhecimento da alteridade

Diante do exposto e de que não há como dissociar a questão educacional do mundo da vida, temos a certeza de que o nosso papel de mudança e transformação dos corações e almas dos educandos volta como o centro de nossa missão: educar é uma maiêutica constante, o desafio de transformar e emancipar educandos poderia ser comparada – em dias atuais – hercúlea. Temos a dimensão dos desafios e sabemos que diariamente eles se constituem e nos propõem uma ação. É impossível passarmos incólumes em nossa vocação (aqui não somente profissão, pois seria o passo seguinte dessa vocação madura), mesmo que os desafios impostos e surgidos nos colocam em um grau de impotência, mas nunca de inoperância. Assumimos a nossa profissão de fé cristã, espelhamo-nos em Jesus Cristo, mestre, senhor e modelo, temos à nossa frente um universo que se apresenta cheio de questionamentos, posturas prontas e desafiantes propósitos – os educandos –, e a garantia de que nosso trabalho só terá resultado em um futuro.

Sabemos que a humanidade se constitui de homens que possuem o livre-arbítrio, os quais estão inseridos em culturas diversas, exprimem convicções

diversas e questionamentos acerca de um mesmo objetivo: o que nos faz estarmos aqui? Por que aceitar isso, e não aquilo? Por que da existência do mal? São perguntas que há milênios são proferidas, muitas das quais não se obtém uma resposta significativamente suficiente. Mas há práticas! Há ações! Há pessoas que se puseram em campo, foram em busca de realizar não o seu ideal próprio, mas preparar o campo para outros semeadores, outros agricultores e outros promotores, como Albert Schweitzer (*apud* ABRAMS, 2011, p. 35):

Há muitos anos participei de uma discussão acerca do problema da educação internacional. Depois de vários especialistas apresentarem suas complicadas teorias, o velho diretor de determinada escola levantou-se e disse em voz baixa: “Há apenas um sistema de educação: a educação pelo amor e pelo exemplo próprio.” Ele estava certo. O que é verdade para a educação é verdade também para o problema atual dos refugiados. Com amor e por meio de nosso exemplo – exemplo no sentido de sacrifício –, ele pode ser solucionado.

A educação só pode ser feita como um ato de amor; promover a solidariedade e os valores da pessoa humana somente pode fazê-lo por meio de amor. O reconhecimento da alteridade que promove a dignidade humana rompe os adjetivos, dá valor ao que a pessoa é, não se atém aos “ismos”, tampouco observa o ser humano como uma pessoa digna de pena; pelo contrário, faz reconhecer a estatura e a nobreza do ser que ali se apresenta. Por sua vez, faz-se necessário em nossas práticas educativas promover os valores humanos e, mais ainda, em se tratando das escolas confessionais, tê-las como um compromisso.

Educadores capazes de dialogar e promover incitam escolas a assumir o seu papel de formação integral e, que por sua vez, podem exigir das famílias o seu aspecto mais significativo: formar o caráter de sua prole. Basta lembrarmos as palavras de Albert Schweitzer que, mesmo com os seus prêmios, seu reconhecimento, sua estatura intelectual, preferiu abandonar tudo e ir ao Gabão para cuidar daqueles aos quais lhes eram negados a dignidade e os direitos. Exemplo digno ou utopia em nossos dias?

As religiões têm a sua preocupação e seu lugar de responsabilidade nos dias atuais, e, mesmo com tantos escândalos, há os que permitem passar sobre todo o senso comum na promoção da alteridade. Não poderiam ser consideradas religiões se não colocam o ser humano no papel central de transformação e se Deus não conferir os cuidados por esse mundo criado aos animais senão ao próprio ser humano.

O cuidado com a natureza também se estende ao cuidado com a natureza humana; somos nós, educadores, que temos a missão de ressaltar e reconhecer a dignidade humana como ela é – isenta dos adjetivos, das bandeiras ideológicas, do sectarismo – como um ser aberto ao mundo, reconhecido em seus direitos e promovido em sua dignidade.

Notas

¹ Pedagoga, orientadora educacional, coordenadora de Pastoral no Colégio Claretiano Stella Maris em Taguatinga. Pós-graduada em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em História do Cristianismo Antigo pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia de Palmas. Analista junguiana pelo Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa (IJEP). Estudiosa da Psicologia Sistêmica. E-mail: profclaris@gmail.com

2 Pedagoga e professora da Educação Básica (Fundamental I) na rede pública de ensino da cidade de Curitiba (PR). Atriz amadora com trabalhos realizados com a Prefeitura Municipal de Curitiba em atividades pedagógico-literárias em diversos estabelecimentos culturais da cidade. Atualmente, aborda estudos em pedagogia inclusiva, atentando aos estudos sobre autismo, transtornos e déficits cognitivos. E-mail: deniselipi@gmail.com

3 Educador, filósofo e professor de Filosofia e Ciências da Religião por escola católica. Pales-trante, estudioso, catequista e apaixonado por estudos. Tem publicação na área de política social acerca do orçamento para educação, exposição de artigos em seminários locais e internacional. É músico amador, leitor e cinéfilo inveterado. Tem licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Filosofia Política e Social pela UFES. Especialista em História do Cristianismo Antigo pela Universidade de Brasília (UnB) e em Ensino Religioso (Ciências da Religião) pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre em Política Social pela UnB. É pesquisador e vem aprofundando os estudos sobre a educação (BNCC e reformas do Ensino Médio e Superior) e suas consequências e seus impactos nas gerações futuras no Brasil. E-mail: msmarcelosguilherme2017@gmail.com

4 É claro que aqui não criticamos as escolas que nos acolhem, mas calcamos no princípio ideal que move a sua existência enquanto escola, em razão de seus princípios fundantes – no caso das escolas católicas, a base de seus pais/mães fundadores sempre fundamentada no Evangelho.

Referências

ABRAMS, Irwin. **Heróis da paz**. São Paulo: Autêntica; Belo Horizonte: Gutenberg, 2011.

ACAT - Ação dos Cristãos para Abolição da Tortura. **Fundamentalismos integristas**: uma ameaça aos direitos humanos. São Paulo: Paulinas, 2001.

ARINZE, Cardeal Francis. **Religiões para a paz**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar-Editor, 2007.

BETTO, Frei; BARBEIRO, Heródoto. **O budista e o cristão**: um diálogo pertinente. São Paulo: Fontanar/Schwarcz, 2017.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2003.

BRANDÃO, Sérgio Vieira. **A ciência das diferenças**. A diversidade cultural no ambiente escolar. São Paulo: Paulinas, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

JOSAPHAT, Frei Carlos. **Las Casas**: todos os direitos para todos. São Paulo: Loyola, 2000.

LAMA, Dalai; TUTU, Desmond; ABRAMS, Douglas. **Contentamento**: o segredo para a felicidade plena e duradoura. São Paulo: Principium/Globo, 2017.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**. São Paulo: Lafonte, 2017.

WOODS JR., Thomas. **Como a Igreja Católica construiu a civilização ocidental**. São Paulo: Editora Quadrante, 2014.

Aprendizagem colaborativa e o uso da tecnologia como ferramenta de integração para o estudante

REINALDO BARBOSA DE OLIVEIRA¹

Resumo: A educação no século XXI deve estimular a aprendizagem colaborativa e direcionada para o agir reflexivo, crítico, dialógico e participativo. O objetivo deste trabalho é enfatizar a interação na sala de aula e o seu poder de construção conjunta do conhecimento em um processo de negociação, pelo qual os estudantes se sintam motivados a aprender a partir da interação com seus pares. É tarefa do educador encorajar a participação do estudante no processo de aprendizagem e implementar práticas pedagógicas baseadas na colaboração, promovendo um processo criativo para a construção do saber. A utilização da tecnologia como recurso pedagógico pode ser uma forma atrativa para o ensino e para novas oportunidades de aprendizagem aos estudantes. Dessa forma, a relação com a mídia eletrônica no cenário educacional deve passar de um prazer individual a um prazer coletivo, feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, do querer produzir, da curiosidade, da troca de experiências e da busca conjunta de resultados. Portanto, o maior desafio dos educadores é aliar as diversas mídias tecnológicas ao processo de ensino e aprendizagem e de uma formação continuada. Palavras-chave: Aprendizagem. Colaboração. Interação. Tecnologias.

Collaborative learning and the use of technology an integration tool for the student

Abstract: Education in the 21st century should stimulate collaborative learning directed at a reflective, critical, dialogical and participatory action. The purpose of this study is to emphasize the interaction in the classroom and its power for joint construction of knowledge in a negotiation process, in which students feel motivated to learn from the interaction with their partners. It is the task of the educator to encourage student participation in the learning process and to implement pedagogical practices based on collaboration, promoting a creative process for the construction of knowledge. The use of technology as a pedagogical resource can constitute an attractive way to teach and new learning opportunities for students. In this way, the relationship with electronic media in the educational environment must go from individual pleasure to collective pleasure, made through instigation, emotion, sensory exploration, will to produce, curiosity, exchange of experiences and collective search for results. Therefore, the grea-

test challenge for educators is to integrate the various forms of technological media in the teaching-learning process and continuing education.

Keywords: Learning. Collaboration. Interaction. Technologies.

Aprendizaje colaborativo y el uso de la tecnología como herramienta de integración para el estudiante

Resumen: La educación en el siglo XXI debe fomentar el aprendizaje cooperativo y caminar hacia una actuación reflexiva, crítica, dialógica y participativa. El objetivo de este trabajo es matizar la interacción en el aula y su poder de construcción conjunta del conocimiento en un proceso de negociación, en el cual, los estudiantes se motiven a aprender a partir de la interacción con sus colegas. Es tarea del educador animar al estudiante a participar del proceso de aprendizaje e implementar las prácticas pedagógicas basadas en la cooperación, auspiciando un proceso creativo de construcción del saber. La utilización de la tecnología como recurso pedagógico puede ser una forma atractiva de enseñanza y de nuevas oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Así, la relación con los medios electrónicos en el escenario educacional no debe estar restringida a un placer individual sino colectivo, logrado a través de la seducción, de la emoción, de la exploración sensorial, de la producción de la curiosidad, del cambio de experiencias y de la búsqueda en equipo de los resultados. Por lo tanto, el mayor desafío de los educadores es asociar los variados medios tecnológicos al proceso de enseñanza y aprendizaje de una formación continuada.

Palabras clave: Aprendizaje. Cooperación. Interacción. Tecnologías.

Introdução

O ambiente educacional deve proporcionar um clima de confiança, gerando familiaridade e, conseqüentemente, tornando-se um aliado nas relações entre estudantes e educadores. Quando se remetem aos valores, principalmente àqueles que norteiam a afetividade, entende-se que ela é o território das emoções, das paixões e dos sentimentos; já a aprendizagem é o território do conhecimento e da descoberta e é organizada em fenômenos complexos e multideterminados, definidos por processos individuais internos que se desenvolvem por meio do convívio humano e da coletividade.

A colaboratividade e a aprendizagem são dimensões expressivas e destacadas neste trabalho, com o objetivo de enveredar por um caminho intrigante, envolvendo processos psicológicos sobre a pedagogia colaborativa difíceis de serem percebidos e desvendados. Como afirma Minayo (1999), é ter a subjetividade como objeto de pesquisa, o dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante.

Por ser a sala de aula um espaço de vivência, de relações e de construção, Almeida (2001) enfatiza que a relação educador e estudante, por sua natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento. Ao abordar a questão das

relações entre os pares e o sentido da colaboração como processo de autoaprendizagem, está-se diante de uma realidade que instiga e faz pensar: como relacionar e alinhar a colaboração tendo presente o universo tecnológico? Está-se diante da evolução das tecnologias digitais que transformam e facilitam a sociedade em todas as suas dimensões – nesse caso, de modo particular, envolve a dimensão educacional. O primeiro aspecto abordado são as mudanças causadas pela disseminação das tecnologias digitais na sociedade; o segundo são os impactos dessas mudanças na educação e as possibilidades que as tecnologias digitais oferecem no âmbito das relações entre estudante/educador e estudante/estudante.

Esse novo panorama, repleto de possibilidades, conexões e ampliação do potencial humano, traz também profundas transformações e novos desafios. Um deles é o novo papel do educador e da escola a partir dessa nova realidade. Antes, era o educador quem determinava os conteúdos e somente por meio dele se tinha acesso ao conhecimento. Agora, esse educador precisa ser um tutor que ajuda o aluno a pensar, a inovar e a aprender a aprender. Antigamente, já era importante inovar e aprender a aprender, mas era possível sobreviver sem isso, pois as mudanças que aconteciam na sociedade eram lentas (demoravam décadas). Fazia sentido aprender algumas fórmulas e alguns conteúdos na escola que seriam válidas durante 30 anos, ou seja, provavelmente o tempo da sua carreira profissional. Hoje, por causa dessa curva exponencial de mudança tecnológica e de informação, tudo se renova muito rapidamente, pois há tablets, móveis, redes sociais etc. Tem-se um cenário que nem existia há quatro anos, e isso ainda vai acelerar. Nesse sentido, são vários os movimentos que estão acontecendo e que nunca tinham acontecido antes na história. Se a escola ensinar fórmulas e conteúdos, nada terá mais validade quando o aluno sair de lá. Então se questiona: onde está a construção da pessoa?

Na era da inovação, não dá para usar fórmula antiga para resolver problema novo. É preciso ter colaboração, criatividade, troca de experiências e pensamento crítico. É isso que a escola tem de ensinar, mas ela continua fazendo o que fazia no século passado: mudam-se as metodologias, mas os espaços continuam os mesmos. O educador, por sua vez, precisa também se habilitar para ajudar o outro a refletir.

Com a era da informação está dando lugar à era da inovação, surgem novos questionamentos: como deve ser a educação na era digital? Que desafios e oportunidades ela nos traz?

Este trabalho apontará caminhos significativos para compreender como a aprendizagem colaborativa e o uso da tecnologia podem ser ferramentas de integração para o estudante.

Na contemporaneidade, vive-se sob a transição de uma cultura de massa centralizadora, massiva e fechada, que se encaminha para um novo cenário de cultura, agora aberta, flexível, inovadora e colaborativa. Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem não pode mais ser pautado tão somente na utiliza-

ção de lousa e giz. E a aprendizagem colaborativa constitui-se em um caminho de prática pedagógica que suplanta a reprodução do conhecimento e enfatiza a construção social desse conhecimento a partir de uma visão sistêmica.

Como dizem Marques e Abegg (2012, p. 2119), essa proposta colaborativa de ensino “valoriza o trabalho coletivo, proporciona a interação entre os envolvidos por meio de uma abordagem progressista”. Nesse contexto, os autores reforçam que “os estudantes passam a ser construtores e socializadores de conhecimentos por meio do diálogo com o outro” (MARQUES; ABEGG, 2012, p. 2119). Tal prática também é legitimada por Abegg *et al.* (2009 *apud* MARQUES; ABEGG, 2012, p. 2119), quando afirmam que:

As plataformas colaborativas acrescentam outras perspectivas ao processo de ensino-aprendizagem, proporcionando novas maneiras de realizar as atividades de estudo, agregando dimensões como planejamento colaborativo de projetos com aplicações e funcionalidades específicas, nos quais professores e alunos podem trabalhar em rede, colaborativamente, sobre um tema.

Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa exige um agir cooperativo no qual os partícipes do processo efetuam as devidas tomadas de decisões pertinentes, o planejamento e as ações de forma coletiva, a fim de que a educação seja direcionada para o agir reflexivo, crítico, dialógico e participativo.

Em contrapartida, há práticas tradicionais que sempre primaram pelo individualismo. A aprendizagem colaborativa, no entendimento de Romanó (2002, p. 23), nada mais é do que uma:

[...] estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo, onde o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas e chegando juntas a um acordo

Vygotsky (2007) já defendia veementemente a interação como procedimento de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem. Não admitia a possibilidade de o aluno desenvolver seu conhecimento de forma individualista. Assim, à medida em que o estudante interage com seu colega, um passa a ter influência sobre a vida do outro, sobre objetos/ferramentas de aprendizagem; assim, ambos se transformam em partícipes ativos do processo.

No entendimento de Bittencourt *et al.* (2004, p. 2), “o objetivo maior da pedagogia colaborativa é que os ambientes por ela utilizados sejam ricos em possibilidades e propiciem o crescimento de um grupo”, uma vez que o processo de aprendizagem não ocorre de modo isolado e solitário, e sim no diálogo entre os pares.

Avalia-se que o maior desafio da prática pedagógica na contemporaneidade, conforme elenca Moran, Masetto e Behrens (2006, p. 45), “está centrado em processos de aprendizagem que deem autonomia aos estudantes”, uma vez que, para os autores, “ainda é utopia a aprendizagem baseada em práticas que demandem uma educação que provoque ações colaborativas em um paradigma emergente, instrumentalizado pelas mídias” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006, p. 45).

Em referência à inserção da mídia no contexto educacional, Leite (2008, p. 72) afirma ser esse “um dos grandes obstáculos no sistema educacional, uma vez que, mesmo inserindo alguma mídia na prática pedagógica, a escola funciona, de maneira geral, fundamentada no paradigma da simplicidade”. Infelizmente, como muito bem destaca a autora, “tudo é mecânico, reducionista, linear, tendo a pretensão de formar cidadãos para um mundo no qual o paradigma que se apresenta é o da complexidade, ou seja, aberto, interdisciplinar, colaborativo, hipertextual” (LEITE, 2008, p. 72).

Portanto, torna-se premente colocar em prática a teoria de Freire (2008, p. 80), ou seja, deixar a “obsolescência da sala de aula centrada na pedagogia da transmissão” e implementar pedagogias que considerem a colaboração enquanto processo criativo para construção do saber.

Do ponto de vista de Vygotsky (2000), ao parafraseá-lo, aprender passa a significar estar no mundo com alguém, uma forma de coparticipação social em um contexto histórico, cultural e institucional. O objetivo da interação na sala de aula desloca-se para a construção conjunta do conhecimento em um processo de negociação que, segundo MAGALHÃES (2014), é social e culturalmente localizado.

Segundo Maturana (1999, p. 23):

A generosidade, o amor, são entendidos como fundamentos de toda socialização, porque abrem um espaço para o outro ser aceito como ele é. E, a partir daí, é possível desfrutar de companhia na criação do mundo comum, que é o social.

Ao processo de interação está interligado o conceito de mediação, um dos pilares da concepção vygotskiana de desenvolvimento, segundo a qual, tanto os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) quanto o sistema de instrumentos criados pelo ser humano, à medida que são internalizados por ele, produzem culturalmente transformações em sua vida.

A interação social, conforme ressalta Milne (2006, p. 178), correlaciona-se a uma parte significativa da aprendizagem, em que cada vez mais “os estudantes se sentem motivados a aprenderem na interação com seus pares. Essa característica do estudante pede, então, por práticas pedagógicas baseadas na colaboração” e ainda acresce que “a colaboração observada no ambiente virtual manifesta-se como um fenômeno que ocorre tanto entre os estudantes quanto entre estudante e educador”.

Como afirma Moore e Kearsley (2007, p. 47):

A rede de colaboração estabelecida entre estudantes afeta o processo de aprendizagem e influência nos modos de interação. Assim os estudantes entram em uma comunidade de ideias compartilhadas na condição de principiantes e, apoiados por um educador (ou outra pessoa competente), assumem progressivamente a responsabilidade por seu próprio aprendizado. Quanto mais colaboram e interação entre si, menos dependem da interação com o educador. As iniciativas de interação para colaborar evidenciam-se como de interesse tanto daqueles que têm recursos a compartilhar como daqueles que usufruem das contribuições.

Ainda de acordo com Moore e Kearsley (2007, p. 47), “ao criar um clima colaborativo, os relacionamentos são estabelecidos de modo que todos dele possam usufruir”. Na realidade, já se percebe muitas vezes no próprio estudante a ação deliberada de ser parte de uma comunidade ou de um grupo.

Estar em um grupo é ter a certeza de que uma rede colaborativa pode vir a ser formada, com os benefícios indo muito além do que a colaboração no momento das tarefas. Na realidade, como preceituam Mülbert *et al.* (2011, p. 6), as participações em grupos podem igualmente repercutir em:

Sentimentos positivos de apoio, de coragem, de reforço para superação dos obstáculos e desafios. Isso se evidencia quando os alunos destacam o desafio que têm a alcançar juntos, como partícipes de um mesmo movimento e com uma necessidade de superação em comum pela frente.

De acordo com Mattar (2009, p. 116), “a interação estudante/estudante gera motivação e atenção enquanto os alunos aguardam o feedback dos colegas e também diminui a sensação de isolamento”. Para o autor, “essa interação também desenvolve o senso crítico e a capacidade de trabalhar em equipe e, muitas vezes, cria a sensação de pertencer a uma comunidade” (MATTAR, 2009, p. 116).

Não obstante, Longhi, Behar e Bercht (2009, p. 58) pontuam que “crenças, desejos e intenções exercem influências sobre os processos cognitivos e estes, por sua vez, ativam as dimensões afetivas do sujeito”.

A inteligência coletiva designa, assim, no entendimento de Braga (2009, p. 51), que “as capacidades cognitivas de uma comunidade são resultantes das múltiplas interações entre seus membros” e acrescenta que:

Estes, tomados isoladamente, possuem apenas uma determinada percepção parcial do problema e do meio no qual interagem. Eles não têm consciência da totalidade que influencia o grupo. Os agentes, com competências limitadas, quando comparados

à totalidade, podem, entretanto, cumprir tarefas extremamente complexas, graças ao mecanismo da sinergia obtida como propriedade emergente de suas interações. Sob certas condições, a sinergia criada pela colaboração faz emergir faculdades criadoras e potenciais de aprendizagem superiores àqueles dos indivíduos isolados (BRAGA, 2009, p. 51).

A utilização das mídias como recurso pedagógico pode ser uma forma atrativa para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, pois desperta a curiosidade, aguça a criatividade e estimula o desenvolvimento-aprendizagem. As ferramentas disponibilizadas por meio da rede de informação são utilizadas no processo pedagógico e podem ultrapassar os muros da escola, tanto para o educador quanto para o estudante, para que possam conhecer novas realidades, culturas e aprendizados colaborativos.

Muitas crianças, na contemporaneidade, já nascem conectadas ao mundo tecnológico e carecem de aulas mais dinâmicas e de profissionais competentes que as orientem e as direcionem. Nesse contexto, Moran (2007, p. 165) enriquece de forma direta e sucinta o uso das mídias no cotidiano do estudante que:

Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, “tocando” as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa - aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam.

É de fato um papel desafiador transformar a educação, porém há cada vez mais esperanças na busca de inovações. Não se fala em futuro, e sim no tempo presente, desde a maneira como os educadores interagem com os estudantes até a própria dinâmica de sala de aula. Na contemporaneidade, o desenho da educação tende a ser: o estudante como protagonista direto na busca do conhecimento, tornando-se perceptível o desejo de aprender, de conhecer o novo, de abrir-se ao mundo.

Nessa transição inevitável da era impressa para a era digital, o ensinar e o aprender continuam sendo os grandes desafios. Mudaram-se os processos e as plataformas, o que só contribuiu para intensificar a missão educativa e o sentido de colaboração. As plataformas adaptativas, os objetos digitais e os livros interativos democratizaram e facilitaram esses processos de aprendizagem, ampliando e incentivando a pesquisa. Mais do que nunca: a escola tornou-se o ambiente no qual todos podem aprender. Desse modo, a inclusão digital tem um papel muito importante no processo de aprendizagem, pois procura contribuir qualitativamente para uma pesquisa criteriosa, elaborada, crítica, reflexiva e participativa.

