

**Direitos humanos no século XXI:
interligações entre os processos migratórios e a educação**

*Human rights in the 21st century:
interligations between migratory processes and education*

*Derechos humanos en el siglo XXI:
interligaciones entre los procesos migratorios y la educación*

Marisa Soares² 

Luis Antonio Ccopa Ybarra³ 

Resumo: Este artigo analisa os processos migratórios e suas influências nas instituições de ensino brasileiras, com o objetivo de contribuir no desenvolvimento de subsídios epistêmicos sobre esses aspectos demográficos e culturais em nossa sociedade. Utilizamos a metodologia de relato de experiência de nossa prática educativa com alunos imigrantes, com análise de conteúdo fundamentada no modelo teórico de Epistemologias do Sul de Boaventura Sousa Santos. Consideramos que os desafios no cotidiano educacional, com a integração de novas culturas advindas dos imigrantes, podem gerar oportunidades de inovações e mudanças no âmbito de uma concepção de cidadania solidária.

Palavras-chave: Processos Migratórios. Interculturalidade. Epistemologias do Sul.

Abstract: *This article analyzes migratory processes and their influences in Brazilian educational institutions, with the objective of contributing to the development of epistemic subsidies on these demographic and cultural aspects in our society. We used the methodology of experience reporting of our educational practice with immigrant students, with content analysis based on the theoretical model of Southern Epistemologies of Boaventura Sousa Santos. We consider that the challenges in the daily education with the integration of new cultures from immigrants can generate opportunities for innovations and changes within the framework of a concept of solidarity citizenship.*

Keywords: *Education. Migratory Processes. Southern Epistemologies.*

Resumen: *Este artículo analiza los procesos migratorios y sus influencias en las instituciones de enseñanza brasileña, con el objetivo de contribuir en el desarrollo de subsidios epistémicos sobre esos aspectos demográficos y culturales en nuestra sociedad. Utilizamos la metodología de relato de experiencia de nuestra práctica educativa con alumnos inmigrantes, con análisis de contenido fundamentado en el modelo teórico de Epistemologías del Sur de Boaventura Sousa Santos. Consideramos que los desafíos en el cotidiano educativo con la integración de nuevas culturas provenientes de los inmigrantes pueden generar oportunidades de innovaciones y cambios en el ámbito de una concepción de ciudadanía solidaria.*

Palabras clave: *Procesos Migratorios. Interculturalidad. Epistemologías del Sur.*

¹ **Submetido em:** 14 jun. 2019 - **Aceito em:** 29 mar. 2020 - **Publicado em:** 17 nov. 2020

² Universidade Federal do ABC (UFABC) – E-mail: soares.m@ufabc.edu.br

³ Universidade Federal do ABC (UFABC) – E-mail: lybarra@uol.com.br

Introdução

Este artigo apresenta um relato de nossa experiência numa universidade do estado de São Paulo, pelo qual destacamos os esforços da implantação de diversificadas modificações no âmbito estrutural, ou seja, pelo projeto de internacionalização da pesquisa, do ensino e da extensão, aos projetos de intercâmbios com universidades estrangeiras, entre alunos, professores e pessoal administrativo; também inserindo a abertura de reserva de vagas para refugiados e solicitantes de refúgio para os cursos interdisciplinares de graduação. Todo este processo de reformulação institucional tem proporcionado novas perspectivas de relações humanas entre a comunidade acadêmica, de modo que estejam atendidas e incluídas as diferentes nacionalidades dos estudantes. Nossa percepção apresentada, abrange dois focos de visão: a de um aluno estrangeiro e de uma professora brasileira, ambos participantes desta universidade.

Atualmente, observamos que os países europeus do hemisfério Norte estão apresentando limitações em âmbitos econômicos, políticos, sociais e culturais; entretanto, para Santos (2016, p. 37) “é ainda muito difícil explicar o mundo sem ser através de teorias gerais e ideias universais”. Para o autor, concomitantemente, com o desenvolvimento da teoria crítica eurocêntrica e políticas de esquerda do Norte global, as práticas políticas transformadoras mais inovadoras e eficazes, das últimas décadas, têm ocorrido no Sul global.

Estas políticas visam a possibilidade de desenvolver pesquisas e valorizar os conhecimentos das civilizações originárias dos países localizados no Sul global, de modo que seus conhecimentos sejam compreendidos muito além de mitos e tradições, isto é, são verdadeiras bases epistemológicas do Sul. Esta é uma perspectiva de se aprender com o Sul global, por esta razão, há desafios tanto na esfera política quanto epistemológica. Nesse contexto, observamos a existência de diversificadas lutas contra a injustiça social, a dominação e a opressão advindas dos processos pós-coloniais. Esses grupos étnicos apoiam os Movimentos Nacionais Sociais e Populares que buscam seus direitos à cidadania, no sentido amplo de ter acesso e condições de desfrutar dos benefícios e dos bens de diversificadas instituições sociais.

Persistem, ainda, grandes dificuldades para que as pessoas dos grupos étnicos originários brasileiros tenham direitos à sua cidadania; compreendendo-se que: ser cidadão é ter o direito à educação, saúde, trabalho digno, lazer e eventos culturais variados, entre tantos outros exemplos de oportunidades de cidadania, oferecidos a estratos sociais mais favorecidos que alcançaram um *status* social privilegiado. “Sendo o Estado composto pelo seu território, sua soberania política e por seu povo, denotamos que o conceito de povo se fundamenta na relação ética, política, ou jurídica entre pessoas que residem num mesmo território” (FABRIZ; FERREIRA, 2001, p. 106).

