

1º COLÓQUIO BRASIL ITÁLIA

**EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E
DIÁLOGO INTERCULTURAL NA
IMPLEMENTAÇÃO DE NOVAS
ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO
DA EXTENSÃO NO PPGESA DCH III/UNEB**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS (PPGESA)

REITOR

José Bites de Carvalho

DIRETORA DO DCH III/CAMPUS III

Edonilce da Rocha Barros

COORDENADOR DO PPGESA

Cosme Batista dos Santos

EDITOR-GERENTE

João José de Santana Borges

EDITORES RESPONSÁVEIS PELA EDIÇÃO ESPECIAL “1º COLÓQUIO
BRASIL-ITÁLIA”

Edmerson dos Santos Reis

Nicola Andrian

EDITOR ASSISTENTE

Paulo César Pedroza Marques

CONSELHO EDITORIAL INTERNO

Edmerson dos Santos Reis (UNEB)

João José de Santana Borges (UNEB)

Nicola Andrian (UNEB)

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

César Bolano/Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Cicilia Peruzzo/ Universidade Metodista de São Paulo

Giovandro Marcus Ferreira/ Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ismar de Oliveira/ Universidade de São Paulo (USP)

Maria Immacolata Lopes/ Universidade de São Paulo (USP)

Thomas Tufte/ Roskilde University Center da Dinamarca

Israel Rocha/Universidade Federal da Bahia (UFBA)

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Luna Layse Almeida da Silva

Paulo César Pedroza Marques

ARTE DE CAPA

Diagramação realizada por Luna Layse Almeida da Silva, baseada na arte gráfica do I Colóquio Brasil – Itália, produzida por André Vitor Brandão.

APOIO

Apoio financeiro institucional do **Edital 032/2019 - PROEP-PÓS** - Programa de Apoio a Publicação de Periódicos vinculados aos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNEB (Resolução CONSU nº 1.320/2018).

*Os textos que compõem este número são oriundos do I Colóquio Internacional Brasil-Itália, que contou com apoio financeiro do **Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP)**, desenvolvido pela **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES** - Brasil.



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PPG
Pró-Reitoria de Pesquisa e
Ensino de Pós-Graduação



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



PPGESA

Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação, Cultura
e Territórios Semiáridos

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA
E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS (PPGESA)**


Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido

**Revista ComSertões – Juazeiro-BA, v.8, n.1, janeiro-junho de 2020
ISSN Eletrônico: 2357-8963 / ISSN impresso 2318-4507**

ComSertões: Revista de comunicação e cultura no semiárido. / Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. - v. 8, n.1 (jan/jun, 2020) - Juazeiro: UNEB/DCH, 2020.

Semestral

Revista eletrônica: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/index>

ISSN 2357- 8963 (versão on-line)

ISSN 2318- 4507 (versão impressa)

1. Comunicação 2. Cultura I. Universidade do Estado da Bahia.

Departamento de Ciências Humanas, 2020.

CDD 302.2

Como referenciar os textos desta revista?

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do artigo utilizado: sem negrito após os dois pontos, em títulos compostos. IN: **ComSertões**: Revista de comunicação e cultura no semiárido, volume, número, (período e ano). Juazeiro: BA: UNEB/DCH, Ano da publicação.

SUMÁRIO

EDITORIAL	8
<i>Edmerson dos Santos Reis</i>	
<i>Nicola Andrian</i>	

ARTIGOS:

LINHAS DO TEMPO	15
<i>Nicola Andrian</i>	

PEDAGOGIA E DIALOGO INTERCULTURALE. ESSERE 'CONCERTO' IN TEMPI 'SCONCERTANTI'	38
<i>Giuseppe Milan</i>	
<i>Simonetta Bungaro</i>	

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCAÇÃO GLOCAL: PERTENCIMENTO NA MUNDIALIZAÇÃO OU FORMAÇÃO PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA	55
<i>Edmerson dos Santos Reis</i>	

DO LOCAL AO GLOBAL: A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E O DIÁLOGO INTERCULTURAL NA PROPOSTA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO INTEREURISLAND NO PPGESA	66
<i>Nicola Andrian</i>	

APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA E A RESPONSABILIDADE SOCIAL PARA OUTRO MUNDO POSSÍVEL	89
<i>Katia Gonçalves Mori</i>	

TERZA MISSIONE E SERVICE LEARNING NEL MODELLO DELLE CATTEDRE SCHOLAS	101
<i>Carina Rossa</i>	

UNA MODALITÀ DI REALIZZAZIONE DEL SERVICE LEARNING: IL PROGRAMMA MENTOR-UP	114
<i>Giada Tomelleri</i>	
<i>Massimo Santinello</i>	
<i>Marisa Bergamin</i>	
<i>Claudia Marino</i>	

A CONTEXTUALIZAÇÃO E A INTERCULTURALIDADE EM PROJETOS DE EDUCOMUNICAÇÃO.....122
Edilane Carvalho Teles

**REFLEXÕES (IM)PERTINENTES NA INTERFACE EXTENSÃO/DIÁLOGO INTERCULTURAL: OUTRAS
MIRADAS POSSÍVEIS PARA O TRIPÉ ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO?.....139**
Barbara E. B. Cabral

**HIERARQUIAS RACIAIS DETERMINAM RELAÇÕES INTERCULTURAIS ENTRE NEGRAS/NEGROS
E QUILOMBOLAS E NÃO NEGROS NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO.....153**
Márcia Guena dos Santos

IN UN MONDO NEL MONDO.....168
Maria Spalletta

CARTA DE INTENÇÕES DO 1º COLÓQUIO BRASIL-ITÁLIA.....177

EDITORIAL

É com imenso prazer que apresentamos a leitoras e leitores da Revista ComSertões, o número específico que trata das reflexões que perpassaram a programação e a realização do *I Colóquio Brasil-Itália*, promovido pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas (DCH-III), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo tema foi “Educação contextualizada e o diálogo intercultural na implementação de novas estratégias de internacionalização da extensão no PPGESA DCH-III/UNEB”. Um evento científico baseado no projeto de pesquisa e intercâmbio INTEREURISLAND e ocorrido em duas etapas, sendo elas o pré-colóquio no dia 31 de julho de 2019, com transmissão virtual e salas presenciais em Juazeiro – BA e em Pádua, na Itália, e o Colóquio, totalmente presencial, entre os dias 21 e 23 de agosto do mesmo ano, em Juazeiro – BA.

O evento foi realizado com o cofinanciamento do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com o apoio do Departamento de Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Aplicada (FISPPA), da Universidade de Pádua (UNIPD), da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), da Associação EnARS, Itália, da Fundação Pontifícia SCHOLAS OCCURRENTES e demais apoios internos de professores, estudantes e funcionários do DCH-III/PPGESA/UNEB.

Considerando a ordem das diferentes mesas de discussões e oficinas que aconteceram durante os dias do evento, os 11 (onze) artigos que compõem este número apresentam os diferentes olhares das pessoas envolvidas que participaram desses espaços de socialização e construção do conhecimento. O número em questão termina com a “Carta de intenções” do evento, que sintetiza as principais propostas e compromissos dos promotores e participantes, com o intuito de que o *I Colóquio* tenha sido apenas uma abertura a novos horizontes. O primeiro passo de um conjunto de iniciativas que levem à cabo o fortalecimento da educação contextualizada e do diálogo intercultural como fundamentos da educação a uma cidadania *GloCal* (que valorize o Local abrindo-se ao Global) e da implementação de novas estratégias de internacionalização da extensão entre as partes participantes ao evento e instituições de ensino superior e projetos sociais que fazem parte da rede mundial de SCHOLAS OCCURRENTES.

Numa ordem de sequência e fundamentação das falas, os textos reproduzem o pensamento dos seus autores, mas dialogam com os pressupostos do evento tais quais uma constante interrelação entre a internacionalização, a extensão e a aprendizagem solidária e uma coerência e um desafio sempre presentes, de que a educação necessita estar à favor da inclusão e, principalmente, que seja promotora de um diálogo intercultural, tendo no diálogo dos diversos saberes a sua principal inspiração.

O primeiro artigo – Linhas do tempo - faz um resgate histórico do intercâmbio entre a UNEB e a UNIPD & do *Progetto BEA* como percursos que conduziram a organização do *I Colóquio Brasil Itália*, de autoria do Professor Nicola Andrian, bolsista PNPd/CAPES/UNEB/PPGESA. O trabalho tem como objetivo tornar públicas as linhas do tempo de dois caminhos percorridos por pessoas que acreditaram que o encontro, o intercâmbio e o diálogo entre sujeitos de diversas culturas podem fazer a diferença do ponto de vista formativo e humano para se tornarem cidadãos “do mundo” capazes de viver no próprio contexto e pensar globalmente. Dois caminhos que, após terem se cruzados, criaram as circunstâncias que levaram à organização de um evento científico internacional que propôs uma reflexão sobre a relevância da educação contextualizada no desenvolvimento da educação GloCal e vice-versa, em relação a novas estratégias de internacionalização da extensão e da aprendizagem solidária, no PPGESA, DCH III/UNEB, na cidade de Juazeiro-BA.

O segundo artigo - *Pedagogia e dialogo interculturale. Essere 'concerto' in tempi 'sconcertanti'* (em português: Pedagogia e diálogo intercultural. Ser 'concerto' em tempos 'desconcertantes'), de autoria da professora Simonetta Bungaro, do Conservatório de Trento, e do professor Giuseppe Milan do Departamento FISPPA da UNIPD, apresenta uma reflexão que não pretende ser uma mera discussão teórica sobre uma questão muito importante e atual. Mais, sim, uma argumentação amplamente ditada pela força de uma experiência consolidada de "amizade interuniversitária", por uma "prática" que, como diria Paulo Freire, manifesta-se como um dinamismo sinérgico da ação do pensamento, ligado, no nosso caso, à geminação de mais de dez anos entre a UNEB e a UNIPD. Uma amizade que, como nos lembra a etimologia latina ("*amicus*" derivaria de "*animi custos*" = "guardião da alma"), ao longo dos anos, cultivou um jardim comum, território de compromisso com o meio ambiente e a educação, mantendo a experiência e o conhecimento compartilhados até atingir, em uma espécie de espiral de aprendizado crescente, a pesquisa INTEREURISLAND e as direções inovadoras do comprometimento em pesquisa-ação-formação que promove a superação de fronteiras de

um local para outro, de um continente para outro, fazendo da distância um elemento de desafio e solicitação.

O terceiro artigo – “Educação contextualizada e educação glocal: pertencimento na mundialização ou formação para uma cidadania planetária”, do professor Edmerson dos Santos Reis, do PPGESA/UNEB/EDUCERE, traz uma reflexão que busca estabelecer a aproximação entre a Educação Contextualizada e a Educação Glocal, com vistas a atender às necessidades de construção de um processo formativo das atuais gerações, por meio da educação, contribuindo assim com a possibilidade do sujeito sentir-se pertencente ao seu mundo, ao seu contexto de vida, sem perder de vista a perspectiva da mundialização em que vivemos e a condição de uma formação que desperte nesse sujeito o sentimento e a atuação em favor de uma cidadania planetária.

O quarto artigo – “Do local ao global: a educação contextualizada e o diálogo intercultural na proposta de internacionalização da extensão INTEREURISLAND no PPGESA”, de autoria do professor Nicola Andrian, bolsista PNPd/CAPES/UNEB/PPGESA, apresenta a pesquisa a partir da qual foi possível a realização do evento científico *I Colóquio Brasil Itália*. Uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), do Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus III da UNEB em Juazeiro, com bolsa de estudo do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Através da pesquisa pretende-se analisar o conceito e a contribuição da educação contextualizada como foco de processos e práticas de diálogo intercultural, internacionalização e responsabilidade social da universidade que visam a educação do jovem cidadão. Um dos resultados esperados, através de um estudo de caso, é o de poder confirmar a tese segundo a qual a educação contextualizada é de grande relevância no diálogo intercultural a ser desenvolvido por meio dos processos e práticas de internacionalização da extensão do Ciclo INTEREURISLAND, entre o PPGESA, DCH III, UNEB e o Departamento FISPPA da Universidade de Padova, Itália.

O quinto artigo – “Aprendizagem solidária e responsabilidade social para outro mundo possível”, de autoria de Katia Gonçalves Mori, da Rede Brasileira de Aprendizagem Solidária, destaca que esse início de século tem sido marcado por incessantes conquistas das ciências e das tecnologias, de conexão global, de comunicação, de produção e de consumo. Ao mesmo tempo, antigos problemas humanitários ainda são temas que persistem e ameaçam a humanidade, nos lembrando da importância da

reconstrução permanente de um projeto ético de sociedade local e global. Nesse cenário, a produção de conhecimento é fundamental. Propostas formativas baseadas em um currículo crítico, desenvolvido a partir do enfrentamento de problemas sociais reais é a aposta da aprendizagem solidária (aprendizagem e serviço solidário). Portanto, este artigo pretende contribuir para a compreensão desse conceito. Para isso, irá definir solidariedade e aprendizagem, buscando pontuar as diferenças entre caridade, assistencialismo e solidariedade, bem como clarear as diferenças entre algumas atividades de intervenção social durante os processos formativos. O artigo traz ainda a importância de se costurar a aprendizagem solidária ao conceito de responsabilidade social universitária para outro mundo possível.

O sexto artigo – *Terza missione e service learning nel modello delle Cattedre SCHOLAS* (em português: Terceira missão e aprendizagem solidária no modelo das *Cattedre SCHOLAS*), de autoria da professora Carina Rossa, da Fundação SCHOLAS OCCURRENTES, afirma que todos reconhecem as funções de ensino e pesquisa como missões de identidade universitária, entretanto, com o tempo, uma terceira missão foi introduzida, que diz respeito ao relacionamento com o território. Nesta perspectiva, o novo milênio traz um novo paradigma à terceira missão na América Latina, que é a abordagem da Responsabilidade Social Universitária (RSU). Essa orientação é definida, sobretudo, para a gestão dos impactos da organização em seu entorno humano, social, econômico e natural, em relação ao desenvolvimento sustentável. Algumas propostas pedagógicas, como a aprendizagem solidária (*Service Learning*), são destacadas como abordagens apropriadas para esse modelo de universidade, quando os atores externos trabalham em conjunto com os agentes internos da universidade para ativar projetos de desenvolvimento, produzir novos conhecimentos socialmente úteis e formar futuros profissionais em valores que ajudam a melhorar a qualidade de vida da população, promovendo a inter e a transdisciplinaridade. O desafio das *Cattedre SCHOLAS* é apoiar uma rede mundial de universidades socialmente engajadas, como um instrumento real para transformar a humanidade, sendo a intenção deste artigo, socializar um pouco desta proposição.

O sétimo artigo - *Una modalità di realizzazione del service learning: il programma Mentor-Up* (em português: Uma modalidade de realizar a aprendizagem solidária: o programa Mentor-Up), de autoria da estudante Giada Tomelleri em coautoria com os professores Massimo Santinello, Marisa Bergamin e Claudia Marino, do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Socialização - DPSS da UNIPD,

após uma breve introdução ao modelo de orientação com crianças e adolescentes em risco, é apresentada uma breve revisão da literatura sobre as conexões entre mentoria e aprendizagem solidária e, posteriormente, sobre quais processos são ativados por um relacionamento de mentoria, trazendo elemento que permitem compreender esse processo de atuação junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

O oitavo artigo – “A Contextualização e a interculturalidade em projetos de educomunicação”, escrito pela professora Edilane Carvalho Teles, do DCH-III/UNEB, se propõe a investigar a contextualização e a interculturalidade, como conceitos que referenciam e fundamentam os projetos de educomunicação no fazer dos currículos de pedagogia. Esse estudo reconhece no intercâmbio entre culturas e realidades, uma das dimensões estruturantes, a partir da multiplicidade dialógica no campo da práxis de discentes e docentes, como percursos extensionistas. Para tanto, faz uma análise interpretativa, que inclui a mobilidade em diferentes contextos, refletindo-a como proposição e perspectiva qualitativa, cujo escopo é definir, propor e acompanhar as experiências, entre a universidade de origem como lugar de identidade e os espaços de destino, como perspectiva de superação das fronteiras da própria formação.

O nono artigo – “Reflexões (im)pertinentes na interface extensão/diálogo intercultural: outras miradas possíveis para o tripé ensino-pesquisa-extensão?”, de autoria da professora Barbara E. B. Cabral, da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), empenha-se em refletir sobre possíveis intersecções entre extensão e diálogo intercultural. A matéria-prima das experiências reais – vividas ou em andamento – como docente em Instituição de Ensino Superior no Sertão do São Francisco, possibilitou a gestação de um ensaio fundado no interesse sobre as fronteiras entre extensão/ensino/pesquisa, que realça a fertilidade do encontro entre os termos, antes que sua separabilidade. A partir da trajetória de pouco mais de uma década de atuação pedagógica, matizada pela inserção em diversos projetos voltados à formação profissional em saúde, discute-se a potência da extensão como via de enriquecimento do ensino e fonte de questões de pesquisa relevantes. Assim, pode-se instituir uma imbricação heurística nesse tripé. Por fim, toma-se a valorização do encontro entre as pessoas, da ativação do sensível – para além da racionalidade – e da experiência como caminho primordial ao delineamento de processos educativos puros de sentido ético-político, no panorama de uma formação cidadã.

O décimo artigo – “Hierarquias raciais determinam relações interculturais entre negras/negros e quilombolas e não negros no Sertão do São Francisco”, de autoria da

professora Márcia Guena dos Santos, do DCH-III/UNEB, tem por objetivo contribuir com as discussões sobre as trocas/relações interculturais estabelecidas entre negras/negros, especialmente as/os quilombolas e a população não negra da região do Submédio São Francisco, tendo como ponto de partida conceitual as hierarquias raciais estabelecidas no Brasil, na construção de um país racista e excludente. Para isso partiu-se das experiências e reflexões nas áreas de pesquisa e extensão desenvolvidas até agora por dois projetos: o projeto de pesquisa “Perfil fotoetnográfico das populações quilombolas do Submédio São Francisco: identidades em movimento”, desenvolvido desde 2011; e o projeto de extensão “Articulação Quilombola”, desenvolvido desde 2013, envolvendo várias instituições da região e as comunidades quilombolas.

O décimo primeiro artigo - *In un mondo nel mondo* (em português: Em um mundo no mundo), de autoria de Maria Spalletta, estudante do curso de graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Personalidade e Diferenças Individuais, da Universidade de Pádua, apresenta a sua experiência pessoal de Aprendizagem Solidária Internacional, desenvolvida através do projeto *Intereurisland*, como estágio do referido curso, especificamente, as experiências formativas realizadas nas diversas atividades com adolescentes em conflito com a lei acolhidos no CASE Gey Espinheira, uma estrutura de ressocialização e de semiliberdade na cidade de Juazeiro-BA (BR). Trata ainda, da participação no curso de ‘Dinâmica de Grupos e Relações Interpessoais’ no DCH-III/UNEB e da participação em dois eventos dedicados ao diálogo intercultural: o I Colóquio Brasil Itália e IV Encontro Integrado de Ensino, Pesquisa, Extensão e Ações Afirmativas da UNEB (IV ENINEPE). Assim, o artigo objetiva incentivar e promover a mobilidade internacional de estudantes e jovens por meio de experiências de formação intercultural que evidenciam ser fontes de grande riqueza e oportunidades de redescoberta.

Por último, disponibiliza-se a Carta de Intenções do evento, que apresenta a síntese das proposições e compromissos assumidos pelos promotores e participantes do **I Colóquio Brasil-Itália**, com o intuito de garantir a continuidade das ações e a efetivação das propostas socializadas durante o evento.

Que a leitura desta edição provoque o interesse em iniciar uma viagem que permita perpassar as fronteiras territoriais, culturais, econômicas e sociais e aprofundar cada vez mais os vínculos entre o Local e o Global.

Uma viagem que leve a reconhecer, desconstruir e superar de forma crítica e consciente qualquer condição desumanizante em favor da criação de vínculos e

relacionamentos autênticos, numa perspectiva dialógica intercultural e no exercício constante de uma cidadania ativa e pró-social.