No século XXI, as inovações tecnológicas não param de surgir. O crescimento assusta se comparado ao século passado, no qual, por muito tempo, nada de novo aparecia nas salas de aula. Hoje, o maior desafio dos educadores é, justamente, encontrar uma maneira de saber utilizar todos esses recursos, acompanhando a rapidez com que os estudantes renovam seu repertório de plataformas.

Martha Gabriel (*apud* AURILI, 2013, s/p) explica que o número de jovens que não conseguem mais estudar sem usar tecnologias é cada vez maior:

Einstein falava que seu lápis era mais inteligente que ele e Nietzsche dizia que a máquina de escrever era mais inteligente que ele. São metáforas, claro, mas se formos pensar hoje, muitos não conseguem escrever se não for no editor de texto de um computador.

Nos dias atuais, a tecnologia é uma das ferramentas que propicia um ambiente colaborativo e de integração para o aprendizado; uma mudança de paradigma que impulsiona o profissional da educação a instigar estudantes a aprender a procurar e selecionar fontes de informações disponibilizadas para o processo de construção do saber. Por meio dessa busca, o estudante se torna capaz de analisar e reelaborar as informações. Como diz Sancho (1998, p. 34), “a interação do indivíduo com suas tecnologias tem transformado profundamente o mundo e o próprio indivíduo”.

Assim, o maior desafio de toda equipe gestora da escola, bem como dos educadores, é aliar as diversas mídias tecnológicas ao processo de ensino e aprendizagem e tornar a aula prazerosa e interessante para o estudante. Com o fluxo de informações geradas no meio digital, o papel do educador é o de catalisar informações, apresentando e ensinando aos estudantes como filtrar o que existe de melhor na rede. “A grande dificuldade de um estudante, hoje, não é mais conseguir informação, mas saber o que fazer com essa informação”, aponta Martha Gabriel (*apud* AURILI, 2013, s/p). Ela afirma que o educador ideal do século XXI é aquele que ajuda o aluno a navegar e a ter pensamentos reflexivos sobre a informação a seu alcance. “O estudante vai ser mais expert (em tecnologias) que o educador, quase sempre, porque o jovem tem uma facilidade maior em abraçar o novo. Mas o educador sempre vai ter uma experiência maior que a do estudante”, pois instigará a “curiosidade” em seus estudantes, lembra Martha Gabriel (*apud* AURILI, 2013, s/p). Para que esse casamento entre a técnica do estudante e a experiência do educador dê certo, investir em formação docente é essencial.

A escola é uma das instituições que demonstra significativa dificuldade na transposição do tradicional para um modo de ensinar permeado pelas novas tecnologias, quer seja em função da ausência de políticas públicas, quer seja pelo medo do novo, e até mesmo pelo comodismo de educadores/profissionais mais resistentes e “engessados” na antiga “fórmula” de ensinar. Muitos educadores não estão preparados nem mesmo formados para o uso assertivo das novas tecnologias. A escola, *a priori*, não poderia permanecer ausente do

movimento tecnológico; todavia, cabe reiterar o investimento na formação dos educadores que possam usar com inteligência essa nova ferramenta. Por outro lado, faz-se necessário entender que o conteúdo é fundamental, não podendo utilizar dessa ferramenta sem atribuição da competência intelectual; caso contrário, afirma Werneck (1992, p. 87): “Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo”.

A tecnologia tem potencial transformador e, em um contexto no qual as conexões virtuais são responsáveis pela circulação em tempo real de um leque infinito de informações que pode efetivamente se transformar em caminhos para aprendizagem, o maior desafio é produzir conhecimento investindo no protagonismo de jovens cada vez mais antenados com as mudanças de seu tempo. Hoje em dia, o domínio da tecnologia representa um dos principais meios de inserção social e, em um ambiente escolar no qual a aprendizagem contempla esse aspecto da realidade, o conjunto de suas influências e as inter-relações que se estabelecem com os objetos de aprendizagem potencializam o desenvolvimento das habilidades cognitivas. O processo educativo torna-se, dessa maneira, mais amplo e dinâmico, resultando no rompimento com práticas pedagógicas fundamentadas na unilateralidade da relação educador/estudante e na mera transmissão de conteúdos das disciplinas do currículo, permitindo, assim, a democratização de espaços, o compartilhamento de saberes, a colaboração e a valorização da produção cultural e intelectual da comunidade.

Considerações finais

A interação faz entender como os estudantes podem aprender uns com os outros, ao ser mediada pelo uso da linguagem informal e construída de forma dinâmica, dando significado e sentido às atividades cotidianas. Segundo essa ótica, entende-se a escola como um ambiente de aprendizagem e produção de conhecimento, permeado pela negociação e troca contínua entre seus membros – estudantes e educadores –, prova de que o conhecimento social deve estar situado em um processo humano, social, material, estético, emotivo e ético.

O uso das novas tecnologias, de fato, propicia o trabalho com investigação e experimentação, permitindo ao estudante vivenciar experiências, interferir, fomentar e construir o próprio conhecimento, tornando-se protagonista do seu saber. O estudante participa efetivamente do processo educativo pela interação com os novos métodos pedagógicos e meios para organizar a própria experiência, além de partilhar e trabalhar com os colegas de classe. O educador é um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Esse fator é relevante para permitir que o estudante desenvolva habilidades, competências, autonomias e autodisciplina.

A implementação do uso de novas tecnologias na educação exige um repensar da prática pedagógica, uma vez que o aprender não está mais centrado na

pessoa do educador, mas no processo de ensino e aprendizagem do estudante, determinado pela sua participação ativa na construção do conhecimento e no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

O papel do novo educador emergirá das relações também inovadoras que já começam a ser estabelecidas, visto que há um novo paradigma sendo construído, o qual exigirá uma nova forma de ensinar. Para isso, é necessário estudo e práticas, uma formação continuada e específica para reconhecer que os estudantes dominam essa era digital. As novas tecnologias digitais significam a configuração de um novo mestre, o qual, no estabelecimento de suas mediações entre o estudante e as informações, é alguém essencial, pois dá a direção, indica os caminhos, facilita a construção e a aquisição dos conhecimentos de uma forma simples e clara, expandindo as possibilidades de aprender. No entanto, é uma tarefa árdua, pois ainda se vive entrelaçado no cenário da resistência e do comodismo de muitos educadores. A viável possibilidade é de que eles sejam motivados pelos seus pares e entendam que a renovação e a inovação tecnológicas são, de fato, caminho seguro para a educação futura e que valorizam a coletividade em um mundo onde permeia o exacerbado individualismo.

Em síntese, o novo educador deve se tornar um pesquisador e provocar a curiosidade dos estudantes, além de construir e reconstruir conhecimentos significativos, para que possa reconhecer o erro como fator de construção e saiba como lidar com as incertezas, as transitoriedades, os problemas, os improvisos e as mudanças. O educador diante desse novo contexto deve desapegar-se da vaidade e da figura do sábio e apresentar uma postura de humildade, de um contínuo aprendiz, buscando transformar a escola em um espaço prazeroso de aprendizagem.

Os novos cenários virtuais de aprendizagem exigem interatividade, cooperação e colaboração entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e podem levá-los a adotar uma postura de compartilhamento/cumplicidade séria e respeitosa, com o desejo de construir, de aprender e, ao mesmo tempo, de busca a uma construção coletiva e superação das limitações.

Recebido em: 23/07/2018

Revisado pelo autor em: 04/09/2018

Aceito para publicação em: 26/10/2018

Notas

1 Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena. Graduado em Teologia pelo UNISAL, Instituto Teológico Pio XI, certificado pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma, Itália. Graduado em Pedagogia pelo UNISAL, unidade de Americana. MBA em Gestão Educacional pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre em Pedagogia e Gestão Educacional na preparação e formação de professores pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma, Itália. Sacerdote salesiano. Diretor do Colégio Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, na cidade de Cruzeiro, São Paulo. E-mail: reinaldofsjc@gmail.com

Referências

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2001.
- AURILI, Aline. Martha Gabriel: “expandimos nosso cérebro para o mundo digital”. **Instituto Claro**, 22 nov. 2013. Disponível em <https://www.institutoclaro.org.br/reportagens-especiais/pensadores-tecnologia-educacao-martha-gabriel-cibridismo-professor-aluno-educacao-seculo-21>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- BRAGA, Eduardo Cardoso. As redes sociais e suas propriedades emergentes como a inteligência coletiva. A criação do comum e da subjetividade. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, ed. 2, 2009. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2009/edicao_2/3-as_redes_sociais_e_suas_propriedades_emergentes_como_a_inteligencia_coletiva-a_criacao_do_comum_e_da_subjetividade-eduardo_cardoso_braga.pdf. Acesso em: 29 set. 2017.
- BITTENCOURT, Carla Simone et al. Aprendizagem colaborativa apoiada por computador. **Renote, Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 2, n. 1, mar. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13657/7945>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- FREIRE, Wendel (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- LEITE, Ligia Silva. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, Wendel (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- LONGHI, Magali Teresinha; BEHAR, Patrícia Alejandra; BERCHT, Magda. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BEHAR, Patrícia Alejandra (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 204-231.
- MAGALHÃES, Alice Maria Carvalho. **A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para promoção da atenção dos alunos: o caso de uma turma do 10º ano na disciplina de Economia A. Relatório (Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Economia e Contabilidade)** – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17963/1/ulfpie047139_tm_tese.pdf. Acesso em: 3 set. 2017.
- MARQUES, Eliandra Gomes; ABEGG Ilse. Blog como ferramenta pedagógica na produção colaborativa em educação ambiental. **Remoa, USFM**, v. 10, n. 10, p. 2115-2127, out./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/5917/pdf>. Acesso em: 3 out. 2017.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

MILNE, Andrew James. Designing blended learning space to the student. In: OBLINGER, Diana (Ed.). **Learning spaces**. Louisville: Educause, 2006. p. 142-157.

MINAYO, Maria Cecília (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**. São Paulo: Cengage, 2007.

MORAN, José. As mídias na educação. In: _____. **Desafios na comunicação pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/utilizar.pdf. Acesso em: 28 ago. 2017.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2006.

MÜLBERT, Ana Luisa et al. A interação em ambientes virtuais de aprendizagem: motivações e interesses dos alunos. **Renote, Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, n. 1, jul. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/21972/12745>. Acesso em: 31 set. 2017.

ROMANÓ, Rosana Schwanssee. **A utilização de ambientes virtuais para a aprendizagem colaborativa no ensino fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SANCHO, Joana Maria (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis, Vozes, 1992.

(Re)aprender a docência no contexto da educação digital

REGINA CÂNDIDA FUHR¹

Resumo: O artigo aprofunda o tema (Re)aprender a docência no contexto da educação digital, considerando os desafios que instigam os profissionais da educação e as instituições do ensino diante das novas tecnologias da comunicação e informação e suas implicações no mercado da Educação 4.0 e da Indústria 4.0. O objetivo da pesquisa consiste em investigar os impactos das tecnologias digitais na prática docente e aprofundar algumas reflexões para repensar nas metodologias de ensino e aprendizagem. A educação digital apresenta novos paradigmas para o ensino e a aprendizagem que requerem do educador práticas pedagógicas interativas, metodologias ativas e domínio da linguagem computacional. Inovar o uso das tecnologias digitais na educação implica organizar e orquestrar a ciberarquitetura do espaço e redimensionar as práticas pedagógicas. Diante dessas inquietações surgem duas questões de investigação para essa pesquisa: quais são as possibilidades da apreensão dos docentes no contexto da educação digital? Como as tecnologias da comunicação e da informação, inseridas no contexto educacional, influenciam a prática pedagógica docente? A metodologia utilizada para aprofundar a temática em estudo foi de cunho bibliográfico a partir do levantamento de referenciais teóricos encontrados em diversas fontes, como livros, artigos, publicados por meios escritos e eletrônicos. A pesquisa apresenta como resultado a importância de o docente internalizar um novo paradigma pedagógico que o configura enquanto orquestrador do conhecimento.

Palavras-chave: Inteligência coletiva. Novas tecnologias da comunicação e informação. Ciberarquitetura. Educação 4.0.

(Re)apprehend teaching in the context of digital education

Abstract: The article deepens the theme - (Re) apprehend the Teaching in the Context of Digital Education - considering the challenges that instigate education professionals and educational institutions in the face of new communication and information technologies and their implications in the Education and Industry 4.0. The objective of the research is to investigate the impacts of digital technologies on teaching practice and to deepen some reflections to rethink the methodologies of teaching and learning. Digital education presents new paradigms for teaching and learning, which require the educator interactive pedagogical practices, active methodologies and domain of computational language. Innovating the use of digital technologies in education implies organizing

and orchestrating the cyber-architecture of space and resizing pedagogical practices. Faced with these concerns, two research questions arise for this research: What are the possibilities of teachers' apprehension in the context of Digital Education? How do communication and information technologies, inserted in the educational context, influence pedagogical teaching practice? The methodology used to deepen the subject was a bibliographical one based on the survey of theoretical references found in several sources such as: books, articles, published by written and electronic means. The research presents as a result the importance of the teacher to internalize a new pedagogical paradigm that configures it as a knowledge orchestrator.

Keywords: Collective intelligence. New technologies of communication and information. Cyber-architecture. Education 4.0.

(Re)aprender la docencia en el contexto de la educación digital

Resumen: El artículo profundiza el tema - (Re) aprender la Docencia en el Contexto de la Educación Digital - considerando los desafíos que instigan a los profesionales de la educación y las instituciones de enseñanza ante las nuevas tecnologías de la comunicación e información y sus implicaciones en el mercado de la Educación y de la Industria 4.0. El objetivo del estudio consiste en investigar los impactos de las tecnologías digitales en la práctica docente y profundizar algunas reflexiones para repensar las metodologías de la enseñanza y del aprendizaje. La educación digital presenta nuevos paradigmas para la enseñanza y el aprendizaje, que requieren del educador prácticas pedagógicas interactivas, metodologías activas y dominio del lenguaje computacional. Innovar en el uso de las tecnologías digitales en la educación implica organizar y coordinar la ciberarquitectura del espacio y redimensionar las prácticas pedagógicas. Ante estas inquietudes surgen dos cuestiones en esta investigación: ¿Cuáles son las posibilidades de la comprensión de los docentes en el contexto de la Educación Digital? ¿Cómo las tecnologías de la comunicación y de la información, insertadas en el contexto educativo, influyen en la práctica pedagógica docente? La metodología utilizada para profundizar la temática en estudio fue de cuño bibliográfico, a partir del análisis de referencias teóricas encontrados en diversas fuentes como: libros, artículos publicados por medios escritos y electrónicos. La investigación presenta como resultado la importancia del docente internalizar un nuevo paradigma pedagógico que lo configura como organizador del conocimiento.

Palabras-clave: Inteligencia colectiva. Nuevas tecnologías de la comunicación e información. Ciberarquitectura. Educación 4.0.

Introdução

O artigo com o tema “(Re)aprender a docência no contexto da educação digital” apresenta ser de significativa relevância diante da Educação 4.0 e dos desafios da Quarta Revolução Industrial. O objetivo da pesquisa consiste em investigar os impactos das tecnologias digitais na prática docente e aprofundar algumas reflexões para repensar nas metodologias de ensino e aprendizagem. O

contexto social faz emergir uma nova relação com o saber, a partir da cibercultura e seus consequentes desdobramentos na educação, na formação docente e na construção da inteligência coletiva. Diante dessas inquietações, surgem duas questões de investigação para esta pesquisa: quais são as possibilidades da aprendizagem² dos docentes no contexto da educação digital? Como as tecnologias digitais da informação e da comunicação, inseridas no contexto educacional, influenciam a prática pedagógica docente?

A cibercultura configura-se em suas múltiplas dimensões: a essência, o movimento social, o som e a arte. Ao analisar a inovação do material didático digital inserido no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), pode-se perceber a imersão da tecnologia da comunicação e da informação por meio da escrita, da imagem, do som, do movimento e da interação. Para integrar as tecnologias no cenário educacional, o docente necessariamente precisa (re)aprender práticas pedagógicas inovadoras e se apresentar como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Ao se reportar a nova relação com o saber, Lévy (2009) sinaliza o papel das tecnologias intelectuais como favorecedoras de novas formas de acesso à informação e de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento. Amparado no conceito de inteligência coletiva, o autor descortina novas formas de organização e de coordenação flexíveis, em tempo real, no ciberespaço. Portanto, de acordo com Levy (2009, p. 157), as tecnologias intelectuais podem ser compartilhadas, aumentam o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos e favorecem:

- novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, knowbots ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados;
- novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência.

Ao acenar para o ciberespaço como mediador essencial da inteligência coletiva, torna-se urgente construir novos modelos de espaço para a construção do conhecimento: emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, organizados de acordo com os objetivos ou os contextos em que cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. Diante dessa nova configuração dos saberes, o docente necessita ressignificar as suas práticas por meio do desenvolvimento da cultura maker e de projetos interdisciplinares e transdisciplinares, nos quais o educando poderá ser ator e autor na construção do conhecimento.

A educação encontra-se inserida em um contexto em que a velocidade das novas tecnologias da comunicação e informação interferem na forma de pensar

e agir do ser humano. Com o advento do ciberespaço, o saber articula-se à nova perspectiva de educação, em função das novas formas de construir o conhecimento que contemplam a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e a emergência da inteligência coletiva. Fatores, como a grande velocidade das inovações tecnológicas, as mudanças no mundo do trabalho e a proliferação de novos conhecimentos, acabam por questionar os modelos tradicionais de ensino, que enfatizam a transmissão dos saberes.

O contexto da Quarta Revolução Industrial requer uma educação inovadora com mudança nos processos de formação docente. A tecnologia, a interatividade digital, a inteligência artificial (robótica), a aprendizagem autônoma, o currículo contextualizado e flexível, o ensino híbrido, o ambiente colaborativo, a plataforma virtual de aprendizagem, a internet de coisas (IoT) da aprendizagem, o pensamento computacional e a inteligência coletiva necessitam estar inseridos no cenário educacional. O educador passa a ser o mediador na construção do conhecimento e possibilita aos educandos o trabalho com sistemas compartilhados e automatizados.

Referencial teórico

Tecnologia e o (re)aprender do educador

Novas tecnologias da informação e comunicação surgem cotidianamente e impulsionam novos procedimentos, pois ditam as ações e o comportamento cotidiano dos seres humanos que convivem com um mundo globalizado. Essa realidade faz com que sejam alteradas as mais diversas culturas sociais, as maneiras de viver entre o humano e o ecológico, os relacionamentos, a aprendizagem e, principalmente, a inovação no ato de ensinar. As tecnologias, em suas mais variadas formas, acabam ampliando as capacidades intelectuais dos seres humanos, colocando à disposição inúmeras informações e acesso a ambientes e ferramentas de aprendizagem ou de trabalho. Com toda a evolução da tecnologia, os educandos e as instituições de ensino acabam sendo afetados e precisam se colocar na esteira das mudanças gestadas pelo mundo 4.0.

No mundo frenético das inovações tecnológicas, as instituições de ensino do século XXI, em grande número, fazem uso das mais variadas formas de tecnologias, trabalham com laboratórios informatizados, softwares educativos, internet, videoconferência, ambiente virtual de aprendizagem, robótica e muitas outras ferramentas que dinamizam as aulas. Nesse contexto da ciberaprendizagem, muitas instituições contratam educadores especializados no manuseio das ferramentas tecnológicas e investem na formação continuada por meio de cursos teóricos e práticos. Os profissionais que não acompanham ou resistem diante da evolução das novas tecnologias acabam sendo dispensados do merca-

do educacional. Nesse contexto, desencadeiam muitos fatores comportamentais que inibem os educadores, pois alguns se sentem reprimidos, amedrontados, insatisfeitos ou desencorajados diante das mudanças.

Contudo, com o surgimento em grande escala da educação a distância ou do ensino híbrido, os educadores precisam estar capacitados para fazer a interação entre informação e transformação do conhecimento. São novos e complexos desafios para os profissionais da educação diante da inovação tecnológica na construção do conhecimento, o que requer o domínio das metodologias ativas. Bacich e Moran (2018, p. 12) afirmam:

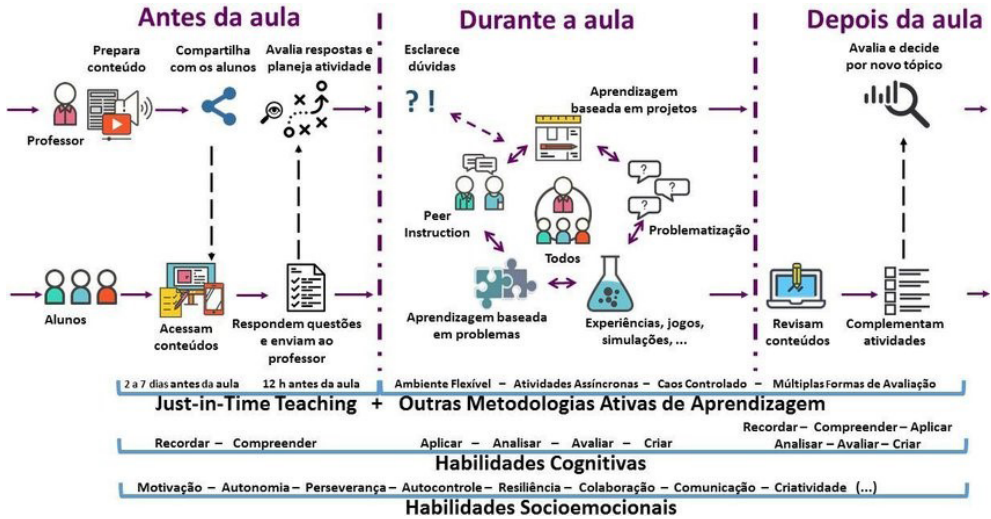
A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégia para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

O método ativo constitui-se em uma concepção educativa que estimula processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva crítica e reflexiva, na qual o estudante possui papel ativo e é corresponsável pelo seu próprio aprendizado. Nesse sentido, à medida que são oportunizadas situações de aprendizagem envolvendo a problematização da realidade, o estudante assume o papel ativo como protagonista do seu processo de aprendizagem, interagindo com o conteúdo, ouvindo, falando, perguntando e discutindo. Assim, estará exercitando diferentes habilidades, como refletir, observar, comparar, inferir, entre outras, e não apenas ouvindo aulas expositivas, muitas vezes mais monologadas que dialogadas com características de uma educação bancária.

Diante do contexto de ensino e aprendizagem, faz-se necessário o educador aprender a integrar metodologias ativas em múltiplas abordagens; assim, o estudante em um ambiente colaborativo desenvolve a autonomia, a criatividade, a inovação e se torna o autor e gestor do processo da construção do conhecimento. Além disso, o educador estabelece com o educando uma relação com a aprendizagem antes, no meio e depois da aula para desenvolver habilidades cognitivas e habilidades socioemocionais (Figura 1).

No contexto das grandes urgências na educação, inserir o educador em ambientes de aprendizagem com metodologias ativas consiste em (re)aprender a docência com um novo significado: ensinar a pensar, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito à autonomia e a dignidade do outro. Para Moran (2015, p. 24), o educador que se utiliza do método ativo tem o papel de curador e de orientador:

Figura 1. Integração do modelo da sala de aula invertida com metodologias ativas.



Fonte: <https://www.researchgate.net>

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais.

Diante do uso de metodologias ativas, o educador, antes de qualquer outra característica, deve assumir uma postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela, a fim de reconhecer problemas e propor soluções, conforme nos lembra Perrenoud (2002, p. 11):

Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência.