Outro aspecto relativo ao direito à cidadania é o colapso de dois conceitos distintos, cidadania e nacionalidade, pois, conforme Fernandes (2018), a cidadania é a condição de afirmar direitos em virtude de qualquer ser individual, reconhecido como um ato político; e a nacionalidade possibilita que o indivíduo seja reconhecido como membro duma comunidade

política, a nação. A diferença entre os dois se situa em que, para a nacionalidade corresponde à questão da identidade do ser humano com sua pátria, e a cidadania se relaciona aos direitos que o cidadão possui, pela sua cidadania política. Esta cidadania política é um dilema atual, pois

As pessoas em busca de identidade se vêem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alcançar o impossível”: essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no “tempo real”, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude... (BAUMAN, 2005, p. 16-17, aspas do original).

A dificuldade de se ter uma identidade e cidadania nacional advém do conceito histórico de civilização, porque este conceito combina vários pressupostos que justificam a superioridade da cultura europeia, de modo que “as culturas ‘outras’ possam melhorar as suas qualidades pelo fruto deste encontro; implica que os súditos coloniais de Portugal eram inferiores, incapazes de se autogovernar” (MENESES, 2010, p. 68).

3

Esta subordinação se torna o elemento crítico à discussão, porque para usufruir o direito à cidadania, primeiro faz-se necessário ter acesso a essa identidade, ou seja, fazer parte legalizada de uma nação. Por exemplo, no Brasil, os povos indígenas vivem em situação de tutela e historicamente os afrodescendentes compõem grande parte da classe social menos privilegiada. A questão política da cidadania se situa na sua ligação com a nacionalidade. “A ordem pós-colonial é desenhada para habilitar uma administração global de populações dividindo-os em grupos de população, distinguindo-os principalmente pela raça” (FERNANDES, 2018, p. 302).

Quando os cidadãos não desfrutam dos seus direitos não há uma condição de sociedade civil. Essas condições díspares entre cidadãos e seus direitos/concessões de cidadania, defronta-se com a intersecção entre raça e cidadania, ou seja, “reconhecer e fixar indivíduos como membros dos grupos de populações é uma parte crítica do projeto de cidadania contemporânea” (FERNANDES, 2018, p. 302).

Nesse contexto, a movimentação humana se constitui desde os processos de migração, ou seja, de pessoas que se deslocam dentro do próprio país, ou por emigrantes que saem de seus países e, a partir desses movimentos, imigram em busca de novas oportunidades em outros países nos quais não possuem nacionalidade.

Os imigrantes que buscam se refugiar em outros países “[...] batem à porta de outras pessoas desde o início dos tempos modernos, [...] para quem está por trás dessas portas, eles sempre foram – como são agora – estranhos” (BAUMAN, 2017, p. 13). Estes estranhos que batem à nossa porta nos conduzem à visão ampla de que não somos uma única civilização com somente um modo de concepção de mundo, pois esta perspectiva não é plausível na atual mundialização cultural, política e econômica de nosso planeta. Assim, “[...] devemos procurar oportunidades de entrar num contato estreito e cada vez mais íntimo com eles – resultando, ao que se espera numa fusão de horizontes, e não numa fusão induzida e planejada” (BAUMAN, 2017, p. 23).

Esse deslocamento populacional torna o conceito de cidadania uma atividade

relacional, pois uma nação é um processo constante de se constituir como um cidadão participativo e consciente de seus direitos e deveres, porque envolve o forjamento de relações novas em contextos novos. A mobilidade social e geográfica forja comunidades dependentes de suas identidades nacionais, todavia depende da aquisição de uma identidade nacional, sendo que estas identidades ainda são estruturadas pelas camadas sociais que possuem o poder político, econômico e cultural.

“Ao falarmos de estrangeiros, imigrantes ou emigrantes, a perspectiva de proteção aos seus direitos pressupõe a compreensão do conceito de cidadão numa visão de cidadania universal, que não está vinculada e nem é sinônimo de nacionalidade” (MARINUCCI; MILESI, 2005, s.p.).

A maioria dos países industrializados conta com uma população que envelhece e tende a diminuir, enquanto que a maioria do país em desenvolvimento conta com uma população jovem e crescente. Muitos problemas derivados do envelhecimento da população, como são a diminuição da população ativa ou as dificuldades para financiar a seguridade social pelo crescimento dos níveis de dependência, poderiam atenuar-se mediante um incremento da imigração baseado no respeito dos direitos dos trabalhadores migrantes. Em geral, a produtividade mundial da mão de obra aumentaria com este processo, já que a migração seria de países com excedente laboral e baixa produtividade a países com alta produtividade. Isto não só beneficiaria aos próprios migrantes, como também a seus países de origem, graças ao envio de remessas de divisas, à transferência de qualificações e ao estímulo da atividade comercial que provocaria a diáspora (MARINUCCI; MILESI, 2005, s.p.).