Juazeiro-BA, julho de 2020.
Edmerson dos Santos Reis
Nicola Andrian

LINHAS DO TEMPO: UM RESGATE HISTÓRICO DO INTERCÂMBIO ENTRE A UNEB E A UNIPD & DO *PROGETTO BEA* COMO PERCURSOS QUE CONDUZIRAM A ORGANIZAÇÃO DO *I COLÓQUIO BRASIL ITÁLIA*

Nicola Andrian¹

Resumo

O *I Colóquio Brasil Itália* é um evento científico de caráter internacional, promovido pelo PPGESA e realizado no DCH-III/UNEB, na cidade de Juazeiro-BA, nos dias 31 de julho (pré-colóquio) e de 21 a 23 de agosto, do ano de 2019. Quais foram as circunstâncias que determinaram a organização e a realização de um evento, até agora, único na sua espécie no referido contexto? Em um primeiro momento, este artigo tem como objetivo tornar públicas as linhas do tempo de dois caminhos percorridos por pessoas que acreditaram que o encontro e o diálogo entre sujeitos de diversas culturas podem fazer a diferença do ponto de vista humano e formativo. Caminhos que, cruzando-se, criaram as condições para a realização do evento. A análise dos dados coletados através de documentos, questionários e entrevistas apresenta a correlação entre diferentes experiências que, ao longo de décadas, criaram e fortaleceram relações entre pessoas e instituições brasileiras e italianas, através do desejo de superar distâncias (físicas, psicológicas, econômicas, culturais e sociais) e perpassar limites (polarizações e hierarquizações desumanizantes, prejuízos e racismo), para a formação de cidadãos capazes de viver e atuar no próprio contexto e pensar globalmente. Em um segundo momento o artigo apresenta as principais características do evento tais como o objetivo geral, as finalidades, o público alvo e a programação.

Palavras-chave: Educação contextualizada. Diálogo intercultural. Internacionalização acadêmica. Aprendizagem solidária. INTEREURISLAND.

LINEE DEL TEMPO: UNA RICOSTRUZIONE STORICA DELLO SCAMBIO TRA LA UNEB E LA UNIPD & DEL *PROGETTO BEA* COME PERCORSI CHE HANNO PORTATO ALL'ORGANIZZAZIONE DEL *I* *COLÓQUIO BRASIL ITÁLIA*

¹ Bolsista do Programa Nacional Pós-doutorado PNPd, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado ao Programa de Pós-graduação stricto sensu – Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus III da UNEB em Juazeiro-BA. Coordenador do Grupo permanente de internacionalização acadêmica DCH III / UNEB.

Sintesi

Il *I Colóquio Brasil Itália* è un evento scientifico di carattere internazionale, promosso dal PPGESA e realizzato presso il DCH-III / UNEB, nella città di Juazeiro-BA, il 31 luglio (pre-colloquio) e dal 21 al 23 agosto, 2019. Quali sono state le circostanze che hanno determinato l'organizzazione e la realizzazione di un evento, finora, unico nel suo genere in questo contesto? In un primo momento, questo articolo si propone di rendere pubbliche le linee del tempo di due cammini percorsi da persone che hanno creduto che l'incontro e il dialogo tra soggetti di culture diverse possano fare la differenza dal punto di vista umano e formativo. Cammini che, incrociandosi, hanno creato le condizioni per la realizzazione dell'evento. L'analisi dei dati raccolti attraverso documenti, questionari e interviste mostra la correlazione tra le diverse esperienze che, nel corso di decenni, hanno creato e rafforzato relazioni tra persone e istituzioni brasiliane e italiane, attraverso il desiderio di colmare le distanze (fisiche, psicologiche, economiche, culturali e sociali) e oltrepassare i confini (polarizzazioni e gerarchie disumanizzanti, pregiudizi e razzismo) per la formazione di cittadini capaci di vivere e agire nel proprio contesto e pensare a livello globale. In un secondo momento l'articolo presenta le caratteristiche principali dell'evento quali l'obiettivo generale, le finalità, i destinatari e il programma.

Parole chiave: Educazione contestualizzata. Dialogo interculturale. Internazionalizzazione accademica. Service Learning. INTEREURISLAND.

TIMELINES:

A HISTORICAL REVIEW OF THE EXCHANGE BETWEEN UNEB AND UNIPD & OF THE *PROGETTO BEA* AS PATHS THAT LED TO THE ORGANIZATION OF THE *I COLÓQUIO BRASIL ITÁLIA*

Abstract

The *I Colóquio Brasil Itália* is an international scientific event, promoted by PPGESA and held at the DCH-III / UNEB, in the city of Juazeiro-BA, on July 31 (pre-event) and from August 21 to 23, 2019. What have been the circumstances that have determined the organization and the realization of an event, until now, unique in this context? At first, this article aims to make public the timelines of two paths, crossed by people who believed that the encounter and dialogue between subjects from different cultures can make a difference from a human and educational point of view. Paths which, by crossing each other, created the conditions for the realization of the event. The analysis of the data collected through documents, questionnaires and interviews shows the correlation between the different experiences that, over decades, have created and strengthened relationships between Brazilian and Italian people and institutions, through the desire to bridge distances (physical, psychological, economic, cultural and social) and cross borders (dehumanizing polarizations and hierarchies, prejudices and racism) for the formation of citizens capable of living and acting in their own context and thinking on a global level. In a second moment the article presents the main characteristics of the event such as general objective, aims, target and program.

Keywords: Contextualized education. Intercultural dialogue. Academic internationalization. Service Learning. INTEREURISLAND

1 Introdução

“Era uma vez”, uma simples expressão que, ao começar uma história, parece ter a capacidade de superar as dimensões do cognitivo e do racional abrindo as portas às sensações e emoções no coração das leitoras e dos leitores e ouvintes. Uma forma tão apropriada a um conto de fadas quanto, poderia parecer, pouco pertinente a um artigo em uma revista científica.

Mais o *I Colóquio Brasil Itália* foi pensado, planejando e realizado com a consciência de quanto oportuno, talvez necessário, pudesse ser o quebrar alguns paradigmas e algumas barreiras, de quanto pertinente pudesse ser o superar alguns limites, perpassando fronteiras entre culturas, entre o mundo acadêmico e a comunidade, entre a teoria e a prática, entre o racional e o emocional ... entre o Local e o Global.

Mais, no final da história, quais foram as circunstâncias que determinaram a organização do *I Colóquio*? A resposta a questão norteadora desse artigo vem do resgate histórico de dois caminhos percorridos por pessoas que acreditaram que o encontro e o diálogo entre sujeitos de diversas culturas podem fazer a diferença do ponto de vista humano e formativo. Experiências que, ao longo de décadas, criaram e fortaleceram relações entre pessoas e instituições brasileiras e italianas, através do desejo de superar distâncias (físicas, psicológicas, econômicas, culturais e sociais) e perpassar limites (polarizações e hierarquizações desumanizantes, prejuízos e racismo), para serem cidadãos capazes de viver e atuar no próprio contexto e pensar globalmente.²

2 Os caminhos percorridos

"Viajar ensina a desorientação,
sentir-se sempre estrangeiros na vida, mesmo em casa,
mas ser estrangeiro entre estrangeiros é, talvez,
a única maneira de sentir-se verdadeiramente irmãos.
É por isso que as pessoas são o destino da viagem".
(Claudio Magris)

Entre os dois cominhos que serão narrados a seguir, o mais longo começou no ano de 1995 através das primeiras atividades realizadas pelo Gianni Boscolo³, na época professor de Filosofia da Ex Faculdade de Educação da Bahia-FAEEBA (de agora em diante Ex FAEEBA), atual Departamento de Educação-DEDC do Campus I da UNEB em Salvador BA, que pode ser considerado, a pleno título, o precursor do intercâmbio.

² Desde já pedimos a compreensão de leitoras e leitores se não for possível, por questões de espaço e tempo, mencionar neste artigo todas/os as/os protagonistas dessas experiências. Tomamos essa condição como um belo desafio para escrever mais em um próximo futuro.

³ De nacionalidade italiana, nascido em ‘Costa di Rovigo’, na província de Rovigo, na Região do Veneto, na Itália, depois de concluir a especialização em Didática no Ensino Superior na Universidade Católica de Salvador-BA, no Brasil, conseguiu o título de Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Desde quando veio ao Brasil, como sacerdote da Igreja Católica (em 1973), o Prof. Gianni B. manteve o sonho de criar as condições de encontro e diálogo entre as culturas brasileira e italiana em todos os lugares aonde teve a possibilidade de desenvolver atividades educativas. “Eu sempre pensava em como ajudar as pessoas a crescer tendo contato com pessoas de culturas diferentes, mas não porque essas fossem superiores, mas sim, diferentes” (BOSCOLO, G., 2020)

Com o apoio da Direção e o interesse de alguns professores e estudantes em desenvolver contatos com pessoas de outros países, no ano de 1996 realizou-se o primeiro curso de língua italiana da UNEB, promovido pela Ex FAEEBA. Reconhecido como uma atividade de extensão, divulgado nas salas de aula e oferecido de forma gratuita, tal curso proporcionou uma abertura à cultura italiana através do idioma e da música, que muitas vezes facilitava o aprendizado da língua⁴. Em um clima de novidade e grande curiosidade, o curso foi o ponta pé inicial para as primeiras experiências de mobilidade de professores e estudantes da mesma faculdade com destino à Itália⁵. Em janeiro do ano de 1996, um grupo de seis professores realizou a chamada ‘viagem de exploração’, com o intuito de conhecer o contexto nativo do professor e criar os vínculos e as condições para desenvolver, de fato, atividades de intercâmbio. Uma etapa importantíssima desta viagem foi a visita à Universidade de Padova, principalmente à Ex Faculdade de Ciências da Formação (de agora em diante Ex ScForm/UNIPD), que proporcionou o encontro com diversas pessoas, entre professores e técnicos, que foram determinantes para a realização de algo que até aquele momento ainda era somente um sonho⁶.

Ouvindo e lendo as histórias contadas pelas pessoas entrevistadas, é emocionante o imaginar como pode ter sido desafiador e estimulante o preparo da primeira viagem de estudantes e quantas semelhanças esse caminho tem com o segundo que será relatado a seguir, principalmente a respeito de sensações, emoções, motivações, desafios experimentados e vivenciados pelas pessoas envolvidas e que determinaram o sucesso de algo tão novo e diferente. Segundo o depoimento do Prof. Gianni B., muitos foram os detalhes considerados ao pensar na possibilidade da mobilidade estudantil à Itália, como por exemplo: Quem viajaria? Qual o preparo para tal experiência? Quem garantiria do ponto de vista econômico as passagens aéreas e a hospedagem na Itália? A onde as/os estudantes seriam alojados e quais atividades teriam realizado ao longo do tempo da estadia? Quanto tempo de estadia na Itália? De que forma seriam reconhecidas formalmente as atividades realizadas pelas estudantes ao voltar na própria faculdade? Etc etc. Além das questões acima mencionadas, pode-se pensar como poderia ter sido o preparo ao possível choque climático, saindo do verão do Nordeste brasileiro para

⁴ Acha-se relevante o fato que o Prof. Gianni B. chegou a levar na sede da Ex Faculdade o próprio piano, para poder trabalhar a língua e a cultura italianas através da música. Algo que diz a respeito do compromisso com as atividades propostas e desenvolvidas (dados da entrevista).

⁵ Interessante o fato que desde o ano de 1999 a telenovela ‘Terra Nostra’, produzida pela Rede Globo, despertou um grandíssimo interesse para a Itália e a sua cultura.

⁶ Entre as/os demais citadas/os nas entrevistas e nos questionários: a Profa. Fabrizia Antinori, na época Diretora da Ex ScForm/UNIPD, a Profa. Patrizia Zamperlin, representante da mesma faculdade na comissão para o exterior da UNIPD, o Prof. Giuseppe Milan, na época Prof. de Pedagogia Especial, posteriormente delegado pelo departamento FISPPA para as relações entre a UNIPD e as universidades da América Latina, e a Dra. Tiziana Pampanin, técnica administrativa.

mergulhar no inverno italiano que, nas cidades de Rovigo e Padova, chega a proporcionar épocas de frio com temperaturas abaixo de zero e até com neve.

A primeira experiência de mobilidade estudantil foi diferente de todas as demais antes de tudo pelo fato de ter acontecido ainda sem um acordo formal assinado entre as duas Ex Faculdades ou Universidades. Ao longo do ano de 1996, foram selecionadas quatro estudantes que tinham participado ativamente ao curso de língua e cultura italiana e que passaram por uma prova final e por uma entrevista, tendo apresentado documentos pessoais e acadêmicos tais como o comprovante de matrícula e o histórico escolar. Determinou-se, para esta primeira experiência, um período de três meses e meio, entre o dia 22 de janeiro e o dia 21 de abril de 1997 e como primeiro destino a cidade de Rovigo. As despesas foram custeadas pela Reitoria da UNEB, na figura da Reitora Ivete Sacramento e posteriormente do Reitor Lourivaldo Valentim da Silva, que sempre incentivaram o intercâmbio, com o apoio, também, de alguns amigos da Itália.

Segundo as protagonistas destas primeiras experiências de intercâmbio, tudo era novo e muito desafiador. Por muitas delas, além de ser a primeira viagem internacional, foi a primeira vez de avião. Para Cíntia Maria Seibert Santos, na época estudante do curso de graduação em Pedagogia da FAEEBA, as motivações principais que a levaram a fazer parte do primeiro grupo, em 1997, foram:

A ampliação de possibilidades acadêmicas, o conhecimento de uma outra cultura, o desejo de aperfeiçoar o idioma, conhecer a realidade das escolas italianas, suas práticas, currículos, processos de alfabetização, intercâmbio com a Universidade e interação com as atividades do Núcleo de Informática Educacional da Faculdade de Magistério da Universidade de Padova'. (SEIBERT SANTOS, C.M., 2020)

Mesmo com um tempo relativamente breve de estadia na Itália, as quatro estudantes que abriram o caminho do intercâmbio, vivenciaram diversas e ricas experiências em várias instituições e contextos do chamado '*Bel Paese*'. Segundo os depoimentos do Prof. Gianni B. (2020) e de Cíntia Maria S.S. (2020), elas tiveram a oportunidade de visitar e conhecer algumas escolas maternas nas cidades de Rovigo (aonde elas residiram para a primeira temporada da viagem), Badia Polesine e Fiesole, podendo participar de atividades em alguns espaços de educação formal e não formal tais quais a *Casa della Divina Provvidenza – Istituto per Fanciuli Sinti* (em Badia Polesine), o Centro de orientação e iniciativas para a América Latina *Bambini di Strada* (em Florença), a instituição *La Nostra famiglia* (em Udine).

Participamos também de iniciativas junto ao Projeto Ágata Esmeralda, em Firenze, na Paróquia de Badia Polesine, dando depoimentos e relatos de experiências sobre a educação no Brasil e no *Collegio Don Mazza*, onde estivemos hospedadas durante o período que frequentamos a Universidade em Padova com a realização de um evento junto ao *Centro di Aiuto Alla Vita* (Dal Brasile un progetto di vita: Agata Esmeralda a Salvador Bahia). (IBIDEM, 2020)

A respeito das interações especificamente acadêmicas, a maior participação das quatro estudantes baianas se deu na Universidade de Padova, chegando a cursar

disciplinas tais quais ‘Computação geral e tecnologias educacionais’, ‘Tecnologias Educacionais’ e ‘Metodologia da Pesquisa Educacional’. Além disso, outras experiências foram vividas na Ex Faculdade de Educação da Universidade de Florença, na Universidade de Roma – Foro Itálico e na Universidade de Língua Italiana para estrangeiros na cidade de Siena.

Tentando imaginar a riqueza de tantas vivências, é com as palavras das protagonistas que se ressalta a importância das relações interpessoais autênticas que geram e permitem um diálogo intercultural real, concreto a partir do fato que qualquer instituição, seja ela pública ou privada, ou qualquer grupo, seja ele formal o informal, são constituídos por pessoas. E são essas mesmas pessoas que, autoras e produtoras de conhecimentos, competências, hábitos, valores, crenças, isto é, de culturas, determinam o valor de cada encontro e as consequências deles.

Além de termos conhecido cidades italianas, história, cultura, fortalecimento de vínculos com pessoas e instituições, conhecer como as pessoas vivem, o dia a dia de famílias, pois, enquanto estivemos em Padova e Rovigo ficamos em casas de amigos do professor Gianni Boscolo, além de termos sido hospedadas em Firenze em um Convento. Essa amplitude de possibilidades contribui muito com a experiência do intercâmbio, extrapolando a dimensão acadêmica, mas trazendo conteúdos de vida e para a vida. (IBIDEM, 2020)

Uma das principais consequências concretas nesta primeira viagem foi a assinatura do primeiro acordo de cooperação pelas Direções da Ex FAEEBA, Campus I, UNEB e da Ex ScForm/UNIPD, em data 25 de fevereiro de 1997⁷ e tendo validade de três anos. Tal documento institucionalizou a proposta inicial e as demais experiências de mobilidade que se realizaram cada vez mais no marco de um vínculo entre pessoas e instituições.

“Fazer parte de um intercâmbio muda completamente a nossa percepção das coisas. Para participar é importante ter uma boa base formativa, ter clareza do que vai fazer e força.” é o que nos diz Edilane Carvalho Teles (TELES, E.C., 2020), na época estudante de pedagogia da Ex FAEEBA e atual professora do DCH III da UNEB, que fez parte da terceira turma de mobilidade estudantil, entre o mês de outubro de 1998 e março de 1999. Ela, também, nos traz a reflexão sobre o valor e o significado de uma experiência de intercâmbio no processo formativo de estudantes universitários, tanto do ponto de vista profissional como humano. Ao ser selecionada, Edilane C.T. apresentou um trabalho na forma de Tese monográfica, cujo título foi ‘Brasil Viva’, relatando sobre alguns aspectos da educação no Brasil e trazendo a reflexão sobre a problemática das crianças carentes, no específico as *crianças de rua*. Como última etapa antes da viagem, a estudante concordou com a própria orientadora (uma docente da Ex FAEEBA nomeada para acompanhar a experiência) os objetivos e um plano de atividades a serem desenvolvidas, incluindo as disciplinas que escolheu cursar entre as demais propostas pela Ex ScForm/UNIPD.

⁷ Nas pessoas da Ex Diretora Profa. Ivanê Dantas Coimbra, pela Ex FAEEBA/UNEB e da Ex Diretora Profa. Mirella Chiaranda, pela ScForm/UNIPD.

Eu escolhi cursar duas disciplinas, tais quais Pedagogia Especial com o prof. Giuseppe Milan e Tecnologias da educação com a Profa. Bianca Maria Varisco. Esse último foi o que mais me marcou porque o meu interesse era desenvolver um estudo sobre tecnologias e mídia e porque no Departamento de Educação Campus I, UNEB não tinha nem uma disciplina relacionada as tecnologias da educação. Foi uma experiência muito boa e a primeira oportunidade de estudar aquilo que se tornou a minha área de interesse profissional e tais estudos me seguem até hoje. Até no memorial do Doutorado eu cito o intercâmbio e cito a influência da professora. Foi algo que me marcou tanto do ponto de vista acadêmico como da vida pessoal. (IBIEM, 2020)

Nesse processo formativo tem uma grande relevância a abordagem do ponto de vista de experiências que possam facilitar a conscientização, a desconstrução e a superação de fronteiras, que podem ser reconhecidas como situações limites (de acordo com a fala de Paulo Freire na obra, *Pedagogia do Oprimido*), como, por exemplo, preconceitos e diferentes formas de racismo.