Para Schön (1995), um educador reflexivo deve ter um olhar atento para o seu estudante. Mais do que isso, precisa deixar o estudante expressar-se e planejar sua aula com base no conhecimento expresso pelo aprendiz. O autor considera que

a prática pedagógica norteada pela reflexão-na-ação do educador está dividida em momentos: 1- o educador permite surpreender-se pelo estudante; 2- reflete sobre esse fato e procura compreender as implicações que envolvem o aspecto levantado pelo estudante; 3- reformula o problema; 4- coloca em prática uma nova proposta.

Contudo, cabe mencionar ainda que a mudança na prática docente não deve acontecer de forma impositiva, mas precisa, acima de tudo, conservar a alegria de ensinar. Como afirma Oliveira (2010, p. 29):

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos.

Portanto, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea apresentam a exigência de um novo perfil docente. Diante disso, surge a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo a racionalidade técnica de um fazer instrumental, para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base em uma postura reflexiva, investigativa e crítica.

Ambientes virtuais de aprendizagem – inteligência coletiva

Nos ambientes de aprendizagem coletiva, o educador precisa reconfigurar sua ação pedagógica com os estudantes. A inteligência coletiva se traduz na aprendizagem colaborativa, pois, em novos “campus virtuais”, os educadores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os educadores aprendem simultaneamente com os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas. Por isso, a importância de os educadores evidenciar em sua prática os métodos de aprendizagem aberta e a distância.

Os estudantes podem participar de conferências eletrônicas desterritorializadas, nas quais intervêm os melhores pesquisadores de sua disciplina. Nessa perspectiva, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, pois isso passa a ser realizado por outros meios de forma eficaz. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos estudantes. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incentivo à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem.

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação e percepção), as tecnologias intelectuais, com suporte digital, redefinem seu alcance, seu significado e, algumas vezes, até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede, oferecidas pelo ciberespaço, colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas.

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de construção de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, a função do educador e do estudante. Como afirma Masetto (2003, p. 143):

Não podemos ter esperança que uma ou duas técnicas, repetidas à exaustão, deem conta de incentivar e encaminhar toda aprendizagem esperada. [...] A ênfase no processo de aprendizagem exige que se trabalhe com técnicas que incentivem a participação dos estudantes e a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo; que promovam a produção do conhecimento; que permitam o exercício de habilidades humanas.

Dessa forma, podemos perceber que a produção do conhecimento por meio da inteligência coletiva requer um novo paradigma que exige a utilização de ambientes apropriados para aprendizagem, ricos em recursos para experiências variadas, utilizando novas tecnologias de comunicação. Um paradigma que valoriza a capacidade de pensar e de se expressar com clareza, de solucionar problemas e tomar decisões adequadas, no qual se concebe que os estudantes possuem conhecimentos, segundo os seus estilos individuais de aprendizagem.

Hugo Assmann (2012) sugere que a flexibilidade adaptativa se torna imprescindível na sociedade do conhecimento, uma vez que processos vitais e de conhecimento possuem a mesma dinâmica, pois a própria vida se resume em um processo de aprendizagem contínua. Para que essa mudança ocorra no processo educacional, os professores precisam abandonar a mediocridade pedagógica e sua ingenuidade política em um esforço de reencantamento do ato educativo, encarando o cerne pedagógico da qualidade de ensino.

Ao reportar as bases que sustentam os processos da construção do conhecimento, Delors (2003) destaca que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo os pilares do conhecimento:

- Aprender a conhecer - adquirir os instrumentos da compreensão, dominar os instrumentos do conhecimento, isto é, aprender a aprender, fornecer as bases para o aprender durante a vida inteira.
- Aprender a fazer - para poder agir sobre o meio envolvente; é uma combinação iniciativa.
- Aprender a viver junto com as outras pessoas - conhecer sua história, cooperar, participar de projetos comuns, criando nova mentalidade de partilhar da realização da vida, de melhor qualidade para todos, incluindo aqueles ainda excluídos dessas qualidades vitais.
- Aprender a ser - integra os três anteriores e envolve discernimento, imaginação, capacidade de cuidar do seu destino.

Uma proposta pedagógica inovadora com a inserção das novas tecnologias digitais torna-se relevante, uma vez que são ferramentas educacionais facilitadoras da aprendizagem que conduzem o estudante a construir e a socializar seu próprio conhecimento e a propor a solução para os problemas.

Didática on-line: ambiente colaborativo de aprendizagem

A sociedade da informação precisa tornar-se uma sociedade aprendente. As novas tecnologias da informação e da comunicação assumem, cada vez mais, um papel ativo na configuração das ecologias cognitivas, pois elas facilitam experiências de aprendizagem complexas e cooperativas. As redes e a conectividade podem descortinar as mentes humanas para a sensibilidade solidária diante de uma sociedade da informação que requer um pensamento transversal e projetos transdisciplinares de pesquisa e aprendizagem.

Para a inserção das novas tecnologias no contexto educacional, torna-se necessário reinventar a didática para que ela contribua para a organização do ambiente colaborativo de aprendizagem. Inovar o uso das tecnologias digitais na educação implica organizar e orquestrar a ciberarquitetura do espaço e redimensionar as práticas pedagógicas para que o educador e os estudantes possam navegar na internet; trabalhar com editores de texto, planilhas eletrônicas e softwares de apresentações, recursos audiovisuais na aprendizagem, como a aplicação da multimídia e hipermídia, edição de sons e imagens; usar softwares educativos, ambientes virtuais de aprendizagem, robótica educacional, inteligência artificial na educação, computação visual e realidade virtual e outros. A incorporação desses recursos nos processos pedagógicos transforma-se em estratégias didáticas facilitadoras e enriquecedoras do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12):

[...] as novas tecnologias permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes

novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só das tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo.

No entanto, o que necessita ser refletido é a qualificação da educação digital oferecida nas instituições de ensino enquanto ferramenta que proporciona uma nova dimensão ao processo educacional que prioriza um novo conhecimento e considera o desenvolvimento do pensamento criativo como aspecto fundamental da cognição humana.

Muitas são as variáveis a serem consideradas para educar com qualidade e ampliar espaços onde o educador precisa aprender a gerenciar as atividades dentro e fora da sala de aula: uma organização inovadora, docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente, além de estudantes motivados. Para isso, é preciso acesso e competência para organizar e gerenciar as atividades didáticas em pelo menos quatro espaços: 1- uma sala de aula conectada em tempo real com os recursos tecnológicos disponíveis; 2- espaço de laboratório conectado; 3- utilização de ambientes virtuais de aprendizagem para desenvolver a inteligência coletiva; 4- inserção em ambientes experimentais e profissionais (cultura maker).

Com a inserção das tecnologias digitais da comunicação e informação incorporadas às práticas docentes, surgem novos desafios que são apresentados por Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 23):

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, e compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

Diante do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, é preciso compreender o conceito do aprender e recriar a identidade do educador e do estudante. O aprender está ligado ao aprendiz que dá significado ao conhecimento adquirido por meio da reflexão, relacionando e contextualizando as experiências com criticidade. O educador desempenha a função de orientador das atividades do estudante, facilitador da aprendizagem e incentivador da inteligência coletiva.

Metodologia

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa é de cunho bibliográfico qualitativo, a partir das fontes encontradas em diversos livros e artigos nos quais os autores aprofundam a temática em estudo: Bacich e Mo-

ran (2018), Horn e Staker (2015), Lévy (2009), Masetto (2003), Moran, Masetto e Behrens (2013), Moran (2015), Oliveira (2010), Perrenoud (2002) e Schwab (2018). De acordo com Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos”. O autor destaca que “[...] os livros de referência, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm” (GIL, 2002, p 45). Portanto, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A pesquisa na abordagem qualitativa, de acordo com Pradanov e Freitas (2013), apresenta o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, pois os dados coletados durante a pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Enfim, a pesquisa qualitativa preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.

O trabalho a partir da pesquisa bibliográfica qualitativa procurou investigar os impactos das tecnologias digitais na prática docente e aprofundar algumas reflexões para repensar as metodologias de ensino e aprendizagem a partir do diálogo com os autores apresentados no referencial teórico, destacando três categorias relevantes: 1) as possibilidades do (re)aprender a docência no contexto da educação digital; 2) a influência das tecnologias digitais da informação e da comunicação na prática pedagógica docente; 3) o desafio dos modelos disruptivos na educação.

Resultados e discussões

Diante do estudo realizado, a partir dos diversos autores, especialmente Bacich e Moran (2018), Horn e Staker (2015), Lévy (2009), Moran, Masetto e Behrens (2013) e Schwab (2018), pode-se destacar que são necessárias mudanças nos sistemas de educação e formação. A grande mudança consiste na aclimação dos dispositivos e do espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano da educação. Pode-se perceber o avanço da educação disruptiva por meio do ensino on-line, o qual avançou de forma ascendente para alcançar uma variedade ampla de estudantes e até começou a substituir o ensino tradicional em algumas instituições de ensino. De acordo com Horn e Staker (2015), 50% de todas as disciplinas do ensino médio serão fornecidas on-line de alguma forma a partir de 2019. Dessa forma, o ensino na modalidade EAD apresenta grandes avanços também no Ensino Superior e cresce de forma acelerada no país, impulsionado por programas do governo para facilitar o acesso de alunos ao Ensino Superior. Todo ano, milhares de novos cursos superiores são reconhecidos pelo MEC. Após a definição do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, norma que atualizou a legislação sobre

a regulamentação do ensino a distância no Brasil, houve crescimento dos polos EAD no país. As matrículas de bacharelado, licenciatura e cursos superiores tecnológicos a distância já somam mais de 92,8%, de acordo com o último Censo da Educação Superior, divulgado em 2017. Esse aumento da participação de cursos EaD se deve, principalmente, ao crescimento das matrículas dessa modalidade no grau tecnológico nos últimos anos: entre 2007 e 2017, cresceu mais de 586% em relação à variação positiva de 54,1% no número de matrículas de cursos presenciais no mesmo período (INEP, 2018). O crescimento vertiginoso do EAD se deve a dois fatores principais, segundo especialistas em educação: a flexibilidade e o preço. Os autores Horn e Staker (2015, p. 75) afirmam:

Os modelos disruptivos competem em termos diferentes e oferecem outros benefícios em relação à sala de aula tradicional. Eles se destacam por permitir que os estudantes avancem no conteúdo em seu próprio ritmo e por tornar o tempo sentado completamente variável. Eles atraem seguidores devido à sua capacidade especial de trazer os benefícios de personalização, de acesso e de controle de custos para o sistema. Em vez de exigir que adultos conduzam presencialmente tanto o ensino on-line quanto o ensino tradicional, eles delegam a função de gerenciar o ensino à internet, liberando, desse modo, os professores que atuam presencialmente para se concentrarem incondicionalmente nas muitas outras funções importantes que eles deveriam estar exercendo para apoiar, enriquecer e orientar os estudantes.

A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Contudo, o essencial se encontra em um novo modelo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede.

Nesse contexto, o educador é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva, orientador das atividades, consultor, facilitador da aprendizagem dos estudantes. Como afirma Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 30): “O professor, com acesso às tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e gerencial”. Esse educador orientador/mediador, segundo o autor, pode ser dividido em: 1) o orientador/mediador intelectual, que ajuda a ampliar o grau de compreensão do estudante, de forma a integrar as novas sínteses provisórias; 2) o socioemocional, que trabalha a dimensão afetiva e relacional do estudante; 3) o gerencial e comunicacional, que ajuda o estudante a desenvolver todas as formas de expressão, de interação, de sinergia, de troca de linguagens, conteúdos e tecnologias; 4) o ético, que ensina a vivenciar valores construtivos, tanto individuais como sociais.

Diante das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação e da sua expansão, é preciso instaurar um novo paradigma de ordem epistemológica e pedagógica que implica uma nova postura do docente, conforme os estudos apresentados por Bacich e Moran (2018), Horn e Staker (2015), Lévy (2009) e Schwab (2018):

- Inovar a prática docente que propicie a autoria individual e coletiva (de educadores e estudantes) a partir do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação.
- Refletir sobre o trabalho em um contexto em que as tecnologias digitais se apresentam inseridas na Indústria 4.0, com perspectivas de ampliação.
- Inserir a prática de ensino e aprendizagem em um ambiente informatizado, no qual os estudantes devem aprender a buscar, a selecionar, a organizar dados e a garimpar informações no processo de construção do conhecimento nos diversos campos do saber, assim como investir na formação ética e consciência social.
- Desafiar o educador a pensar na possibilidade de romper com as práticas estabelecidas e a reconfigurar sua inserção e ação no mundo das tecnologias digitais.
- Organizar o espaço ciberarquitetônico da instituição de ensino para que a inteligência coletiva possa se articular de forma dinâmica, sem limite de tempo e de lugar geográfico.

Com o advento de tantas mudanças no contexto educacional digital, o educador precisa (re)apreender sua docência, e Masetto (2003, p. 24-25) destaca que a incorporação desse novo paradigma leva o educador:

[...] a explorar com seus alunos novos ambientes de aprendizagem, tanto ambientes profissionais como virtuais (através da Internet), a dominar o uso das tecnologias de informação e comunicação, a valorizar o processo coletivo da aprendizagem (o aluno aprender não apenas com o professor e por intermédio dele, mas com os colegas e outros professores e especialistas, como profissionais não acadêmicos), e a repensar e a reorganizar o processo de avaliação, agora voltado para a aprendizagem, como elemento motivador, com feedback contínuo oferecendo informações para que o aluno supere suas dificuldades e aprenda ainda durante o tempo em que frequenta a matéria.

Cada vez mais imersos na cibercultura, os estudantes exigirão dos educadores e das instituições de ensino uma nova ambiência de aprendizagem. Dessa forma, os educadores precisam familiarizar-se com as novas tecnologias para que possam redimensionar e inovar sua prática pedagógica em sala de aula e fora dela, gerenciando processos de aprendizagem por meio da inteligência coletiva.

Considerações finais

Os profissionais da educação necessitam (re)aprender sua docência para se adaptar às novas formas de aprendizagem, pois a imensa quantidade de informações conduz o educador a reavaliar as estratégias pedagógicas, as capacidades esperadas de seus estudantes, bem como o papel que exercem diante das metodologias de ensino. No contexto da educação digital, a formação continuada torna-se necessária, pois contribui decisivamente para redimensionar as práticas educativas, qualificando os profissionais da educação em tempo real, pois os recursos tecnológicos se encontram cada vez mais inseridos nas instituições de ensino.

Diante desses desafios, a educação à distância ou híbrida apresenta um potencial para expandir a formação continuada dos educadores por meio das tecnologias interativas, superando as barreiras geográficas. As novas tecnologias da informação e comunicação abrem grandes possibilidades para a profissionalização e a valorização dos educadores, favorecendo a interatividade e o diálogo em tempo real.

As transformações que estão ocorrendo e as que provavelmente virão a ocorrer na educação requerem um docente qualificado, com domínio das tecnologias da informação e comunicação. Dessa forma, poderá interagir na plataforma de aprendizagem com seus estudantes, propondo atividades que desenvolvam o senso crítico, a criatividade, a autonomia, a capacidade de resolução de problemas por meio de projetos interdisciplinares e transdisciplinares.

O educador enquanto curador do conteúdo, mediador, gerenciador dos processos, incentivador da inteligência coletiva, deve realizar intervenções e interferências no processo de ensino e aprendizagem e propor as orientações e o encaminhamento das atividades curriculares. Isso requer educadores preparados, com conhecimentos sólidos em didática e dos conteúdos, com desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem essas novas tecnologias como ferramenta para atender às necessidades individuais e coletivas dos estudantes.

A melhoria na qualidade de ensino e na formação docente será obtida mediante o uso da pesquisa como atitude cotidiana na sala de aula, transformando os alunos em autores de sua formação, por intermédio do exercício da aprendizagem autônoma em ambientes colaborativos onde a inteligência coletiva encontra ressonância. Portanto, é de suma importância a utilização das novas tecnologias digitais na organização do trabalho pedagógico, propondo aos docentes novas competências, habilidades e domínio das novas linguagens derivadas dos recursos tecnológicos.

Recebido em: 28/09/2018

Revisado pelo autor em: 16/11/2018

Aceito para publicação em: 19/11/2018

Notas

1 Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo (2011). Pós-Doutorado (PHD) em Educação pela Florida Christian University (FCU) (2018). Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2002). Especialização em Currículo e Educação Crítica Humanizadora pela UNISINOS, São Leopoldo (2004). *Lato sensu* MBA em Planejamento Educacional e Gestão pela Universidade Católica de Brasília (2014). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Feevale, Novo Hamburgo (1999). Licenciatura em Pedagogia (orientação e supervisão escolar) pela Universidade Feevale, Novo Hamburgo (1997). Bacharel em Teologia pela Escola de Espiritualidade Franciscana Porto Alegre (1991). Até dezembro do ano de 2017, coordenou o curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade Arnaldo Horácio Ferreira (FAAHF) e o NDE (Núcleo Docente Estruturante). Coordenou o NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico). Foi membro do CONSEP (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da FAAHF) e do CONSUP (Conselho Superior da FAAHF). Exerceu a docência na Faculdade Arnaldo Horácio Ferreira dos cursos de Graduação e Pós-Graduação nas disciplinas de Antropologia, Metodologia Científica, Ética Profissional, Medidas Educativas e de Intervenção Psicopedagógica I e II, Direito Educacional, Temas Atuais, Prática de Ensino em Língua Portuguesa e Inglesa, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Inclusão Educacional, Gestão Pedagógica, Princípios de Métodos de Supervisão Escolar, Sociologia Geral e da Educação, Filosofia da Educação e do Direito, Filosofia e Ética. Integrou a equipe de gestão e exerceu a função de coordenadora pedagógica do Centro Educacional Maria Cardoso Ferreira. Orientadora de monografias de graduação e teses de doutorado do Instituto de Educação Superior Latino Americano (IESLA). Tem experiência na área da educação, com ênfase na educação e religião, principalmente nos seguintes temas: Educação, Ética Geral e Profissional, Currículo, Formação de Professores, Inclusão, Avaliação, Interdisciplinaridade, Tecnologia Educacional, Dificuldades em Aprendizagem, Espiritualidade, Cultura Religiosa. Integra o grupo do Ministério da Palavra na Voz das Mulheres do IHU - UNISINOS, São Leopoldo. É autora das obras: *A ética em educação: novo paradigma para o nosso tempo* (Editora CRV, Curitiba, 2014); *A construção coletiva na escola como espaço de formação* (Editora Appris, Curitiba, 2015). E-mail: reginacf@sinos.net

2 Apreensão: caracteriza um estado de disponibilidade para que o sujeito coloque em funcionamento novos procedimentos de raciocínio, ao contrário de sempre repetir modelos, fórmulas, algoritmos e ações automatizadas (ASSMANN, 2012)

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 12. ed. Petropolis: Vozes, 2012.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blenden**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Notas estatísticas 2017. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MORAN, José; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. v. II. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHWAB, Klaus. **Aplicando a quarta revolução industrial**. São Paulo: EDIPRO, 2018.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

Prática docente e Políticas Educacionais no Ensino Superior e os quatro pilares da Educação

PATRÍCIA DOS SANTOS PESSOA¹

ELIDA PEREIRA MACEDO²

Resumo: Este artigo tem como objetivo proporcionar reflexões acerca das práticas docentes e como os quatro pilares da educação, ainda que tenham sido elaborados para a Educação Básica, podem servir como embasamento para as propostas pedagógicas e para a relação entre docentes e discentes no Ensino Superior. O levantamento de literatura foi realizado na base de dados do Google Acadêmico e da Scielo nos últimos dez anos. O critério de inclusão foram artigos que tivessem relação com a prática docente. O tema é relevante, pois aborda assunto atual na educação - prática docente - e também por levar em consideração os quatro pilares da educação para levar a uma prática reflexiva também no Ensino Superior. Cabe repensar em como está sendo a atuação dos profissionais no Ensino Superior. Os resultados da pesquisa mostram que a prática docente ultrapassa o conteúdo acadêmico, considerando que a construção do conhecimento não se resume apenas a uma transmissão de conteúdo, e sim a uma relação de aprendizado que está além da graduação, que vai além da carreira acadêmica e colabora para a vida, constituindo, dessa forma, saberes científicos, sociais e pessoais.

Palavras-chave: Docente. Políticas educacionais. Quatro pilares da educação.

Teaching practice and educational policies in Higher Education and the four pillars of education

Abstract: This article aims to make a survey of the literature on teaching practices and how the Four Pillars of Education, although it has been elaborated for Basic Education, can serve as a foundation in pedagogical proposals and in the relationship between teachers and students in Higher Education. The literature survey was conducted in the Academic and Scielo Database over the last ten years. The inclusion criterion was articles that had relation with the teaching practice. The theme is relevant, as it addresses current issues in Education: Teaching Practice and also for taking into account the Four Pillars of Education to lead to a reflective practice in Higher Education as well. It is worth rethinking how the work of professionals in Higher Education is being. The research results show that teaching practice goes beyond academic

content, considering that the construction of knowledge is not only a transmission of content but a learning relationship that is beyond graduation, which goes beyond the academic career and collaborates for life, thus constituting scientific, social and personal knowledge.

Keywords: Teacher. Educational policies. Four pillars of education.

Prática docente y políticas educativas en la Enseñanza Superior y los cuatro pilares de la educación

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de las prácticas docentes y cómo los Cuatro Pilares de la Educación, aunque hayan sido elaborados para la Educación básica, pueden servir como base en las propuestas pedagógicas y en la relación entre docentes y discentes en la Enseñanza Superior. El levantamiento de literatura se realizó en la base de datos de Google Académico y Scielo en los últimos diez años. El criterio de inclusión fue de artículos que tuvieran relación con la práctica docente. El tema es relevante, pues es actual en la Educación: Práctica Docente y tiene en cuenta los Cuatro Pilares de la Educación para llevar a una práctica reflexiva también en la Enseñanza Superior. Cabe repensar cómo está siendo la actuación de los profesionales en la Enseñanza Superior. Los resultados de la investigación muestran que la práctica docente, sobrepasa el contenido académico, considerando que la construcción del conocimiento no se resume sólo en una transmisión de contenido y sí, en una relación de aprendizaje que está más allá de la graduación, más allá de la carrera académica y colabora para la vida, constituyendo de esa forma, saberes científicos, sociales y personales.

Palabras clave: Docente. Políticas educativas. Cuatro pilares de la educación.

Introdução

A prática docente tem sido objeto de estudo de diversos teóricos. De acordo com Matos e Nascimento (2017), faz-se necessário compreender que o processo de construção do ser docente se dá por meio da prática e da experiência. Nesse sentido, elas devem estar interligadas para que haja o progresso do desenvolvimento dos sujeitos, abrangem os discentes e também ampliam os conhecimentos do docente.

Nóvoa (1992) entende que as mudanças educacionais ocorreram a partir do momento em que o Estado interveio para o controle da atividade docente. Nesse sentido, é válido ressaltar que gradativamente mudanças vêm instigando e instituindo novas possibilidades de ensino e de conhecimento no Ensino Superior.

Este estudo justifica-se por ser um assunto relacionado à prática docente e por levar a reflexão baseando-se nos quatro pilares da educação, que já são utilizados no Ensino Básico, mas que seus conceitos podem ser utilizados no Ensino Superior.

Dessa forma, há uma busca por reflexão sobre a prática docente com base nos quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. A educação tem em sua prática o vínculo com as instituições. É relevante a compreensão de que a sociedade moderna está se transformando e modificando conceitos e entendimento educacionais.