Entretanto, para as comunidades subalternas que fazem parte de países descolonizados e são marcadas pela sua raça, etnia, classe social, religião entre outros aspectos interseccionais, as identidades nacionais não são concedidas equitativamente às comunidades subalternizadas. Mongia (1999) também relata o surgimento do Estado-nação, como geralmente entendido, com a formação de movimentos nacionalistas em vários impérios e não simplesmente a assinatura do tratado de Westfália como a história hegemônica diz, haja vista que esses estados estavam em realidade imbricados nas formações imperiais.

Recentemente, estamos convivendo no cotidiano educacional com a presença de muitos imigrantes. Esse aumento em muito se deve ao número de refugiados reconhecidos pelo Brasil, ou seja, “os dados de março de 2018 indicam que 5.314 refugiados possuem registro ativo no Brasil, o que significa que há 5.314 refugiados vivendo no Brasil sob essa condição” (BRASIL, s.d.). Existem novos desafios, primeiramente pela comunicação da Língua Portuguesa, pois há alunos bolivianos, chilenos, sírios, coreanos, haitianos, japoneses entre outros. Adicionam-se as diferenças culturais e costumes, sem aprofundar as dificuldades de algumas escolas em condições precárias, principalmente no fator de infraestrutura.

Conforme o Censo da Educação Básica de 2018 (BRASIL, 2019), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “O Brasil contava, em 2018, com 181.939 escolas de educação básica. Dessas, 28.673 (15,8%) ofertavam o ensino médio”. Também se destaca que o laboratório de Ciências é encontrado em apenas 44,1% das escolas brasileiras. Ainda em relação à dependência administrativa, o Censo

Escolar 2018 revela que 83,4% das escolas federais têm o laboratório de Ciências no ensino médio. A estrutura das estaduais e municipais, por outro lado, afeta a cobertura, com 37,5% e 28,8%, respectivamente.

A situação afeta sobretudo crianças vindas da Bolívia, Peru, Paraguai e outros países latino-americanos, além de africanas, que vieram com os pais em busca de melhores condições de vida do que as que tinham em sua terra natal. Estrangeiros em melhor situação econômica, como chineses, japoneses, árabes, além de europeus e americanos, em sua maioria, procuram escolas particulares, com preparo para essa inclusão, para matricular seus filhos (OLIVEIRA, 2016, s.p.).

Destaca-se, também, o dado estatístico com o total de 12.409 alunos estrangeiros que se matricularam em 2015 na educação superior brasileira, oriundos dos 20 países em maior número de matrículas segundo a Tabela 1.

Tabela1. Número de Matrículas de alunos estrangeiros no Brasil, em 2015.

País	Nº alunos
Angola	2.263
Paraguai	1.014
Guiné Bissau	931
Argentina	894
Bolívia	760
Japão	750
Peru	745
Portugal	701
Estados Unidos da América	604
Cabo Verde	576
Uruguai	501
Chile	398
Colômbia	358
Itália	345
República do Haiti	323
Alemanha	266
China	256
França	248
Coréia	243
África do Sul	233
Total	12.409

Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2015).

Mediante o breve contexto introdutório apresentado, questionamos quais seriam as contribuições da inclusão dos alunos imigrantes para a educação brasileira?

Temos como hipótese de que a apropriação e a prática holística de vida propiciam uma politização ética da existência humana, com o objetivo de que nossas civilizações desenvolvam sua evolução de forma sustentável, diante dos desafios educacionais da inserção dos alunos imigrantes pela educação para a cidadania.

Para responder essa questão norteadora, desenvolvemos esse artigo em três seções. Primeiramente, analisamos o atual contexto dos fluxos migratórios mistos, que reúne pessoas com necessidade de proteção internacional, a partir dos dados obtidos do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) em nosso relato de experiência. Em seguida, apresentamos nossa fundamentação teórica baseada nas matrizes civilizatórias e suas bases epistemológicas. Na terceira seção, analisamos as contribuições da interculturalidade e das Epistemologias do Sul na formação humana para a cidadania, no âmbito da educação brasileira. Finalizamos com nossas considerações finais.

O atual contexto dos fluxos migratórios mistos sob a perspectiva do ACNUR.

O ACNUR, Agência da ONU para Refugiados, foi criado em dezembro de 1950 por resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas. Iniciou suas atividades em janeiro de 1951, com um mandato inicial de três anos para reassentar refugiados europeus que estavam sem lar após a Segunda Guerra Mundial. “Seu trabalho tem como base a Convenção de 1951 da ONU sobre Refugiados” (ACNUR, 2018, p. 4).

As Nações Unidas têm representação fixa no Brasil desde 1947, sendo seu principal objetivo, a maximização do trabalho da ONU, para que o Sistema possa proporcionar uma resposta coletiva, coerente e integrada às prioridades e necessidades nacionais, atualmente, no marco dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e dos demais compromissos internacionais. No Brasil, observa-se que a população de refugiados, solicitantes de refúgio e pessoas apátridas, apresenta um aumento exponencial no número de chegadas, ou seja, “há pouco mais de 9 mil refugiados reconhecidos pelo Estado brasileiro e cerca de 25 mil solicitações de refúgio pendentes de análise pelo Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)” (ONU, 2016, p. 21).

Nesse contexto, tem sido fundamental o engajamento do poder público (federal, estadual e municipal), além da sociedade civil, setor privado e academia, em parceria com a Agência da ONU para Refugiados. “O Programa Cidades Solidárias, desenvolvido no marco dos Planos de Ação do México e do Brasil, visa incentivar a garantia de acesso e o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a integração local no âmbito municipal” (ONU, 2016, p. 21).