O intercâmbio se desenvolveu entre muitas expectativas e muitos desafios, entre muito estudo e atividades diversas, mais o meu objetivo principal sempre foi o estudo. Vivenciamos muitas diferenças culturais, de hábitos e na época em que eu fui achei o país da Itália muito preconceituoso, patriarcal e moralista [...], isso me chocava e me incomodava. [...], mas eu aproveitei a cada momento desta experiência e agradeço a quem faz parte desse projeto, primeiramente ao Prof. Gianni B., que possibilitou isso. (IBIDEM, 2020)

Ao longo desse primeiro ciclo foi possível dar início a um verdadeiro intercâmbio abrindo o caminho, também, para estudantes da Ex ScForm/UNIPD, versus a FAEEBA, em Salvador. E nesse novo horizonte, mais uma fronteira ia ser perpassada através dessas experiências. A fronteira entre a universidade e a própria comunidade através de práticas e processos de extensão. Naquele tempo o Prof. Gianni B. era secretário executivo da Ong *Agata Esmeralda Onlus* que tinha vínculo com 175 escolas em vários municípios da Bahia: “Montamos uma equipe com educadores e assistentes sociais que tivessem a responsabilidade de atividades realizadas em várias escolas e as estudantes italianas vindo para o Brasil, participaram do intercâmbio com atividades nas escolas que tinham vínculos com a *Agata Esmeralda*.” (BOSCOLO, G. 2020). As/os intercambistas da Itália, ao chegar em Salvador, visitavam algumas dessas escolas e escolhiam em qual delas realizar a própria experiência prática, que, ao voltar à Itália, ia ser reconhecida como estágio ou tirocínio curricular pela própria Ex ScForm/UNIPD.

Na elaboração dos dados coletados, principalmente no estudo dos documentos oficiais redigidos e assinados pelas duas ex faculdades e universidades, muito interessante foi o fato que houve um caminho percorrido, também, através das relações formais entre as duas instituições. Após os primeiros três anos, o segundo acordo foi assinado entre a UNEB como um todo (não mais somente FAEEBA, Campus I) e, ainda, a Ex ScForm/UNIPD, no dia 6 de dezembro de 2002 e tendo validade de mais três anos. Os seguintes Acordos, chamados de *Memorandum of Understanding* (MoU) foram assinados

entre as duas Universidades⁸, mantendo a validade de 3 anos cada um, renováveis. Considera-se esse como um dado significativo que relata a importância do intercâmbio tanto pela UNEB como pela UNIPD.

Refletindo e as vezes se deixando levar pelas informações recolhidas através de entrevistas, questionários e documentos percebeu-se logo a riqueza de atividades e propostas que o intercâmbio proporcionou tanto no Brasil Como na Itália, algumas das quais foram bem além do que podia-se pensar ou esperar no começo deste caminho. Para o Prof. Gianni B.(IBIDEM, 2020), foram muito significativos por exemplo: um curso de graduação para 100 professores das escolas comunitárias de Salvador, com a presença de um professor convidado da Universidade de Padova (96 desses alunos conseguiram o diploma de Ensino Superior pela UNEB); um curso de especialização em Farmácia para 20 farmacêuticos de Salvador e convidados⁹; um curso de especialização para Juizes, Advogados, e Delegados do Estado da Bahia que teve uma primeira fase na Bahia e uma segunda fase na Universidade de Padova.¹⁰ Como relatado pela Profa. Patrizia Zamperlin (ZAMPERLIN, 2020), em Padova, a mobilidade estudantil versus a Bahia abriu-se também para alunas/os dos Master (especializações) da UNIPD. Em 2002, a experiência de dois estudantes matriculados no Master em Estudos interculturais levou a cabo a edição e publicação do Livro *'Ad occhi aperti'* (TURUS, G., 2002). Outras experiências de grande impacto e pioneiras a respeito de fronteiras perpassadas entre a universidade e a comunidade foram os núcleos de estudos de italiano, criados tanto em Salvador-BA, tais quais o Núcleo de Estudos de Italiano – NESTI, como órgão da UNEB e a Associação Sócio Cultural PATÍ¹¹, como em Padova, o Grupo GritaBrasil¹².

A primeira década de colaboração, internacionalização e diálogo intercultural foi comemorada com a realização do Seminário “Educação e Interculturalidade - Aproximando Culturas. A experiência de troca entre o Brasil e a Itália”, no Campus I em Salvador-BA, nos dias 11 e 12 de dezembro de 2006. Um evento realizado pela Pro Reitoria de Extensão PROEX, pelo Departamento de Educação Campus I e pelo NESTI/UNEB em colaboração com a Associação Científica e Sócio Cultural PATÍ¹³,

⁸ Acordos assinados nas datas: 14/02/2005 (3 anos); 29/01/2008 (3 + 3 anos); 21/05/2015 (3 anos) e 24/09/2018 (3 anos).

⁹ Ministrado pelo Prof. Antonio Bettero da Ex Faculdade de Farmácia da Universidade de Padova.

¹⁰ Curso este coordenado pela UNEB/PATÍ pelo Ministério Público Estadual na pessoa do dr. Gedder Rocha. Entre as demais

¹¹ Esta Associação configura-se como uma Organização Não Governamental (ONG), sem fins lucrativos, e que vem se propondo a: Desenvolver o espírito de cooperação, favorecendo intercâmbios institucionais; Oferecer, às entidades comunitárias, apoio técnico para obtenção de recursos nacionais e internacionais; Fomentar atividades educacionais com professores, gestores, alunos e demais sujeitos envolvidos nas escolas comunitárias e em outras instituições públicas e privadas; e oferecer suporte técnico-pedagógico para cursos de língua e cultura italianas. Material disponível no site: <http://www.pati.org.br>

¹² O grupo GritaBrasil é parte integrante da Comunidade de pesquisa e práticas Educação Sem Fronteiras-EsF, nasceu com a vontade de aumentar a riqueza de experiências vividas em primeira mão por estagiários e pesquisadores italianos no Brasil ou estudantes brasileiros na Itália, em uma lógica de intercâmbio e compartilhamento mútuo através de: um curso básico de língua portuguesa; reuniões temáticas, discussões e depoimentos; compartilhamento de experiências de estágio e pesquisa realizadas no Brasil; comparação intercultural entre estudantes italianos e brasileiros.

Os encontros eram gratuitos e abertos não apenas aos estudantes, mas a todos os interessados.

¹³ Comissão organizadora Ana Paula Borges, Cíntia Seibert e Teresa Cristina Fernandes. Coordenação Profa. Dr.a Alda Muniz Pepe e Prof. Dr. Gianni Boscolo. Material disponível no site: <http://www.pati.org.br/index.html>

tendo como público alvo professores e alunos de graduação e pós-graduação em pedagogia e áreas afins. Nas linhas do tempo relatadas nesse artigo, o seminário acima citado tem um grande valor, colocando-se como o primeiro ponto de encontro dos dois caminhos apresentados.¹⁴

O acordo atualmente em vigência entre as duas universidades é um dos quatro (4) acordos de cooperação que a UNEB atualmente tem com universidades conveniadas italianas e um dos dez (10) acordos bilaterais para a mobilidade de estudantes que não fazem parte do programa ERASMUS e que a UNIPD tem com universidades brasileiras. Tal acordo consta de um Termo de Cooperação e de um Protocolo Adicional, ambos assinados pelos próprios Reitores no dia 24 de setembro de 2018, com vigência de três anos e com a possibilidade de mobilidade de estudantes, de até seis meses e de qualquer departamento de ambas as universidades, de pesquisadores e de professores.

Por uma série de razões, a partir do ano de 2012 as atividades de intercâmbio pararam de ambos os lados, abrindo uma época de inatividade que poderia ter levado à não prorrogação do acordo entre a UNEB e a UNIPD, se não tivesse acontecido o cruzamento e o encontro com o segundo dos dois caminhos aqui apresentados.

2.1 O *Progetto BEA* e os vínculos entre a Associação EnARS, a UNIPD, a Ex FFPP/UPE e a PROEX/UNIVASF

“A DECENTRALIZAÇÃO: Estar na situação de 'estrangeira' me fez pensar muito na capacidade de sair do meu mundo, da minha maneira de pensar, na capacidade de me 'afastar de mim'.”¹⁵

O segundo caminho percorrido nasce e se desenvolve na cidade de Petrolina, no Estado de Pernambuco, situada no lado oposto do Rio São Francisco respeito à cidade de Juazeiro-BA e é a história do projeto social e de intercâmbio *Progetto BEA*¹⁶, promovido pela associação EnARS¹⁷ de Padova e pelo *BEA Centro de estudos e práticas*, de Petrolina, que tem como objetivo geral:

Desenvolver boas práticas interculturais, educacionais e de formação, por meio de experiências mistas de estudo e estágio universitário e de voluntariado no exterior, em relação com crianças, adolescentes e mulheres em condições de risco e vulnerabilidade social. Especial atenção é dada aos momentos de encontro e intercâmbio intercultural de estudantes e voluntários universitários, para a promoção da cidadania ativa e da responsabilidade social no mundo. (EnARS, 2020, tradução do autor)

¹⁴ Na apresentação do próximo caminho será relatado de forma completa esse momento de interação.

¹⁵ Relatório Final - Giulia Pivato, Equipe BEA 2015, Curso de Graduação em Ciências da Educação e da Formação, SED, FISPPA, UNIPD Padova, Itália.

¹⁶ Material e informações disponíveis no site: <http://www.enars.it/joomla/en/progetti/progetto-bea>

¹⁷ Associação EnARS, Enzima Ativa para Redes Sociais, está presente no território de Pádua e sua província desde 1977, sempre interessada em políticas comunitárias, com especial atenção às políticas de juventude e a promoção da cidadania ativa por meio de processos participativos. Informações no site: www.enars.it

O primeiro passo dessa caminhada se deu no ano de 2000, com a experiência de estágio no exterior de Nicola Andrian¹⁸, na época estudante do curso de graduação em Ciências da Educação da Ex ScForm/UNIPD. A mesma Faculdade que no ano de 1997 tinha assinado o primeiro acordo com a Ex FAAEBA. A experiência de estágio foi tão marcante que determinou a volta em Petrolina do estudante, nos meses de Julho e Agosto do ano de 2001, com o desejo de fortalecer os vínculos com as pessoas e as instituições conhecidas e mergulhar mais profundamente na cultura do nordeste brasileiro, aprimorando o conhecimento teórico/prático da realidade dos ‘meninos de rua’ e de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Procurar notícias e informações a respeito de propostas formativas para educadores (tanto no contexto escolar como em contextos extra escolares), que atuassem com esses perfis na cidade de Petrolina, foi uma das atividades mais intensas realizadas nessa segunda temporada de mobilidade internacional. Acreditando que ‘Nada é por acaso’ pode-se reconhecer o valor de um encontro com um professor universitário de Petrolina¹⁹ que, um belo dia ao longo do mês de julho de 2011, procurou pelo telefone o citado estudante com o intuito de conversar um pouco em inglês, imaginando que um italiano tivesse um bom domínio desse idioma. Ao encontrar-se e conhecer-se, tal professor levou pela primeira vez o estudante a conhecer a própria universidade, enquanto, com certeza, nem um dos dois podiam imaginar o que aquela simples visita teria determinado ao longo de décadas. Aquele final da tarde na Ex Faculdade de Formação de Professores de Petrolina-FFPP da Universidade de Pernambuco-UPE (de agora em diante Ex FFPP/UPE) foi iluminante e viabilizou a proposta de um trabalho coletivo de planejamento e implementação de um projeto de cooperação internacional e de pesquisa que pudesse ser considerado, também, como trabalho de conclusão do curso de graduação. O encontro e o diálogo com alguns professores da Ex FFPP/UPE, determinaram os primeiros passos de algo que até aquele momento era somente um sonho. Segundo a fala do Prof. Ivanildo Alves de Almeida:

O nosso primeiro encontro se deu em 2001, na UPE Campus Petrolina. O prof. Francisco de Assis Silva, de Letras, me apresentou a Nicola Andrian na porta da sala de aula do I Período de Pedagogia, no qual eu trabalhava Metodologia Científica (I Pedag.). Lembro-me bem: estávamos os três em frente um mural/pintura em homenagem a Paulo Freire, fixado na parede externa da sala. Conversamos rapidamente e combinamos de conversar mais demoradamente: Nicola sugeriu participar das minhas aulas numa turma, eu lhe informei que trabalhava também em Pedagogia com Antropologia Cultural (III Pedag.) e Pesquisa em Educação (IV Pedag.). (ALVES DE ALMEIDA, I., 2020)

¹⁸ Autor do presente artigo, realizou a experiência de mobilidade internacional, nos meses de Julho e Agosto do ano de 2000, como estagiário da UNIPD e como voluntário da Ong VIDES (Voluntariado, Mulher, Educação e Desenvolvimento) de Roma, na Associação dos Amigos do PETRAPE, fundada pela Freira Irmã Maria Euridice Dourado (da congregação das Filhas de Maria Auxiliadora) que cuidava e ainda cuida de crianças e adolescentes de e na rua e em condição de vulnerabilidade social.

¹⁹ Francisco de Assis Silva Panta, Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e suas literaturas da Ex Faculdade de Formação de Professores de Petrolina-FFPP da Universidade de Pernambuco-UPE.

Os encontros se intensificaram e nessa temporada conseguiu-se coletar dados tanto na Ex FFPP/UPE como no PETRAPE e em outras instituições que abordavam a acolhida e o cuidado de crianças e adolescentes em condição de risco e vulnerabilidade social, tais quais a Escola Municipal São Domingos Savio²⁰, o Centro Maria Auxiliadora Pro Menor Carente/CEMAM e a Ex Fundação da Criança e do Adolescente-Cenip/FUNDAC (atual FUNASE), de Petrolina. O interesse era construir juntos um percurso de formação tanto de professores como de profissionais e voluntários que trabalhavam com esse perfil, considerando o fato que, naquela época, a cidade não oferecia nada nesse nível. Tal riqueza de material permitiu a redação de uma proposta de projeto de cooperação internacional cujo título foi *BEA 2002*, que teria sido apresentada, através da Associação EnARS, em um edital de Cooperação para o desenvolvimento e solidariedade internacional (em italiano: *Cooperazione Decentrata*) da Região do Veneto, Itália.

A aprovação e o cofinanciamento da proposta foi um grandíssimo impulso para o começo de uma série de atividades que se desenvolveram graças a uma rede de colaborações entre universidades, instituições públicas e privadas dos contextos de Petrolina-PE, no Brasil, Padova e Rovigo na Itália²¹.

Entre o mês de agosto de 2002 e o mês de dezembro de 2004, desenvolveu-se um projeto em três etapas com a realização de um Curso de formação específica para professores da Escola São Domingo Sávio e operadores do PETRAPE com a participação de nove professoras/es e cerca de 300 estudantes da Ex FFPP/UPE.

Eu digo que foi uma experiência extraordinária e inesquecível, considerando a riqueza de situações pedagógicas, encontros profissionais e acadêmicos riquíssimos culturalmente. O aspecto de proporcionar aos estudantes experiências vivenciais na Escola São Domingos Sávio (no PETRAPE) foi muito marcante e trouxe uma perspectiva do distanciamento entre a Universidade e a educação básica, naquela situação de risco e vulnerabilidade social, até então praticamente nova pois que o ECA, recém aprovado e já em vigor, obrigou a universidade a repensar sua atuação na comunidade e passou a buscar inserções nesses espaços formativos para melhor compreendê-los e poder colaborar pedagogicamente. (IBIDEM, 2020)

Essa primeira experiência de diálogo e cooperação internacional, mesmo tendo apresentando ao longo dos três anos vários pontos críticos, foi altamente significativa e com repercussões que abriram novas possibilidades de colaboração. Entre as demais, no final do ano de 2004 (de 1 a 4 de dezembro), uma delegação da Ex FFPP/UPE foi convidada a participar do evento científico *V Biennale sulla didattica universitaria*²² da

²⁰ Escola Municipal São Domingos Sávio, sediada na Rua Barão da Boa Vista, no Gercino Coelho em Petrolina, que foi fundada pela Irmã Maria Eurides Dourado e na qual estudavam a maioria das crianças e dos adolescentes acolhidos, na época, pelo PETRAPE.

²¹ Ex FFPP/UPE, Associação dos Amigos do PETRAPE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE Petrolina, Ex FUNDAC (Atual FUNASE) Petrolina, Prefeitura de Petrolina, no Brasil, UNIPD, EnARS e Região do Veneto, na Itália.

²² V Bienal da Didática Universitária (tradução do autor) com a participação da Ex Diretora Prof.a Maria do Socorro Ribeiro Nunes, da Ex Vice Diretora Profa. Dires Guerra de Moraes Torres e do Prof. Ivanildo Alves de Almeida, apresentando reflexões que constam nos Anais do evento, publicados em 2006.

Ex ScForm/UNIPD em Padova. Começaram a brotar, assim, colaborações institucionais que, no ano de 2005, levaram a Ex FFPP/UPE e a Ex ScForm UNIPD a assinar um acordo de colaboração que previa, entre outras atividades, o intercâmbio de estudantes e professores, com validade de três anos e que foi prorrogado por mais um ciclo até o 2010²³; no mesmo ano a EnARS a assinar um acordo de formação e orientação com a Universidade de Pádua, para receber e orientar estudantes interessados em experiências de estágio formativo no exterior. Para a Isabella Polloni, Presidenta do EnARS e o coordenador do projeto:

[...] o encontro entre pessoas, o diálogo e a colaboração ‘em pé de igualdade’ constituem o Coração de uma abordagem intercultural e de um relacionamento autêntico. Eles são uma fonte de grande riqueza para o bem-estar dos seres humanos e das sociedades e para uma melhor gestão e resolução das situações de necessidade que cada comunidade está enfrentando. (ANDRIAN, N.; POLLONI, I., 2020, tradução do autor)

Sempre no ano de 2005, a nova trilha desenhada pelo *Progetto BEA* cruzou o próprio caminho com as trilhas do Grupo GritaBrasil, vinculado ao intercâmbio UNEB UNIPD, com a Comunidade de pesquisa e práticas Educação Sem Fronteiras-EsF e o programa de estágios formativos no exterior vinculados à Ex ScForm/UNIPD. Através desses novos vínculos formais, abriu-se o grande horizonte da mobilidade de estudantes para experiências de estágio formativo que foi se aperfeiçoando com um novo ciclo entre os anos de 2005 e 2008. A primeira dupla de estudantes da Ex ScForm/UNIPD, desenvolveu o próprio estágio no mesmo ano de 2005 e desde então até o ano de 2019, ano de realização do *I Colóquio Brasil Itália*, foram 47 as/os estudantes da UNIPD que vivenciaram experiências de aprendizagem solidária internacional (Service Learning Internazionale) através do *Progetto BEA*.

Para Roberta Gallo, uma das primeiras, a experiência de mobilidade internacional realizou-se para desenvolver o estágio obrigatório de 250 horas do curso de graduação em Educador social, cultural e territorial da Ex ScForm/UNIPD. Foram três meses de atividades na Associação dos Amigos do PETRAPE, com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. “Eu acho que foi a primeira experiência forte que me permitiu abrir mente e coração, começar a amar um país maravilhosamente vivo, contraditório e colorido que carrego em meu coração desde então e que felizmente pude conhecer melhor graças a outras 3 viagens.”²⁴. Ao desenvolver as atividades planejadas, a estagiária resolveu escrever o Trabalho de Conclusão de Curso sobre a experiência, cujo título foi ‘A relação educativa com menores brasileiros em situação de risco’.

Minha tese foi elaborada a respeito dos processos de criação e de desenvolvimento das relações educativas que eu consegui aprimorar

²³ Nas pessoas do Ex Diretor Prof. Luciano Galliani, pela Ex ScForm/UNIPD e da Ex Diretora Profa. Rosilande Ribeiro Bandeira, pela Ex FFPP/UPE, com apoio e participação constante do Colegiado de Pedagogia, com uma menção especial à Profa. Maria do Socorro Carvalho Amariz Gomes, representado as demais pessoas envolvidas.