É imprescindível pontuar que a formação de professores tem um papel ativo que norteia o processo de ensino e aprendizagem, visto que os conhecimentos devem ser além da técnica; devem abranger a socialização e a configuração profissional (NÓVOA, 1992). Então, o docente precisa situar seu conhecimento concomitantemente com a realidade de seu discente para atingir a eficácia da aprendizagem. Ainda nesse contexto, Costa (1995) menciona que os docentes fazem parte de um grupo educacional que amplia sua atuação em instituições nas quais são subordinadas. Entretanto, a autonomia do docente limita-se à sala de aula, não tendo, portanto, voz ativa nas demandas da instituição. Costa (1995) ressalta que, ainda assim, o docente precisa se reportar à gestão educacional, pois esta norteia todas as diretrizes de ensino.

Para Lima e Alves Neto (2015), as mudanças estão acontecendo gradativamente, e, por isso, há a necessidade de um novo olhar diante da internalização dos saberes, da prática e do poder pedagógico concomitantemente com a interação social. Para lecionar, é necessário que se tenha muita compreensão do assunto, habilidades e atitudes. Além disso, é preciso que se tenha competência para tal e também um amplo relacionamento intrapessoal e interpessoal para lidar com os mais diversos acontecimentos em sala de aula.

Dessa forma, é indispensável a modificação da atuação dos docentes em relação às novas demandas do discente, pois eles têm a necessidade de repassar não somente conhecimentos, mas também interagir, estimulá-los para que sejam protagonistas quanto às suas habilidades e possam concretizar suas próprias iniciativas e sonhos (JUNCKES, 2013).

Ainda nesse sentido, Costa (1995) cita que há três tipos de docente inseridos na Instituições de Ensino Superior (IES):

- **Competência:** são aqueles que possuem a formação inicial que os capacita para a área técnica, mas ainda não está reiterado com o conhecimento pedagógico.
- **Vocacional:** são aqueles que acreditam na renúncia de uma ambição econômica para se aplicar a uma vocação em que eles confiam ser algo social ou ao dom.
- **Autorregulação:** são aqueles que não possuem código de ética para a resolução de conflitos, ainda que respeitem as regras morais.

Mediante esses pressupostos, é imprescindível mencionar que as demandas de mudanças na prática docente ainda são desafios para muitos profissionais.

Esses desafios norteiam-se em um novo contexto em seu papel educacional: lidar com os princípios de ensino e aprendizagem e as mais diversas situações que possam surgir, tais como: erros e estímulo. Para tanto, ele precisa organizar-se por meio do ensino (SANTOS, 2013).

Para Azevedo (2015), no processo de aprendizagem do ser humano, um dos fatores importantes para o desenvolvimento é o conhecimento. Mediante o desenvolvimento da humanidade, no século XXI, houve uma ampliação do conhecimento, que vem trazendo consequências, pois não há compreensão por uma parte dos ingressantes no sistema de ensino.

Tardif (2010) menciona que, no Ensino Superior, é relevante que o docente tenha além de conhecimentos pedagógicos; é necessário que ele consiga ampliar seu conhecimento para um saber prático em que possam ser norteadas simultaneamente suas experiências com a de seus discentes. Dessa forma, será possível repensar a sua prática, levando efetivamente à aprendizagem, visto que ela é um processo.

Por causa do contexto da educação no Ensino Superior, esta pesquisa norteia-se em fazer um levantamento da literatura sobre as práticas docentes e como os quatro pilares da educação, ainda que tenham sido elaborados para a Educação básica, podem servir como embasamento para as propostas pedagógicas e para a relação entre docentes e discentes no Ensino Superior.

Metodologia

A presente pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa, em que se buscou realizar um levantamento da literatura para identificar o que já se tem citado sobre a temática.

O levantamento de literatura foi realizado na base de dados do Google Acadêmico e da Scielo nos últimos dez anos. O critério de inclusão foram artigos que tivessem relação com a prática docente. O tema é relevante, pois aborda assunto atual na educação (a prática docente) e também por levar em consideração os quatro pilares da educação para levar a uma prática reflexiva também no Ensino Superior.

Fundamentação teórica

Contextualizando as políticas educacionais do Ensino Superior

A década de 1990 indica o cenário da promulgação da Lei nº 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei passou por vários anos em tramitação no Congresso, na tentativa de pronunciar diferentes interesses do setor público e privado. A primeira aprovação da lei foi em 1961,

dando autonomia aos órgãos estaduais e municipais, descentralizando-os do MEC (SILVA, 2013). A LDBEN possibilitou, entre uma série de inovações, o credenciamento da oferta de cursos a distância e novas diretrizes curriculares de cursos em substituição aos currículos mínimos, cursos sequenciais, criação dos centros de educação tecnológica e criação de centros universitários (BRASIL, 1996).

As políticas educacionais contribuíram muito para esse crescimento com suas leis e alterações, como: em 1994, com a isenção do Conselho Federal de Educação (CFE) e a instituição do Conselho Nacional de Educação (CNE), confiando ao MEC maior independência na direção do processo de ampliação do ensino de graduação.

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece, prioritariamente, que a Educação Superior tem por objetivo:

- I. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. Formar diplomados, nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, ainda, da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A nova LDB possibilitou inovações para vários tipos de IES, implantou a obrigatoriedade do credenciamento das IES, antes das avaliações, além de constituir a necessidade de renovação periódica para que se tornasse possível o reconhecimento dos cursos superiores. Se, para as instituições públicas, não houve mudanças significativas, para o setor privado representou uma possibilidade de posição e autonomia (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Ao adentrar no século XXI, o Brasil vem presenciando um crescimento no Ensino Superior, que se deu pelo aumento significativo das IES: em 1995, eram 894; em 2016, 2.407, sendo as IES privadas as maiores responsáveis por esse crescimento, com 202,63%; já as públicas tiveram um crescimento de 41,90% (INEP, 2016; GIORDANO; MATOS; GONÇALVES, 2018).

No século XXI, houve a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que regulamentou o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES); a institucionalização do PROUNI pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005; o oferecimento do FIES pelo financiamento parcial de até 50% para os discentes que continham os outros 50% financiados pelo PROUNI; a criação do REUNI pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007; a implementação de mudanças no FIES, com o objetivo de ampliar o acesso ao Ensino Superior em 2010, como aumento do número de discentes interessados e requisição do financiamento a qualquer momento durante o Ensino Superior (GIORDANO; MATOS; GONÇALVES, 2018).

Os quatro pilares da educação e a prática docente

A prática docente é uma tríade formada por docente, discente e conhecimento, que estão interligados diretamente entre si (BOLFERR, 2008). Então, é imprescindível que os docentes conheçam as políticas educacionais que estão relacionadas aos aspectos educacionais. Nesse sentido, é relevante que conheçam também os quatro pilares da educação para que a sua prática docente esteja alinhada à realidade do discente e para que o conhecimento possa tornar-se coerente, haja vista que a prática deve ser fundamentada de acordo com os saberes de cada aluno, norteando sua vivência pessoal e profissional. Dessa forma:

O papel das universidades no domínio da formação de professores tem-se deparado com resistências várias, nomeadamente: de sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a recluir a constituição de um corpo profissional privilegiado e autónomo; de sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a competente profissional da ação universitária. Uns e outros têm do ensino a visão de uma atividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos (NÓVOA, 1992, s/p).

De acordo então com Nóvoa (1992), as universidades exercem papéis fundamentais de estratégias inovadoras para o conhecimento, entretanto eles ainda encontram diversas barreiras para adaptações e crescimento nos mais diversos

setores educacionais. Ressalta-se que é papel do docente alavancar e integrar conhecimento aos seus discentes e levá-los à autonomia de uma aprendizagem eficaz.

É necessário que, por meio dos aspectos educacionais, possa haver saberes progressivos que possam se adaptar à ampliação cognitiva para a competência do futuro. Faz parte também da função educacional a bússola para a permissão das competências que ampliem o conhecimento (DELORS, 2010).

Delors (2010) menciona que, ao longo da vida, há o acúmulo de conhecimentos, mas que estes se tornam relevantes quando se está disposto a se adaptar a novas mudanças nos mais diversos mecanismos de vivência, para agregar a vida pessoal e profissional. Nóvoa (1992, s/p) menciona que:

O desafio é decisivo, pois não está apenas em causar a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos).

Eis que surge uma nova educação baseada nos quatro pilares do Relatório da UNESCO, em conjunto com os saberes que Morin (2011) menciona para o avanço rumo à universalização da ampliação do conhecimento e da cidadania. Levaram-se em consideração as ideias debatidas por todos os que têm a responsabilidade nas questões políticas educacionais.

Assim, para dar um novo seguimento rumo às mudanças educacionais, houve uma comissão que foi presidida por Delors, ocasião em que foi definida que a educação seria organizada em quatro aprendizagens fundamentais para se alinhar aos ajustes e à organização educacional: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Cada uma dessas modalidades é importante nos aspectos educacionais.

De acordo com Delors (2010), eis que essa organização se constituiu da seguinte maneira:

- Aprender a conhecer: basicamente objetiva que se tenha o domínio do conhecimento. Para isso, será necessário buscar os instrumentos necessários para essa ampliação. Vale ressaltar que não terá possibilidades do conhecimento de tudo, mas estar aberto e se adequar a novas experiências e que a aprendizagem se estabelece ao longo de toda a vida. Em síntese, aprender para conhecer é aprender a aprender e, nesse percurso, exercitar a atenção, a memória e o pensamento. No entanto, cabe mencionar que há sempre o processo de aprendizagem e que ele não pode ser acabado, tornando-se rico a cada nova experiência.
- Aprender a fazer: alinha-se à educação profissional, entretanto esse preparo se modifica ao longo do tempo para se adequar às novas demandas. Vale ressaltar que aprender a fazer não está indissociável ao aprender a

conhecer. É relevante mencionar também que aprender a fazer abrange muito mais do que o preparo de uma pessoa para uma tarefa, mas para o progresso de sua aprendizagem, evoluindo e tornando-se autônomo com valor formativo.

- Aprender a viver: esse é um dos maiores desafios que se pode encontrar na educação do século XXI. São necessários o conhecimento e o reconhecimento do outro, bem como a participação de projetos em comuns (social). Nesse contexto, é possível mencionar que faz parte da missão educacional a transmissão dos conhecimentos inerentes à diversidade da espécie humana. Dessa forma, haverá pessoas com mais consciência das diversidades e interdependência entre cada sujeito. Haverá então motivações e compreensão de que, quando há trabalho em conjunto, as diferenças podem ser reduzidas ou desaparecer, em algumas situações.
- Aprender a ser: é imprescindível mencionar que todo ser humano tem a necessidade de experimentar e vivenciar a sua autonomia intelectual e ter pensamentos críticos próprios mediante a sua vida. Então, a educação tem o dever de preparar esse cidadão para que trilhe esse caminho. É preciso mais do que o preparo para uma sociedade; são necessários subsídios para que se tenha referências intelectuais para a compreensão de si e do espaço social que o norteia. É papel essencial da educação inferir de todos os sujeitos a liberdade de pensamento, proporcionando que se tenha discernimento, possibilidade de sentimentos e imaginação para que ele prossiga em seu próprio destino.

Estudos indicam que esse é o momento de repensar a formação do docente do Ensino Superior, pois há uma exigência na formação de nível superior com a comprovação de, no mínimo, 300 horas, em que é dedicada à construção didática, avaliativa e organizacional do ensino; entretanto, aos docentes do Ensino Superior não é exigida a competência acadêmica para ensinar (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

De acordo com o art. 66 da LDB, a formação exigida para a atuação do docente no Ensino Superior se dá em nível de pós-graduação, priorizando programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Nesse contexto, pode-se ressaltar que, independentemente da área de atuação, mesmo tendo a formação em programas de pós-graduação, pouco são preparados para a docência, pois se enfatiza mais a pesquisa científica (SÔNEGO, 2015).

Para Sônego (2015), cabe ao docente do Ensino Superior deixar de colocar obstáculos e utilizar seus conhecimentos científicos, didáticos e filosóficos em ação, para fazer seu papel de mediador, contribuindo para uma formação de qualidade. Behrens (2002, p. 60) faz uma crítica quanto à falta de prática do docente:

Alguns pedagogos, docentes universitários, nunca exerceram as funções que apresentaram aos seus discentes. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos discentes, pois a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação.

Nesse cenário, o docente do Ensino Superior deve refletir sobre suas práticas em sala de aula, utilizando uma metodologia que contribua para a aprendizagem significativa de seus discentes. Para que isso ocorra, as aulas devem ser centralizadas na aprendizagem, e não no ensino (SÓNEGO, 2015).

Nesse sentido, para que aconteça uma atitude de reflexão, o docente necessita desenvolver atributos, tais como: não se ver como possuidor de um saber acabado, para que possa aprender constantemente, ou seja, compreender, dessa forma, que o conhecimento é construído em conjunto; conviver com as dúvidas e incertezas como parte do progresso de aprendizagem, para compartilhar os saberes e fazeres de sua prática docente (NEUENFELDT, 2006).

“Assim, o professor assume um papel de mediador entre os conhecimentos cientificamente elaborados e o caminho que o aluno deverá percorrer para chegar até esses, privilegiando a pesquisa no processo de ensino-aprendizagem” (SÓNEGO, 2015, p. 32).

Nesse contexto, o docente que conduz a pesquisa, como metodologia de ensino, contribui para a formação de profissionais com conhecimentos que vão além do que lhe foi transmitido. Por isso, o ensino e a extensão de pesquisa nas IES admitem um papel relevante na ampliação socioeconômica de um país (SÓNEGO, 2015).

Mediante o conhecimento dos quatro pilares da educação, pode-se enfatizar que há uma dimensão ética e cultural a ser pensada e valorizada. Nesse sentido, a prática docente do Ensino Superior necessita avançar em suas prerrogativas e em mudanças educacionais para que a prática dessas perspectivas possa se tornar real. Assim, haverá não somente uma educação de qualidade, mas pessoas que sejam envolvidas em prol de outras. É preciso compreender ainda que o docente do Ensino Superior tem papel importante nessa busca rumo ao conhecimento.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo levar ao entendimento da prática docente e das políticas educacionais e à reflexão sobre elas, com base nos quatro pilares da educação. A literatura aqui levantada aponta que a prática docente ultrapassa o conteúdo acadêmico, considerando que a construção do conhecimento não se re-

sume apenas a uma transmissão de conteúdo, e sim a uma relação de aprendizado que está além da graduação, ultrapassando a carreira acadêmica e colaborando para a vida, constituindo, dessa forma, saberes científicos, sociais e pessoais.

As políticas educacionais são necessárias para a construção das relações que se estabelecem entre o docente e o discente no processo de ensino e aprendizagem e no convívio social. Assim, fica evidente que os docentes devem conhecer muito bem as políticas que estão relacionadas aos aspectos educacionais. Nesse sentido, é relevante que conheçam também os quatro pilares da educação, pois, ainda que estes estejam pautados no Ensino Básico, podem ter uma reflexão acerca de sua prática na conduta do Ensino Superior para que a sua prática esteja alinhada à realidade do discente e para que o conhecimento possa se tornar coerente, haja vista que a prática deve ser fundamentada de acordo com os saberes de cada aluno, norteando sua vivência pessoal e profissional.

Não se pode deixar de citar o quanto é pertinente a compreensão da relação entre o processo de globalização, o enunciado da pós-modernidade e as políticas educacionais que se pronunciam mundialmente. Esta pesquisa está pautada nos quatro pilares da educação e no conceito de educação ao longo de toda a vida para se fazer a reflexão proposta.

Esta pesquisa abre portas para possibilidade de novos estudos envolvendo esse tema, como a busca do aperfeiçoamento das estratégias hoje utilizadas no Ensino Superior, o repensar quanto ao relacionamento entre docente e discente, além da possibilidade da mediação pela possível troca de experiências no ambiente acadêmico.

Recebido em: 28/08/2018

Revisado pelo autor em: 30/10/2018

Aceito para publicação em: 16/11/2018

Notas

1 Mestra e doutoranda em Psicologia Educacional pelo Programa de Pós-Graduação da UNIFIEO (Bolsista CAPES). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras. Professora de Ensino Superior e Psicopedagoga Clínica E-mail: pessoapaty@gmail.com
2 Mestra em Psicologia Educacional. Especialista em Gestão Educacional. Graduada em Administração. Professora de Ensino Superior na Faculdade Flamingo-SP. E-mail: elida.macedo@gmail.com

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de docentes**. São Paulo: Cortez, 2014.

AZEVEDO, Cleomar. **A mediação das emoções em docentes alfabetizados**. Curitiba: Appris, 2015.

BEHRENS, Marilda. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 57-68.

BOLFERR, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba, 2008.

BRASIL. Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 set. 2018.

COSTA, Marisa Cristina. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010.

GIORDANO, Carlos Vital; MATOS, Sandra; GONÇALVES, Luiz Cláudio. O perfil e a trajetória dos bacharéis e tecnólogos da área de gerenciamento e administração: estudo comparativo. **Revista ENIAC Pesquisa**, Guarulhos, v. 7, n. 1, p. 16-36, jan./jun. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 29 set. 2018.

JUNCKES, Rosani Casanova. A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-SIMFOP, 5., 2013, Tubarão. **Anais...** Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2013.

LIMA, Silene da Silva; ALVES NETO, Francisco Raimundo. Desafios na prática pedagógica do docente iniciante em instituições de ensino superior. **Revista Saberes da Fameta**, n. 2 p. 1-10, 2015. Disponível em: <https://fameta.edu.br/wp-content/uploads/sites/12/2018/03/3.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.

MATOS, Gislaíne Aparecida de; NASCIMENTO Rafael do. Saberes e fazeres: o sentido da prática docente. **Revista Gepesvida**, UNIPLAC, v. 3, n. 5, p. 37-47, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2011.

NEUENFELDT, Manuelli. Formação de professores para o ensino superior: reflexões sobre a docência orientada. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FI-

LOSOFIA E EDUCAÇÃO: CONFLUÊNCIAS, 2., 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: FACOS/UFMS, 2006. p. 1-7. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/019e5.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

SANTOS, Adilson Pereira; CERQUEIRA, Eustáquio. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 10., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

SANTOS, Elenir Souza. Trabalhando com alunos: subsídios e sugestões: o professor como mediador no processo ensino aprendizagem. **Revista Gestão Universitária**, n. 40, 2013. Disponível em: http://www.udemo.org.br/Revista-PP_02_05Professor.htm. Acesso em: 23 set. 2018.

SILVA, Maria Vitória. (RE)lendo a trajetória do ensino superior no Brasil: implicações na formação de professores para a educação básica. **Saberes em Perspectiva**, Jequié, v. 3, n. 7, p. 29-50, 2013. Disponível em: http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/67/pdf_25. Acesso em: 17 set. 2018.

SÔNEGO, Aline. Os desafios da universidade no século XXI e algumas reflexões sobre a posição docente frente a este processo. **REBES**, v. 1, n. 1, p. 30-35, 2015. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/822>. Acesso em: 5 set. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Desafios para uma Educação Católica na construção da cidadania

OLMIRA BERNADETE DASSOLER¹

Resumo: Este artigo perfaz o eixo temático que se intitula “Educação e Cidadania: perspectivas e desafios locais e globais”. Contempla aspectos históricos da Educação Católica no Brasil e sua importância na formação do povo brasileiro. Apresentam-se os valores considerados essenciais para o desenvolvimento do ser humano, contribuindo para o exercício da cidadania, assim como se aprofundam alguns desafios que envolvem o trabalho educativo na construção da cidadania. Com relação às políticas de Educação Católica, tais como se apresentam, e de acordo com a visão da autora, não se trata de políticas em sua acepção mais abrangente, e sim da ênfase e da intensidade que recaem muito mais sobre o desenvolvimento de uma consciência cidadã, concretizada por meio de uma gama imensa de ações humanitárias e solidárias. Conclui-se com uma palavra de incentivo e esperança fundamentada em Paulo Freire e na perspectiva de que é possível transformar a realidade a partir do que se considera missão e compromisso na construção da cidadania, por uma sociedade menos injusta e mais solidária.

Palavras-chave: Educação Católica. Desafios para a Educação Católica. Consciência. Cidadania.

Challenges for Catholic Education in building citizenship

Abstract: This article makes up the thematic axis entitled Education and Citizenship: local and global perspectives and challenges. It includes historical aspects of Catholic education in Brazil and its importance in the formation of the Brazilian people. The values considered essential in the development of de human being, contributions to the exercise of citizenship are presented, as well as, some challenges that involve the educational work in the construction of citizenship are deepened. With regard to Catholic education policies, as presented and in the author’s view, these are not policies in their broadest sense, but rather the emphasis and intensity go much further on the development of a citizen conscience, concretized through an immense range of humanitarian and solidarity actions. It concludes with a Word of encouragement and hope based of Paulo Freire and from the perspective that it is possible to transform reality from what is considered mission and commitment in the construction of citizenship, by a society less unjust and more solidary
Keywords: Catholic Education. Challenges for Catholic Education. Conscience. Citizenship.

Desafios para uma Educação Católica en la construcción de la ciudadanía

Resumen: Este artículo atraviesa el eje temático titulado Educación y Ciudadanía: perspectivas y desafíos locales e globales. Contempla aspectos históricos de la educación católica en Brasil y su importancia en la formación del pueblo brasileño. Se presentan los valores considerados esenciales en el desarrollo del ser humano, contribuciones para el ejercicio de la ciudadanía, así como se profundizan algunos desafíos que involucran el trabajo educativo en la construcción de la ciudadanía. En relación a las políticas de educación católica, tal como se presentan y en la visión de la autora, no se trata de políticas en su acepción más amplia y sí, el énfasis y la intensidad mayor recaen mucho más sobre el desarrollo de una conciencia ciudadana, concretizada por medio de una gama inmensa de acciones humanitarias y solidarias. Concluye con una palabra de incentivo y esperanza fundamentada en Paulo Freire y en la perspectiva de que es posible transformar la realidad a partir de lo que se considera misión y compromiso en la construcción de la ciudadanía, por una sociedad menos injusta y más solidaria.

Palabras clave: Educación Católica. Desafíos para la Educación Católica. Consciencia. Ciudadanía.

*Semeia um pensamento e colherás um desejo;
semeia um desejo e colherás ação;
semeia a ação e colherás um hábito,
semeia o hábito e colherás caráter.
Tibamér Toth*

Introdução

O contexto atual da educação brasileira, associado às constantes transformações decorrentes, apresenta inúmeros desafios para o desenvolvimento da cidadania. Os reflexos se fazem sentir também nas instituições que buscam se mobilizar e alterar suas características e suas políticas de oferta, por causa da complexidade no processo de gerir-las, em uma sociedade em constantes mudanças. As exigências fomentadas pela globalização e pelas revoluções científica e tecnológica mudaram os paradigmas de produção e transformaram também o cotidiano das pessoas inseridas nas instituições educacionais.

Tendo presente esse cenário e pensando em políticas de Educação Católica que possam contribuir para a construção da cidadania, estabelece-se um diálogo que inclui na discussão e no desenvolvimento do tema o tipo de ser humano que a escola católica deseja formar, quais os valores que permeiam essa educação e de que modo ela tem cultivado o terreno da cidadania no espaço escolar e, ao mesmo tempo, provocado uma consciência cidadã. Segundo Ferreira (2000), a formação de seres humanos tem como horizonte uma educação de qualidade fundada na formação cidadã. Saviani (1987) complementa ao afirmar que gerir novas formas de vida humana digna e comprometida, por meio de uma prática

social e global, traduz-se em uma educação imbuída da “sabedoria” de viver junto, respeitando as diferenças. Tais aspectos integram o que se pode deduzir de uma formação cidadã e comprometida com a transformação da sociedade. Libâneo (2010) assevera que o ensino e a educação de qualidade preveem o atendimento às diferenças sociais e culturais e promovem a formação para uma cidadania crítica, o que corrobora Guimarães-Iosif (2009), ao se referir à cidadania global emancipada e ao priorizar a formação do cidadão responsável, na sua ajuda à comunidade e ao meio ambiente e como voluntário, para que possa realizar ações sociais e solidárias.