Nosso relato de experiência destaca a implantação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, a partir de convênio firmado entre a Universidade Federal do ABC (UFABC) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. Em 19 de julho de 2017, o Conselho Universitário da UFABC aprovou uma resolução que reserva vagas para refugiados e solicitantes de refúgio para os cursos interdisciplinares de graduação. O ano de 2018 marcou o ingresso da primeira aluna e do primeiro aluno na condição de refugiados na UFABC.

Com vistas a que os novos discentes fossem devidamente acolhidos na Universidade, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello ofereceu um curso de extensão voltado à compreensão da

temática de migrações e refúgio e, por iniciativa de alunos, apoiou um curso de extensão de Português para refugiados, portadores de visto humanitário e imigrantes em situação de vulnerabilidade, dada a importância do aprendizado da língua local para o acompanhamento das disciplinas (UFABC, 2018a). Temos trabalhado com o oferecimento de cursos de quatro idiomas, além da língua portuguesa: o italiano, o francês, o inglês e o espanhol. Essa experiência permite uma maior abertura aos diálogos interculturais e o encontro de alunos de diversas nacionalidades. O curso de língua portuguesa em nível iniciante se direciona para os alunos refugiados e estrangeiros em situação de alta vulnerabilidade (UFABC, 2015).

A universidade tem implantado diversas mudanças de nível estrutural desde o âmbito da internacionalização da pesquisa, do ensino e da extensão, aos projetos de intercâmbios com universidades estrangeiras, entre alunos, professores e pessoal administrativo, de forma que exista um ambiente acadêmico adequado para atender as diversas nacionalidades. Conforme as estratégias 43 e 44 do Plano Institucional de Internacionalização, para o intervalo de tempo entre os anos de 2018 a 2023:

Estratégia 43. Implantar o Centro de Idiomas com espaço físico específico e suporte de servidores técnico-administrativos.

Resultados Esperados: oferta de cursos nos diversos idiomas.

Ações: avaliar os requisitos físicos e humanos para a criação do centro; criar normas e procedimentos para a seleção de estudantes e professores dos cursos; adquirir equipamentos necessários para laboratório de idiomas; capacitar terceirizados para a recepção de estrangeiros.

Estratégia 44. Criar a política linguística da UFABC.

Resultados Esperados: definir estratégias e a abordagem sobre a oferta de cursos de idiomas; preparação linguística do seu corpo discente, docente, técnico-administrativo e terceirizados.

Ações: verificar a variedade de experiências formais e informais de ensino-aprendizagem nos idiomas estrangeiros na UFABC; criar um grupo de trabalho para a definição da política linguística; divulgar, fomentar e implementar a política linguística (UFABC, 2018b, p. 20).

Em diversas regiões brasileiras, “estão sendo estabelecidos comitês estaduais e municipais para a Integração Local de Refugiados. Além disso, a criação dos Centros de Referência e Acolhida para Imigrantes, já presentes em três estados”, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, “também representa um esforço para conjugar esforços dos três níveis federativos em prol da garantia de direitos e de serviços básicos aos refugiados” (ONU, 2016, p. 21).

Com o aumento progressivo do desemprego e das reformas trabalhista e da previdência, a efetiva informalização do emprego, direitos trabalhistas e carteira profissional assinada, tornam-se dados históricos que serão permutados pelo trabalho intermitente e o teletrabalho. Nesses novos desafios para o trabalhador assalariado, os índices de discriminação são relevantes, por exemplo: “negros e negras ganham 41% menos que pessoas brancas”; as “mulheres recebem 74,2% menos que os homens” e, ainda, se evidencia o “aumento de 9,3% de crianças entre 5 a 13 anos no trabalho” infantil, todo esse contexto se culmina com “o aumento da migração que submete algumas pessoas à situações humanas inaceitáveis; e a persistência do trabalho escravo rural e urbano” (ONU, 2016, p. 33).

A construção de sociedades interculturais, sustentadas na riqueza da diversidade, o respeito mútuo e a igualdade de direitos e condições de vida com dignidade humana, este conjunto de fatores traduz o desenvolvimento sustentável para o futuro da humanidade. Entretanto, a interculturalidade não virá até nós, nós todos, teremos a necessidade e a responsabilidade de buscá-la, de construí-la (WALSH, 2005). Uma forma de direcionamento para construção da interculturalidade se encontra na compreensão de que existe uma significativa interligação entre a formação humana e sua condição de existência, ao longo dos processos sociais e históricos. Daí, destaca-se a relevante inserção de novas matrizes epistemológicas no âmbito educacional.

Algumas matrizes civilizatórias e suas bases epistemológicas

O paradigma europeu se espalhou da Idade Média para o mundo inteiro. Esse paradigma foi desenvolvido pelo início das grandes navegações e pela colonização de cunho mercantilista. Enquanto isso, nossa evolução civilizacional da cronologia histórica, identifica que, por volta de 10 mil anos, a agricultura se desenvolveu em diferentes continentes:

[...] no Crescente fértil (o território entre o Golfo Pérsico, Mesopotâmia e Palestina), os Vales de Indo e o Ganges, bem como as planícies do norte da China. Posteriormente, ele se espalhou para a América Central e os Andes, Noroeste da Europa e África da região do Sub-Sahara (HAVERKORT *et al.*, 2013, p. 18).