²⁴ Relatório Final – Roberta Gallo, Equipe BEA 2006, curso de graduação em Educador social, cultural e territorial da Ex ScForm/UNIPD, Itália, tradução do autor.

com as crianças e os adolescentes acolhidos, porque nesses três meses esse foi o aspecto mais intenso e desestabilizador. Tudo girava em torno do outro, o menor em situação de vulnerabilidade. (GALLO, R., 2020, tradução do autor)

Continuando a desenrolar o novelo da linha do tempo, o ano de 2006 foi ‘crucial’ porque os dois caminhos relatados nesse artigo cruzaram-se quando uma delegação de professores da UNIPD participou do evento científico internacional ‘Educação e Interculturalidade - Aproximando Culturas. A experiência de troca entre o Brasil e a Itália’, organizado no Campus I em Salvador-BA pela UNEB.²⁵

Em dezembro do ano de 2008 chegou ao final o segundo e último projeto de Cooperação internacional para o desenvolvimento, promovido pela EnARS e vinculado à Região do Veneto, Itália, mais já estava pronta a ‘nova’ e atual proposta do *Progetto BEA*, que iniciou no ano de 2009. Um projeto social e de intercâmbio, com ciclicidade anual e três diferentes etapas (uma formação específica na Itália - pré-mobilidade-, um período de mobilidade no Brasil e a devolução da experiência na Itália - após a mobilidade), através do qual a equipe de coordenação focalizou o interesse em aprimorar cada vez mais as condições formativas para as/os estudantes universitárias/os envolvidas/os, chamadas/os a serem protagonistas em cada momento e atividade desenvolvida. Ano após ano e graças a uma constante avaliação realizada em diferentes níveis, a proposta aperfeiçoou a característica, reconhecida como peculiar, de promover e facilitar constantemente a intersecção entre o diálogo intercultural, a extensão e a aprendizagem solidária, que “proporciona aos estudantes uma formação que atende o currículo acadêmico e, ao mesmo tempo, oferece um serviço significativo que faz a diferença no bem-estar da sociedade, especialmente para comunidades e pessoas nas margens socioeconômicas.” (BRACCI, L., J. OWONA & E. NAS, 2013). Uma interseção que, como nos sugere Giuseppe Milan no capítulo ‘Viaggiamoci incontro’ (vamos viajar uns ao encontro dos outros), muitas vezes permitiu aos estudantes em mobilidade de “atravessar as fronteiras entre pensamento e ação, entre teoria e prática, colocando-as em diálogo construtivo, dando vida a uma educação que seja ‘prática transformadora’ - coerente - como Paulo Freire espera -, a única maneira para ser um planejamento dialógico capaz de ‘dar um nome ao mundo’” (MILAN, G., 2000, pp.112,113). Uma reflexão constante sobre as atividades realizadas, como base de um processo formativo, realizada através de grupos focais segundo o ciclo da aprendizagem solidária, permitiu nos protagonistas, o reconhecimento desse processo interior de conscientização, elaboração e, as vezes, superação de algumas situações limites, vinculantes:

Comunicar, esse é exatamente o ponto, usando habilidades, recursos, capacidades que você nem sabia de ter. É conhecer a si mesmo antes de conhecer o outro. É saber esperar o tempo do outro que deve decidir se ele quer entrar em um relacionamento com você. É saber ouvir sem

²⁵ Entre os demais, participou a Profa. Cristina Amplatz, referente pela Ex ScForm UNIPD do Acordo de colaboração com a Ex FFPP/UPE e orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Nicola A. que foi convidado a apresentar, ao longo do evento, os resultados do primeiro projeto BEA e do próprio TCC, cujo título foi: ‘BEA 2002’ e o Tessor de Redes. Um projeto e um modelo na área da cooperação de-centralizada para o desenvolvimento. Discutido em data 03 de Março de 2003, na Ex ScForm/UNIPD, na Itália.

pretender já ter uma resposta pronta, uma determinada solução. É se envolver, se expor, compartilhar sentimentos e emoções.²⁶

Com um grande trabalho em rede de todas as instituições italianas e brasileiras envolvidas no novo projeto, nos dias 16 e 17 de novembro de 2011, no SEST SENAT em Petrolina, realizaram-se a 1ª Conferência Internacional de Educação Brasil-Itália cujo título foi: Interculturalidade, Formação e Docência na Educação Contemporânea e 1º FÓRUM do *Progetto BEA* cujo título foi: O Laço Entidade-Família através do protagonismo Juvenil.²⁷ Tais iniciativas fizeram parte da evento promovido pelo Consulado da Itália em Recife ‘Momento Itália / Brasil 2010 – 2011’.

No ano de 2012 a EnARS e a Pró Reitoria de Extensão PROEX²⁸ da Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF assinaram um termo de cooperação técnica abrindo novos horizontes ao desenvolvimento do *Progetto BEA* em Petrolina. Tais horizontes previam a participação das/os intercambistas italianas/os em projetos de extensão da PROEX, tais quais, por exemplo ‘Contextos de acolhimento - Promovendo práticas de atenção psicossocial a crianças e adolescentes em situação de abrigo’ (anos de 2012 e 2013). Outras atividades, consideradas pelas pessoas envolvidas de grande relevância nesse novo cenário, foram as experiências interculturais e de educação entre pares (em inglês *peer education*) tais quais os cursos de língua e cultura italianas, promovidos pela PROEX e ministrados pelo coordenador do projeto junto aos estudantes italianos em mobilidade, abertos a discentes, técnicos e docentes da UNIVASF e à comunidade. Nos últimos anos de colaboração destacam-se as parcerias realizadas entre o projeto internacional e: o projeto de extensão da UPE, Campus de Petrolina ‘A aprendizagem solidária como instrumento de participação e inserção social de jovens em situação de vulnerabilidade social no município de Petrolina-PE²⁹; a Residência Multiprofissional de Saúde Mental-RMSM da Univasf, um Centro de Atenção Psicossocial-CAPS Infanto-juvenil na cidade de Juazeiro-BA (que constitui um dos cenários de aprendizagem da RMSM), o Núcleo de Mobilização Antimanicomial do Sertão/Numans³⁰ e o grupo de pesquisas do Observatório de Políticas e Cuidado em Saúde/Univasf.

Em 2015, o interesse em desenvolver um doutorado em cotutela internacional na área da educação, levou o Nicola A. ao encontro com a Direção do Departamento de Ciências Humanas (DCH), campus III da Universidade do Estado da Bahia, na cidade vizinha de Juazeiro-BA, Brasil. Para a Profa. Márcia Guena dos Santos, naquela época Diretora do DCH III, a proposta foi “uma importante oportunidade de realizar um intercâmbio cultural e acadêmico”, porque:

²⁶ Relatório Final – Isidora Zanon, Equipe BEA 2015, Curso de Graduação em Ciências da Educação e da formação –SED, FISPPA, UNIPD Padova.

²⁷ Realização: Associação EnARS, Universidade de Pernambuco/UPE, APAE Petrolina, CEMAM Ação Social, FUNASE, PETRAPE, UNIVASF; Apoio: Prefeitura Municipal de Petrolina, SEST SENAT, Consulado da Itália em Recife; Patrocinadores: Colégio OBJETIVO Petrolina, SEDEST Petrolina, *Associazione Madre Teresa*, Villa del Conte, Padova, Itália.

²⁸ Na pessoa da Ex Pró-Reitora de Extensão Profa. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira.

²⁹ Coordenado pela Profa. Virgínia Pereira da Silva Ávila, da UPE, Campus de Petrolina-PE.

³⁰ Movimento social em prol da Reforma Psiquiátrica, coordenado pela Profa. Barbara Eleonora Bezerra Cabral da UNIVASF.

Um doutorado em co-tutela significa muito para todas as universidades envolvidas. Percebe-se que em um intercâmbio há a valoração do que a gente desenvolve e, também, as perspectivas do outro, de como ele tem pensado as questões e isso é uma troca fundamental, porque a acaba-se descobrindo aspectos da realidade que a não eram consideradas. (SANTOS, M.G., 2020)

No sentido de um diálogo e de uma troca enriquecedora, por exemplo, “Saber que a Universidade de Padova tem uma dedicação aos estudos de Paulo Freire foi uma descoberta muito importante.” (IBIDEM, 2020)

A existência de um acordo bilateral entre a UNIPD e a UNEB e a assinatura de um acordo conjunto de supervisão de doutorado entre o Curso de Ciências Pedagógicas e Educacionais do Departamento de Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Aplicada/FISPPA, UNIPD, e o Programa de Pós-graduação/PPGEduC em Educação e Contemporaneidade, UNEB³¹, criaram as condições para a implementação de uma pesquisa capaz de sistematizar as atividades realizadas até aquele ano e ir além. O ano 2016 foi determinante principalmente por duas razões. A primeira foi a escolha das temáticas principais e do título da pesquisa. A internacionalização acadêmica e o diálogo intercultural, a responsabilidade social da universidade com a própria comunidade (extensão) e a aprendizagem solidária foram os pontos cardeais de um novo mapa e a pedagogia intercultural foi a Bússola para uma viagem de exploração das intersecções entre tais pontos através da pesquisa nomeada INTEREURISLAND³². A segunda razão foi a convergência com a ‘rota’ traçada pela proposta das *Cátedras Scholas* da Fundação Pontifícia SCHOLAS OCCURRENTES, promovida por Papa Francisco³³.

A viagem tornou-se tanto simbólica quanto real, levando as e os protagonistas a apresentarem a pesquisa em seminários e congressos no Brasil, na Itália, na Argentina, na Espanha, no Israel e na Irlanda. Segundo o Prof. Giuseppe Milan, supervisor da pesquisa pelo Departamento FISPPA/UNIPD, a experiência de doutorado em cotutela foi valiosa e inovadora por diversos motivos: em primeiro lugar, pelo fato de ter como ‘foco de pesquisa’ os intercâmbios entre universidades (em particular entre Brasil e Itália e especificamente, entre a UNEB e a UNIPD), um tópico de pesquisa significativo para demonstrar a importância educacional da internacionalização e promovê-la em geral; em seguida, pelo fato de ter incentivada a formação de estudantes no ‘horizonte intercultural’; além disso, pela importância, agora essencial, tanto da metodologia da aprendizagem solidária, quanto da responsabilidade social da universidade como temáticas abordadas dos pontos de vista teórico e prático.

³¹ 2016 – 2018 Doutorado em cotutela com a Supervisão dos Prof. Giuseppe Milan e Prof. Luca Agostinetti (FISPPA UNIPD) e do Prof. Augusto Cesar Rios Leiro (PPGEduC UNEB).

³² INTERsectoral, 'Extensão Universitária', Research, Interculture and Service Learning; Approaching to a New Development. Material disponível no link: <http://intereuriland.blogspot.com>

³³ Espaços de formação, reflexão e ação conectados em uma grande rede, na qual cada sujeito (professores, pesquisadores, estudantes) é enriquecido no encontro com o outro, através dos vínculos que se desenvolvem entre as diferentes universidades, escolas e Projetos sociais. Material disponível no site: <https://www.scholasoccurrentes.org/it/campaigns/scholas-catedras/>

O doutorando assumiu essa tarefa de pesquisa-ação-formação com grande comprometimento e inteligência, provando ser um ‘agente articulador’ fundamental, um "*trait d'union*", entre as universidades, em uma perspectiva de reticularidade sistêmica - ainda em execução - que introduz uma ‘relação de qualidade’ no contexto da comunicação global - agora também favorecida pelas novas tecnologias - que, para não ser estéril e amorfa - realmente precisa de uma autêntica ‘consciência’ (diria o Paulo Freire), ou seja ‘geradora de sentido’, capaz de promover a ética, os valores, o diálogo, a dimensão responsável, segundo a abordagem inovadora da ‘ecologia integral’. (MILAN, G., 2020, tradução do autor)

Para o Prof. Augusto Cesar Rios Leiro, coorientador da pesquisa pelo programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEduC da UNEB e, na época, coordenador do mesmo programa, “A Universidade se realiza pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, mas quando um trabalho se propõe a reunir estas três dimensões para pensar a formação de sujeitos juvenis é sempre um desafio ordinário e extraordinário.” (RIOS LEIRO, A.C., 2016)

Ao redigir e discutir a tese de doutorado em março do ano de 2018, foram mais os novos horizontes abertos do que as respostas as questões da pesquisa. Uma consequência quase direta, após a finalização desse ciclo, foi a participação ao edital do Programa Nacional de Pós Doutorado-PNPD vinculado ao PPGESA. A partir do mês de junho de 2018 começou um novo projeto de pesquisa, atualmente em desenvolvimento, com a supervisão do Prof. Edmerson dos Santos Reis. A viagem continua nas interseções das grades áreas consideradas, mais com o interesse em compreender qual é a relevância da Educação Contextualizada no diálogo intercultural e no processo de formação das jovens gerações para uma cidadania ativa no próprio contexto e no mundo e vice-versa.

Em dezembro de 2018, com a aprovação e o cofinanciamento da proposta apresentada ao Edital nº29/2018: Chamada pública de propostas de eventos científicos no âmbito do Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP/CAPES, começou-se a organização de um evento científico internacional cujo título foi *I Colóquio Brasil Itália*.

3. O Evento Científico

O evento científico internacional *I Colóquio Brasil Itália - A educação contextualizada e o diálogo intercultural na implementação de novas estratégias de internacionalização da extensão no PPGESA DCH III/UNEB*, realizou-se nos dias 31 de Júlio (pré-colóquio) e de 21 a 23 de Agosto de 2019, no Departamento de Ciências Humanas DCH III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de Juazeiro-BA.

Um evento promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos / PPGESA, do Departamento de Ciências Humanas / DCH III - UNEB, através de uma proposta, vinculada ao projeto de pesquisa e intercâmbio INTEREURISLAND, submetida ao Edital CAPES/PAEP 29/2018, aprovada e cofinanciada pela CAPES. O evento foi realizado com o apoio da Universidade Federal do Vale do São Francisco UNIVASF, do Departamento de Filosofia, Sociologia,

Pedagogia e Psicologia Aplicada FISPPA da Universidade de Padova/UNIPD, da associação EnARS de Padova, Itália e da Fundação Pontifícia SCHOLAS OCCURRENTES.

A seguir são apresentadas algumas das características principais do evento:

As finalidades

O evento teve como objetivo geral o desenvolvimento e fortalecimento de uma discussão e de uma reflexão sobre novas estratégias de intercâmbio e internacionalização da extensão, através de uma abordagem ao conceito *GloCal* (do contexto para o mundo), para docentes, pesquisadores e discentes de graduação e pós-graduação, das Instituições de Ensino Superior do contexto social das cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, Brasil e das cidades de Padova e Rovigo, Itália.

As finalidades foram:

O desenvolvimento de ações de internacionalização e de extensão acadêmicas contribuindo com o desenvolvimento do grupo de internacionalização do DCH campus III, UNEB, Juazeiro-BA;

O fortalecimento dos vínculos entre o DCH Campus III, UNEB, Juazeiro-BA e o Departamento FISPPA da Universidade de Padova, Itália para atividades de intercâmbio tanto a nível de graduação como de Pós-Graduação;

A apresentação dos resultados da implementação das práticas e dos processos do ciclo INTEREURISLAND com foco na educação contextualizada, nos cursos de graduação e no curso de Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos PPGESA do DCH, Campus III, UNEB, Juazeiro-BA em colaboração com o Departamento de Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Aplicada da Universidade de Padova, Itália;

O fortalecimento de uma discussão e reflexão sobre a relevância da educação contextualizada no desenvolvimento da educação *GloCal* e vice-versa e novas estratégias de internacionalização da extensão e da aprendizagem solidária, tanto no PPGESA, como no DCH III, com estudantes, pesquisadores e professores envolvidos nas atividades de intercâmbio e extensão;

A contribuição com as atividades acadêmicas do DCH III e do PPGESA/UNEB;

A realização de uma publicação em conjuntos entre o PPGESA, o DCH III/UNEB e o FISPPA/UNIPD;

O evento previu uma Comissão organizadora, um Comitê científico, uma Coordenação geral e um Grupo de Monitores; foi público e aberto a docentes, pesquisadores e discentes de graduação e pós-graduação das Instituições de Ensino Superior dos contextos sociais das cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, Brasil e das cidades de Padova e Rovigo, Itália e a profissionais da educação básica e de áreas afins.

A programação

Dia 21/08/2019

Local: Auditório ACM – Campus III

8h00 – Credenciamento e Boas Vindas

9h00 - Apresentação Cultural

9h20 – Abertura Oficial do Evento

10h00 - Conferência de abertura: “Pedagogia e diálogo intercultural”, Prof. Giuseppe Milan (UNIPD, Itália)

12h15 – Intervalo

15h00 – Mesa “Educação Contextualizada e Educação GloCal: pertencimento na mundialização ou Formação para uma Cidadania planetária”, Prof. Edmerson Reis (PPGESA/UNEB), Prof. Isnaldo Coelho (UNIVASF), Prof. Natanael Reis Bomfim (SERINT/UNEB) e Prof. Augusto Cesar Rios Leiro (PPGEDUC/UNEB). Coordenação: Profa. Carla Paiva (PPGESA/UNEB)

17h00 – Do Local ao Global, novas estratégias de internacionalização da extensão: PhD Nicola Andrian (PNPD -PPGESA/UNEB). Coordenação: Prof. Edmerson Reis (PPGESA/UNEB)

17h30 - Laboratório INTEREURISLAND: Experiência na sala de aula de Relações Interpessoais e dinâmicas de grupo. Coordenação: PhD Nicola Andrian (PNPD PPGESA/UNEB)

Dia 22/08/2019

Local: Auditório ACM – Campus III 8h30 – Atividade de extensão – visitas

12h30 Intervalo

14h30 - Socialização das atividades de extensão - visitas e reflexão segundo o Ciclo da Aprendizagem Solidária. Coordenação: PhD Nicola Andrian (PNPD -PPGESA/UNEB)

15h30 - A Aprendizagem Solidária: PhD Katia Gonçalves Mori (Coordenação da Rede Brasileira da Aprendizagem Solidária) e PhD Carina Rossa (SCHOLAS OCCURRENTES)

17h30 – Projeto de Extensão UNIPD Mentor Up: Prof. Massimo Santinello (UNIPD)

17h45 – A Música como a intercultura – é uma experiência subversiva: PhD Simonetta Bungaro (Conservatório Trento, Itália)

18h15 – Lançamento de livros e Apresentação cultural

Dia 23/08/2019

Local: Auditório ACM – Campus III

9h00 – Mesa “Curricularizando a extensão”: Profa. Adriana Marmorini (PROEX/UNEB), Profa. Lucia Marisy (PROEX/UNIVASF), Prof. Odair França de Carvalho (PROEC/UPE). Coordenação: Profa. Edonilce Barros (PPGESA/UNEB)

10h30 - Mesa “Extensão e diálogo intercultural - Interseções”: Profa. Edilane Carvalho Teles (UNEB), Prof. Nilton Araújo (UNIVASF), Profa. Barbara Eleonora Cabral (UNIVASF) e Prof. Giuseppe Milan (UNIPD). Coordenação: Profa. Márcia Guena (UNEB)

12h30 - Intervalo

14h30 - Mobilidade internacional, extensão e aprendizagem solidária – o olhar das/os discentes e das Instituições envolvidas - Relatos de Experiência Brasil e Itália: Jamile Soares da Silva (UNEB), Maria Spalletta e Maurizio Dorsa (UNIPD), Fernanda Maria Lins e Silva (Pastoral da Mulher), Elzirene Oliveira (Case Gey Espinheira), Isabella Polloni (Ass. EnARS), Beatrice Giroto (Coop. Peter Pan), Roberta Lorenzetto (Coop. Porto Alegre). Coordenação: Profa. Tânia Hetkowski (PPG/UNEB).

17h00: Cerimônia de Encerramento: Plantio da Árvore do Programa SCHOLAS OCCURRENTES e Assinatura da Carta “Pela construção de uma cidadania planetária”
18h00 Noite cultural “Bella Ciao”: Grupo Percussivo *Baque Opará* e *Banda Musaikón*.