Desse modo, entende-se que cidadania é a conscientização de direitos e deveres que contribuem para que a justiça seja colocada em prática. E essa prática acontece pelo ato de educar. Assim, educação significa o meio em que os hábitos, os costumes e os valores de uma comunidade são transferidos de geração em geração. Sabe-se que a educação engloba o nível de cortesia, delicadeza e civilidade demonstradas pela pessoa e sua capacidade de socialização, o que muito bem afirmou o professor e escritor húngaro Tihamér Toth²: “semeia o hábito e colherás caráter”. Construir cidadania é cultivar valores que fortaleçam e formem o caráter. É construir novas relações de convivência, na vida social e pública, salvaguardando direitos humanos, ecológicos, éticos, entre outros.

Para a elaboração deste artigo, são trazidos à tona aspectos históricos da Educação Católica no Brasil, associados aos valores que fundamentam a trajetória do ser humano. Naquilo que permeia toda a filosofia e o feito pedagógico da Educação Católica, entende-se que a busca pela convivência em termos de solidariedade, de formação e de consciência cidadãs são formas que preenchem e privilegiam o desenvolvimento das práticas educativas nessas escolas.

O desenvolvimento da reflexão se complementa também com a experiência da autora, vivida como aluna de escola católica no Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos Estados do Paraná e de Santa Catarina. Adiciona-se ainda o extenso trabalho exercido como educadora e pedagoga em diferentes funções, seja como professora em todos os níveis de ensino (Infantil, Ensino Fundamental e Médio), seja na coordenação pedagógica, na orientação educacional e na gestão de escola católica. A dinâmica da sala de aula, o trabalho de escuta, partilha e encaminhamentos da coordenação pedagógica com os professores, os encontros e diálogos promovidos na orientação com os alunos e, sobretudo, o aprendizado obtido como gestora proporcionam um respaldo teórico, técnico e empírico significativos para aprofundar a questão de como se desenvolvem as políticas na construção da cidadania, no âmbito educacional da escola católica. Além disso, soma-se à trajetória a inaudita experiência realizada no período de nove anos na presidência da Associação de Educação Católica do Brasil, em que os contatos com escolas católicas eram frequentes, outorgando ampliada visão a respeito das muitas atividades educativas empreendidas nos espaços escolares.

Assim, o objetivo deste texto é demonstrar como a escola católica, no desenvolvimento de suas estratégias, por meio do processo educativo, empreende políticas que favoreçam e possibilitem alternativas de ações para a construção da cidadania no universo privilegiado do contexto escolar. Que ações são essas? Quais são os caminhos percorridos em termos de projetos e vivências que demonstram avanços no sentido de um exercício efetivo na construção da cidadania?

Valores que contam: a Educação Católica na esteira da história

Discorrer sobre a Educação Católica na esteira da história é trazer presente a educação que formou a cidadania do povo brasileiro desde o início da colonização. É ter a convicção de que a tradição, a identidade e os valores éticos ganham impulso e se renovam, na medida em que respondem ao apelo feito por João Paulo II³, ao dizer que é preciso construir um mundo onde seja possível viver mais juntos. Isso se confirma com Dom Orani Tempesta (2008, p. 7) por meio das palavras: “da formação de homens e mulheres com valores humano-cristãos, tem-se a certeza de que poderão exercer um bom trabalho para a construção de um mundo melhor amanhã”. A presença da Igreja no campo escolar manifesta-se, de modo particular, por meio da escola católica; por isso, há que se encorajar a atividade dos docentes que, no contexto escolar, dedicam-se à formação integral da pessoa, promovendo-a nos valores éticos e cidadãos, e o fazem amparados na certeza e na perspectiva de estar contribuindo, pela educação, para um mundo mais solidário e fraterno.

Ao prefaciar o livro *a Educação Católica no Brasil*, Dom Jaime Chemello, então presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), assim se expressa: “O Brasil cresceu e se desenvolveu nos primeiros séculos de sua história, estudando nos bancos das escolas católicas” (MOURA, 2000, p. 5). Hoje, a escola católica abriga cerca de 1,5 milhão de alunos e 80 mil professores e funcionários em suas entidades de ensino. Pode-se, portanto, afirmar que é inegável a contribuição das escolas católicas e confessionais para o ensino privado no Brasil e na formação cidadã do ser humano. Além de terem influenciado, sobremaneira e significativamente, a educação brasileira, cooperaram também para o crescimento educacional do país. Atualmente, a escola católica está presente em todo país sob a direção de diferentes instituições religiosas, que veem na educação um distinto campo de evangelização (JOÃO PAULO II, 1992).

Em tempos modernos, bem como ao longo de todo o passado, a escola é o solo que representa a base para que seja preparado o futuro das gerações. Nesse caso, escola e preparação induzem para o processo de construção cultural aliado à vida das pessoas que dela participam, tornando-se uma experiência duradoura. Remonta aos primórdios da colonização a prática da educação ministrada a partir dos ensinamentos éticos e de tradição católica. Construída por meio da ação coletiva,

congrega o conhecimento e a herança do saber, do amor e da solidariedade para com o próximo, valores esses apregoados ao longo da história e que dão consistência e persistência às ações educativas do passado e do presente. As transformações sociais ocorridas muito contribuíram para que a escola católica também buscasse mudanças e adaptação aos novos cenários e tendências provindas do contexto social vigente. Desse modo, o entendimento é de que a história se constrói com pessoas que se desenvolvem na interação com as forças sociais da sua circunstância. Portanto, “a educação envolve os contraditórios processos de transmissão e mudança da herança sociocultural entre gerações” (GOMES, 2005, p. 11).

O Documento de Santo Domingo⁴ é claro ao afirmar que a educação cristã desenvolve e assegura a cada cristão a sua vida de fé, pois, quando se educa, educa-se a pessoa como um todo, o que constitui a primordial tarefa da escola católica. É sabido que a Educação Católica insere-se em um mundo plural e se enraíza em uma longa tradição da Igreja no campo da educação, ao mesmo tempo que se enriquece com as distintas tradições e experiências pedagógicas de uma plêiade de congregações religiosas dedicadas à educação. Constitui também patrimônio de uma educação integral, humanista e ética que, permeada pelos valores evangélicos, decorre de sua identidade e confessionalidade, ou seja, da concepção cristã do desenvolvimento da pessoa humana.

Ressalta-se também a atuação da Igreja no campo da educação, sob o influxo do Concílio⁵ Vaticano II, com a Declaração sobre a Educação Cristã da Juventude, de 28 de outubro de 1965 (*Gravissimum Educationis Momentum*)⁶, que aponta para a importância da educação na vida do ser humano, com reflexos no progresso social. Desse modo, à escola católica cabe cultivar as faculdades intelectuais, promover o sentido dos valores e preparar o ser humano para a vida profissional e social.

Por sua vez, o Documento da Conferência de Medellín⁷ (1968) sinaliza para uma educação capaz de formar o ser humano para ser verdadeiro agente de mudança social. No sentido da transformação, há que se integrar toda uma escala de valores temporais na visão da fé cristã como vocação que une o espiritual e o temporal. Essa dimensão corrobora a missão da escola católica ao cultivar e preservar aquilo que lhe é peculiar, ou seja, os valores humanos e cristãos.

Os desafios e a construção da cidadania nos processos educativos da Educação Católica

Ainda que a escola católica seja considerada uma escola tradicional, percebe-se grande esforço em fazer gerar o novo a partir do que está consolidado. Desse modo, ser coerente com a longa tradição é inovar, mantendo sua identidade, fortalecendo o compromisso com a missão de construir valores universais em vista de uma consciência cidadã. Para isso, de acordo com Alves (2007),

exige-se uma adequada preparação de novas gerações de profissionais com a aquisição de conhecimentos e competências que possam corresponder e responder, em tempos hodiernos, a uma formação integral do ser humano. Não se pretende aprofundar essa questão, porém se tem a impressão de que esse é o primeiro desafio, ou seja, o investimento na autoformação e formação continuada do educador como um empreendimento contínuo, diante dos avanços globais e das constantes mudanças na sociedade. Nesse contexto, pensa-se em um educador de competência multidimensional capaz de acompanhar as novas gerações que adentram as escolas católicas com uma infinidade de informações, porém com poucas condições para processá-las criticamente. Aqui o papel do educador se torna indispensável e necessário, no intuito de apontar estratégias de análise diante do contexto que os envolve e das muitas informações que vão tomando conta do mundo infantojuvenil dessas instituições de ensino.

Como apresentar o ser humano é o que a escola católica, no seu papel socializador, busca formar em um cenário em que pesquisas, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 3):

[...] têm mostrado a recusa pelos jovens de valores convencionais como esforço, estudo, trabalho pessoal, sacrifício, temperança, persistência e, paralelamente, a crescente inquietude dos professores sobre como conseguir a motivação dos alunos.

E mais, diante da desestruturação das famílias e do surgimento de novas famílias, como lidar com essas novas formas de expressão do ser humano que adentram as instituições escolares e desejam ser acolhidas com o carinho e atenção ao diferente?

Confirma-se com Silva (2007) que, vinculado a esses valores, encontra-se, de modo implícito, porém veemente, a importância de um efetivo exercício de cidadania com ações atitudinais. São componentes do processo educativo de uma instituição de ensino e abrangem as diferentes dimensões epistemológicas, assim como a multiplicidade de relações que envolvem o sujeito.

Educação Católica e políticas de consciência cidadã

Segundo Delors (2001), a educação para a cidadania constitui um conjunto complexo que abrange simultaneamente a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas para a vivência em sociedade. A partir dessa premissa, presume-se que a formação do ser humano começa na família por meio de um processo de humanização, de valores éticos e morais que terão continuidade no trabalho educativo da escola. Portanto, educação para o exercício da cidadania exige um pensar na vida em sociedade como construção cultural e também sobre o mundo.

Na discussão, pergunta-se como se sucede a formação do ser humano no seio de famílias tão diferentes em que as figuras materna e paterna assumem novas dimensões. E, em se tratando de um trabalho que se desenvolve na família e continua na escola, concorda-se com Silva (2007), ao expressar que não existe um modelo de aula de cidadania, pois tudo depende do contexto da sala de aula ou da realidade social e política dos educandos. O desenvolvimento da cidadania se dá não somente com o aprender conteúdos científicos e culturais, mas se amplia com as qualidades que o ser humano, no conjunto de suas aprendizagens, precisa aprender. A solidariedade, a cooperação, o respeito a si mesmo e ao outro, o espírito de partilha, os deveres sociais, o ser crítico e criativo, entre outros, fazem parte dos “princípios fundamentais de uma boa educação para o exercício da cidadania e contribuem para a formação de uma sociedade capaz de transformar o mundo” (AMARAL, 2010, s/p).

E, ainda segundo o mesmo autor, entende-se que a educação formal possa reservar tempo e possibilitar ocasiões em seus programas de formação para iniciar crianças e jovens em projetos de cooperação, em atividades culturais que estimulem a sua participação em atividades sociais de ajuda aos mais desfavorecidos, ações comunitárias e serviços de solidariedade entre gerações (AMARAL, 2010). Assim, entre as práticas educativas do cotidiano escolar, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos colaborativos que se tornam referência para a vida futura dos alunos e, ao mesmo tempo, enriquecem e fortalecem a relação professor/aluno.

Nessa proporção, a educação, dada pela família, escola ou comunidade, contribui para a descoberta do outro e, conseqüentemente, para a descoberta de si mesmo. Descobrendo-se a si mesmo, o ser humano terá condições de se colocar no lugar do outro e compreendê-lo em suas reações. Destarte, o espírito cidadão se expressa em atitudes de empatia, de altruísmo e de fraternidade desenvolvidas na escola e abrem caminhos para os comportamentos sociais ao longo da vida. Segundo Caliman (2010), o ser humano é dotado de uma vontade que o motiva a buscar o sentido da sua existência como uma necessidade fundamental, para que as pessoas cresçam de modo sereno e equilibrado. Portanto, preencher o vazio existencial consiste na busca de felicidade por meio de atitudes e comportamentos que se traduzem nos vários âmbitos de vida, como o estudo, o trabalho, a relação com o outro, o sentir-se protagonista da história, o sensibilizar-se com a necessidade do outro.

Essa reflexão se complementa:

Se ser cidadão é perceber que fazemos parte do mundo. As escolhas e posturas diante da vida afetam não apenas a si mesmos, mas a vida de outras pessoas. Assim como as atitudes das outras pessoas também afetam as demais. Numa educação ética, é preciso resgatar e incorporar os valores de solidariedade, de fraternidade, de respeito às diferenças de crenças, culturas e conhecimentos, de respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos (SIEGEL, 2005, p. 41).

Assim, um dos compromissos da escola é o de levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos por meio de diferentes aprendizagens. Nessa compreensão e diante do já exposto, pode-se ponderar algumas ações consideradas estratégias políticas voltadas para a construção da cidadania nas escolas católicas. Historicamente, apontou-se por vários momentos o ideal de ser humano que a Educação Católica protagonizou formar desde os primórdios. Situada nos mais diversos contextos e épocas, e diante dos desafios da modernidade, percebe-se que, na maioria das escolas, os programas que somam o conjunto das possíveis atividades na construção da cidadania contemplam projetos voltados para ações solidárias e de sensibilização para necessidades específicas. Ressaltam-se ocasiões especiais em que a comunidade educativa (professores, alunos e funcionários) é convidada a se despertar para o aspecto da solidariedade e até para ajuda pontual, com relação a situações provindas de intempéries do tempo, como foi o caso do terremoto de Haiti, do tsunami e terremoto do Japão, das tempestades do Rio de Janeiro e casos semelhantes em outros Estados do Brasil. E, mais recentemente, pôde-se acompanhar por meio da mídia uma solidariedade global e universal pela mobilização e conexões realizadas com relação ao time de futebol tailandês Moo Pa, os “Javalis Selvagens”, e ao seu técnico, presos na Caverna Tham Luang da Província de Chiang Rai⁸.

Ao apontar para outras ações, é possível lembrar que cada escola possui uma dinâmica própria já constante em seu planejamento pedagógico no que se refere às ações aqui denominadas e pensadas como políticas de cidadania. Nesse sentido, tem-se o conhecimento de que se sobressaem atividades na forma de uma multiplicidade de projetos, voltados para as mais distintas áreas de conhecimento e de ações humanitárias e sociais. Destacam-se atividades que vão em direção a uma conscientização solidária e de fraternidade, tendo como suporte, por exemplo, os temas das Campanhas de Fraternidade. Essas atividades se desenvolvem respeitando-se os diversos níveis de ensino, ou seja, o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Outros projetos são desenvolvidos a partir de uma necessidade emergente, um atendimento específico, uma presença de sensibilidade, de ajuda e no tempo devido, no cuidado com o idoso. Por meio da mídia, dos diferentes meios de comunicação e da própria comunidade, abrem-se horizontes que possibilitam a elaboração de uma infinidade de projetos diversificados e que preenchem situações de vulnerabilidade nos contextos envolvidos.

Quanto à questão das diferenças mencionadas neste texto, pergunta-se: o que se entende por diferente? O diferente assusta ou faz parte do acolhimento, do respeito do crescimento que advém da diversidade? Acredita-se que são questões amplas e que as respostas apenas contribuem para desencadear novas reflexões. Porém, a reflexão sobre situações do “diferente” parte daquilo que se relaciona ao modo de ser do indivíduo, às atitudes que causam estranheza

por não se configurarem com o padrão com o qual se está acostumado no dia a dia. E de que modo as questões referentes à intimidação sistemática, isto é, ao bullying⁹, assunto que tem trazido muitas preocupações no âmbito escolar, além de estudos que possam contribuir para minimizar situações, por vezes, constrangedoras, podem fazer parte de um programa de cidadania?

Outros projetos ainda se voltam para a questão de reciclagem do lixo como sendo uma atitude de colaboração para o aspecto planetário, o envolvimento com o meio ambiente para fazer este mundo melhor e mais bonito. Nessa sequência, menciona-se o que aponta Gadotti (2000) com relação à educação sustentável, à educação para a cidadania planetária, em que aprender a cuidar e respeitar o planeta Terra constituem um princípio de vida. Essa visão, certamente, implica para as escolas o estabelecimento de novo olhar sobre os currículos escolares, sobre a pedagogia que move as ações educativas em vista de uma cultura de sustentabilidade, de paz e de cooperação, enfim, de reeducação para o cuidado do planeta. E a lista de sucessivas e criativas atividades continua. Não se pretende, portanto, esgotar esse importante tema que, por vezes, considera-se meio alheio, ou melhor dizendo, não muito visível nas entidades católicas. Por isso, entende-se que o tema de políticas de Educação Católica, na construção da cidadania, reveste-se muito mais de uma consciência cidadã que se expressa em ações humanitárias e solidárias. E o aspecto da cidadania no sentido político e crítico não se manifesta tão claramente, ou, dito de outra forma, tem-se a impressão de que falta aos educandos das escolas católicas aquela atitude mais politizada conhecida como empowerment.

Finalmente, cabe aqui uma palavra aos educadores que acreditam no seu papel e no compromisso de estar contribuindo com a juventude inserida em uma sociedade global e diversa: qual é o paradigma que norteia as ações e os espaços que envolvem o desenvolvimento do protagonismo da juventude, hoje? Certamente, muitos desafios e incertezas farão parte do espectro que sustenta o sonho e a utopia das ações educativas, promotoras e dinamizadoras de “novos céus e novas terras” (Apoc 21, 5) para o mundo da juventude e dos que buscam o cumprimento e a igualdade dos direitos humanos com a dignidade e a cidadania de que todos são merecedores.

Considerações finais

Tecer algumas considerações a respeito do tema desenvolvido é ter presente a utopia e a esperança (FREIRE, 1993) como sinergia que perpassa as dimensões da vida do ser humano no contexto escolar. Ao se pensar em educação, geralmente a mente se ocupa com a imagem da escola, do aluno e do professor. Desse modo, construir cidadania nesse cenário é criar novas ideias, desenvolver novos conceitos e gerir novos conflitos, administrar emoções e confrontar opi-

niões. A ação educativa não é neutra, pois ela traduz uma política educativa e um modelo de relações que vai além da construção de conhecimentos; é a construção de relações humanas e cidadãs, de afetos e desafetos. Relações construídas e alicerçadas no respeito, na reciprocidade, na participação, nas quais prevalecem o diálogo, o senso crítico e a energia que propõe ao cidadão a conquistada autonomia e a construção como ser participativo. Dizia Lucius Annaeus Sêneca (4 a.C.-65 d.C.), filósofo romano, que enquanto se vive, é necessário aprender a viver. Ou seja, para Sêneca, viver significava ter metas a ser perseguidas no dia a dia para se viver saudavelmente. E isso constitui um exercício de busca para se estabelecer uma filosofia de vida que possa contribuir para o bem e a felicidade do ser humano. Conseqüentemente, viver é construir cidadania em uma dinâmica de aprendizagem permanente e continuada. Sob essa ótica, educador e educando constroem cidadania de modo participativo, globalizante e no entendimento da escola como um todo social.

O assunto em discussão é vasto e muito se poderia considerar ainda, porém se confirma que, em relação às políticas de educação na construção da cidadania, as ações estão mais focadas em ações humanitárias e solidárias, no aspecto social, em contraposição às atitudes políticas que contribuem para libertar e transformar, criticamente, realidades de contextos diversos.

Recebido em: 17/09/2018

Revisado pelo autor em: 15/11/2018

Aceito para publicação em: 23/11/2018

Notas

1 Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Vice-diretora e coordenadora pedagógica do Colégio Santos Anjos, em Porto União, Santa Catarina. Pesquisadora voluntária da Cátedra UNESCO. E-mail: olmirabd@gmail.com

2 Professor de Pedagogia na Universidade de Pázmány (Hungria, 1924).

3 João Paulo II, alocução da caridade. Roma, 16 de maio de 1999.

4 Santo Domingo, distrito nacional da República Dominicana, deu o nome ao Documento Santo Domingo, local onde aconteceu a IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americana (CELAM) com o tema “Nova evangelização, promoção humana e cultura cristã”, em 1992.

5 Conforme o Dicionário Aurélio (1999), “concílio” provém do latim *conciliu* e compreende a Assembleia dos Bispos Católicos para tratar de assuntos dogmáticos e doutrinários.

6 Declaração sobre a educação cristã promulgada pelo Papa Paulo VI e consta do Compêndio do Vaticano II.

7 II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (CELAM) de Medellín, Colômbia (1968), sob o tema: “A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio”.

8 A história completa do extraordinário resgate dos meninos da caverna na Tailândia está disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44827229>.

9 Bullying é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos causando dor e angústia.

Referências

ALVES, José Manuel. Um novo caminho para a Escola Católica no Brasil. **Li-nha Direta: Educação por Escrito**, Belo Horizonte, ano 10, n. 108, p. 42-44, mar. 2007.

AMARAL, Rouberval. Educação escolar e sociedade. **Artigos Online**, 27 jul. 2010. Disponível em: <http://www.artigosonline.com.br/educacao-escolar-e-sociedade>. Acesso em: 23 jun.2018.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Paulinas, 1990.

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Editora Uni-versa; Rio de Janeiro: PUC, 2000.

CELAM - Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. **Documento de Medellín** – texto integral. Presença da igreja na atual transformação da Amé-rica Latina à luz do Concílio Vaticano II. Conclusões da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. Medellín, Colômbia, 1968. Disponível em: http://pjmp.org/subsidios_arquivos/cnbb/Medellin-1968-2CELAM-PORTU-GUES.pdf. Acesso em: 23 jun. 2018

CNBB - CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Educa-ção, igreja e sociedade**, São Paulo: Paulinas, 1992. (Coleção Documentos da CNBB, 47).

CONSÍLIO. In: NOVO AURÉLIO SÉCULO XXI. Rio de Janeiro: Nova Fron-teira, 1999..

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório à UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC/UNESCO; São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. São Paulo: EPU, 2005.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Bra-sil: impedimentos para a cidadania global antecipada**. Brasília: Líber Livro, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 10., 2010, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ANPED, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação, Saberes Pedagógicos).

MOURA, Padre Laercio Dias de. **A educação católica no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PAPA JOÃO PAULO II. **Viagem Apostólica à República Dominicana**. Abertura dos Trabalhos da IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. Discurso do Papa João Paulo II. Santo Domingo, 12 out. 1992. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1992/october/documents/hf_jp-ii_spe_19921012_iv-conferencia-latinoamerica.html . Acesso em: 24 out. 2018.

PAPA PAULO VI. **Declaração Gravissimum Educationis Momentum sobre a educação cristã**. Roma, 28 out. 1965.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 17. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SIEGEL, Norberto. **Fundamentos da educação**: temas transversais e ética. Indaial: Ed. ASSELVI, 2005.

SILVA, Luiz Etevaldo. Educação e cidadania. **Revista de Educação AEC**, v. 36, n. 145, p. 16-23, out./dez. 2007.

TEMPESTA, Orani João. Perspectiva da Educação Católica no Brasil. In: FÓRUM DE ASSOCIADAS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1., 2008, São Paulo. **Apostila...** São Paulo: Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, 2008.