De acordo com os autores, existem elementos comuns que são analisados nos casos da Índia, África e Bolívia. Primeiramente, analisamos seus modos de vida, suas práticas agrícolas que variaram enormemente. Por exemplo, no Egito e no Vale do Indo, inundações foram utilizadas para fornecer água e fertilidade; as culturas poderiam ser plantadas nas águas em declínio, enquanto na Mesopotâmia, China e a escassez de água nas Américas levaram ao desenvolvimento de sistemas de irrigação. “A raça humana, embora agora no topo da pirâmide evolutiva, não é vista como separada da terra e sua biodiversidade” (HAVERKORT *et al.*, 2013, p. 21). Para a nossa compreensão de algumas religiões, destacamos por meio do Quadro 1.

Quadro 1. Diversidade cultural e religiosa das civilizações milenares.

África	Índia	China	América Latina
O Islã e o cristianismo, bem como os sistemas tradicionais: animistas e totêmicos frequentemente se combinam com veneração ancestral e sacrifícios a divindades e espíritos naturais.	Crenças animistas das várias sociedades tribais, a Índia é a origem de várias religiões formais, como o hinduísmo, o Jainismo.	As religiões formais e os sistemas filosóficos da China e do Japão são o taoísmo, o confucionismo e o Xintoísmo.	As terras agrícolas ou <i>MIHA</i> (América Central) e <i>CHACRA</i> (Andes) é considerado um lugar sagrado onde os animais, plantas e seres humanos vivem em dependência mútua.

Fonte: Elaborado a partir de Haverkort *et al.* (2013, p. 21-22).

Observamos que essas civilizações milenares mantiveram uma visão holística de mundo, respeitando as relações entre a natureza, sua religiosidade e a vida em sociedade de maneira que viviam em cidades, sendo governadas como estados independentes ou como parte de um império maior.

A partir do ato analítico em relação ao sincretismo religioso entre as religiões dos povos nativos da América do Norte, Central e do Sul, com as religiões dos ingleses, franceses, espanhóis e portugueses, observamos que os estilos tradicionais de vida, crenças e práticas foram substituídos ou complementados pelos valores cristãos e ocidentais. Abrangemos alguns aspectos da globalização que afetam as comunidades rurais e a área urbana:

A influência dos meios de comunicação de massa e educação, é uma ocidentalização geral dos padrões de gosto e consumo. Os consumidores urbanos nos países em desenvolvimento estão cada vez mais consumindo mais “fast food” e bebida do que seus produtos tradicionais.

A disseminação da ciência global. Atualmente, o conhecimento e a ciência global são o resultado de processos globais de geração de conhecimento e integração global de comunicação, produção e comércio. A educação e a pesquisa universitária baseiam-se em padrões científicos ocidentais, em vez de em suas próprias tradições científicas, recursos locais e sistemas de conhecimento (HAVERKORT *et al.*, 2013, p. 24).

Por meio dessas correlações e desenvolvimentos consoantes das civilizações, observamos que seu respeito pela natureza e suas riquezas naturais, bem como a integração dos costumes religiosos locais, permitem uma identidade cultural de cada civilização. No entanto, observamos, também, que o processo de colonização dos povos ocidentais fragmentou ou exterminou alguns aspectos fundamentais para a integração estrutural das civilizações.

Por nossa formação cultural influenciada pela colonização ocidental e pelos paradigmas da racionalidade científica, a compreensão da unidade ou totalidade tornou-se uma concepção distante, como uma abordagem epistêmica separada para a prática. Uma perspectiva de superação desta distância entre a teoria e a prática, entre o mundo material e o mundo espiritual, é que o projeto de desenvolvimento endógeno tem utilidade e significado para a realidade local em que é desenvolvido.

“É importante estar ciente de que a relação entre o indivíduo, a família e a orientação coletiva são altamente dinâmicas, abertas e sujeitas às interdependências multidimensionais entre essas categorias” (BAUMGARTNER; RIST, 2011, p. 162). Estas relações sociais quando consideradas em sua totalidade, ou seja, a nossa existência humana está centrada entre o nosso mundo material e espiritual, de maneira que nossas relações humanas afetam o meio ambiente. Por esta razão, torna-se importante revermos alguns valores e costumes de nossos antepassados, principalmente aqueles que orientavam as suas estratégias de vida, que incluem a consideração de cinco fundamentos: capital natural, físico, humano, social e financeiro.

Essa evolução humana se encontra com os desafios do processo de migração internacional, cujo processo migratório pode ser desencadeado por diversos fatores: em consequência de desastres naturais e ambientais, guerras civis e militares, perseguições religiosas, políticas, étnicas e culturais, a procura de trabalho e de melhores condições de vida, entre tantos outros fatores. “A história da espécie humana já conheceu um bom número de mudanças e deslocamentos de grandes partes ou totalidade das sociedades” (BAUMAN, 2017, p. 70). O autor destaca que as mudanças são importantes nos modos de coexistência humanos, contudo, tem ocorrido com certa densidade ao mesmo tempo física como espiritual. “Este é de fato um grande desafio, real e verdadeiramente um desafio do tipo vida e morte (vida *conjunta*, morte *conjunta*). Aproximando-se (ou talvez já tendo atingido) uma bifurcação no caminho de nossos possíveis futuros” (BAUMAN, 2017, p. 72, grifos no original).