Segundo o prof. Edmerson dos Santos Reis, o *I Colóquio* foi uma iniciativa que abriu e continua abrindo possibilidades concretas de aproximação entre a graduação e a pós-graduação do DCH – III/UNEB, com a UNIPD e muitas outras oportunidades que vão se desdobrando com outras universidades do mundo inteiro. “A internacionalização, fundada na perspectiva da interculturalidade é sempre um colocar-se na horizontalidade das relações de respeito e sintonia naquilo que cada país, universidade e professores realizam, a partir de onde se encontram, reafirmando sempre a necessidade de uma educação contextualizada e o diálogo permanente entre os saberes locais e globais.” (REIS, E.S., 2020)

Para a Profa. Carla Paiva, na época do evento coordenadora do PPGESA, o *I Colóquio* foi uma oportunidade para “[...] estreitar os laços de pesquisa, produção e extensão entre Brasil e Itália, principalmente através dos nossos cursos de graduação, na área de educação e comunicação, mais também através do programa de Pós Graduação PPGESA.”(TV UNEB Juazeiro, 2019)

Conclusões

Ao começar a recolher notícias e informações sobre as linhas do tempo dos caminhos percorridos até o evento, o autor deste artigo mergulhou, de fato, em um *mar* de relações e vínculos entre pessoas e instituições brasileiras e italianas, através das quais foram realizadas muitas atividades que, pelas épocas nas quais concretizaram-se, podem ser consideradas como inovadoras e precursoras sob diversos pontos de vista. Foram simples ações, projetos mais elaborados e até grandes processos que abriram trilhas e horizontes a respeito das temáticas tais quais o diálogo intercultural, a internacionalização acadêmica, a extensão e a aprendizagem solidária.

Ao organizar tanta riqueza e tentar descrevê-la, uma primeira reflexão, que nasceu espontânea, fez-se a respeito da centralidade da ‘*Relação*’ entre as pessoas em todos os níveis e grãos. Relações através das quais, e somente através das quais, os caminhos foram percorridos com curiosidade, entusiasmo, desafio, abertura, dedicação e ... rigor científico, alcançando metas que, talvez, nem tinham sido imaginadas ao fazer os primeiros passos. Uma reflexão que levou a perceber as relações entre as pessoas como base, fundamento, significação das relações entre culturas, pelo fato que tais caminhos foram percorridos por pessoas que veicularam e transmitiram os próprios conhecimentos, hábitos e costumes, crenças e valores recebendo em troca riquezas do mesmo tamanho no encontro com outros seres humanos e determinando, juntos, novos sentidos.

Uma segunda reflexão surgiu como natural consequência à primeira em relação ao ‘*Diálogo Intercultural*’ que, pelas experiências realmente vivenciadas, toma forma e se revela como ‘autêntico’ na medida em que os sujeitos que se relacionam são capazes de se colocarem em um plano de absoluta paridade e se conscientizar a respeito de

possíveis limites tais quais polarizações e hierarquizações desumanizadoras, preconceitos e formas de racismo, que precisam ser desconstruídos, perpassados e superados.

Uma terceira reflexão se fez a respeito do papel fundamental que a universidade pode e precisa ter no que diz a respeito da formação de cidadãos que sejam capazes de valorizar cada vez mais o próprio contexto e abrir mente e alma ao mundo. A universidade como uma instituição que baseia, planeja e exerce o ensino, a pesquisa e a extensão entrelaçando vínculos e diálogos em um plano de horizontalidade, tanto a nível local, com a própria comunidade, quanto a nível internacional com outras instituições de ensino superior e entidades de outras comunidades. Uma universidade que, neste diálogo contínuo saiba tanto ensinar, como compartilhar conhecimentos, quanto aprender.

Mantendo firme na mão a Bússola da pedagogia intercultural e seguindo as trilhas das reflexões acima citadas, o artigo trouxe um olhar histórico a respeito de dois caminhos que ao se encontrar determinaram as condições para a realização de um evento científico, até aquele momento único na sua espécie para o contexto específico do PPGESA, no DCH III da UNEB em Juazeiro da Bahia. Um evento através do qual quis-se fomentar uma discussão e uma reflexão a respeito da relevância da educação contextualizada no desenvolvimento de novas estratégias de internacionalização da extensão e da aprendizagem solidária e fortalecer os vínculos locais, entre o PPGESA e o DCH III da UNEB e outras Instituições de Ensino Superior e entidades e projetos da comunidade, e internacional com o Departamento FISPPA da UNIPD e a rede Mundial do programa *Cátedras Scholas* da Fundação SCHOLAS OCCURRENTES, promovida pelo Papa Francisco.

O evento encerrou-se com três atos tanto concretos como simbólicos.

Um, foi a assinatura de uma *Carta de intenções* que diz a respeito dos compromissos dos participantes para o futuro, “[...] como resultado de promoção de ações efetivas que aprimorem as discussões iniciadas neste evento e a sua continuidade como inspiração para a institucionalização da internacionalização da extensão, da pesquisa e das práticas inovadoras de ensino e iniciativas da Educação Contextualizada formal e não formal, fundadas na perspectiva da internacionalização, da descolonização, da aprendizagem solidária e da interculturalidade nas relações multilaterais entre universidades do Brasil (UNEB, UNIVASF, UPE) e Itália (Universidade de Pádua) e outras que venham a se unir no propósito da continuidade das ações e reflexões.”

Um outro ato foi o plantio de um pé de Umbuzeiro no terreno do DCH III, que diz a respeito do valor de algo que cresce e se desenvolve afundando suas raízes, para o próprio nutrimento, no semiárido da Região Nordeste do Brasil, a nossa ‘Mãe’ Terra que abriga e sustenta as pessoas que aqui nasceram e moram e os estrangeiros, os viajantes que por aqui passam.

O último foi o de pintar um Mapa do Mundo invertido, com as digitais de cada participantes coloridas com cores diferentes, que diz respeito à riqueza e beleza de um mundo formado por pessoas únicas, diferentes, mas unidas pelos valores e aspirações. Um Mapa do Mundo ainda inacabado, que, chegando do Congresso Internacional SCHOLAS 2019, de Nova York, passou para o *I Colóquio Brasil Itália*, em Juazeiro-BA e, agora, continua uma viagem rumo ao encontro de outras pessoas em contextos diferentes, até chegar na cidade de Roma, na Itália para poder receber, como última gota

de cor, a digital de Papa Francisco para representar o mapa de uma nova viagem chamada 'A Universidad del Sentido'.

Referências

ALVES DE ALMEIDA, Ivanildo. Entrevista concedida a Nicola Andrian, 09 Jul. 2020.

AMATURO Enrica. **Metodologia della ricerca sociale**. Bologna: UTET Università, 2012.

ANDRIAN, Nicola. INTERERISLAND: Una ricerca e un modello in merito a processi di Internazionalizzazione di esperienze di Responsabilità Sociale dell'Università. **PLURAIS**, Salvador-BA, v. 2, n. 2, p. 46-67, abr./ago. 2017.

_____; POLLONI, I. **Progetto BEA** - Educação, formação e intercultura - Un Ponte fra l'Italia e il Brasile, Disponível em: <http://www.enars.it/joomla/it/com-joomgallery-image-manager/progetti/progetto-bea> . Acesso em: 03 Mar. 2020.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia / ITALIA. Università degli Studi di Padova. **Accordo di collaborazione tra la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova (Italia) e la Facoltà di Educação FAEEBA dell'Università dello Stato di Bahia (Brasil)**. Valido per gli anni (1997, 1998, 1999) (Mimeo).

BOSCOLO, Gianni. Entrevista concedida a Nicola Andrian, 19 Maio 2020.

BRACCI, L., J. OWONA & E. NAS **Community Engagement through International Service-Learning: How a Foreign Student can Become a Social Actor in the Host Society**, International Center for Intercultural Exchange, Siena Italian Studies, Italy, 2013.

CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES**. Brasília: Edição e composição: Diretoria de Relações Internacionais, 2017.

CEDE – Istituto Nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione. **Guida metodologica agli Studi di Caso**. Frascati Roma: Progetto QUASI, 2001.

CORBETTA, Piergiorgio. **Metodologia e tecniche della ricerca sociale**, 2ª Ed., Bologna: Il Mulino, 2014.

EnARS, Associação, **Progetto BEA** - Educação, formação e intercultura - Un Ponte fra l'Italia e il Brasile, Disponível em: <http://www.enars.it/joomla/it/com-joomgallery-image-manager/progetti/progetto-bea> . Acesso em: 03 Mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: UNESP, 2005.

_____. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. Recife: **Revista de Cultura da Universidade do Recife**. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FÓRUM DE PRÓ - REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional De Extensão Universitária**: Recife, Editora Universitária, UFPE, 2013.

GALERI, Patrizia (A cura di). **Ambientando**. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente. Milano: EDUCatt., 2009.

GALLO, Roberta. Entrevista concedida a Nicola Andrian, 22 junho 2020.

GEORGESCU, Mara. *T-KIT 4 – Intercultural Learning* 2ª Edição. Strasbourg: COUNCIL OF EUROPE, 2018.

KÜSTER, Angela; MATTOS, Beatriz. **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semi-árido. In: Secretaria Executiva da RESAB. Educação para a convivência com o Semi-árido: Reflexões teórico-práticas. 2ª Ed., Juazeiro-BA: Selo editorial RESAB, 2006.

MILAN, Giuseppe. **A tu per tu con il mondo**. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri. Lecce: Pensa MultiMedia, 2020.

MILAN, Giuseppe. Entrevista concedida a Nicola Andrian, 21 Jul. 2020.

PEREIRA, Vanderléa Andrade. Múltiplos olhares sobre a educação no Semiárido Brasileiro. Juazeiro-BA: Gráfica e Editora Printpex, Caderno Multidisciplinar **Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro**, Ano 10 nº08, dezembro, 2016.

PEROZA, Juliano. **Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: Um humanismo crítico para a transculturalidade em educação**. Agência: CAPES, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades. in SOUSA e SILVA, Conceição de Maria de; LIMA, Elmo de Souza; CANTALICE, Maria Luiza de; ALENCAR, Maria Teresa de Alencar; SILVA, Walderene Alves Lopes da. **Semiárido Piauiense**. Educação e contexto. Campina Grande-PB: INSA, 2010.

_____ Entrevista concedida a Nicola Andrian, 21 Julio 2020.

RIOS LEIRO, Augusto Cesar. Entrevista concedida a Nicola Andrian, 21 dezembro 2016.

ROLAND, R. **Globalization: Social Theory and Global Culture**. London: SAGE Publications, 1992.

SANTOS, Márcia Guena. Entrevista concedida a Nicola Andrian, 18 Julio 2020.

SEIBERT SANTOS, Cínthia Maria. Entrevista concedida a Nicola Andrian, 23 maio 2020.

SMITT, Craig N.. The Case Study: a useful research method for information management. In: **Journal of Information Technologies** n.5, pp. 123 - 133, Palgrave Macmillan UK, 1990.

STAKE, R. E.. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

TELES, Edilane Carvalho. Entrevista concedida a Nicola Andrian, 9 maio 2020.

TRINCHE.RO, Roberto. **I metodi della ricerca educative**. Bari: Edizioni Laterza, 2004

TURUS, G. **Ad occhi aperti**. Padova: Esedra editrice, 2002.

TV UNEB Juazeiro, 1º **Colóquio Brasil-Itália**, Webtv.Uneb Núcleo de Juazeiro, 2019, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=sbciTZoFZg4>

UNESCO. **Guidelines on Intercultural Education**. Parigi, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, 2006.

UNESCO. **Educazione alla cittadinanza globale** – Temi e obiettivi di apprendimento. Roma: Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018.

YIN, Robert K.. **Estudo de caso**. Planejamento e Métodos. 2ªEdição, São Paulo: BOOKMAN, 1994.

ZAINAL, Z.. **Case study as a research method**, Journal of JurnalKemanusiaan, Vol.9, No. January, PP.1-6, 2007.

ZAMPERLIN, Patrizia. Entrevista concedida a Nicola Andrian, 01 junho 2020.

PEDAGOGIA E DIALOGO INTERCULTURALE. ESSERE 'CONCERTO' IN TEMPI 'SCONCERTANTI'

Simonetta Bungaro, Giuseppe Milan³⁴

Sintesi

Pur in contesti politico-culturali diversi, sia in Brasile che in Italia è attuale la sfida pedagogica dell'interculturalità. L'articolo scritto da un pedagogo e da una musicista mette in evidenza alcune comuni difficoltà attuali rispetto a questa prospettiva, alcune dimensioni valoriali da perseguire e alcuni aspetti metodologici che insistono, in ambito educativo, sull'importanza della relazionalità dialogica e, in ambito universitario, sulla necessità di rendere sempre più frequenti e continuativi gli scambi internazionali tra studenti delle varie sedi universitarie. L'esperienza artistico-musicale e orchestrale si pone, al riguardo, come realmente educativa e offre pure una metaforica rappresentazione, con specifico riferimento all'orchestra, di quell'unità nella molteplicità che è propria dell'interculturalità.

Parole chiave: Intercultura. Educazione. Scambi internazionali. Orchestra.

PEDAGOGIA E DIÁLOGO INTERCULTURAL. SER 'CONCERTO' EM TEMPOS 'DESCONCERTANTES'

Resumo

Mesmo em diferentes contextos políticos e culturais, o desafio pedagógico da interculturalidade é atual tanto no Brasil como na Itália. O artigo escrito por um pedagogo e uma música destaca algumas dificuldades atuais comuns em relação a essa perspectiva, algumas dimensões de valor a serem perseguidas e alguns aspectos metodológicos que insistem, na esfera educacional, na importância da relacionalidade dialógica e, no contexto universitário, sobre a necessidade de tornar cada vez mais frequentes e contínuos intercâmbios internacionais entre estudantes de várias universidades. A experiência artístico-musical e orquestral é, nesse sentido, verdadeiramente educativa e também oferece uma representação metafórica, com referência específica à orquestra, dessa unidade na multiplicidade própria da interculturalidade.

Palavras-chave: Intercultura. Educação. Intercâmbios internacionais. Orquestra.

³⁴ I paragrafi 1 e 6 sono stati scritti da entrambi gli autori. I paragrafi 2-3-4 da Giuseppe Milan. Il paragrafo 5 da Simonetta Bungaro.

Giuseppe Milan è professore ordinario di Pedagogia interculturale e sociale all'Università degli Studi di Padova e insegna discipline pedagogiche all'Università di Trento, all'Istituto Universitario Sophia (Incisa Valdarno) e presso la Facoltà Teologica del Triveneto.

Simonetta Bungaro è Docente di Musica da Camera presso il Conservatorio Bonporti di Trento.

PEDAGOGY AND INTERCULTURAL DIALOGUE. BEING 'CONCERT' IN 'DISCONCERTING' TIMES

Abstract

Although in different political and cultural contexts, the pedagogical challenge of interculturality is current in Brazil and Italy. The article written by a pedagogist and a musician highlights some common current difficulties in regard to this perspective, some value dimensions to be pursued and some methodological aspects that insist, in the educational sphere, on the importance of dialogical relationality and, in the university context, on the need of having international exchanges between students from various universities increasingly frequent and continuous. The artistic-musical and orchestral experience stands, in this regard, as truly educational and also offers a metaphorical representation, with specific reference to the orchestra, of that unity in the multiplicity that is proper to interculturality.

Keywords: Interculture. Education. International exchanges. Orchestra.

1. Introduzione

La riflessione che qui presentiamo non vuole essere una mera disquisizione teorica su una tematica pur molto importante e attuale: essa è largamente dettata dalla forza di un'esperienza consolidata di "amicizia interuniversitaria", da una "prassi" che – come direbbe Paulo Freire – si manifesta come dinamismo sinergico pensiero-azione, legato nel nostro caso al più che decennale gemellaggio tra l'UNEB (Università della Bahia) e l'Università di Padova.

Si tratta di un'amicizia, che – come ci ricorda l'etimologia latina ("*amicus*" deriverebbe da "*animi custos*" = "*custode dell'anima*") ha negli anni coltivato un giardino comune, il territorio dell'impegno per l'educazione, custodendo nello scorrere del tempo l'esperienza e i saperi condivisi, fino a pervenire, in una specie di spirale di crescente apprendimento – alla ricerca *Intereurisland* e alle innovative direzioni di impegno ricerca-azione-formazione che essa promuove da una sede all'altra, da un continente all'altro, facendo della distanza un elemento di sfida e di sollecitazione.

Altri contributi, in questo volume, considerano più direttamente, dal punto di vista storico-retrospettivo, l'itinerario di questa amicizia, di questa ricerca.

Qui noi due coautori di questo articolo ci proponiamo invece di focalizzare l'attenzione sulla parte "*Inter-*" di "*Intereurisland*", cioè sulla dimensione "*interculturalità*", presente in modo specifico nella ricerca menzionata e comunque,

come già rilevato, altamente significativa nella “prassi” complessiva che il nostro gemellaggio interuniversitario promuove, essendo esso stesso “interculturale”. E, dopo la parte iniziale di questo articolo (elaborata da Giuseppe Milan), proponiamo anche- nella parte finale e con il contributo specifico di Simonetta Bungaro – una riflessione- esemplificazione suggestiva e coerente, direttamente connessa alla tematica dell’interculturalità, ricavata dalla “prassi musicale-orchestrale”. Anche in questo caso la sollecitazione verrà offerta da un’amicizia concreta, quella che lega giovani musicisti, provenienti da paesi, continenti, culture diverse, e li fa partecipare creativamente a eventi realmente “inter”, nei quali proprio l’incontro delle diversità arricchisce la qualità della produzione. Tutto questo, è bene dirlo, non nasce spontaneamente: implica una decisa intenzionalità di incontro-relazione-condivisione che diventa di per sé educativa.

2. Brasile-Italia: doni reciproci in una prospettiva di educazione interculturale

La forza degli scambi interuniversitari internazionali sta nella reciprocità effettiva e nel riconoscimento degli apporti che provengono dalle varie parti.

Da anni il dialogo con l’UNEB consente all’Università di Padova di ricevere un “dono” che bisogna riconoscere e valorizzare, dato che – fungendo da sfondo rispetto al quadro emergente- rischia di non essere colto e compreso nel suo effettivo valore. Ci riferiamo, appunto, alla *dimensione interculturalità* che, pur con inevitabili e ragionevoli difficoltà e contraddizioni, è dimensione vitale e consolidata nell’esperienza brasiliana in genere, e bahiana in particolare.

Il Brasile, come sottende l’etimologia della parola, è davvero un albero dalle molte radici e dalla chioma composta di tanti rami: è la storia-realtà di traiettorie culturali etniche diverse che trovano una composizione dinamica, naturalmente sempre “incompiuta”, tra le diverse anime culturali, arrivando a una dialogicità che non resta soltanto sul piano macro-politico, ma che impregna la vita dei singoli, il pensare-agire delle persone che abitano quest’albero meraviglioso.

Le persone, in Brasile, sono indubbiamente e consapevolmente figlie di tradizioni culturali originarie specifiche, che vanno fortemente difese e valorizzate. Nel contempo esse vivono l’appartenenza unitaria alla “*brasilianità*” (Cauti, 2014). C’è, insomma, un forte collante che rende possibile l’“*unità nella molteplicità*”, la “*molteplicità nell’unità*”, e questo è il “collante interculturale”, che, ribadiamo, è in Brasile “prassi”, unità

inscindibile di riflessione-azione: esperienza di un popolo e di persone che, a partire da una evidente complessità “multiculturale”, hanno da tempo condiviso l’orizzonte dell’interculturalità, perfino dimostrandosi a molti livelli orgogliosi di questa co-appartenenza a una condizione comune. C’è un richiamo condiviso, un *logos* che allude a un compito che si fa vincolo, alleanza, e che affonda le radici nel terreno profondo di una storia comune, fatta certamente di difficoltà, di sofferenze, di lotte, di conquiste: una storia dove le ferite subite (penso, ad esempio, ai tempi oscuri del colonialismo e alle conseguenze ancora presenti) diventano il collante di un sentimento condiviso che, come ci ricorda ancora Freire, si fa “indignazione”, “pedagogia degli oppressi”, “pedagogia della trasformazione-prassi”, “pedagogia del dialogo” (Freire, 2002).

L’Italia, che fino a non molti anni fa è stata prevalentemente “monoculturale”, può ricevere molto – a partire proprio dalla condivisione di esperienze educative – dalla realtà brasiliana.

Ed è interessante notare che, in Brasile e pure in Bahia, il concetto di “interculturalità” – con, annesso, quello di “pedagogia interculturale” – non è molto presente nelle elaborazioni teorico-pedagogiche, o perlomeno non è ritenuto un tema-sfida emergente, come lo è in questi anni in Italia.