O “en-canto da sereia” na formação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais: uma questão de identidade entre mitos¹

RUTE LEIA AUGUSTA DA SILVA²

HIRAN PINEL³

Resumo: O presente artigo tece algumas reflexões sobre a formação do profissional Tradutor e Interpretador de Língua de Sinais (TILS). Objetiva-se compreender as práticas discursivas no processo de formação do TILS, especificando como se chega a ser um tradutor e intérprete. A temática em estudo conduz à seguinte problemática: qual é a construção do “mito de facilidade” da prática tradutória que se dá de forma menos onerosa em relação à prática docente, por meio de formações básicas, rápidas e que culmina em uma prática, muitas vezes, descomprometida com a formação do sujeito surdo? Traz-se uma alusão aos “en-cantos da sereia” dos que se deixam seduzir por tais facilidades e sucumbem ao se aproximarem do universo tão complexo da Língua Brasileira de Sinais. A pesquisa envolve análise bibliográfica e processos de conversações com os profissionais TILS do município de Guarapari-ES, com a qual, por meio das diversas confissões, obteve-se a certeza de que é necessário o cuidado consigo para as práticas-formativas desse profissional. Foram tecidas reflexões sobre o aporte histórico, amparos legais, processos formativos que resultam na conclusão de que é necessária a inserção de reflexões sobre o surdo e sua constituição, além do cuidado que o profissional deve ter em relação à sua prática-formativa cotidiana. O cuidado consigo e com o outro é um processo contínuo, reflexivo e cotidiano vital de se deixar permitir a vida acontecer, com sentidos e significados para aqueles que têm na língua de sinais o contato com o mundo.

Palavras-chave: Formação. Intérprete de língua de sinais. Mitos.

The merman charm in the formation of the translator and interpreter of the Brazilian Language of Signs: a question of identity among myths

Abstract: The present article weaves a tangle of reflections on the training of the professional Translator and Interpreter of Sign Language-TILS. The aim is to understand the discursive practices in the TILS formation process, specifying how one becomes a translator and interpreter, given the problem, namely the construction of the “ease myth” of the translation practice that occurs less costly in relation to the teaching practice, by means of basic formations, fast and that culminates in a practice, often un-

compromising with the formation of the deaf subject. We bring out an allusion to the mermaid's songs that are seduced by such facilities and succumb to the very complex universe of the Brazilian Sign Language. The research involves bibliographical analysis and processes of conversations with the TILS professionals of the municipality of Guarapari-ES, with which, through the various confessions, we obtained the certainty that it is necessary to take care of oneself for the practices-training of this professional. We make reflections on the historical abort, legal protections, formative processes that resulted in the conclusion that it is necessary to insert reflections on the deaf and its constitution, as well as the care of the self that the professional should have in relation to their formative practice everyday life. Caring for oneself and the other is a continuous process, reflective, everyday, it is a process of life, of letting yourself allow life to happen, with meanings and meanings for those who have in the sign language the contact with the world.

Keywords: Formation. Sign language interpreter. Myths.

El “en-canto de la sirena” en la formación del traductor e intérprete de la Lengua Brasileña de Señales: una cuestión de identidad entre mitos

Resumen: El presente artículo presenta algunas reflexiones sobre la formación del profesional Traductor e Intérprete de la Lengua de Señales - TILS. Se busca comprender las prácticas discursivas en el proceso de formación del TILS, determinando cómo se llega a ser un traductor e intérprete. La temática estudiada nos conduce al siguiente problema: ¿Cuál es la construcción del “mito de facilidad” en la práctica traductora que se produce de forma menos onerosa con relación a la práctica docente, por medio de formaciones básicas, rápidas y que culmina en una práctica, muchas veces, desvinculada con la formación del sujeto sordo? Traemos una alusión a los en-cantos de sirena que se dejan seducir por tales facilidades y sucumben al aproximarse al universo tan complejo de la Lengua Brasileña de Señales. La investigación abarca análisis bibliográfico y procesos de diálogo con los profesionales TILS de la municipalidad de Guarapari-ES, con la cual, por medio de las diversas declaraciones, concluimos que es necesario el cuidado de sí mismo para las prácticas-formativas de este profesional. Tejemos reflexiones sobre la contribución histórica, amparos legales, procesos formativos que resultó en la conclusión de que es necesario la inclusión de reflexiones sobre el surdo y su constitución, así como del cuidado de sí mismo que el profesional debe tener con relación a su práctica-formativa cotidiana. El cuidado de sí mismo y del otro es un proceso continuo, reflexivo y cotidiano vital para disfrutar la vida, con sentidos y significados para aquellos que tienen en la lengua de señales el contacto con el mundo.

Palabras clave: Formación. Intérprete de lengua de señales. Mitos.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi oficialmente reconhecida como língua em 24 de dezembro de 2002, por meio da Lei nº 10.436, cujo art. 1º diz que: “é reconhecido como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira

de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associado” (BRASIL, 2002). Esse reconhecimento é um marco na história do povo surdo brasileiro, ao garantir o direito de se expressar e se fazer reconhecido enquanto sujeito por intermédio da sua língua materna. Para além dessa afirmativa, a língua de sinais é “[...] o passaporte de entrada para o universo social, que é inesgotável, onde o surdo pode ocupar novas posições sociais, ampliar as possibilidades ligadas à multiplicidade de práticas e interações sociais” (SANTANA; BÉRGAMO, 2005, p. 570).

O reconhecimento da LIBRAS marca a inserção do surdo em várias esferas sociais – na escola, no mercado de trabalho, no teatro, no cinema – e advoga a necessidade de se garantir a inclusão do surdo à sociedade. Nesse sentido, surge “o outro” do surdo, qual seja, o Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS). Diante do exposto, faz-se imperativo pensar nos processos de formação do TILS, sempre tendo em mente o viés de que se deseja chegar à certeza de que se é uma sociedade includente. Para tanto, é necessário compreender historicamente os caminhos a serem percorridos, “[...] é preciso entender que a inclusão e a exclusão se alimentam e convivem em situações de trocas recíprocas. Pois uma depende da outra para existir e cambiar posições” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 105).

É nesse jogo de relações que a existência do TILS e do surdo se encontram imbricadas. Desse modo, pensar na formação do TILS é de extrema importância, dada a certeza de que o TILS é também um ser no mundo que pensa, tem sentimentos e desejos. É nessa existência corporificada por meio de um corpo que produz afetos que o TILS se firma e consolida a própria existência de diversas maneiras, tais como: a produção do discurso a respeito de si e a respeito do outro. A produção do discurso é o modo pelo qual o homem pode se relacionar com o outro, pois o discurso funciona como um ponto de contato entre um ser e seu semelhante, em uma tentativa de juntos caminharem, apesar das diferenças que possam existir entre ambos, o que Pinel (2004, p. 17 *apud* PAIVA, 2006 p. 25) afirma:

[...] deixar-me penetrar na experiência vivida, sentida, penetrada por sentidos, produtoras de aprendizagens significativa-positivas ou negativas - que toca a pele e a alma desse ser sendo errático, ser da deriva [...] Um organismo totalmente imerso no “campo da experiência”.

Assim, firmados na certeza de que o homem é um ser em construção, propõe-se a pensar na formação do TILS, ciente de que as reflexões estão para além dos procedimentos técnicos a que se refere na inclusão do surdo.

O presente artigo é um estudo a respeito da formação dos TILS que estão inseridos nas instituições de ensino do município de Guarapari e objetiva compreender as práticas discursivas no processo de formação do TILS, especifican-

do como se chega a ser um tradutor e intérprete, visto a problemática, qual seja: a construção do “mito de facilidade” da prática tradutória que se dá de forma menos onerosa em relação à prática docente, por meio de formações básicas, rápidas e que culminam em uma prática, muitas vezes, descomprometida com a formação do sujeito surdo. Assim, este estudo encaminha-se para pensar na formação do TILS no município de Guarapari. A questão de pesquisa se coloca da seguinte maneira: qual é a subjetividade do TILS no cuidado consigo na tessitura de sua formação profissional?

Para tanto, será feita uma retrospectiva histórica acerca da formação dos TILS, com ênfase nas formações no Estado do Espírito Santo e no município de Guarapari, apontando os parâmetros legais que amparam essa profissão, a constituição da identidade desse profissional e os en-cantos⁴ que seduzem os sujeitos a buscar essa profissionalização a partir do “mito” da “aparente” facilidade do ato de tradução e de interpretação da língua.

Retrospectiva histórica: um olhar na história e nos amparos legais da formação do TILS

Os processos de formação do TILS são tecidos, inicialmente, como um processo de voluntariado nos espaços religiosos. Na década de 1970, os surdos não podiam falar sua língua materna, passando pelo processo de oralização. Na década de 1980, criou-se a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), iniciando os trabalhos de difusão da LIBRAS, importante atuação em um momento de legitimação da língua.

Em 1990, com o desenhar de documentos afirmativos sobre a profissão do TILS, a FENEIS abriu escritórios em diversos Estados do país com o objetivo de difundir os estudos e legitimar a LIBRAS, bem como efetivar experiências concretas da comunidade surda, como o reconhecimento da língua e diversos eventos no campo da tradução e da interpretação.

Após longo período, em 2005, o TILS foi amparado legalmente pelo Decreto nº 5.626/2005. Esse documento apresenta-se em um processo histórico de tessitura sobre a inclusão do surdo na educação, pois estabelece os objetivos a que se propõe a educação, no compromisso de se fazer como um espaço formativo a todos os indivíduos e trazer visibilidade à condição de existência do surdo no que diz respeito à sua singularidade (BRASIL, 2005). Contudo, é necessária a reflexão de como os processos inclusivos relacionados ao surdo têm sido realizados, pois a acessibilidade é uma condição necessária, mas não o suficiente para que a inclusão se efetive. Nesse “sentido, vale o alerta para que olhemos para cada prática educacional” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 107).

Em acordo com Lopes e Fabris (2016), é possível afirmar que a disposição do profissional TILS no espaço educacional não é uma garantia de inclusão,

pois é a “qualidade” dos serviços prestados que resultarão em uma verdadeira inclusão. E é pensando nas práticas de tradução do contexto escolar do município de Guarapari que se problematiza a inclusão de surdos. Busca-se resgatar um pouco do processo histórico da constituição do perfil desse profissional no Brasil, por acreditar encontrar na história o fio condutor das reflexões acerca da atuação do TILS.

A figura do TILS começou a ser delineada a partir do Decreto nº 5.626/2005. De acordo com seu capítulo III, art. 12:

[...] as instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação [...] (BRASIL, 2005).

Nos capítulos IV e V do Decreto nº 5.626/2005, pode-se perceber que a figura do surdo e do TILS emerge de um processo de entrelaçamento das existências de ambos e se constitui significativamente em razão da justaposição de dois indivíduos, conforme apontam alguns trechos:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

[...]

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

[...]

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2005).

Segundo Lacerda (2010, p. 136-137), a formação desse profissional “[...] tem sido historicamente constituída na informalidade, nas relações sociais, pela demanda dos próprios surdos que inúmeras vezes precisam de intérpretes para mediar sua comunicação com ouvintes”. Diante dessa afirmativa, faz-se imperativo o ato do reconhecimento ao fato de que o Decreto nº 5.626/2005 deve funcionar como base principal no que tange à formação do TILS, pois possui em seu corpo um tripé de sustentação à inclusão do surdo: língua como direito, direito à educação e processos formativos.

Em 2010, um grande avanço foi efetivado no que se refere ao profissional TILS com a Lei nº 12.319, que regulamenta o exercício da profissão de TILS. Segundo o art. 6º dessa lei, ao TILS compete efetuar comunicação, interpretar, atuar em processos seletivos, apoiar a acessibilidade a repartições públicas e instituições de ensino, e prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010). Portanto, ser TILS consiste em “[...] transmitir os conteúdos e informações da língua fonte para a língua alvo. E significa ser o intermediário entre nações e até mesmo de um país” (LIMA, 2011, p. 4).

Ressalta-se que são recentes os processos formativos desse profissional, mérito dos movimentos sociais que lutam pelos direitos da comunidade surda, visto a necessidade da acessibilidade social com a grande inserção e visibilidade desse sujeito nos diversos espaços e tempos.

Pensando na formação do TILS no Estado do Espírito Santo

Os discursos confessados, a partir das conversações, denunciam que a inserção da profissão de TILS está relacionada ao fato de ter se deparado com um aluno surdo em sala de aula ou por um convite à formação, dita como rápida e de fácil acesso, do profissional no mercado de trabalho devido à carência profissional.

Observa-se que nem sempre a escolha da profissão, no contexto vivenciado, dá-se por motivos pensados na existência do outro, o surdo. Assim, percebe-se que, no processo de inclusão do surdo na educação, é necessária a implantação de um programa de avaliação e acompanhamento da atuação do TILS.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), o ato de tradução e interpretação de LIBRAS ultrapassa o conhecimento dos signos linguísticos e envolve as seguintes competências: competência linguística, competência para transferência,

competência metodológica, competência na área, competência bicultural e competência técnica. Não basta saber LIBRAS para ser intérprete, pois a tradução e a interpretação de LIBRAS envolvem duas línguas em questão, uma de modalidade gesto-visual e outra oral-auditiva. Tais línguas só são significadas no ponto de chegada/língua-alvo, quando as competências linguísticas se tornam o caminho pelo qual a tradução se dá.

Segundo estudos de Vieira-Machado (2016), a primeira ação de formação do TILS no Estado do Espírito Santo ocorreu em parceria da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), entre 1958 e 1959, em que, por ano, apenas um professor era enviado ao INES para a formação de professor de surdos.

Com a demanda crescente, no ano de 1969, foi registrado o primeiro curso para professor de surdo no Estado do Espírito Santo. A formação se caracterizava pelo ensino de técnicas e métodos voltados para o ensino da fala. Entre os primeiros métodos, destaca-se o “método perdoncini”, criado pela professora Alpia Couto, um método totalmente oralista que perdurou até o ano de 2000.

Em 2000, foi registrada a primeira formação voltada para o ensino da LIBRAS, ainda que com muitas resistências. O método oralista, que objetivava o desenvolvimento da fala, foi estabelecido no Congresso de Milão (1880) como modelo de ensino para surdo. Esse método vigorou como único método de educação para o surdo em vários países. No Brasil, esse método foi amplamente utilizado, razão pela qual as primeiras formações de profissionais que atuavam na educação de surdos no Estado do Espírito Santo se deram dentro dessa perspectiva.

O reconhecimento da LIBRAS ocorreu a partir das lutas travadas com a comunidade surda e do advento do amparo legal e reconhecimento da língua de sinais no ano de 2002, iniciando pequenos cursos de 120 horas, que proliferaram em outros municípios do Estado.

Outro fator determinante para a formação do TILS é o Decreto nº 5.626, que determina e reconhece a profissão do TILS, pois, com a profissão reconhecida, surgiu a necessidade de qualificar o profissional que atuaria com o surdo (BRASIL, 2005). Em 2005, iniciaram os cursos rápidos e básicos da língua de sinais, apenas para o cumprimento da lei, sem que houvesse uma preocupação com uma formação de qualidade do profissional. Vieira-Machado (2016, p. 142) chama atenção ao mencionar que:

A necessidade compulsória de “especialistas que saibam Libras” (intérprete, professores de surdos bilíngues, professores surdos) faz com que instituições governamentais formem aligeiramente esses sujeitos baseados apenas nesses cursos. Cumprir a lei a todo custo faz com que a educação bilíngue, além de ser norma, crie outros espaços para a docência, e os sujeitos que atuam passam a ser ampliados devido ao baixo investimento e nenhuma exigência de qualificação desse profissional.

A formação do TILS com a finalidade de cumprir a lei avançou no aspecto de romper com o método oralista, mas se configurou em uma formação descomprometida, o que ocasionou, e ainda hoje ocasiona, déficit na qualidade da educação do surdo. Diante das afirmativas, Perlin (2006, p. 137) aponta que:

[...] quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade.

Metodologia

Trata-se de um estudo bibliográfico realizado no ano de 2016 com o objetivo de compreender os processos de constituição da identidade do TILS no município de Guarapari. Para tal, a coleta de dados se deu a partir das narrativas de cinco profissionais, com idade de 25 a 55 anos, por meio de entrevista não estruturada. A formação se divide em Curso Técnico de Tradução e Interpretação de LIBRAS, Curso de Extensão de Formação de Tradutor e Intérprete de LIBRAS, Curso Básico e Intermediário de LIBRAS.

Os procedimentos para a produção desta pesquisa se deram:

- 1) Levantamento da bibliografia para fundamentação teórica.
- 2) Levantamento de dados nas Secretarias de Educação nos âmbitos municipal e estadual referente aos processos de educação e inclusão do aluno surdo.
- 3) Coleta de dados por meio de narrativas orais produzidas em encontros de surdos no município de Guarapari no ano de 2016.
- 4) Registro das narrativas por escrito para posterior análise.
- 5) Compilação dos dados coletados com a fundamentação teórica.

Rodas de conversa: diálogos e confissões

A construção da identidade do TILS é um processo que vem sendo tecido paralelamente à garantia de cidadania ao sujeito surdo por meio dos amparos legais. Assim, esta pesquisa é instigada pelo convite à reflexão sobre os processos de formação do TILS propostos por Vieira-Machado (2016), pois acredita-se que pensar na realidade cotidiana no município de Guarapari, no que diz respeito à inclusão de surdo, é o que possibilitará construir propostas mais sólidas na esfera educacional.

Tendo como pressuposto a ética na pesquisa, optou-se aqui por nomear os participantes nos seguintes modos: intérpretes A, X, Y e Z. Procurou-se transcrever as narrativas orais com o máximo de autenticidade possível ao modo de verbalizar de cada participante. Desse modo, apresentam-se os seguintes recortes:

Entrevistador: X, você acompanhou todo o processo histórico da inclusão de surdos no município. Como foi essa experiência?

X: Tinha enraizado o método oralista, nunca imaginava que um surdo pudesse aprender a língua de sinais. Durante anos, forcei meus alunos a aprender pelo método oralista. Hoje, confesso, que me arrependo. Como os fiz sofrer! Mas o que mais me aproximou da língua de sinais foi a curiosidade, inclusive porque era a “nova moda” do momento... eu precisava me adequar, senão ficaria para trás (Entrevista verbal concedida aos autores deste artigo, Guarapari, 2016).

Entrevistador: A, conte-nos um pouco sobre a motivação para tornar-se TILS.

A: Eu me formei em Pedagogia, mas é muito difícil conseguir vaga de regente no regular logo de início, daí eu sabia um pouco de LIBRAS e usei isso a meu favor. Como o pré-requisito era curso básico de LIBRAS, eu fiz um em Vitória para obter a certificação e ter mais conhecimento... hoje, está mais difícil, pede outras formações e, como eu não prossegui na minha própria formação, acabei ficando para trás. Mas, como tenho Pedagogia, eu acabo indo para sala de recurso onde aceitam curso básico e intermediário... Mas como intérprete já não dá mais (Entrevista verbal concedida aos autores deste artigo, Guarapari, 2016).

Entrevistador: Y, você é formado em Geografia. O que te motivou a deslocar-se para o exercício da tradução e interpretação de LIBRAS?

Y: Gente, o que eu vou falar vai gerar a maior polêmica, mas é fato. Pensa comigo... Professor de geografia, ensino fundamental II, grande concorrência para professor temporário... Ai! Que sofrimento! Meu Deus, que loucura! Loucura... aí eu tinha uma amiga que era intérprete de igreja, não tinha nem faculdade e tinha o emprego garantido todo ano... fui atrás, peguei informações, li os editais e como entre os pré-requisitos eram aceitos curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS, aqui estou... nada de diário, nada de planejamento... tô feliz... Um pouco irritado porque agora não paga mais como professor, aff... Mas só de não diário, planejamento, um a dois alunos no máximo... tô no céu, querida, no céu!! (Entrevista verbal concedida aos autores deste artigo, Guarapari, 2016).

Entrevistador: E quanto a você, Z, conte-nos sua trajetória.

Z: Eu não tenho formação na área da educação, concluí o ensino médio e nunca pude fazer uma faculdade, então eu vi no site da SEDU que iriam ofertar um curso técnico de tradução e interpre-

tação de LIBRAS... vi aí uma chance de ter uma formação a mais. Como eu conhecia X, peguei informações. Ela me deu a maior força, pois tinha participado da primeira turma, e assim foi. Mas eu não estou atuando na prefeitura de Guarapari, apenas nas escolas estaduais. Porque a SEMED hoje aplica prova prática e eu me sinto insegura para fazer (Entrevista verbal concedida aos autores deste artigo, Guarapari, 2016).

O que a formação do TILS no município de Guarapari tem a nos dizer?

A formação do TILS no município de Guarapari iniciou-se na esfera religiosa, na Primeira Igreja Batista de Guarapari, posteriormente ofertada na esfera educacional. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Guarapari (SEMED), não há registros sobre a escolarização do surdo antes de 1997, porém se sabe que os surdos estavam matriculados em instituições para educação de deficientes intelectuais, como a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais.

Em 1998, iniciou-se uma política de atendimento aos deficientes auditivos, com a mesma filosofia e base teórica da formação que acontecia no Estado, em uma abordagem oralista. O município se responsabilizou apenas por pagar o profissional-professor que atuava com o surdo, no espaço educacional que era administrado pelo Estado, na E.E.E.F.M. “Angélica Paixão”, ou seja, nas escolas municipais esse atendimento ainda não acontecia. Nesse mesmo período, alguns surdos continuavam sendo atendidos em instituições para deficientes intelectuais, como a APAE e a Pestalozzi, porém não há, nesse período, registros de profissionais TILS no município.

Com o avanço dos estudos voltados para a escolarização do surdo e paralelamente à execução de um projeto voluntário da primeira Igreja Batista de Guarapari, cujo objetivo era a difusão da LIBRAS, iniciou-se, no município de Guarapari, a discussão sobre uma nova abordagem educacional que se aproximava da filosofia bilíngue, em que o surdo teria acesso à LIBRAS e à Língua Portuguesa na modalidade escrita. Contudo, a formação do profissional TILS ainda não era ofertada pelo município, pois o foco inicial eram as salas de recursos.

Em 2001, as denominadas classes especiais, na escola E.M.E.F “Presidente Costa e Silva”, considerada como escola modelo para o atendimento do aluno surdo, tinham a proposta peculiar na oferta de uma turma no turno matutino, tendo em vista o ensino dos processos de alfabetização para crianças. Além disso, tinha a oferta de uma turma no turno vespertino para o atendimento de adolescentes e adultos no processo de escolarização baseado na proposta bilíngue. Dessa maneira, o trabalho voluntário desenvolvido pela Primeira Igreja Batista de Guarapari centralizava não só a difusão do ensino de Libras por meio de curso básico de Libras, mas também introduzia no meio social o intérprete comunitário.

As possibilidades de formação eram pequenas devido à distância dos grandes centros e também pelo fato do caráter formativo ofertado pela igreja. Aqueles que desejam maior conhecimento o buscavam em outros Estados, por exemplo, no Rio de Janeiro, por meio de capacitação ofertada pela FENEIS ou pelo INES.

A exemplo da Secretaria Municipal de Educação dos municípios de Vitória e Vila Velha, em 2003, o município de Guarapari começou o atendimento em classes regulares oferecendo serviços de apoio e itinerância com intérpretes de LIBRAS. Apesar da oferta do atendimento de intérpretes de LIBRAS em classes regulares, nenhuma formação para esses profissionais era oferecida em âmbito municipal. Os processos de itinerância e sala especial bilíngue permearam até o ano de 2005.

Somente em 2006, os maiores passos começaram a ser trilhados, quando os alunos surdos foram inseridos em classes regulares com os ouvintes, tendo apoio de intérprete em cada classe, em uma perspectiva de trabalho colaborativo. Assim, os dados evidenciam os seguintes apontamentos para o ano de 2007, quando ainda se iniciava o processo de educação na perspectiva bilíngue:

1- A rede municipal de ensino tinha 35 alunos surdos distribuídos em 11 escolas municipais e 16 surdos matriculados em 5 escolas estaduais.