Se considerarmos esses fatores demográficos, observaremos que os deslocamentos migratórios, historicamente estão presentes na evolução humana, entretanto, têm-se intensificado de forma globalizada, possivelmente em razão dos avanços das tecnologias dos transportes e dos meios de comunicação, os quais reverberam cultural e economicamente em nossas sociedades, sobrepujando a necessidade do ser humano de manter suas raízes e tradições com sua terra natal. Uma desterritorialização do sentido individual de propriedade da terra, de preservar uma nação e suas comunidades locais, para garantir às gerações futuras, novos meios de subsistência e dignidade humana.

Contribuições da interculturalidade e epistemologias do sul na formação humana

De acordo com Santos (2010, p. 18), “os movimentos do continente latino americano, muito além dos contextos, constroem suas lutas baseados nos conhecimentos ancestrais, populares e espirituais”, sendo que sempre foram distanciados do cientificismo próprio da teoria crítica eurocêntrica. “As pequenas civilizações com linguagem, sabedoria e cultura própria estão ameaçadas porque são pequenas e falta-lhes o poder para se defenderem” (MORIN, 2010, p. 25). Existem desafios de valorização e integração das epistemologias dessas civilizações nas sociedades contemporâneas.

Um desafio metodológico para dar voz aos portadores de outros saberes, para validá-los e gerar diálogos interculturais é a tradução intercultural. O exercício de tradução visa identificar e reforçar o que é comum na diversidade tanto em relação aos saberes como às ações, consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas (SANTOS, 2004).

Podemos considerar que a atual realidade da educação superior é um convite para que em nossas incompletudes, elaboremos pontes que nos interliguem, por meio de vínculos cognitivos e culturais. “A tradução é um trabalho dialógico e político. Tem igualmente uma dimensão emocional, porque pressupõe uma atitude inconformista, por parte do sujeito” (SANTOS, 2004, p. 86).

Quando nos referimos ao termo interculturalidade estamos abordando a diversidade cultural que encontramos cotidianamente em nossa sociedade. “Cada civilização possui um pensamento empírico, técnico e, também, um saber simbólico, mitológico e mágico” (MORIN, 2010, p. 27). Para nossa atual civilização ocidental, torna-se observável que a interação e as relações humanas entre as pessoas dependem da atitude de compreender “o diferente” e se inicia desde a mais tenra idade, isto é, no decorrer da formação humana integral desde a educação infantil à educação superior, porque se busca “um conhecimento que desenvolva um princípio de solidariedade” (SANTOS, 2006, p. 27).

Ampliar epistemologicamente os limites do conhecimento científico a partir da própria prática local é propiciar uma aprendizagem com o conhecimento e a prática do outro. Conforme Meneses (2016, p. 41): “As narrativas plurais em diálogo, relatam-nos contatos e continuidades e são construídas através de debates e análises de várias perspectivas e situações, alargando o reconhecimento da diversidade epistêmica do mundo”.

Respeitar a diversidade cultural permite a sobrevivência das diferentes visões de mundo, pois a ecologia de saberes concebe o conhecimento como uma intervenção na realidade. A cultura popular é uma teoria imediata, isto é, como um conhecimento acumulado e sistematizado que interpreta e explica a realidade (VALLA, 1996). Poderemos nos compreender a partir de novas concepções epistemológicas, como a autoeducação e autotransformação que se realizam no diálogo em que nos propomos a escutarmo-nos profundamente. “Com efeito, atribuir à técnica, à ciência a missão providencial de solução de todos os problemas humanos – esta era a ideia até a metade deste século – era uma ideia mitológica” (MORIN, 2010, p. 27).

A ampliação de diálogos entre culturas e conhecimentos tem nos conduzido a compreender os limites da racionalidade da ciência moderna para responder nossas perguntas e os problemas atuais. “Diálogo, escuta profunda, são elementos nucleares para perceber outras racionalidades e outros paradigmas epistemológicos” (SANTOS, 2016, p. 211). Quando encontramos pontos comuns entre as culturas, temos zonas de contato para diálogos, com vistas na compreensão de conhecimentos mútuos. A partir desses encontros Interculturais e Intercientíficos que se constituiriam em novas alternativas de ecologias de saberes. Compreendemos que a ecologia de saberes surge do pensamento pós-abissal, essa ecologia possui por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico (SANTOS, 2016).

“A sociedade deixa de ser objeto das interpelações da ciência, para ela mesma ser sujeito das interpelações da ciência” (SANTOS, 2016, p. 44). Imaginemos a amplitude de possibilidades pedagógicas e didáticas com a contribuição e a participação dos alunos imigrantes com os estudantes das comunidades locais, num processo de interação, socialização e trocas de vivências, que certamente se constituem conhecimento significativo e com alto valor de pertença, pois se concretiza em conhecimento de vida.

Historicamente, as migrações trouxeram contribuições, de modo que se constituiu a terminologia interculturalidade, ou seja, a sociedade brasileira foi formada, por exemplo,

além das populações originárias brasileiras, uma vez que, após a Segunda Grande Guerra houve uma grande migração de italianos, holandeses, japoneses entre outros povos que enriqueceram nossa diversidade cultural. Este processo migratório tem se demonstrado constante, de forma que em nosso recente contexto, este encontro com imigrantes da Síria, Venezuela, Haiti, China, Coreia e tantos outros países, se trata de um grande desafio, entretanto, está se ampliando a perspectiva intercultural, pois estamos desenvolvendo pesquisas que influenciarão políticas públicas que insiram em seus tópicos, também os imigrantes e os refugiados.