Al riguardo va considerata questa rilevante differenza: l’esperienza brasiliana, come abbiamo tentato di evidenziare, è caratterizzata da una “interculturalità interna”, quasi implicita, per molti versi “naturale”, che comunque va esplicitata e valorizzata dalla riflessione, mentre l’esperienza italiana parla di una monocultura storicamente consolidata, a partire dalla quale, anche in forza delle recenti migrazioni, è necessario costruire più esplicitamente l’interculturalità attraverso una “prassi” trasformativo-pedagogica.

In Brasile il percorso può andare *dall’esperienza alla riflessione* che ne emerge. In Italia l’itinerario trasformativo ha probabilmente una direzione inversa, *dalla riflessione all’esperienza*: qui il pensiero interculturale ha il compito di dar vita coerentemente all’esperienza.

Proprio questa diversità di percorsi può essere di reciproco interesse: ogni parte può offrire all’altra – in un dinamismo mai dogmatico e concluso – quello che all’altra manca. Ferme restando queste considerazioni, sollecitate anche dalla necessità di contestualizzarle in relazione al fatto che siamo convocati a questo importante convegno, in queste città (Petrolina-Juazeiro) che già richiamano alla necessità di costruire ponti tra le diversità (anche tra Stati diversi, Bahia-Pernambuco, che comunque fanno parte di una

realità politico-culturale unitaria, il Brasile), procediamo ora a evidenziare alcune idee-chiave connesse alla problematica interculturale e sulle quali si fonda l'attuale insegnamento di "Pedagogia interculturale" in Italia.

Nessuno mette in dubbio che le nostre società e i nostri territori siano oggi multiculturali, che vedano cioè – anche per effetto delle migrazioni – la compresenza di persone, gruppi, comunità di diverse origini culturali: questa multiculturalità è un dato strutturale, non è tanto un'emergenza (come spesso si dice) ma è la realtà oggettiva, indiscutibile, che caratterizza la convivenza degli esseri umani, ormai a tutte le latitudini. Certamente è "*realtà-problema*", che sfida in particolare il mondo dell'educazione. Riteniamo infatti che proprio l'educazione abbia il compito essenziale di indirizzare la realtà odierna verso l'orizzonte dell'intercultura, rendendo l'intercultura stessa – cioè il dialogo concreto, creativo, tra quelle che oggi sono spesso "*isole*" separate dell' "*arcipelago multiculturale*" - non soltanto una visione ideale ma una realtà già presente in mezzo a noi. L'intercultura, in questa prospettiva, si pone sul piano dell' "*utopia*", intesa non come un'illusione ma come l'*isola che ancora non c'è ma che potrebbe e dovrebbe esserci*, alla quale possiamo e dobbiamo avvicinarci: è sempre "*incompiuta*", un orizzonte cui tendere, un "*cantiere sempre aperto*" che comunque costruisce qualcosa di nuovo con i piccoli umili passi quotidiani, i passi dell'educazione.

A tal fine un ruolo insostituibile è quello dei "*grandi testimoni*", cioè di quelle personalità capaci di indicarci e di avvicinarci alla meta, di darci una bussola utile per farci camminare, per imparare ad essere interculturali come persone, ma anche come gruppi, come specifiche identità collettive e culturali. L'esperienza teorico-pratica di Paulo Freire (2002), ad esempio, può essere raccontata come esperienza di educazione al dialogo, un dialogo micro-macro che si esplica fin dalla immediata sfida della relazione interpersonale per allargarsi agli ambiti sempre più vasti delle relazioni politiche, interculturali, interreligiose.

Ma va anche detto che anche tanti "*piccoli testimoni*", in ambiti vari, in contesti "*micro*" e quasi invisibili, sono reali tessitori di intercultura. Crediamo ad esempio che, in questa prospettiva, in Brasile sia storicamente riconosciuta l'importanza delle "*balie*"- "*badanti*" afrodiscendenti, che, inserite nelle famiglie benestanti hanno contribuito a favorire il legame interculturale, essendo capaci di inserire "*dal basso*" e umilmente molti elementi culturali specifici che sono divenuti a poco a poco patrimonio comune, operando all'interno di una relazionalità ravvicinata – in particolare con l'infanzia – per un naturale

riconoscimento dell'alterità come parte di sé, del proprio percorso identitario, della propria storia e, in ultima analisi, della storia di un popolo.

Allo stesso modo, nelle situazioni “micro”, la scuola e le famiglie, gli insegnanti e gli educatori, ma anche i “*natural helpers*” (Milan, 2001, p. 136) che agiscono senza un definito mandato istituzionale nelle relazioni interpersonali e sociali, possono essere catalizzatori di cambiamento, agenti di trasformazione, soggetti-testimoni autentici di un'interculturalità che si costruisce proprio dalle fondamenta, cioè “dal basso”, dall'umiltà che – come ricorda l'etimologia – ha a che fare con la terra, affonda le radici capillarmente nella normalità delle situazioni quotidiane.

3. L'attuale realtà-problema e le implicazioni per la pedagogia interculturale

Possiamo innanzi tutto chiederci: in che senso stiamo parlando della multiculturalità come di una “*realtà-sfida*”? Quali sono alcuni elementi-sfida di questa *realtà* e quali risposte possiamo trovare nella prospettiva della pedagogia interculturale?

Ecco in sintesi alcuni *punti-realtà* da considerare e alcune implicazioni pedagogiche nell'orizzonte interculturale:

- 1) *Realtà*: la multiculturalità si manifesta spesso in contesti chiaramente – anche se non esclusivamente – contrassegnati da individualismo, egocentrismo, sgretolamento sociale, sospetto-paura nei riguardi dell'“altro-straniero”, visto spesso come nemico. Sono tendenze culturali certamente presenti nel mondo occidentale-capitalistico, come denunciano molte ricerche (Milan, 2020), ma che sembrano ormai diffondersi a più ampio raggio, facilitate anche dalla globalizzazione economica e dalle sue conseguenze di tipo culturale. Similmente, a livello teorico, il *multiculturalismo-comunitarismo* accentua la difesa delle diversità, fino a ritenere negativo o del tutto ingiustificato il “*meticciamiento culturale*”, assolutizzando perciò il *relativismo culturale* e, con questo, il *relativismo etico* (negando perciò la possibilità di un comune riconoscimento di *valori* e di *diritti-doveri* trasversali e universali).

Pedagogia interculturale: *nessuno mi è straniero*, ogni essere umano è l'*altro-fratello* degno di essere amato concretamente, perché è mio simile. L'amore concreto, che si fa dialogo e relazione creativa, vede in ciascuno un fratello. In particolare, il comando etico di “amare il nemico” si costruisce in quella *pedagogia di comunione* – anche questa indicata da Paulo Freire (2002) - che implica altruismo, attenzione all'impegno sociale,

costruzione attiva del tessuto comunitario, che implica superamento delle frontiere e consapevolezza di appartenere al mondo e di dover essere “*persone-mondo*”, persone planetarie.

2) *Realtà*: si manifestano varie tipologie di risposta alla realtà multiculturale, tra le quali l’*assimilazione*, cioè il conformarsi rispetto al modello prevalente, e l’*apartheid culturale*, che genera frammentazione, ghettizzazione, resistenza culturale. Vengono costituite “*comunità a parte*”, le isole dell’arcipelago, frammenti culturali che non comunicano e si costituiscono in opposizione reciproca e nella forma di ermetica “*resistenza culturale*”.

Pedagogia interculturale: ogni persona umana è unica, portatrice di una propria vocazione nel mondo, come pure unica è ogni realtà culturale, unico è ogni popolo, perfino ogni continente ha una tonalità identitaria e culturale specifica e prevalente, che va apprezzata. In questa prospettiva la proposta dell’interculturalità è senza dubbio contestativa nei riguardi del *conformismo culturale*, del *pensiero unico*: la comunità è gioco dinamico delle differenze, è molteplicità che trova comunque nel mondo dei valori il segreto dell’unità, è “*comunità delle comunità*”³⁵: nessuna comunità è “*a parte*”, ogni identità culturale apre i propri confini ed è parte della più ampia comunità inclusiva.

3) *Realtà*: gli *stranieri* sono spesso visti, con lenti universalizzanti, come *un’entità generica*; tra entità culturali diverse si costituiscono facilmente rapporti di potere *asimmetrici* (“*cultura egemonica*” – “*cultura subalterna*”- “*oppressori-oppressi*”), *up-down*, facilitati dai “*miti della propria perfezione-superiorità e dell’altrui imperfezione-inferiorità*” o, al contrario, da quelli della “*propria inferiorità e della superiorità altrui*” (Milan, 2020).

Pedagogia interculturale: la reciprocità, fondata sull’amore concreto (Paulo Freire parla di “*amore per l’uomo*”) (Freire 2002, cap. 2) implica rispetto dell’altro, superamento della tentazione di superiorità, umile disponibilità all’ospitalità che naturalmente contrasta qualsiasi presunzione per costruire a tutti i livelli relazioni capaci di empatizzare, vedendo i rapporti tra culture diverse non nel senso della colonizzazione – come spesso è avvenuto e avviene – ma nella prospettiva di una reciproca inculturazione

³⁵ L’istanza “comunità delle comunità” è indicata (con la dizione latina “*communitas communitatum*”) da Martin Buber, fin dal 1950. Cfr. Giuseppe Milan G. (1994). *Educare all’incontro. La Pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova, pp. 134-138. Il medesimo concetto è presente, in rapporto alla situazione geopolitica attuale, in Pasquale Ferrara, *La politica inframondiale*, Città Nuova, Roma 2014.

che arricchisce le identità, anziché impoverirle o annientarle, e proprio nella simmetria di potere trova la base per la costruzione del mondo comune.

4) *Realtà*: l'esperienza della migrazione è spesso frutto di una *progettualità*, di una decisione che orienta attivamente ad affrontare un futuro da costruire; va tuttavia riscontrato che un diffuso abuso di *assistenzialismo* (soprattutto da parte delle istituzioni dei paesi ospitanti) contrasta spesso tale progettualità, inibendo il protagonismo autentico di chi viaggia-emigra-abita: l'assistenzialismo (non accompagnato da un'effettiva intelligenza educativa) facilita frequentemente un passivo accomodamento in posizioni acquisite, del tutto prive di intraprendenza, impedendo alle persone di essere/diventare attori sociali-culturali-politici; l'*assimilazionismo*, a partire da una concezione di carattere universalistico, assolutizza invece le somiglianze e perciò il conformismo, l'omologazione culturale, col rischio di indurre al "pensiero unico", alla monotonia culturale, con una specie di improbabile ritorno alla "*monocultura*" (Milan, 2020).

Pedagogia interculturale: ogni persona umana è chiamata ad essere soggetto, per questo va promossa la responsabilità personale e comunitaria. Le cosiddette "relazioni di aiuto" non devono inibire il protagonismo altrui, anzi il loro compito è quello di dare forza (*empowerment*) alla singolare progettualità dei singoli e dei gruppi. L'esperienza di molti esseri umani oggi è "esperienza di viaggio", di trasferimento in contesti culturali diversi dal proprio, all'interno dei quali non essere "stranieri passivi" ma "stranieri attivi", capaci di portare miglioramenti e, perciò, di integrarsi creativamente nel nuovo contesto di vita.

5) *Realtà*: la multiculturalità mette in stretto contatto tradizioni, costumi, abitudini, appartenenze religiose, visioni del mondo, che – costrette ad avvicinarsi e a confrontarsi – possono provocare *difficoltà* e, in taluni casi, forme di *ostilità e intolleranza*³⁶.

Pedagogia interculturale: l'arte del dialogo, fondata sul riconoscimento della dignità altrui, comporta effettiva apertura alla dimensione "tra", cioè all'orizzonte dell'interculturale e del dialogo interreligioso: le tradizioni altre, i costumi diversi, le appartenenze religiose differenti, non sono viste come ostacoli, problemi, elementi ostili o che sollecitano ad alzare muri. L'educazione interculturale, come esperienza di autentica reciprocità, agisce anche come *prospettiva "per contrasto"*: capisco meglio me

³⁶ Al riguardo, può essere interessante approfondire il concetto di "*autoctonia*". Cfr. Milan G. (2015). *Dal "metodo per le vie brevi" al dialogo in profondità e in altezza. Creatività per l'interculturale*. In *Studium Educationis*, 2, pp. 115-126.

stesso, la mia identità, la mia cultura nella misura in cui ho l'occasione di confrontarmi con l'identità altrà e la cultura altrà (*io mi costruisco attraverso l'altro*)³⁷.

4. Possibili strategie per l'educazione interculturale

L'intenzionalità interculturale si propone un'impresa difficile, l'“unità nella molteplicità”, ritenendola possibile, anzi auspicabile nei nostri contesti, a partire dal microcosmo delle nostre relazioni ravvicinate, nei nostri “piccoli mondi”³⁸ di ogni giorno, fino ad arrivare alla dimensione planetaria.

La proposta interculturale si configura come progetto-impegno-compito che riguarda evidentemente molti ambiti dell'attività umana, come l'educazione, la politica, l'arte, la medicina, la comunicazione... etc., che vanno profondamente rinnovati

Ed è evidente che assegna un ruolo fondamentale, primario, all'educazione: non si può pensare a costruire la polis interculturale, se non attraverso il rilevante apporto dell'“educazione nuova”, perciò della “pedagogia di comunione”, della “pedagogia interculturale”.

Possiamo allora chiederci quali siano *alcune specificità* rispetto all'impegno pedagogico nella prospettiva dell'interculturalità.

Ecco, sempre in sintesi, alcune *caratteristiche dell'educazione interculturale*:

- L'interculturalità è una dimensione propria dell'essere umano visto come dialogo. Perciò, l'educazione interculturale non è tanto una materia tra le altre, una disciplina di settore: l'interculturalità va vista come dimensione trasversale, che riguarda tutto il lavoro educativo. Non si può pensare un'educazione che non sia interculturale (*trasversalità dell'interculturalità nell'educazione*).
- Non è un'attività educativa riservata ad una categoria esclusiva, ad esempio per gli “alunni stranieri a scuola”, per le famiglie di origine straniera presenti nel territorio. Essa si riferisce ad un *modus vivendi* che interessa ogni essere umano, perciò *riguarda ognuno e tutti*: ogni essere umano ha bisogno di aprirsi all'alterità, all'accoglienza, alla reciprocità, alla solidarietà, alla fraternità (queste sono le “parole-chiave” dell'interculturalità).

³⁷ Su questo argomento cfr. Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma: Città Nuova, (prima parte).

³⁸ Cfr. Sorgi T. (1998), *Costruire il sociale. La persona e i suoi “Piccoli mondi”*, Roma: Città Nuova.

- Prima di puntare all'intercultura come ad una costruzione “sociale”- “politica”- “culturale”-“organizzativa”, la prospettiva pedagogica interculturale ha come finalità la “persona dialogo”: il fondamento, il principio-guida pedagogico, è perciò il “*soggetto interculturale*”, capace di dimensione “*inter*”, di porsi come identità dialogica, plurale-singolare, di essere “ospite” nell'andirivieni della reciprocità; da questa “relazionalità costitutiva” si costruisce perciò l'intercultura, anche a livello “macro”, a partire dal “micro”, da ciascuno, dal soggetto (questo è lo specifico apporto dell'educazione); si potrebbe affermare che la dimensione antropologica-etica-pedagogica dell'intercultura precede la dimensione culturale-sociale-politica. È veramente di fondamentale importanza, nell'orizzonte pedagogico dell'interculturalità, questa determinazione “educativa” che fa immediato e imprescindibile riferimento alla singolarità della persona, alla responsabilità di ciascuno come base portante della costruzione comunitaria e interculturale.
- Il progetto pedagogico interculturale deve essere “*sistemico*” e prevedere perciò condivisione-cooperazione-alleanza-rete tra i fondamentali agenti pedagogici: famiglia, scuola, associazioni, istituzioni, mass-media (*sistemicità* dell'educazione interculturale). Nessuna istituzione, nessuna categoria è esclusa dal compito comune: essere tutti “agenti di sistema”, soggetti fondamentali di una progettualità sistemica trasversale, che nel contempo promuove e valorizza i singoli apporti.
- Le culture non sono viste come reificate, monolitiche, ermetiche, impermeabili: similmente alle persone, sono soggette a quei processi di cambiamento che sono provocati specialmente dalle relazioni, dalle costruttive contaminazioni nell'incontro creativo a livello interpersonale, sociale, interculturale; le culture sono perciò *porose*, sempre in movimento, dinamiche, con i *confini permeabili*.
- La *persona umana*, secondo questa prospettiva pedagogica è vista come l'attore per eccellenza di intercultura: essa è cultura ma non è riducibile deterministicamente ad una cultura, è capace (per la libertà che la contrassegna) di affrancarsi, di distinguersi e di oltrepassare creativamente la sua cultura di appartenenza, rendendola perciò “porosa”. Dalla cultura la persona riceve molto, da essa viene condizionata, ma non determinata. Le persone umane, perciò, sono i primi catalizzatori di intercultura: non sono tanto le culture che si incontrano, ma

persone di diverse culture che stabiliscono tra loro una *comunicazione vitale*: è la relazione con l'altro che conta e non la relazione della sua cultura in senso astratto. L'essere umano odierno è chiamato a far tesoro di questa "plasticità culturale" per "abitare" culture diverse e per arricchirsi esistenzialmente di questa componente interculturale.

- L'educazione interculturale evidenzia l'importanza del substrato *transculturale*: vi è un *nucleo di valori comuni condivisibili* che rappresenta la base etica comune a tutti i diversi "mondi"; il lavoro educativo insiste sull'importanza e sulla promozione di questi valori che, insieme alle persone, si pongono come *linking agents* (agenti di intrecciamento interculturale): su questo "*logos*" comune, spesso implicito ma di estrema importanza, si può davvero costruire l'"*umanità nuova interculturale*", che anche da questa radicale appartenenza a valori trasversali - visti non dogmaticamente ma come elementi propulsivi di perenne miglioramento – può e deve trovare "l'unità nella molteplicità".
- L'educazione interculturale promuove il graduale superamento delle distanze interpersonali e culturali, nel passaggio dal livello fondamentale, la *tolleranza* (che implica la volontà di riconoscere la diversità dell'altro, spesso vissuta come un atteggiamento positivo, ma anche come un vizio), all'*accettazione-rispetto* della diversità dell'altro, al *sostegno reciproco* (dove ognuno esprime la stima per l'altro), alla *solidarietà-fraternità* (attraverso la quale si agisce insieme per affrontare problemi comuni), per arrivare a quella *fiducia reciproca* che sa anche proporre e accettare la *critica reciproca* nella realizzazione di una progettualità condivisa.
- In ambito scolastico-didattico la prospettiva interculturale deve prevedere l'*interdisciplinarietà* (nessuna disciplina è esclusa) e comporta una seria formazione pedagogica per gli educatori, a tutti i livelli.

5. L'intercultura come concerto: la "*Via dei Concerti*"

Per chi, come me, ama l'arte in genere, il vivere odierno si presenta spesso senza poesia, senza concerto. L'essere umano appare "sconcertato": un concetto, questo, che esprime il disorientamento esistenziale-culturale avvertito oggi da molte persone in un mondo "inaridito", fatto di solitudine e di orfanità esistenziale. Un mondo senz'anima – cementificato, che vede il dilagare dei *non-luoghi* (Augé, 2009). E i non-luoghi sono

abitati dalla *non-persona*, dal “*nowhere-man*”, per citare il titolo di una bella e attualissima canzone dei Beatles. Persona alla quale l’identità viene sottratta. Persona-sconcertata. Persona-isola. Ci si può chiedere se sia possibile recuperare il senso dell’umanità-identità autentica? Può l’educazione ridare vita al “concerto” autentico al quale noi persone umane siamo chiamate, per farci uscire dalla sordità e dalla cecità delle solitudini e per consentirci di essere attori creativi in un palcoscenico abitato ancora dall’umanità?

La mia esperienza mi induce a vedere nell’orchestra una chiave interpretativa anche per il mondo dell’educazione: essa indica a ciascuno la necessità di essere *concertazione* in un gioco creativo di *legami*: insieme dobbiamo non tanto “*fare musica*” quanto “*essere musica*”.