2- Para o alunado da rede municipal, havia um intérprete que exercia a função colaborativa com o professor da classe regular em cada escola ou sala que tivesse um aluno surdo matriculado. Disponha também um professor de apoio, com o qual o aluno em contraturno podia tirar as dúvidas ocorridas no processo de ensino e aprendizagem.

3- Para os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, foi desenvolvido o projeto de alfabetização tendo o português como segunda língua. Esse projeto foi realizado nas salas de recursos em três escolas (Marinalva Aragão Amorim, Lúcia Sasso Bandeira e Rosa Simões de Almeida) e os alunos a frequentavam no contraturno.

Observa-se que a inserção do aluno surdo na escola regular, ainda que em uma proposta de inclusão, não abordava um dos aspectos relevantes para a efetivação da proposta inclusiva na formação do profissional. Apesar de a perspectiva da educação inclusiva ser marcante no contexto educacional municipal, o que acontecia com os alunos surdos eram somente processos de integração, pois as barreiras da comunicação do surdo com os outros iniciavam com o descomprometimento do TILS em sua prática formativa.

Atualmente, a área profissional do TILS é uma das mais requisitadas por causa da demanda, da política de inserção do surdo nas escolas regulares, do direito de os surdos terem um profissional qualificado para o atendimento às suas necessidades específicas, da obrigatoriedade da legislação que ampara o surdo e o próprio profissional. Contudo, o TILS necessita uma formação específica na área de sua atuação.

Considerando que a língua de sinais é uma língua viva e estruturada de forma complexa, pode-se conceber que os esforços da SEMED na oferta de formação continuada na modalidade de curso básico e intermediário de LIBRAS ofertados de 2007 a 2015 objetivaram superar as lacunas existentes no processo educacional do aluno surdo. Contudo, é necessário atentar que tais formações funcionavam em caráter paliativo, não se equiparando a uma resposta firme e efetiva para o desempenho de tradução e interpretação de LIBRAS, que culminaria na formação do surdo. A SEMED é, com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), responsável pelo processo educacional do surdo, e cabe a elas pensar na formação do TILS em uma perspectiva de formação continuada. Porém, mesmo a educação sendo um direito, os processos formativos do TILS, em sua grande maioria, não se dão por iniciativa de tais secretarias de educação.

Nesse sentido, Quadros (2002) ajuda a pensar sobre o serviço de tradução que acontece em algumas escolas do município de Guarapari. Observou-se que as traduções realizadas por alguns intérpretes não utilizam a observância da estrutura da língua de sinais, pois as escolhas lexicais, em sua maioria, eram consideradas inadequadas, e o conteúdo semântico, alterado. Além de acréscimos de informações pessoais, não atendia à comunidade surda, tanto nos processos de aquisição da sua própria língua como dos processos de ensino e aprendizagem. Os processos de tradução não lhes atendiam, evidenciando a falta de domínio da língua utilizada pelo intérprete e a falta de habilidade em realizar a tradução e a interpretação.

O que Quadros (2002) denuncia em seus estudos, e que também se observa, é que há profissionais descomprometidos com a sua própria formação, limitando-se ao conhecimento de sinais avulsos, sem o domínio da língua de sinais, dos processos de tradução e interpretação e sem a atuação fidedigna.

Percebe-se que o espaço educacional oferece profissionais com pouca preparação, limitando-se à formação oferecida nas esferas religiosas; curso de LIBRAS básico, intermediário e avançado ou de tradução e interpretação de LIBRAS em empresas particulares; cursos nas escolas “Especial de Educação Oral e Auditiva”, nos municípios de Vila Velha e/ou Vitória. É necessário ressaltar que tais escolas se encontram ainda em funcionamento em razão do apelo da comunidade surda local, pois é um importante centro de referência para o surdo, onde há constantemente o encontro entre os pares.

No ano de 2014, um grande avanço no que tange à formação do TILS foi concedido ao município de Guarapari, por meio da oferta do Curso Técnico de Tradução e Interpretação de LIBRAS, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo e regulamentado pelo Conselho Regional de Educação.

No ano de 2015, o critério de seleção da SEMED rebaixou o nível de enquadramento profissional do intérprete de LIBRAS, contratando-o como assistente de sala ou na categoria de não habilitado. Nenhuma vaga ficou desprovida de candidatos. Esse é um dos reflexos da (in)consistência profissional daqueles que, de forma impensada, são compelidos a assumir tais vagas sob o deslumbre da aparente facilidade de atuação mediante um baixo salário.

Esse é um retrato triste e desfigurado do intérprete, pois retrocedem todos os direitos conquistados pela comunidade surda e pelos militantes das causas surdas. Para Foucault (2006, p. 72):

[...] ocupar-se consigo mesmo será ocupar-se consigo enquanto se é “sujeito de”, em certas situações, tais como sujeito de ação instrumental, sujeito de relações com o outro, sujeito de comportamentos e de atitudes em geral, sujeito também da relação consigo mesmo. É sendo sujeito, este sujeito que se serve que tem esta atitude, este tipo de relações, que se deve estar atento a si mesmo.

De modo que o “cuidado consigo”, tanto nos processos formativos quanto no fazer tradutório, é também uma forma de significação da própria existência de ser TILS. Assim, o “cuidado consigo” do TILS deve firmar-se em uma prática na qual os saberes discursivos adquiridos nas várias esferas cotidianas, sobretudo na esfera profissional, devem funcionar como pilar de transformação em repostas às crises existentes. Observa-se nesse cenário uma das mais variadas formas de exercício de poder sobre o outro, preconizando o profissional TILS e, conseqüentemente, o surdo. Ambos os envolvidos, em um cenário que, de posse dos fatos, mostra-se desafiador, tendem a sucumbir ao exercício profissional, sem paixão, compromisso e vida.

“En-cantos da sereia” na formação do TILS: uma questão de identidade entre mitos

O universo da tradução e da interpretação de LIBRAS desperta o “encantamento” para a atuação com os surdos. Encontra-se uma gama de profissionais seduzidos pelo “en-canto” da novidade, pela necessidade de se profissionalizar diante da inserção do surdo nas diversas esferas sociais ou pela facilidade de acesso aos cursos. Atualmente, porém, muitos profissionais sucumbem ao “mito da facilidade” pelo ato de traduzir e interpretar, certos de que basta ter o domínio de sinais para ser um TILS.

A Libras “en-canta” não apenas pela “língua diferente” que permite comunicar com o outro, mas também pelo reconhecimento desse outro, qual seja, o intérprete, “esse ser que circunda as pessoas surdas, que surgiu no mundo como um momento na vida dessas pessoas e segue com elas nos eventos mundanos que a sucedem”, conforme afirmam Marques e Oliveira (2009, p. 395).

Vê-se, assim, que a sedução da língua de sinais aproxima dois sujeitos complementares, o surdo e o TILS, os quais, de acordo com Marques e Oliveira (2009, p. 406):

[...] se distinguem por uma leve e misteriosa diferença [...] ao mesmo tempo em que um percebe o outro é percebido, não só pelo outro do seu diálogo direto, mas também pelos outros que os cercam. Confundido com uma pessoa surda, o intérprete por vezes experimenta as mesmas sensações e sofre os mesmos pré-conceitos.

Permeados de mitos, pela facilidade da interpretação e tradução, de acesso e de empregabilidade, devido à carência de profissionais, muitos sujeitos acabam por negligenciar a sua atuação e não cumprem com a inserção e a comunicação social do surdo. Muitos maquiagem suas práticas, agindo de forma paternalista, dominante e irresponsável com o surdo. Entre as atitudes, destacam-se: a falta de ética profissional e de fidedignidade no processo de atuação, dando as respostas durante as provas; a não interpretação das aulas, mas apenas o apontamento do conteúdo nos livros didáticos, solicitando ao aluno surdo que faça apenas cópia dos conteúdos, tornando-o um “copista” e fazendo os trabalhos solicitados pelos professores. Isso é retrato da incapacidade de interpretação e tradução.

Esse cenário afunda com a perspectiva da inclusão do surdo nas esferas sociais, visto que a qualidade da educação fica comprometida pela ilusão da facilidade do ato de interpretar e traduzir. Compete destacar que o ato de tradução de LIBRAS-Português é o entrelaçamento das duas línguas em questão. Portanto, faz-se necessária a compreensão dos aspectos de coesão e coerência textual, gramática, análise textual, apreensão dos diversos sentidos que um texto produz para o sujeito surdo, funcionamento da língua, os gêneros de discursos, bem como os gêneros literários. Para o ato de interpretar, é preciso foco na oratória, na imposição vocal, nos recursos da oralidade, na enunciação, nos diversos usos da linguagem, como afirma Sobral (2005 *apud* LACERDA, 2010, p. 145):

O domínio da língua não é suficiente para a atuação profissional, já que se trata de compreender bem as ideias, pois serão elas o foco do trabalho, para além das palavras que as compõem. Neste sentido, defende ser fundamental desenvolver conhecimentos para além do conteúdo mais direto da mensagem, compreender as sutilezas dos significados e sentidos, os valores culturais, emocionais e outros envolvidos no texto de origem, e os modos mais adequados de fazer estes mesmos sentidos serem passados para a língua-alvo.

Parafraseando, a figura do TILS aparece como a de um marinheiro. Muitos marinheiros imaturos têm “matado” a Língua de Sinais Brasileira e a própria profissão. Isso porque a ilusão leva a criar perfis de formação voltados apenas

para conversações em LIBRAS, e, como foi visto, a formação do TILS requer não só a apreensão de sinais, mas também a compreensão da linguística, morfologia, sintaxe, gramática e interpretação.

Necessário é ser Ulisses, do capítulo XII da Odisseia (As aventuras de Homero), que se aventurou a enfrentar e ultrapassar as intempéries de sua jornada. Ulisses reconheceu, em primeiro momento, que era humano, admitiu ser alguém que carrega em si desejos individuais e que aí estava a sua condição de risco. E foi a procura de adquirir estratégias de enfrentamentos às seduções na jornada que, em dado momento, encontrou Circe, que é a mais clara representação da natureza humana, conhecida na mitologia grega como deusa da noite, e representa as fraquezas e os deslizes cometidos em nome dos desejos. Somente aquele que a vence pode usufruir de sua sabedoria. Circe também conhecida como tecelã dos destinos dos homens e conhecedora da existência do “en-canto das sereias”, advertiu Ulisses:

[...] Chegarás primeiro, à região das Sereias, cuja voz encanta todos os homens que delas se aproximam. Se alguém, sem dar por isso, delas se avizinha e as escuta, nunca mais sua mulher, seus filhos pequeninos se reunirão em torno dele, pois que ficará cativo ao canto das Sereias (PEREIRA, 2011, p. 158).

O enfretoamento com Circe resultou em conhecimento a Ulisses, de tal modo que a deusa o orientou a usar ceras nos ouvidos para não ouvir o canto das sereias. Munido da estratégia de Circe e com o apoio de sua tripulação é que Ulisses pôde vencer o desafio do encanto das sereias (PEREIRA, 2011).

Assim devem ser os TILS, resistindo aos “en-cantos” dos mitos propostos ao suave engano do canto da sereia, negando a vaidade interposto pelo lugar que ocupa e ciente de que essa doação de si abre o caminho para que o surdo afirme a sua existência. Dessa forma, as práticas devem enfatizar não em seu interesse próprio, mas no florescimento da emancipação do surdo.

É relevante pensar na crescente migração de outros profissionais para a educação do surdo, justificada pelo “mito da facilidade”, de uma atuação mais tranquila com o surdo, sem considerar a complexidade, a importância da competência e da ética profissional. Ações como essas são preocupantes, pois a motivação para a migração repousa-se na fuga do cenário educacional atual, o que compromete a qualidade do serviço prestado, sucumbindo à desconhecida língua de sinais.

Portanto, é de extrema relevância que o TILS tenha o cuidado consigo e com o outro, sabendo que o cuidado de si é um processo contínuo, reflexivo e cotidiano. Consiste em um processo de deixar a vida acontecer com sentidos e significados para aqueles que têm na língua de sinais o contato com o mundo, sem se deixar sucumbir aos “en-cantos” produzidos pelo canto suave das sereias, na produção do que se chama de “mitos da facilidade”.

Considerações finais

É necessário tecer reflexões sobre o surdo e sua constituição ao longo do processo formativo, uma vez que, em se tratando das redes emaranhadas entre o TILS e o surdo, é de extrema importância conhecer as subjetividades daqueles com os quais se está tecendo redes de conhecimento e saberes.

Outro fator relevante para a formação do TILS é o cuidado consigo, que deve ser uma constante busca em sua prática formativa cotidiana. O cuidado consigo é antes de tudo propor-se a uma prática individual de reflexões éticas e morais sobre a ideologia, entendido como os posicionamentos de vida e do comprometimento que o TILS tem em relação ao surdo. Além disso, é preciso reafirmar o conceito de Foucault sobre o direito de que cada ser deve ter autonomia, que lhe permita agir sobre o mundo, usufruindo dele e contribuindo com ele.

Dessa maneira, afirma-se que ninguém tem o direito arbitrário de inferir “poderes” sobre o corpo, a formação, a constituição do outro, uma vez que o profissional faz parte do processo formativo do surdo. Conclui-se, diante disso, que o TILS, quando não exercita essa retroalimentação do cuidado consigo em suas práticas formativas cotidianas, assemelha-se ao mito proposto no corpo do artigo: agindo como uma sereia e consumando o ato do “en-canto”, a fim de extrair do outro a sua essência em benefício próprio, reafirmando, assim, o “mito da facilidade” que está impregnado nas práticas formativas do TILS.

Recebido em: 03/07/2018

Revisado pelo autor em: 31/08/2018

Aceito para publicação em: 26/10/2018

Notas

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Código de Financiamento 001. “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Finance Code 001”.

2 Possui bacharelado Letras-LIBRAS pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Serra (FASE). Graduada em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Universitário FAESA. Pós-graduada em Gestão Educacional e em Educação Especial e Inclusiva. Mestranda do Programa de Pós-graduação Educação (Educação Especial e Processos Inclusivos) pela UFES. Possui experiência nas seguintes áreas: gestão de pessoas (RH), Educação Básica (séries finais do Ensino Fundamental II), formação de professores, implementação, gestão e avaliação de ensino EAD e docência na Educação Superior. E-mail: silcra@hotmail.com

3 Professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Leciona, pesquisa e é extensionista na graduação presencial e a distância, mestrado, doutorado, especialização e supervisão de pós-doutorado. Tem pós-doutorado em Educação, focando no tema cinema e edu-

cação especial, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). É doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). É mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Graduado em Formação de Psicólogos. Bacharel em Psicologia. Licenciado em: Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Biologia, Matemática. Tem experiência em administração/chefe do antigo Departamento de Fundamentos e Orientação Educacional (DFEOE) da UFES, de 7/3/2001 a 7/3/2002. Foi o primeiro subchefe do atual Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE), de 1/4/2008 a 8/5/2008. Linhas de pesquisa que se envolve atualmente: educação especial e processos inclusivos. É coordenador do seguinte projeto guarda-chuva de pesquisa: “Aprendizagem (e desenvolvimento) humano sob a ótica fenomenológico-existencial: o ser-no-mundo da educação escolar e (não escolar) inclusiva, envolvidos em programas de Educação Especial, Pedagogia Social & Psicopedagogia”. Áreas de interesse em pesquisa, ensino e extensão: sob diversos enfoques fenomenológicos existenciais, estuda a educação especial (escolar e não escolar), centrando predominantemente, mas não só, na Pedagogia Hospitalar dentro e fora do hospital, como nos domicílios, orfanatos, clínicas etc. E-mail: hiranpinel@gmail.com

4 Utilizou-se o termo “en-cantos” e “en-cantamentos” ao longo deste artigo por compreender os encantamentos que são tecidos na vida cotidiana, em cada canto em que a vida é experimentada e em cada canto-território que a LIBRAS está presente, reafirmando a concepção de vida e práticas formativas cotidianas.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 mar. 2016

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 mar. 2016

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 20 mar. 2016

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Mu-chail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LACERDA, Cristina Borges Feitosa. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos.

Cadernos de Educação, Pelotas, v. 36, p. 133-153, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view-File/1604/1487>. Acesso em: 7 abr. 2016

LIMA, Claudiana. Tradutor intérprete de língua de sinais: quais foram as evoluções na formação destes profissionais. **Revista Acta Científica**, v. 6, p. 1-10, 2016 Disponível em: <https://doi.galoa.com.br/sites/default/files/10.21745/ac06-08.pdf> Acesso em: 7 abr. 2016.

LOPES, Maura; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MARQUES, Rodrigo; OLIVEIRA, Janine. O fenômeno de ser intérprete. In: QUADROS; Ronice; STUMPF, Marianne (Orgs.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. cap. 13, p. 394-406.

PAIVA, Jaciara Silva. **(Sobre)vivências**: um estudo fenomenológico-existencial acerca dos modos de ser sendo crianças e adolescentes em situação de rua. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES, Espírito Santo, 2006.

PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 135-146, jun. 2006.

PEREIRA, Américo. **Ulisses e Penélope**. Da nova paradigmaticidade humana, a partir da Odisseia de Homero. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2011. Disponível em: www.lusosofia.net/textos/pereira_americo_ulisses_e_penelope.pdf. Acesso em: 7 abr. 2016.

QUADROS, Ronice. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne. **Professores de surdos**: educação bilíngue, formação e experiências docentes. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

O exercício da educação integral por meio do voluntariado

RALPH SCHIBELBEIN¹

KARINE GIORDANI²

Resumo: Este artigo é um relato de experiência sobre um projeto de voluntariado desenvolvido com um grupo de estudantes em uma escola particular de Viamão e sua relação com a educação em direitos humanos e na vivência da espiritualidade. Visando a uma educação integral e conectando diferentes competências, o voluntariado se apresenta como um caminho para a construção de um estudante crítico, protagonista e cidadão, que é capaz de olhar para si mesmo e para o outro, e de transformar a si próprio e a realidade ao seu redor.

Palavras-chave: Voluntariado escolar. Direitos humanos. Espiritualidade.

The exercise of integral education through volunteering

Abstract

This article is an experience report about a volunteering project developed with a group of students in a private school in Viamão and its relation with education in Human Rights and the experience of Spirituality. Aiming at a comprehensive education and connecting different skills, volunteering is presented as a way to build a critical student, protagonist and citizen, who is able to look at himself and the other, and is thus able to transform the himself and the reality around him.

Keywords: School volunteer. Human rights. Spirituality.

El ejercicio de la educación integral a través del voluntariado

Resumen

Este artículo es un relato de experiencia sobre un proyecto de voluntariado desarrollado con un grupo de estudiantes en una escuela particular de Viamão y su relación con la educación en Derechos Humanos y en la vivencia de la Espiritualidad. Con el objetivo de una educación integral y conectando diferentes competencias, el voluntariado se presenta como un camino para la formación de un estudiante crítico, protagonista y ciudadano, que es capaz de mirarse a sí mismo y al otro, siendo capaz de transformar y la realidad a su alrededor.

Palabras clave: Voluntariado escolar. Derechos humanos. Espiritualidad.

Introdução

Questionando-se o papel da escola e da pastoral escolar no processo de educação, apresenta-se como fundamentais o exercício da cidadania e um estudante que consiga dar sentido ao que aprende e esteja preparado para conviver em sociedade. Em tempos de velocidade e quantidade demasiada de informações, faz-se necessária a reflexão sobre qual caminho parece ser mais acertado para a efetivação da formação de jovens mais humanos, protagonistas e conscientes.

O voluntariado surge como um itinerário que possibilita a prática de conceitos e valores aprendidos, mas principalmente se coloca como uma oportunidade de olhar para si mesmo e para o outro a partir da perspectiva do cuidado, do exercício da alteridade e do fortalecimento da cultura da solidariedade. Sendo assim, é uma forma de aplicar e compreender na prática valores éticos aprendidos na sala de aula, colaborando para a formação de estudantes criativos e críticos capazes de questionar estruturas sociais e modificá-las visando ao bem comum.

Educação em direitos humanos

Vive-se em uma sociedade cada vez mais apressada e conectada, na qual muitas vezes a velocidade faz com que não se perceba o caminho que se está tomando e que a conexão seja somente em espaços virtuais. Como estratégia para refletir mais profundamente sobre um dos pilares da educação (aprender a conviver), apresentado no relatório para a UNESCO de Delors (1998), o espaço escolar oportuniza o trabalho com os direitos humanos.

Na busca por uma educação integral na qual o estudante desenvolva não somente as habilidades intelectuais ligadas ao aspecto teórico conceitual, mas também habilidades éticas, políticas, comunicacionais e socioemocionais, a escola necessita (re)pensar na construção de um sujeito capaz de viver em uma sociedade do século XXI, trabalhando essa questão.

Para ir além das competências acadêmicas e dialogar com o que se pensa para essa educação do novo século, os direitos humanos se colocam como tema fundamental. Aprender a ser e aprender a conviver são aspectos básicos para a vida no coletivo e podem ser exercitados a partir do estudo, do debate e da prática dos direitos do cidadão.

É importante que esses temas, além de estudados do ponto de vista histórico, geográfico, filosófico, espiritual e social, sejam praticados e cobrados no ambiente pedagógico. Para tanto, a temática deve estar presente entre os educadores e estudantes e ser conhecido de forma aprofundada.

Partindo da ideia de que os direitos humanos são direitos históricos e, portanto, foram se construindo ao longo da história, deve-se perceber que se faz parte deles e se deve cuidar e zelar para que sejam respeitados. Desde a Antiguidade existiam códigos de leis que privilegiavam os poderosos e excluíam escravos e mulheres, passando por avanços, especialmente no tocante a questões de liberdade, com o Iluminismo na Idade Moderna, até alcançar uma maior igualdade e emancipação a partir da luta por direitos políticos, civis e sociais da contemporaneidade, o que é chamado de direitos humanos.

Cabe destacar que eles foram efetivamente consolidados somente após a II Guerra Mundial com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. E a partir daí eles são protegidos pela organização já há 70 anos. Como o nome sugere, são 30 artigos que dizem respeito às garantias que qualquer pessoa por ser humana tem direito.

Direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem esses direitos, sem discriminação. Segundo a ONU Brasil, os direitos humanos são fundados no respeito pela dignidade e no valor de cada pessoa. São universais, o que quer dizer que são aplicados de forma igual e sem discriminação a todas as pessoas. São inalienáveis, e ninguém pode ser privado deles. Os direitos humanos são indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes, já que é insuficiente respeitar alguns direitos humanos e outros não. Na prática, a violação de um direito vai afetar o respeito por muitos outros. Todos os direitos humanos devem, portanto, ser vistos como de igual importância, sendo igualmente essencial respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa.

Dessa forma, a educação deve ser pensada como uma prática da liberdade, uma ação humanizadora, uma proposta baseada na troca, na construção comunitária do conhecimento; uma educação crítica, dialogada, que pense o homem na sua relação com ele mesmo, com os outros e com o mundo, estabelecendo uma relação dialógica permanente.

Dialogar é ouvir, mas também é falar. É receber e doar; é trocar. O diálogo é como um empate no qual os dois saem ganhando. O diálogo pode ser a arma mais poderosa para se evitar uma guerra, seja de qual for a sua proporção. Acredita-se que a educação enquanto ferramenta para a socialização requer, essencialmente, esta estratégia: ser dialógica.