“A migração “global” que agrega pessoas e riqueza implica novos comportamentos e estratégias por parte dos grupos sociais envolvidos na sua prática política, seu conhecimento das leis e direitos dos migrantes” (PATARRA, 2006, p. 27). A autora considera que se deve analisar os dois eixos norteadores dos acordos para o delineamento de políticas migratórias internacionais: 1) políticas migratórias ancoradas em Direitos Humanos; e, 2) remessas dos emigrados como instrumento de combate à pobreza dos países de origem.

Considerações finais

Compreendemos que uma alternativa a uma teoria geral é o trabalho da tradução. A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, “tanto as disponíveis como as possíveis, tal como são reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, sem pôr em perigo a sua identidade e autonomia” (SANTOS, 2004, p. 79). Consideramos que o encontro e a interação entre diferentes culturas sejam um caminho para uma tradução cultural, pois possibilita a troca de saberes e o diálogo intercultural.

As diferentes experiências de mundo, advindas da sociologia das ausências e emergências de incentivar novos convívios, desafiam a criar projetos pedagógicos que poderiam ser desenvolvidos, mediante a riqueza das diversidades culturais. Por exemplo, feiras culturais para cada imigrante apresentar seus costumes e tradições, diversificar o cardápio com receitas de outros países, trocas de vocabulários e expressões, intercâmbio de pesquisas, adaptações e bases comuns curriculares entre os países, introduzir novos conhecimentos e valorizar a diversidade cultural e artística de instrumentos musicais e ritmos variados, entre tantas outras possibilidades.

Certamente, valoriza-se a manutenção das identidades de cada povo e oportunizar a criação de espaços para diálogos entre as diferentes culturas, para que identifiquem pontos em comum, como os muitos desdobramentos do período colonial que todos nós do Sul Global, experimentamos cotidianamente. “O exercício de tradução visa identificar e reforçar o que é comum na diversidade do impulso contra hegemônico” (SANTOS, 2004, p. 81).

Sendo a tradução de saberes o trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas e se parte da ideia de que todas as culturas são incompletas, podemos considerar que a atual realidade da educação brasileira é um convite para que em nossas incompletudes, elaboremos

pontes que nos interliguem, por meio de vínculos cognitivos e culturais. A tradução é um trabalho dialógico e político.

Tem igualmente uma dimensão emocional, porque pressupõe uma atitude inconformista, por parte do sujeito, em relação aos limites do seu próprio conhecimento ou da sua própria prática e a abertura para ser surpreendido e aprender com o conhecimento e a prática do outro, identificar e reforçar o que é comum na diversidade do impulso contra hegemônico (SANTOS, 2004, p. 86).

De modo que a atitude ética e política da postura do educador precisa estabelecer vínculos com seus alunos, propiciar um ambiente participativo e de debates, para que os estudantes se expressem, pois, tanto os alunos como seu professor, constroem novos conhecimentos juntos. Essa perspectiva nos conduz a uma visão transdisciplinar de educação. Para Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade tem por objetivo a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Assim sendo, a transdisciplinaridade é um conceito que assume a prevalência de constituir um sistema total que transponha o plano das relações e interações entre as diversas disciplinas, oportunizando a abertura para outras formas de conhecimentos e de outras culturas.

13

Essas interações da diversidade cultural humana semeiam possibilidades educacionais que compõem uma visão holística de vida, tanto pela concepção interdisciplinar dos conteúdos trabalhados, como pela pertinência transdisciplinar de valorizar a intencionalidade e os princípios da educação. “A evolução do conhecimento científico não é unicamente de crescimento do saber, mas também de transformações, de rupturas, de passagem de uma teoria para outra” (MORIN, 2008, p. 22). O crescimento do saber precisa acontecer acompanhado pelo desenvolvimento emocional, pela humanização e pela compreensão da importância do “outro”, da vida em uma sociedade participativa.

Como as pessoas desenvolvem seu senso crítico mediante novos valores e como se tornam estáveis e aceitos pela sociedade? “A indústria Cultural tem a tendência de se converter em um conjunto de protocolos, e, por essa mesma razão, de se tornar o irrefutável profeta do existente” (ADORNO, 2002, p. 27). Essa expressão de Adorno, “profeta do existente”, nos remete ao fato de que a indústria cultural previamente estabelece seus próprios interesses de padrões de consumo e estilo de vida, de modo que consegue naturalizar comportamentos e valores na sociedade.

A sociedade internaliza novos valores, entre muitas formas, pela televisão, internet, revistas, entre outras, as quais desenvolvem uma “forma de arte” como se retirasse uma fotografia da realidade cotidiana e traduzisse com os artifícios dos seus múltiplos significados, de maneira a sugerir sentidos e valores. As relações humanas envolvem muitas competências emocionais que são desenvolvidas, por meio do convívio familiar e nos diferentes ambientes sociais.

“Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente, isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura” (MORIN, 2007, p. 55). Considera-se, desta maneira, que a base do processo de ensino e aprendizagem deve se situar na realidade concreta dos estudantes, suas

culturas e seus valores. Assim, a inclusão de diversificadas culturas na educação brasileira se trata de um incentivo ao diálogo de saberes e de distintas concepções, permite tanto uma visão holística de mundo, como uma perspectiva de uma sociedade mais solidária e intercultural. A diversidade é uma pluralidade de possibilidades, “[...] a igualdade humana dos direitos humanos vale para todas as culturas, para todas as línguas, para todas as raças” (MORIN, 2010, p. 54). Estamos desenvolvendo uma nova concepção de relação humana, diante do desconhecido, pois estamos interagindo, convivendo e aprendendo com culturas estranhas ao nosso cotidiano. “O princípio da inclusão está na origem, como no filhote que sai do ovo e segue a mãe. O outro é uma necessidade interna confirmada” (MORIN, 2012, p. 77).

Em nossa experiência, identificamos a importância da interação humana, pois é uma característica inerente à nossa natureza, sendo esta, uma causa de nossa evolução como civilização. Investir e estruturar o ambiente acadêmico, formar profissionais aptos a dialogar com as diferentes nacionalidades dos estudantes, todos esses aspectos favorecem um ambiente de inclusão social e cultural diferenciado, de maneira que os alunos tenham condições de acompanhar seus estudos e se inserirem no mercado de trabalho, elementos basilares para exercerem seus direitos à cidadania e uma vida com dignidade humana.

Referências

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Protegendo-Refugiados-no-Brasil-e-no-Mundo_ACNUR-2018.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMGARTNER, Ruedi; RIST, Stephan. Estratégias de vida para ‘vivir bien’. Un enfoque conceptual intercultural en el Plurinacional de Bolivia. In: BAUMGARTNER, Ruedi; HÖGGER, Ruedi; RIST, Stephan (eds.). **Hacia estrategias de vida sostenibles**: culturas, recursos y cambios en India y Bolivia. La Paz, Bolivia: Plural Editores, 2011. p. 145-177.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Notas Estatísticas**: Censo da Educação Superior 2015. Brasília: INEP/MEC, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em Números e Publicações.** Brasília, s.d. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 30 jun. 2019.

FABRIZ, Daurly Cesar; FERREIRA, Cláudio Fernandes. Teoria geral dos elementos constitutivos do estado. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, n. 39, p. 107-141, jan./jun. 2001.

FERNANDES, Jason Keith. Os enigmas da cidadania. *In*: MENESES, Maria Paula; BIDASECA, Karina (org.). **Epistemologías del Sur:** epistemologias do Sul. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2018. p. 299-312.

HAVERKORT, Bertus *et al.* **Hacia el diálogo intercientífico:** construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento. La Paz, Bolivia: AGRUCO/Plural editores, 2013.

MARINUCCI, Roberto; MILESI, Rosita. **Migrações Internacionais Contemporâneas.** Instituto Migrações e Direitos Humanos - IMDH, 14 de junho de 2005. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/refugiados-e-refugiadas/migracoes-internacionais-contemporaneas/>. Acesso em: 31 maio 2019.

MENESES, Maria Paula. As ciências sociais no contexto do Ensino Superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 338-364, maio/ago. 2016. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p338>.

MENESES, Maria Paula. O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais. **e-cadernos CES**, Coimbra, n. 7, p. 1-18, mar. 2010. <https://doi.org/10.4000/eces.403>.

MONGIA, Radhika Viyas. Race, Nationality, Mobility: A History of the Passport. **Public Culture**, USA, v. 11, issue 3, p. 527-555, 1999. <https://doi.org/10.1215/08992363-11-3-527>.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais:** o olhar transdisciplinar. Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, Cida de. Crianças imigrantes enfrentam barreira da língua e despreparo da rede de ensino. **Rede Brasil Atual** [online], 24 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/02/alem-da-barreira-da-lingua-criancas-imigrantes-enfrentam-o-despreparo-da-rede-de-ensino-7023/>. Acesso em: 22 jan. 2019.

ONU. **Marco de Parceria das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável – Brasil/2017-2021**. Brasília, outubro 2016. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/Marco-de-Parceria-para-o-Desenvolvimento-Sustent%C3%A1vel-2017-2021.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 7-24, ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000200002>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria**. 1. ed. Lima: UNMSM, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La universidad en el siglo XXI**. Cidade do México: Siglo XXI Editores, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução**. Buenos Aires: CLACSO, 2004.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Cátedra Sérgio Vieira de Mello - Relatório Anual (2017-2018)**. São Bernardo do Campo, 2018a. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/09/UFABC-RELATORIO-ANUAL-CSVM-2017-18-versa%CC%83o-final.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Plano Institucional de Internacionalização 2018-2023**. Santo André; São Bernardo do Campo, 2018b. Disponível em: http://ri.ufabc.edu.br/images/conteudo/consuni_ato_decisorio_162_anexo_-_plano.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **UFABC abre vagas em curso de língua portuguesa para refugiados e estrangeiros em situação de alta vulnerabilidade**. Assessoria de Comunicação e Imprensa, 16 de abril de 2015. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/noticias/ufabc-abre-vagas-em-curso-de-lingua-portuguesa-para-refugiados-e-estrangeiros-em-situacao-de-alta-vulnerabilidade>. Acesso em: 17 jul. 2019.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 177-190, jul./dez. 1996.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación/Unicef, 2005.

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