Il filosofo americano Horace Kallen (1882-1974) più di un secolo fa, nel 1915, ne ha parlato in uno scritto che appare attualissimo sulla possibilità negli Stati Uniti di dar vita, a partire proprio dall’oggettivo pluralismo culturale, a una creativa armonia interculturale, letteralmente a una “*molteplicità nell’unità*” (“*multiplicity in a unity*”), una “*orchestrazione dell’umanità*” (“*orchestration of mankind*”):

Come in un'orchestra ogni tipo di strumento ha il suo specifico timbro e la sua tonalità [...], come ognuno ha il proprio specifico tema e la melodia appropriata in tutta la sinfonia, così nella società ogni gruppo etnico è uno strumento, il cui spirito e la cui cultura compongono il tema e la melodia complessiva, l'armonia e le dissonanze e le loro disarmonie danno vita alla sinfonia della civiltà [...]. Non vi è nulla di fisso e di scontato [...]. Entro i limiti imposti dalla natura possono variare a piacere, e la gamma e la varietà delle armonie possono ampliarsi e divenire più ricche e più belle” (Kallen, 1915).

L’orchestra è perciò metafora della relazionalità dialogica, è indicativa di un dover essere, forse di un’utopia: è l’intrecciarsi/distanziarsi di note, strumenti e voci, che si abbracciano, si cercano e apparentemente si perdono, si dispongono in prima fila, di spalla e sullo sfondo. Nel *flow* musicale si genera una autentica e speciale *partecipazione mediativa* all’interno di uno spazio co-abitato e co-costruito, nel quale ciascuno è nel contempo con se stesso e con gli altri. L’orchestra è una suggestiva comunità.

Il grande musicista-compositore contemporaneo Josè Antonio Abreu³⁹, fondatore del cosiddetto “*Sistema Abreu*” e della “*Fundación del Estado para el Sistema de Orquesta Juvenil e Infantil de Venezuela*”, ha ribadito in anni recenti il medesimo

³⁹ Intervista ad Abreu, dal film *Tocar y Luchar* (2004) di Alberto Arvelo

concetto, collegando in maniera efficace la dimensione “*orchestra-comunità*” alla dimensione “*bellezza*”, il tutto in una prospettiva chiaramente pedagogica:

Che cos’è un ‘orchestra? Un’orchestra è una comunità che ha come caratteristica essenziale ed esclusiva, ed essa sola ha questa caratteristica, quella di essere l’unica comunità che si costituisce con l’obiettivo essenziale di unire persone al suo interno perciò chi fa parte di un’orchestra inizia a vivere quella che viene chiamata aggregazione. Che significa, in poche parole, la filosofia del gruppo che si riconosce come interdipendente, dove ognuno è responsabile di tutti e tutti sono responsabili di ciascuno. Perché? Per generare bellezza.

E un suo allievo, Gustavo Dudamel, ora direttore d’orchestra di fama internazionale, ne sottolinea la chiara funzione educativa: “*L’ispirazione e la bellezza trasformano irreversibilmente lo spirito di una persona, rendendolo un essere umano più pieno, più completo, più felice e, perciò, un cittadino migliore*”⁴⁰. Claudio Abbado – grande amico del “Sistema” – ripeteva spesso che “la bellezza salverà il mondo e lo farà una persona alla volta”, sottolineando l’insostituibile valenza educativa e “personalizzante” della dimensione artistico-musicale.

A partire da questa intima convinzione, che per me è teoria e prassi, posso presentarvi un’esperienza che ho cercato di sostenere e promuovere, in particolare negli anni in cui, oltre che docente titolare della cattedra di Musica da Camera, sono stata anche Direttore del Conservatorio musicale Bonporti, di Trento (Italia), anni 2011-2017: la storia di un’orchestra di giovani musicisti provenienti da accademie di Paesi con condizioni culturali-sociali-politiche molto diverse, un’orchestra giovanile itinerante chiamata ad affrontare il difficile compito di fare musica insieme, ma soprattutto quello della convivenza “interculturale”.

I giovani musicisti sono qui chiamati a un’esperienza solidale e cosmopolita che consente a ciascuno di allargare il proprio sguardo esistenziale e culturale. E questo attraverso la musica, facendo musica insieme, apprendendola, suonando e cantando. Ne conseguono – non soltanto sul piano strettamente musicale, ma anche sul piano delle relazioni umane - il rispetto dell’altro, la comprensione delle differenze, l’educazione a essere cittadini più “musicali” che avranno meno paura della differenza dell’altro. Così, in un mondo nel quale prevale una cultura individualistica, la musica aperta all’intercultura è davvero sovversiva perché apre al dialogo e alla cittadinanza globale e solidale, assegnando così alla parola “*Conservatorio*” il significato originario derivante

⁴⁰ Intervista a Dudamel, sempre dal film *Tocar y Luchar*.

dall'usanza, fin dal XV secolo, di avviare alla musica i bambini e i ragazzi inseriti negli orfanatrofi, in modo da “conservarli” dai rischi della strada e da molteplici forme di disagio minorile e sociale.

Non c'è dubbio che le trasformazioni culturali degli ultimi decenni abbiano posto sfide di vario genere, capaci anche di cancellazioni identitarie a volte indebite. Al riguardo, la mia esperienza mi conduce a riflettere su come, in una società in continuo cambiamento - che Zygmunt Bauman (2002) definisce “liquida” -, sia importante cogliere quanto di buono e vitale ci ha trasmesso l'esperienza di coloro che ci hanno preceduto. Sostenuta dalla mia esperienza personale, credo che oggi il musicista in uscita da un percorso di studi dovrebbe possedere la strumentazione metodologica per guardare la situazione artistica contemporanea con occhi nuovi, flessibili, certamente aperti alla collaborazione in prospettiva internazionale. La lezione del docente del “nuovo conservatorio” non dovrà continuare a svolgersi soltanto nella solitudine della propria aula, ma “trasmettere” la propria personale esperienza cercando un maggiore confronto con i colleghi in continua interazione con le molteplici strutture didattico-artistiche, anche sul piano degli scambi internazionali.

In questa prospettiva la pratica della musica d'insieme è strumento privilegiato, una necessità che dovrebbe appartenere a tutti, ricca di una funzione educativa che si avvale anche dell'improvvisazione, dell'uso creativo del linguaggio musicale e che permette, in una dinamica integrazione con le diverse componenti della personalità, lo sviluppo della musicalità di ciascuno.

Suonare insieme insegna anche a fare silenzio, un silenzio che promuove l'arte dell'ascolto del suono dell'altro. Come Conservatorio abbiamo perciò promosso alcune esperienze educative di scambio internazionale e, in particolare come Direttrice, ho sentito che dovevo rischiare personalmente sostenendo e accompagnando questo passaggio della nostra istituzione verso progetti di qualità fortemente innovativi sul piano relazionale: passando da un'esperienza solo individuale di apprendimento della musica ad una modalità relazionale e di confronto senza paura, motivando gli studenti a sentire propri i problemi del mondo e dando così senso al loro fare musica: essere musicisti significa essere cittadini interculturali, cittadini del mondo.

Come esempio specifico, posso riferirmi a un progetto internazionale nato nel 2011 che mi ha profondamente colpito e va in questa direzione: è la “*Via dei Concerti*” che, sotto la guida del Maestro Julian Lombana - docente di esercitazioni orchestrali del

nostro Conservatorio - ha dato vita a una importante iniziativa artistico-sociale che ha coinvolto i giovani studenti del Conservatorio di Trento.

“*Chi suona uno strumento non imbraccia un’arma*” – questa è stata la parola d’ordine seguita - ha intrecciato una specie di filo rosso tra l’Orchestra del Conservatorio di Trento e l’Orchestra Sinfonica Giovanile Batuta di Bogotá, che già nel 2011 hanno condiviso un itinerario di concerti in varie città italiane e straniere. Desidero evidenziare che l’orchestra colombiana che fa capo alla Fondazione Batuta è da anni protagonista di un’azione educativo-artistica straordinaria, rivolta a ragazzi e giovani, spesso nelle situazioni più difficili di disagio economico-sociale. E questo attraverso la musica, facendo musica insieme, apprendendola, suonando e cantando.

Questo progetto è capillarmente diffuso in Colombia, dove operano tante piccole orchestre anche in zone periferiche, poi rappresentate da altre orchestre a livello regionale e nazionale.

La *Via dei Concerti*, nata da questa prima integrazione, è diventata un festival musicale ricorrente, itinerante, interculturale, un’opportunità di incontro per più di 190 giovani provenienti da molti paesi (oltre all’Italia, Colombia, Taiwan, Grecia, Messico, Russia, Spagna, Portogallo, Sud Africa, Turchia, Ungheria, USA, Austria, Francia, Belgio, Bielorussia...), da istituzioni di alta formazione musicale e da enti promotori di pratiche sociali attraverso la musica, per condividere esperienze di formazione musicale, manifestando così il desiderio di unire le forze per dar vita a una società più sensibile e armoniosa, portando quindi con sé un messaggio di pace e convivenza interculturale.

Per molti giorni i giovani musicisti fanno prove insieme, poi danno vita ai concerti facendosi apprezzare anche per la qualità artistica dei risultati. Trovo davvero impressionante l’entusiasmo con cui essi, provenienti da ambienti molto diversi, affrontano il difficile compito di fare musica ad alto livello, ma soprattutto quello della convivialità “interculturale”: vivono un’esperienza solidale e cosmopolita che consente a ciascuno di allargare il proprio sguardo esistenziale e culturale, senza nulla sacrificare delle competenze già acquisite, anzi moltiplicandole proprio per l’apporto creativo del dialogo.

L’orchestra è già, di per sé, in generale, una suggestiva *concertazione delle differenze*. Nel nostro caso essa diventa veramente metafora viva della cittadinanza interculturale. Dell’intercultura è facile parlare, ma attuarla è un’autentica sfida. Credo che i ragazzi colgano proprio la bellezza di questa sfida concreta, realmente educativa, che li impegna a fondo esistenzialmente.

In ogni occasione essi manifestano la loro gioia, e – per certi versi – lo stupore e la gratitudine per quanto vivono insieme. Questa è la più chiara conferma che, al di là dell’evento artistico, si raggiungono importanti risultati sul piano della formazione globale.

Quanto al docente/artista/direttore, egli ha il compito affascinante e insieme difficile di una concertazione che non si realizza con la bacchetta magica, ma prevede l’armonizzazione di molteplici voci, persone, idee, la composizione di assonanze e dissonanze, in una dinamica di ascolto e integrazione che richiede attenzione e reciprocità. Non si tratta di una mera sommatoria: si manifesta qualcosa di nuovo, una creativa moltiplicazione delle risorse che si manifesta nell’unità di un progetto singolare, di una nuova composizione di cui proprio il direttore – come nelle prove d’orchestra – dovrebbe suggerire i tempi. Il progetto “*La via dei concerti*” è perciò chiarissima testimonianza multiculturale, per le differenti provenienze dei giovani, dove il complesso gioco della presenza simultanea di molteplici lingue – non sempre immediatamente comprensibili – evidenzia la bellezza di questa pluralità. Questa tuttavia – nella comune appartenenza alla Musica – trova una nuova relazionalità nel segno dell’interculturalità.

6. Conclusione

La prospettiva teorico-pratica che abbiamo presentato in questo scritto richiede senza dubbio un forte impegno trasversale, che chiama in causa sia ciascuno di noi – agenti di trasformazione del nostro mondo – sia le comunità, i gruppi, le diverse identità culturali, i popoli, tutti agenti di relazionalità ad ampio raggio nella prospettiva che vede l’umanità intera come “*communitas communitatum*”, “*comunità delle comunità*”, “*orchestra di orchestre*”. È evidente che siamo tutti implicati a essere risposta alla chiamata che vede l’essere umano come “relazionalità dialogica costitutiva”, ma che si configura anche come risposta fattiva ad un’umanità che chiede di essere “unità nella molteplicità”, “convivialità delle differenze”, perciò interculturalità.

È una sfida che oggi si pone in termini urgenti e che appare perfino sovversiva – perché destruttura fin dalla radice la consolidata antropologia identitaria individualista e egocentrica e propone il paradigma antropologico identitario dialogico-interculturale, che appare davvero innovativo e, perciò, particolarmente difficile da comprendere, da assumere e da vivere.

Crediamo che proprio l'educazione possa avere oggi, al riguardo, una "funzione svegliatrice": prendere atto che c'è il forte rischio, diffuso a livello planetario, di anestetizzazione delle nostre energie spirituali, di sonnambulismo esistenziale, culturale, politico e, in questo contesto alienante, provocare un vero "risveglio" dell'umanità, in ciascuno e tra tutti.

In questa direzione di impegno educativo-culturale-politico-artistico c'è un estremo bisogno di testimoni autorevoli e credibili, che con la parola e con la vita, con il pensiero e con l'azione, sappiano aprire strade nuove e, per così dire, fungere da capicordata in imprese complesse e difficili. L'interculturalità è certamente un progetto incompiuto, che ci provoca e ci sollecita ad avanzare senza sosta in questa prospettiva, anche contro il vento contrario che spesso ostacola il nostro cammino. Abbiamo tuttavia tante risorse umane-culturali-religiose-comunitarie-pedagogiche, come quelle rappresentate da questo convegno Brasile-Italia, che ci aiutano ad essere, anche come persone interculturali, artisti cercatori di infinito.

Riferimenti bibliografici

Augé M. (2009). *Non Luoghi. Introduzione una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera

Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Cauti C. (2014). *I brasiliani credono nel Brasile?*. "Limes", 6 (giugno).

Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

Kallen H. (1915). *Democracy Versus The Melting-Pot*. "The Nation", Feb. 25.

Milan G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.

Milan G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.

Milan G., Cestaro M. (2016), *We can change! Seconde generazioni, Mediazione interculturale, Città. Sfida pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCAÇÃO GLOCAL: PERTENCIMENTO NA MUNDIALIZAÇÃO OU FORMAÇÃO PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA

Edmerson dos Santos Reis⁴¹

Resumo

Resultado da minha participação em uma mesa redonda com o mesmo título, que aconteceu durante o I Colóquio Brasil/Itália, cujo tema foi “Educação Contextualizada e o diálogo intercultural na implementação de novas estratégias de internacionalização da extensão no PPGESA/DCH-III/UNEB”, realizado no dia 21 de agosto de 2019, no campus III da UNEB, em Juazeiro – BA. O trabalho traz uma reflexão que busca estabelecer a aproximação entre a Educação Contextualizada e a Educação Glocal, com vistas a atender às necessidades de construção de um processo formativo das atuais gerações, por meio da educação, contribuindo assim com a possibilidade do sujeito sentir-se pertencente ao seu mundo, ao seu contexto de vida, sem perder de vista a perspectiva da mundialização em que vivemos e a condição de uma formação que desperte nesse sujeito o sentimento e a atuação em favor de uma cidadania planetária. Para dar conta do diálogo aqui proposto, lançamos mão de algumas referências como Zaoul (2003), Santos (2006), Mintegáguia (2012), Sousa Santos (2002) e Reis (2011), que contribuem para estabelecer esta rede de sentidos, para a partir daí refletirmos alguns desafios postos à escola e a Educação na tentativa de, nas suas práxis, efetivarem uma ação formativa alicerçada no pertencimento local, mas à favor de uma cidadania planetária.

Palavras-chave: Educação contextualizada. Educação Glocal. Pertencimento.

EDUCAZIONE CONTESTUALIZZATA E EDUCAZIONE GLOCALE: APPARTENENZA ALLA MONDIALIZZAZIONE O FORMAZIONE PER UNA CITTADINANZA PLANETARIA

Sintesi

Risultato della mia partecipazione a una tavola rotonda con lo stesso titolo, svoltasi durante il *1° Colóquio Brasil/Itália*, il cui tema era ‘Educazione contestualizzata e dialogo interculturale nell’implementazione di nuove strategie di internazionalizzazione della terza missione accademica al PPGESA/DCH-III/UNEB’, Tenutosi il 21 agosto 2019, nel Campus III dell’UNEB, a Juazeiro - BA. Il lavoro riporta una riflessione che cerca di stabilire l’approssimazione tra l’educazione contestualizzata e l’educazione glocale, al fine di soddisfare le esigenze di costruzione di un processo formativo delle generazioni

⁴¹ Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas – Campus III da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Pedagogo, Mestre em Educação, Especialista em Desenvolvimento Local, Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Membro da Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB e do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC. Professor do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Contextualizada, Cultura e Território – EDUCERE. E-mail: edmerson.uneb@gmail.com

attuali, attraverso l'educazione, contribuendo così alla possibilità che il soggetto si senta appartenente al suo mondo, al suo contesto di vita, senza perdere di vista la prospettiva della globalizzazione in cui viviamo e la condizione di una formazione che risvegli in questo soggetto il sentimento e l'attuazione pratica a favore di una cittadinanza planetaria. Per rendere conto del dialogo qui proposto, abbiamo considerato alcuni riferimenti come Zaoul (2003), Santos (2006), Mintegáguia (2012), Sousa Santos (2002) e Reis (2011), che contribuiscono a stabilire questa rete di significati, per riflettere, partendo da questi, su alcune sfide poste alla scuola e all'educazione, nel tentativo di svolgere un'azione di formazione, nelle loro prassi, basata sull'appartenenza locale ma a favore di una cittadinanza planetaria.

Parole chiave: Educazione contestualizzata. Educazione GloCale. Appartenenza.

CONTEXTUALIZED EDUCATION AND GLOCAL EDUCATION: BELONGING TO WORLDWIDE OR EDUCATION FOR A PLANETARY CITIZENSHIP

Abstract

Result of my participation in a round table with the same title, held during the 1st *Colóquio Brasil / Itália*, whose theme was 'Contextualized education and intercultural dialogue in the implementation of new strategies of internationalization of the third academic mission at PPGESA / DCH- III / UNEB', held on August 21, 2019, on Campus III of the UNEB, in Juazeiro - BA. The work reports a reflection that tries to establish the approximation between contextualized education and GloCal education, in order to meet the needs of building an educational process for the current generations, thus contributing to the possibility that the subject feels he belongs to his world and to his context of life, without losing sight of the perspective of the globalization in which we live and the condition of an education that awakens the feeling and the practical actualization in favor of a planetary citizenship. To account for the dialogue proposed here, we have considered some references such as Zaoul (2003), Santos (2006), Mintegáguia (2012), Sousa Santos (2002) and Reis (2011), which contribute to establishing this network of meanings, and to reflect on some challenges posed to school and education, in an attempt to carry out a formative action, in their practices, based on local belonging but in favor of a planetary citizenship.

Keywords: Contextualized Education. Glocal Education. Membership.

Introdução

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode
ver do Universo... Por isso a minha aldeia é
tão grande como outra terra qualquer,
porque eu sou do tamanho do que vejo e não
do tamanho da minha altura...*

(Alberto Caeiro, 1946, p.32)

O presente texto é fruto da minha participação em uma mesa redonda com o mesmo título, que aconteceu durante o I Colóquio Brasil/Itália, cujo tema foi “Educação Contextualizada e o diálogo intercultural na implementação de novas estratégias de internacionalização da extensão no PPGESA DCH-III/UNEB”, ocorrido no dia 21 de agosto de 2019, no campus III da UNEB, em Juazeiro – BA. O trabalho traz uma reflexão que busca estabelecer a aproximação entre a Educação Contextualizada e a Educação Glocal, com vistas a atender às necessidades de construção de um processo formativo das atuais gerações, por meio da educação, contribuindo assim com a possibilidade do sujeito sentir-se pertencente ao seu mundo, ao seu contexto de vida, sem perder de vista a perspectiva da mundialização em que vivemos e a condição de uma formação que desperte nesse sujeito o sentimento e a atuação em favor de uma cidadania planetária.

Para dar conta do diálogo aqui proposto, lançamos mão de algumas referências como Zaoul (2003), Santos (2006), Mintegáguia (2012) e Sousa Santos (2002), Reis (2011), que contribuem para estabelecer esta rede de sentidos, para a partir daí refletirmos algumas experiências concretas que tentam nassuas práxis efetivar uma ação educativa alicerçada nessa compreensão. A compreensão que se chega é de que, na atualidade da complexidade do mundo, das mais diversas facetas do sistema capitalista em que vivemos, que oprime, dilacera comunidades, culturas e natureza, tudo é transformado em moeda, em lucro, pois é o que importa nesse sistema. Contrária essa linha, a Educação contextualizada fortalece as redes locais e coloca os sujeitos em conexão com o mundo mais amplo, mas a partir do seu mundo, ou seja, numa abordagem glocal, o que parece ser o caminho necessário à construção de um outro mundo possível.