Fica a ideia de que o ensino é muito maior que componentes curriculares, disciplinas, matérias, conteúdo, metodologias. É algo que ocorre em processo, que envolve olhar, tocar, falar e escutar, escrever e ler, o eu com o mundo. Educação é encontro, oportunidade, discussão, troca, transformação. É por meio do diálogo e, sobretudo, do exemplo que se aprende. Educação é um conceito muito amplo e complexo para ser entendido e praticado dentro somente de uma sala de aula. A educação é a principal ferramenta para o processo de socialização.

Daí tal importância da educação auxiliar não em uma fabricação violenta de um indivíduo, mas na construção colaborativa de um sujeito autônomo, capaz de interferir na sua sociedade. Um cidadão, alguém que, muito mais que um ator social, torne-se um autor social.

É por meio da educação que se constrói enquanto sujeito e em conjunto enquanto sociedade. É necessário que se pense a respeito de que modelo de sociedade se quer e se a educação praticada é condizente com esse objetivo.

Sendo assim, uma educação baseada nos direitos humanos é uma educação engajada na transformação de um mundo mais justo, igualitário e digno. E por meio desse compromisso devem-se pautar as ações pedagógicas.

Vivência e exercício da espiritualidade

Em uma sociedade extremamente dinâmica e materialista, na qual quase tudo se torna obsoleto, a dimensão do profundo, do que não se vê na superfície, e sim no mais interior da alma humana, tem se perdido. A ideia da espera e do cuidado já não se adequa mais à demanda cotidiana de resultados e metas constantes. O quantitativo se sobrepõe ao qualitativo. Já não se dedica tempo e esforço ao cuidado consigo, que dirá a olhar para o outro. Nesse contexto, torna-se imprescindível uma nova educação que resgate o sentido da espiritualidade enquanto valor humano, fraterno e cidadão.

O atual modelo civilizatório não responde aos importantes questionamentos da vida e sobre ela. É fundamental, portanto, proporcionar espaços educativos em que crianças, adolescentes e jovens possam refletir e buscar suas respostas a essas indagações, bem como se engajar e lutar por seus objetivos, causas de vida, sonhos e utopias. “Trazer à tona questões fundamentais e captar a profundidade do mundo, de si mesmo e de cada coisa constituem o que é chamado de espiritualidade” (BOFF, 2001, p. 16-18).

A vivência e o exercício da espiritualidade apresentam-se, assim, como sentido e inspiração na vida, como esperança e maneira de se enxergar e enxergar o outro por meio de um olhar cuidadoso. De acordo com o documento “Espiritualidade”, da Rede Marista (2013), ela é o que transcende a materialidade, ou seja, está na matéria, mas também para além dela. O conceito da palavra tem sua origem no termo “espírito” (do latim *spiritus*, significando “respiração” ou “sopro”); logo, pode-se entender espiritualidade enquanto sopro de vida, aquilo que faz o indivíduo se sentir parte de um todo que o ultrapassa, mas também o completa. “Espiritualidade é aquela atitude que coloca a vida no centro, que defende e promove a vida contra todos os mecanismos de diminuição, de estancamento e de morte” (BOFF, 1999, p. 130-133). Todo ser é fundamentalmente espiritual, seja ele religioso ou não. Porque este é mais do que pura e simples biologia, é também *spiritus*, já que sempre está em busca de

vida, em que experimenta e exerce sua espiritualidade. Assim, a educação na dimensão espiritual é também uma educação que promove a vida e a cidadania.

No contexto dessa educação na dimensão do profundo, o Serviço de Pastoral Escolar (SPE) tem o dever de proporcionar espaços de vivência dessa espiritualidade pelas crianças, pelos jovens e pelos adolescentes, promovendo o diálogo, o cuidado consigo e com o outro, bem como o exercício de valores éticos por meio da experiência escolar – que extrapola o espaço “sala de aula”.

A palavra “serviço”, do latim *servitium*, significa “ação ou efeito de servir”, “de dar algo de si” ou “exercício e desempenho de qualquer atividade”. Essa compreensão leva a olhar o mundo a partir da perspectiva de outra pessoa, sendo capaz de se pôr no lugar dela, deixando-se tocar por ela, compreendendo-a, embora nem sempre se possa aprovar suas ações (REDE MARISTA, 2018, p. 22-23).

O objeto do Serviço de Pastoral torna-se, portanto, o fenômeno da espiritualidade, que tem em sua primazia a relação com as pessoas, consigo e com o outro, com o mundo que se habita, com a casa comum, sabendo que a espiritualidade, antes de tudo, é um conceito antropológico: uma forma de vida que está diretamente vinculada ao conjunto de práxis que o ser humano exerce diariamente, visando melhorar sua existência e o próprio mundo em que vive; assim, possui uma dimensão profundamente ética (REDE MARISTA, 2018, p. 24-25).

Entendendo a espiritualidade enquanto um conceito ético, o Serviço de Pastoral escolar prima pela formação integral das crianças, dos adolescentes e dos jovens por meio do desenvolvimento das dimensões psicoafetiva, psicossocial, política, espiritual e técnica, tendo como um dos processos pastorais fundamentais o voluntariado escolar.

O voluntariado na Rede Marista tem como objetivo promover a formação e o cultivo de valores, principalmente o fortalecimento da cultura da solidariedade, o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da espiritualidade, da coletividade, o exercício da cidadania planetária e da responsabilidade social.

Voluntariado escolar: educação em direitos humanos e espiritualidade

Após o encerramento da “Década do Voluntariado”, promovido pela ONU, o Marista Graças lançou o projeto de voluntariado em pleno processo de implantação do Projeto Educativo do Brasil Marista, em 2013.

Surgiu como caminho para estudantes que “queriam algo a mais” no seu Ensino Médio, sendo, segundo define o Programa de Voluntariado Marista (REDE MARISTA, 2016), um “espaço-tempo privilegiado para o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões” (formação integral), dimensão central da missão e a visão do Colégio. Além disso, propôs-se a ser um “espaço de construção de projeto de vida, de cuidado consigo mesmo e com os outros, que contempla vocação, missão e solidariedade”.

A ideia do grupo de voluntariado surgiu na pastoral e logo foi incentivada por educadores e estudantes que realizaram os primeiros encontros despretensiosos, em um grupo muito pequeno, mas gigante em vontade e sonhos. Debruçando-se em documentos da escola, pensadores sociais e realidades cotidianas, o projeto foi tomando corpo.

Objetivo geral

Contribuir, de uma forma direta e intencional, para a formação integral dos estudantes, por meio de uma atuação cidadã efetiva, relacionando as práticas do projeto com as quatro macrocompetências do currículo: ético-estética, política, acadêmica e tecnológica.

Objetivos específicos

- Contribuir para a formação integral dos estudantes, por meio do cultivo da solidariedade, da sensibilidade social e da doação ao próximo.
- Favorecer e oportunizar a construção do projeto de vida dos estudantes, pautado nos valores e nas vivências compartilhados pelo grupo.
- Criar condições para o desenvolvimento da autonomia, da organização pessoal e coletiva, da responsabilidade e da liderança.
- Cultivar relações fraternas, por meio do fortalecimento dos vínculos de amizade e do companheirismo entre os voluntários.

Voluntariado na prática

Desde o princípio, tinha-se a preocupação de que o projeto não fosse algo assistencialista e pontual, mas sim processual, envolvendo reflexões, planejamentos, debates e constantes avaliações do que estava sendo realizado.

Nesse contexto, os encontros de formação, planejamento e avaliação tiveram uma maior ênfase no que tange à quantidade de encontros (75%) do que saídas às instituições (25%). Conseguiu-se captar a importância desses encontros no depoimento de uma estudante voluntária.

Antes de entrar no voluntariado, eu tinha o desejo de ajudar ao próximo e de sentir que eu fazia diferença no mundo. Mesmo eu já fazendo isso indiretamente, eu queria fazer algo mais sério, queria me dedicar mais quanto a isso e por isso entrei no voluntariado. Ao entrar, eu pude ter certeza de que esse meu desejo ia ser correspondido e sentia isso principalmente nos encontros de planejamento.

São nesses encontros de planejamento que eu consigo sentir o amor que nós como grupo temos; cada um dando o melhor de si para ajudar o próximo; cada um se organizando e se dedicando para que isso ocorra da melhor forma possível, e colocar no final um sorriso no rosto de alguém. Ah, e quando esse sorriso vem, é totalmente gratificante. Agradeço de coração ao voluntariado, as oportunidades que ele me proporciona de ser um ser humano melhor e de me fazer sentir que eu a faço diferença.

A opção por ter mais encontros de planejamento, formação e avaliação é justamente o que faz do voluntariado um lugar de educação nos direitos humanos e vivência da espiritualidade, porque nesses momentos os estudantes podem partilhar as experiências vividas nas intervenções em diferentes contextos, tornando-se possível a discussão crítica acerca da nova realidade que lhes é apresentada. Possibilita-se, então, a construção criativa de uma intervenção naquele contexto, por meio da alteridade e do cuidado com o outro – sujeito com quem se constrói o processo voluntário. A vivência dessa experiência fica evidente no relato de uma estudante voluntária do primeiro ano de Ensino Médio.

Todas as sextas há voluntariado. Todas as sextas há inclusão. Todas as sextas há um tema diferente pra discutir e solucionar. Todas as sextas há empatia. Algumas sextas têm o olhar pra fora da nossa caixa.... Nessas sextas, a gente tem a troca de saberes, e por isso o aprendizado. Grande parte desse, com o nosso grupo, somos quem mais aprendemos a partir das saídas do voluntariado. É uma sensação de nervosismo misturado com um pouco de amor e ansiedade de fazer o bem. Fazer parte de um grupo como esse é mudar, e saber mudar sem medo, mudar pra entender melhor o outro. Acho que isso pode definir o que a gente quer pro futuro, talvez trabalhar com pessoas, trabalhar para pessoas e mudar pessoas.

Entre algumas atividades planejadas e executadas nas instituições, estão: capacitação das voluntárias nas instituições, rodas de conversa, reforço escolar, recreação, preparação de lanches, reforma de espaços físicos, contação de histórias, teatros, auxílio na formação e no protagonismo de jovens de escolas públicas e particulares da comunidade, participação de conferências e congressos.

Os protagonistas dessas ações são estudantes que desempenham tarefas que buscam interferir positivamente na vida dos outros. Por meio de diferentes formas, com as mais variadas atividades, o que eles guardam em comum é a solidariedade, o desejo de ver um mundo melhor e o ato nobre de fazer tudo isso sem esperar algo em troca. Mas recebem seus pagamentos em sorrisos, histórias, abraços, emoções e gratidão, como é possível conferir no depoimento de outra estudante voluntária do primeiro ano do Ensino Médio:

Voluntariado. Experiências incríveis, momentos reflexivos e visão de mundo diferente. Eu entrei no grupo esse ano, e ele já mudou completamente minha forma de pensar e agir em inúmeras situações. Eu fiz apenas uma saída com o grupo, fomos a uma aldeia indígena que fica no município de Viamão, não sei em números quantas crianças eram, acredito que eram bastante. A felicidade, esse sentimento que nós acreditamos que precisamos de muitas coisas para ter, as crianças não possuíam muitos bens, roupas de verão (era um dia chuvoso), mas esse sentimento era visível no rosto de cada um deles, a alegria, a gratidão e, claro, a felicidade. Empatia é um dos assuntos que mais praticamos no grupo e um dos que mais falta na sociedade de hoje. O ato de pensar não em si mesmo, mas no outro, de me conectar com a emoção no outro e sentir a mesma. Os encontros para planejamento são os que nós, acredito eu, mais nos divertimos esse ano [...] O voluntariado muda não somente o olhar; ele nos transforma em protagonistas, desenvolve a empatia, como citei.

Na concepção de eventos e de projetos que ocorrem no âmbito interno do Colégio, entre os principais se destacam: acolhida em eventos institucionais, oficinas sobre bullying, intervenções no espaço escolar para promover o debate, Semana do Voluntariado, momentos formativos com crianças, Campanha do Agasalho, acolhida dos novos estudantes até a sua total integração nas turmas etc.

A máxima do “ser voluntário” é quando se torna tão parte do indivíduo que a atividade passa a ser involuntária de tão essencial que é. E a partir dessas ações na escola, fora dela e das discussões e encontros formativos, cria-se um espaço para a reflexão do sentido e projeto de vida desse jovem.

O voluntariado foi muito necessário e importante na minha vida esse ano, principalmente por fazermos reflexões que só nos dão mais conhecimento sobre o que acontece em nossa volta ou em como podemos melhorar o que temos. Essas conversas são profundas e descontraídas, abordamos questões que normalmente não temos liberdade de debater em sala de aula. Eu chamaria o Volunts [Voluntariado] de refúgio, porque é um lugar que vou sobrecarregada e saio de lá muito bem, como se a semana ruim valesse a pena só por aquele pequeno momento (Depoimento de estudante voluntário do Ensino Médio).

Ser voluntário é não só acreditar na mudança para um mundo melhor, mas fazer parte dela. Como dizia Ghandi, ser a mudança que se quer ver no mundo. Como mencionado, o voluntariado passa a ser involuntariado depois de se iniciar na atividade, pois é realmente impossível parar a corrente do bem. Utilizando a frase de Raul Seixas, “o ápice do egoísmo é querer ajudar”, ou seja,

na fala dos voluntários sempre se ouve que os maiores beneficiados são eles próprios. Os voluntários saem mais fortes e sensíveis, cuidando deles mesmos e dos outros, transformando-os e mudando o entorno, sem dúvida com um olhar mais humano perante a sociedade.

Considerações finais

Acreditando na educação como ferramenta capaz de transformar o sujeito, o qual, ao perceber-se como parte ativa de uma sociedade, coloca-se como protagonista da mudança, segue-se na defesa de que grupos de voluntariado escolar são um caminho para alcançar esse objetivo. Em diálogo contínuo com as questões pedagógicas e alinhados com os direitos humanos, os estudantes voluntários conseguem sintetizar em reflexões, discursos e ações o que se coloca como missão da escola. Ao dar sentido à formação integral e percebendo a conexão dos aspectos acadêmicos com as questões cidadãs permeadas pelo exercício da espiritualidade, estão sendo construídos sujeitos que efetivam a cidadania que se espera para o século XXI.

Um sujeito crítico, humano, protagonista que não seja somente ator social, mas sim autor de sua própria sociedade. Alguém que, para além de sujeito histórico, perceba-se como autor de sua própria história. E que, por meio de um sentido, cuidando de si e do outro, auxilie na construção de uma sociedade mais humanizada.

O voluntariado é uma oportunidade para experienciar os mais variados aprendizados e práticas escolares, que vão desde os conhecimentos teóricos, passando por competências procedimentais, até aspectos atitudinais. Por meio deles também pode inspirar a escola a exercitar o olhar para dentro e para fora, colocando-se como um espaço de efetiva relação com a comunidade.

Conforme afirma Ralph Schibelbein (2018), fica o convite para procurar algum dos vários grupos existentes ou iniciar/aprofundar ações individuais. O importante é se mexer. Escolha a(s) causa(s) e junte-se a esse time nessa micror-revolução cotidiana (SCHIBEBEIN, 2018).

Deixa-se, por fim, a ideia como uma semente para que cada escola ou grupo de estudantes e educadores reflita sobre o tema e busque se inspirar nessa ação. Não se tem a pretensão de apontar o que foi realizado como o caminho correto; afinal, acredita-se que não há um caminho exato, mas o importante é caminhar. Que tal dar o primeiro passo?

Recebido em: 15/09/2018

Revisado pelo autor em: 25/10/2018

Aceito para publicação em: 23/11/2018

Notas

1 Mestre em Educação. Graduado em História. Pós-graduado em História do Brasil. Graduando em Ciências Sociais. Professor e voluntário. E-mail: rschibelbein@gmail.com

2 Graduanda em Psicologia. Agente de pastoral e voluntária. E-mail: karine.m.giordani@gmail.com

Referências

BOFF, Leonardo. **Ética da vida**. Brasília: Letra Viva, 1999.

_____. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

REDE MARISTA. **Espiritualidade**. Porto Alegre: Rede Marista, 2013. (Cadernos Pastorais, 2). Disponível em: https://issuu.com/pastoraljuvenilmarista_pmrs/docs/caderno_-_em_alta_resolu____o. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. **Programa voluntariado**. 2. ed. Porto Alegre: Rede Marista, 2016.

_____. **Serviço de Pastoral**: identidade, metodologia e compromissos. 1. ed. Porto Alegre: Rede Marista, 2018.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

SCHIBELBEIN, Ralph. Seja um voluntário. **Zero Hora**, Porto Alegre, 2018.

Doutores/as:

Dr. Adelino Francisco de Oliveira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/IFSP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4649632273458656>

Dr. Adolfo Ignacio Calderón - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC-Campinas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2181821122340489>

Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3653442573499053>

Dra. Ana Margô Mantovani - Universidade La Salle – Canoas/UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5877338921329207>

Dra. Ana Maria Melo Negrão - Centro Universitário Salesiano São Paulo/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6206200661578083>

Dr. Antonio Manzatto - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1178244974192270>

Dra. Carolina de Resende Damas Cardoso - Universidade de Brasília/UnB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0705028376132987>

Dra. Celina Camargo Bartalotti - Centro Universitário São Camilo, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8939764689257108>

Dra. Cleonice Aparecida de Souza - Universidade São Francisco/USF, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9130018324253241>

Dr. David da Silva Pereira - Universidade Tecnológica Federal do Paraná em Cornélio Procopio/UTFPR-CP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7653898592619442>

Dr. David Vides San Juan - Secretaria de Educación Distrital de Bogotá/SED, Colômbia - <http://lattes.cnpq.br/2478449857139203>

Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento - Universidade La Salle de Canoas/UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0879258035183553>

Dra. Divaneide Lira Lima Paixão - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4172854874302524>

- Dra. Elaine Conte** - Universidade La Salle de Canoas/UNILASALLE, Brasil
- <http://lattes.cnpq.br/8885390885955168>
- Dr. Geraldo Caliman** - Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>
- Dra. Hildegard Susana Jung** - Universidade La Salle de Canoas/
UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6822877165900478>
- Dra. Ivone Yared** - Centro Universitário Católico Auxilium de Lins/
UNISALESIANO, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0742455096308308>
- Dr. Jackson Luiz Nunes Bentes** - Centro Universitário La Salle, Niterói,
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8595759894540190>
- Dr. Jair de Oliveira** - Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/3690696890351902>
- Dr. Jardelino Menegat** - Universidade Católica de Brasília/UCB e Centro Uni-
versitário La Salle de Niterói, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2837096160875114>
- Dr. Jeferson Pistori** - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/4157657183056192>
- Dra. Joana Paulin Romanowski** - Pontifícia Universidade Católica do Para-
ná/PUC-PR, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7752218478865716>
- Dr. Jorge Luis Nicolas Audy** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Gran-
de do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1458307550844901>
- Dra. Juleusa Maria Theodoro Turra** - Pontifícia Universidade Católica de
Campinas/PUC-Campinas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6175708874643709>
- Dra. Luciana Maria Vaz Allan** - Instituto Crescer, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/3427128700875453>
- Dr. Luiz Síveres** - Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/8796354657782724>
- Dr. Maikon Cristiano Glasenapp** - Centro Universitário Católica de Santa
Catarina, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3076571752445943>
- Dra. Marcia Regina Savioli** - Congregação de Santa Cruz- Brasil/CSC, Brasil
- <http://lattes.cnpq.br/5811321365047275>
- Dr. Marcos André Silveira Kutova** - Pontifícia Universidade Católica de Mi-
nas Gerais/PUC-Minas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0759237735864358>

- Dr. Marcos Sandrini** - Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/FDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5532400654298447>
- Dr. Marcos Vilela Pereira** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2910880978387325>
- Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto** - Centro Universitário Salesiano/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5521397779453520>
- Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante** - Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9315480975623732>
- Dra. Michelle Jordão Machado Muradas** - União Marista do Brasil/UMBRASIL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8861410312948577>
- Dr. Nelso Antonio Bordignon** - Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde/FLRV, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8253757532578854>
- Dra. Olmira Bernadete Dassoler** - Colégio Santos Anjos, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8040720595030964>
- Dr. Paulo Fossati** - Universidade La Salle de Canoas/UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5549397267187698>
- Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas** - Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC-Goiás, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4340349253071492>
- Dra. Raquel Martins de Assis** - Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7757082396773256>
- Dra. Regina Cândida Fuhr** - Faculdade Arnaldo Horácio Ferreira/FAAHF, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4455469453711798>
- Dr. Ricardo Spindola Mariz** - União Marista do Brasil/UMBRASIL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0620569443986015>
- Dr. Roberto de Sousa Miranda** - Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2700493408324446>
- Dr. Rodrigo Lopes Miranda** - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1606891363670949>
- Dr. Ronaldo Zacharias** - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3151031277743196>
- Dra. Ruth Pavan** - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8227786473173731>

Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira - GPER/Serviços Educacionais,
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8648726976057922>

Dra. Simone Ballmann de Campos - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9891941912699524>

Dra. Simone Cristina Spiandorello - Universidade São Francisco/USF,
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1188773025883159>

Dra. Sônia Maria de Souza Bonelli - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4219473525466257>

Mestres/as:

Ma. Ana Maria Ribas - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/5631573048143828>

Ma. Ana Paula Gaspar Melim - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB,
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5302794746986796>

Ma. Ane Patricia Viana José de Mira - Rede La Salle de Ensino, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/0049524446738949>

Ma. Carla da Silva - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/
PUC-Campinas, Brasil

Ma. Claudia Chesini - Associação Nacional de Educação Católica/ANEC,
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1450828446245612>

Ma. Creuza Martins França - Universidade Tecnológica Federal do Paraná/
UTFPR, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7833039355682523>

Ma. Denise Bortoletto - Instituto Teresa Valsè/ITV-SER, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/6476126730669018>

Ma. Elida Pereira Macedo - Faculdade Flamingo/FLAMINGO, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/5154840199643573>

Ma. Elizabeth Landim Gomes Siqueira - Institutos Superiores do Centro
Educativo Nossa Senhora Auxiliadora/ISECENSA, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/9113857563151962>

Me. Fabio Camilo Biscalchin - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/
UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9330322803478604>

- Ma. Francis Karol Gonçalves de Almeida** - Universidade Católica do Salvador/UCSAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1869763478941573>
- Me. Humberto Silvano Herrera Contreras** - Faculdade Padre João Bagozzi, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3881423447416049>
- Ma. Luciane Pedro** - Centro Universitário São Camilo/USC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9467082854050299>
- Ma. Maria Valéria Corrêa e Castro Campomori** - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC-Campinas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9715123872761799>
- Me. Marcelo Siqueira Guilherme** - Centro Dom Bosco de Brasília/ISJB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6019905179375587>
- Ma. Patrícia dos Santos Pessoa** - Universidade Virtual do Estado de São Paulo/UNIVESP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0565145160248557>
- Me. Ralph Schibelbein** - Rede Marista Sul/Amazônia, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2564622103700471>
- Me. Reinaldo Barbosa de Oliveira** - Instituto Nossa Senhora Auxiliadora/SER, Brasil
- Ma. Roberta Valéria Guedes de Lima** - Associação Nacional de Educação Católica/ANEC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6626150314289357>
- Ma. Scheila Ribeiro de Abreu Silva** - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4856871375675938>
- Ma. Sonia de Itoz** - Centro Universitário Salesiano São Paulo/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3284476375506408>
- Ma. Tatiana da Silva Portella** - Universidade Católica de Brasília/ANEC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2180331171896338>
- Ma. Tatiane Alves Maciel Barbosa** - Instituto Teresa Valsé - Rede Salesiana de Escolas/ITV-SER, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0522616083437236>
- Ma. Véra Fátima Dullius** - FAE Centro Universitário, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1159252205130477>
- Ma. Yara Gomes Correa** - Faculdade Católica do Tocantins/FACTO, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9378587625604741>