O local como submissão ao global, negação da aldeia

Usando uma metáfora da aldeia para ir refletindo as relações da educação com os contextos locais, essa poderia ser compreendida como o lugar em que os sujeitos vivem, estabelecem suas as relações, afirmam suas culturas enquanto comunidade, colocam-se no mundo desde esse lócus. A aldeia está ligada ao global por todas as mediações possíveis que atravessam-na: política, cultural, econômica, social, ética, entre outras. Mas, a escola e os espaços de formação dos povos e dos professores da escola, presentes na aldeia, não conseguem dialogar com os saberes do local, pois, pelas imposições globalizantes, esses devem apreender e aprender apenas o saber “maior” e global.

Nesse sentido, a escola nega a aldeia, nega seu povo, sua cultura, seu modo de ser-
sendo-no-mundo, pois para o sistema de ideias colonizadoras e alienantes, a escola deve
ser um espaço da transmissão de um saber “neutro”, que reproduz uma cosmovisão que
atende apenas aos interesses daqueles que emanam a ordem do saber, a maneira como
deve funcionar a economia, e a cultura que deve ser considerada como a ideal, a cultura
dominante. Ou seja, o que temos então é a negação da vida como ela é, enquanto deveria
ser o elemento formativo da continuidade da vida da aldeia.

Hassan Zaoual, em seu livro *Globalização e diversidade cultural*, vai destacar que:

Na medida em que cresce o global, também se amplia o sentimento do local. As razões deste paradoxo são múltiplas, entre as quais mencionamos a seguinte: a globalização, sinônimo de mercantilização do mundo, introduz localmente um tipo de incerteza e de vertigem na mente humana. Uma das maneiras de reagir a isso consiste na busca da certeza de que somente a proximidade pode garantir, até certo ponto, o sentimento de pertencer. (ZAOUAL, 2003, p.21).

Essa maneira de compreender a relação local-global vai reafirmar que, numa busca de centralidade do global, todas as dimensões do local se submetem ao global, sendo apenas a corrente auto organizadora dos sujeitos locais, na busca de afirmação dos seus modos de existir nos seus mundos que poderá tentar reverter esta anulação de si para promover a afirmação do pertencer a aldeia, ao lugar. Ou seja, não serve à aldeia este modelo, esta forma de produção do mundo, de organização da vida e dos modos de existir, sempre subordinados aos interesses dos que detêm o poder.

A premissa que passa a valer aqui é a de que o local fica reduzido à submissão daquilo que representa os ditames globais. Assim, não se forma para uma cidadania planetária, mas para a obediência. Como não há complementaridades, os filhos da aldeia passam a ter a cabeça formada apenas pelo saber do global.

Para Zaoual(2003), a ciência ocidental e, especialmente a econômica, tem comandado a civilização global.

Abstrata, dedutiva, e dividida em especializações estanques, ela empurra a humanidade em direção a um desastre social e ambiental. Apesar dos sucessivos fracassos econômicos transpostos nos países do Sul e, também, do esgotamento do mito do progresso nos países mais adiantados na aventura do desenvolvimento, as crenças científicas vinculadas a essa ciência estão resistindo à necessidade de uma mudança profunda. (ZAOUAL, 2003, p. 18).

Sem que haja uma mudança radical da cosmovisão da maneira ocidental de ciência que até então foi negligenciando os contextos diversos e simplificando-os aos seus modos de interpretação, não haverá a construção das bases de uma nova ciência que carregue em si outras cosmovisões que denunciam e explicam os mundos por outras lógicas que não se enclausuram em um modelo único de perceber a realidade, mas as realidades e quantas interpretações possíveis sejam realizadas delas. Como nos alerta Souza Santos (2002, p.238),

Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito.

Como é possível constatar, a tarefa da desconstrução não é tão fácil, mas é a busca de novos caminhos e possibilidades de leitura e interpretação do mundo e das suas vertentes, dando margem à escuta das diferenças e às aprendizagem que essas carregam em si, que nos mostrará vertentes a serem seguidas na tentativa de promover a desocultação e a credibilidade a outros tantos modos de produção do saber e da leitura da realidade, privilegiando saberes até então desconsiderados e considerados menores.

Trazendo para o campo da educação, das práticas educativas e dos desafios das reorientações curriculares e pedagógicas, para se construir indícios de uma escola que vai mudando e que começa a compreender os desafios do seu tempo, da sociedade e de um mundo intercultural, para Carvalho e Reis (2013, p. 27),

Faz-se uma tarefa para a educação recuperar o sujeito pensante, considerar o conjunto das suas faculdades diante da realidade complexa do mundo atual. Um desafio epistêmico e metodológico para a Ciência e a sociedade contemporâneas, marcadas ainda pela racionalidade moderna e técnica, com métodos mais técnicos e menos metodológicos. Faz-se preciso colocar o sujeito em relação à complexidade da rede entre o local-global-local. A contextualização concebida a partir da noção de contexto (que provém do Latim – *Contextus*, *ūs*- reunião, conjunto, entrelaçar, tecer, tessitura), apoiada na leitura de Morin (1998), que se refere a contexto como sendo a realidade a partir de onde ela se tece e se entrelaça de forma complexa. Uma ideia que se sustenta na noção de *complexus* como a complexidade da unidade para a diversidade, como postula o autor. A noção da complexidade da realidade, concebida na sua dimensão una e diversa, cujos opostos

guardam entre si as interações dinâmicas que compõem a unidade e marcam a diversidade.

Sem essa possibilidade de articulação, está longe se evidenciar nas práticas educativas os indícios que nos mostram a mudança e a possibilidade do saber ter sentido e ser significado no contexto, na vida e no sujeito, como algo que ajuda a entender o mundo no qual se transita, ou como Freire nos ajudava a entender, ao refletir sobre o *pensar certo*, compreendendo que o saber da ciência não deve chegar para anular os saberes da cultura local, mas em consonância com ele, ajudar no desvelamento do mundo, para se sair de uma postura acrítica em direção a uma compreensão mais complexa da vida e de todos os seus fenômenos naturais, físicos, biológicos etc.

Exige prática e teoria sempre em unidade. Não há prática sem teoria nem teoria sem prática. Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos. Descobrir, por exemplo, que não é o “mau olhado” o que está fazendo Pedrinho triste, mas a verminose. Não será, portanto, somente com as benzeduras que devolvemos a alegria a Pedrinho, mas com a orientação médica. (Freire, 1993, p.77).

O local como o próprio espelho da aldeia

Com essa mesma analogia da aldeia e dos seus sujeitos, pensamos o seguinte: e se os filhos da aldeia rompessem, em uma insurgência compreensiva, e construíssem os seus saberes formativos apenas com os saberes da aldeia?

Para alguns que compreendem os processos de colonização/descolonização, colonialidade/decolonialidade apenas como artifícios opostos e que saindo de um perspectiva para a outra o problema estaria resolvido, talvez esse rompimento e insurgência por parte dos filhos da aldeia resolvesse, mas não é tão simples assim, pois a aldeia por si só não daria conta do mundo, visto que, a opção que se faz é de negar os contextos mais amplos, mais diversos, os mundos, as culturas, para viver a sua clausura.

Os filhos da aldeia formados com a cabeça apenas na aldeia, desconheceriam os problemas do mundo que chegam a aldeia. Isso não seria o suficiente, pois, haveria apenas a inversão da lógica, de uma racionalidade que antes era submissa ao outro e que agora nega o outro, mesmo ele existindo e perpassando o mundo da aldeia. Como defende Souza Santos (2002), não basta apenas propor outro tipo, é preciso construir outro modelo

diferente de racionalidade, mais incluyente e que permita o diálogo com os demais saberes e contextos diversos.

A educação contextualizada unida à perspectiva da Educação Glocal: a aldeia conectada ao global, mas afirmando-se

E se os filhos da aldeia compreendessem e definissem que para não se isolarem do global precisariam reconstruir a escola, o seu currículo e formação do seu povo com os pés no chão da aldeia, mas conectados ao global?

Dessa forma, os filhos da aldeia estariam conectados ao global sem deixarem de ser da aldeia, mas cidadãos do mundo, ou ainda, forjariam nos seus processos formativos a base para a construção, a partir dos saberes e conhecimentos da aldeia, de uma cidadania planetária. Aqui teríamos o ser sendo no mundo na construção da sua historicidade, antenado no tempo histórico da sua comunidade e do mundo, no diálogo com a história e as temporalidades da humanidade. É essa complexidade pela qual se advoga a Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro, cujo lugar histórico, cultural e simbólico, ponto de partida da construção e ampliação do saberes e conhecimentos diversos é o Semiárido, essa é a aldeia da qual passamos pensar. Desse modo, a Educação contextualizada reafirma o diálogo dos saberes locais e globais, ou ainda a perspectiva da educação glocal, como afirmar Reis (2011, p. 19).

Nessa dinâmica, mediada pela aprendizagem dos saberes e conhecimentos diversos, os sujeitos da aprendizagem passam, a partir dos conhecimentos locais, a aprofundar o conhecimento do mundo em que vivem, mantendo-se em constante sintonia com o mundo mais global, de maneira contextualizada, sem que um saber prevaleça ou imponha-se ao outro.

Assim, a Educação contextualizada reafirma o diálogo dos saberes locais e globais permitindo que o conhecimento trabalhado pela escola, seja ela pública, privada, comunitária, beneficente ou confessional, consiga desenvolver um caminho formativo, intencional e não mecânico, que a partir da provocação reflexiva e do questionar sempre a realidade na qual encontra-se inserida, microcosmo do complexo maior, possa-se questionar as interferências do global no seu mundo e assim, compreender-se nesse, não como resultado da história, mas como agentes construtores dela.

A aldeia, compreendida por Zaoul (2006) como o sítio, não se faz isolada, não é uma ilha “separada” do restante do território, pois, mesmo pelo território submerso, as

ilhas se conectam ao território do qual aparentemente parece estar “separada” pelas águas, mas é apenas um equívoco de compreensão. A aldeia mantém-se firmada nos seus saberes e fazeres, recebe as influências mais amplas, muda, atualiza as suas visões, seus modo de ser e de se fazer como tal, uma vez que a temporalidade é esse vínculo atualizante e constante do presente, com o passado e o futuro, mas no qual o território se faz é a parada sobre a qual se reflete a si mesmo e se reconhece ou se provoca o estranhamento entre si o mundo mais amplo. De tal modo,

Torna-se lógico que a escala mais pertinente seja a do território. Enquanto espaço simbólico e cognitivo, o sítio magnetiza os comportamentos e marca profundamente os códigos, as normas, as convenções, as instituições locais e, finalmente, o meio local circundante. (ZAOUAL, 2006, p.18).

Ou ainda, como defendia Santos (2006), “O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está”, e é daqui que se pensa o ali e o acolá e retornamos para o aqui, pois é nele que a vida se faz, que os sujeitos significam e ressignificam o seu mundo, não devendo a escola ficar alheia a esse entendimento. Corroborando com esse ponto de vista, REIS (2011, p. 184-185), referindo-se à escola do campo contextualizada, defende o seguinte:

Compreende-se então, que nesta prática, ao contexto local é dedicado o lugar da articulação constante dos saberes mais diversos (locais e globais), que por intermédio do fazer pedagógico vai permeando as relações escola-comunidade e o próprio sentido da Educação do Campo, em que a tematização e a busca da compreensão são os fundamentos da intenção educativa. Nessa lógica não se promove nem um currículo localista, nem um currículo universalista, mas exercita-se sempre a tentativa de efetivação de um currículo conectado com os contextos diversos, sem aprisionamentos locais ou generalismos globalizantes e excludentes.

Indubitavelmente, não há formação planetária sem que se dedique atenção às dimensões do local e do território que dão o sentido do ser e do pertencer a algum lugar. Mas, o processo de construção do saber e da socialização do conhecimento não pode ter o lugar como a negação do mundo, tornando-se a clausura, a bolha desconectada. Por outro lado, o global também, não pode se configurar como a negação do ser, do lugar, do território.

O conhecimento de si, do seu mundo, do seu lugar é ponto de partida para a ação intercultural e a materialização da Educação Glocal/Contextualizada, que precisa assumir

esse desafio de não permitir o apagamento do outro, do território, do *ethos*. Ou melhor, como destaca Anália Mintegáguia(2012, p. 49), no texto *nuevosparadigmas: educación y buenvivir*:

Es importante formar a la ciudadanía como parte de una nación, de un territorio y del mundo. Para ello es preciso construir el concepto de ciudadanía universal, en un mundo con alta movilidad individual, voluntaria y forzada. La construcción de tal ciudadanía pasa por descifrarlos relatos históricos que han sido invisibilizados u ocultos, que remiten a una condición humana básica: ciudadanos de la tierra.

Para a autora, o ensino numa perspectiva da cidadania planetária, universal deve trazer nas suas preocupações, nos seus currículos e prática educativas a formação integral do sujeito para a vida, pois, aprender nessa compreensão exige saber relacionar-se consigo, com os outros, e portanto, o acesso a expressões como a arte, o cinema, a literatura, o teatro, a cultura a gastronomia são partes dessa maneira de pensar e agir no mundo que envolvem parte dessas escolas da vida e que não podem ficar fora do projeto de uma escola nova, atenta às necessidades do diálogo intercultural e da garantia da alteridade, sem a qual não conseguiremos construir as bases de uma sociedade com justiça social e equilíbrio entre as nações e grupos diversos.

Para concluir

As reflexões que permearam a realização da mesa temática que originaram este escrito provocam o repensar do modelo e concepção de escola e do sentido da educação que se processa nos sistemas educativos, pois, não se pode mais justificar o abismo que separa a educação dos mais necessitados da educação dos que têm a condição de acessar escolas e sistemas educativos com uma qualidade educativa melhor e com vistas a trazer para as reformas curriculares a preocupação com a vida, com os contextos diversos e com os elementos que constituem as suas especificidades culturais, territoriais e de pertencimento dos seus sujeitos.

Repensar a educação com vistas à construção de uma cidadania planetária, primeiramente é preciso encontrarmos um ponto de equilíbrio entre escola, saberes das comunidades e saberes das ciências. Não se pode continuar tendo na escola um complexo educativo a favor do apagamento dos sujeitos que a ela acessam e dos seus saberes culturais.

A escola precisa ser o espaço do intercâmbio dos saberes, da mediação entre aquilo que já se sabe e que já se chega sabendo na escola e aquilo que será preciso ser ampliado enquanto repertório cultural a ser acessado e necessário à inserção mais compreensiva e crítica acerca do mundo que nos cerca e que vai além do estrato local.

Assim, estruturar bases para a construção de educação contextualizada e também glocal é o desafio que passa por contextualizar os processos formativos, perceber que a educação e a escola devem ir além de apenas socializar conhecimentos prontos e acabados, mas ter nos espaços e contextos nos quais os processo educativo acontecem, a referência da qual se parte para a compreensão dos sentidos e significados do conhecimento que se acessa. Fora desse intenção, a ação pedagógica passa a ser apenas reprodutivista, sem possibilidade de um diálogo intercultural e de formação para uma cidadania planetária, ou seja, do cidadão do mundo, que do lugar em que pisa, com todas as suas representações, limites e potencialidades, será capaz de compreender as diferenças dos outros contextos e inserir-se nestes sem que se sinta inferior, mas de igual para igual.

Esse é o desafio maior do diálogo da Educação Contextualizada com a Educação Glocal, cuja finalidade maior é a promoção da alteridade e da construção de uma sociedade com justiça social, economia justa, democracia e com simetria mundial. Desafio utópico, mas necessário para nos mover em busca de um diálogo entre os conhecimentos diversos cujo ponto de partida deve ser sempre a vida, a realidade dos sujeitos e dos seus contextos. Sem isso, teríamos apenas a reprodução das intenções de um sistema que já se faz esgotado e que provou não ser o necessário para a construção de um mundo melhor, do forjar de uma cidadania planetária com pertencimento ao mundo sobre o qual transito.

Referências

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: fundamentos e práticas. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro**, Ano 08, Nº07, Setembro de 2013 [pág. 23-40]. Juazeiro – Bahia: Selo Editorial Resab, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 28 ed. (Coleção questões da nossa época). São Paulo: Cortez, 1993.

MINTEGUIAGA, Analía. Nuevos paradigmas: educación y buenvivir. In: **Educación y buenvivir**: reflexiones sobre suconstrucción. 1ra. Edición, Marzo de 2012, Serie Reflexiones. Equador: Quito: Activa: Contrato Social por laEducación, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto**. Juazeiro: Printpex/ADAC/UNEB/DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

SANTOS, Milton. O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está. In: TENDLER, Silvio. **Encontro com Milton Santos ou o Mundo Global Visto do Lado de Cá**. (Documentário). Brasil, 2006.

O GUARDADOR DE REBANHOS”. In: **Poemas de Alberto Caeiro**. Fernando Pessoa. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], Nº 63, Ano 2002, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado em 19 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/1285>; acessado em 03 de setembro de 2019.

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e diversidade cultural**. (Questões da nossa época). São Paulo, Ed. Cortez coleção, 2003.

DO LOCAL AO GLOBAL: A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E O DIÁLOGO INTERCULTURAL NA PROPOSTA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO INTEREURISLAND NO PPGESA

Nicola Andrian⁴²

Resumo

O artigo apresenta a pesquisa a partir da qual foi possível a realização do evento científico I Colóquio Brasil Itália. Uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus III da UNEB em Juazeiro, com bolsa de estudo do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Através da pesquisa pretende-se analisar o conceito e a contribuição da educação contextualizada como foco de processos e práticas de diálogo intercultural, internacionalização e responsabilidade social da universidade que visam a educação das jovens gerações, frente as transformações e aos novos paradigmas pedagógicos, rumo a uma cidadania planetária. Um dos resultados esperados, através de um estudo de caso, é o de poder confirmar a tese segundo a qual a educação contextualizada é de grande relevância no diálogo intercultural a ser desenvolvido através dos processos e práticas de internacionalização da extensão do Ciclo INTEREURISLAND, entre o PPGESA, DCH III, UNEB e o Departamento FISPPA, da Universidade de Padova, Itália.

Palavras-chave: Educação contextualizada. Diálogo intercultural. Internacionalização. Responsabilidade social da universidade. Aprendizagem Solidária Internacional.

DAL LOCALE AL GLOBALE. L'EDUCAZIONE CONTESTUALIZZATA E IL DIALOGO INTERCULTURALE NELLA PROPOSTA DI INTERNAZIONALIZZAZIONE DELLA RESPONSABILITÀ SOCIALE DELL'UNIVERSITÀ INTEREURISLAND AL PPGESA

Sintesi

L'articolo presenta la ricerca a partire dalla quale è stato possibile organizzare l'evento scientifico *I Colóquio Brasil Itália*. Una ricerca vincolata al programma post-lauream Stricto Sensu - Master multidisciplinare in Istruzione, Cultura e Territori semi-aridi - PPGESA, del Dipartimento di Scienze umane - DCH, UNEB Campus III a Juazeiro-BA, con una borsa di studio del Programma Nazionale di Post Dottorato - PNPD, del

⁴² Bolsista do Programa Nacional Pós-doutorado (PNPD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado ao Programa de Pós-graduação stricto sensu – Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus III da UNEB em Juazeiro-BA. Coordenador do Grupo permanente de internacionalização acadêmica DCH III / UNEB.

Coordinamento per il miglioramento del personale dell'istruzione superiore - CAPES. Attraverso la ricerca si intende analizzare il concetto e il contributo dell'educazione contestualizzata come focus dei processi e delle pratiche di dialogo interculturale, internazionalizzazione e responsabilità sociale dell'università che mirano all'educazione delle giovani generazioni, di fronte alle trasformazioni e ai nuovi paradigmi pedagogici, verso una cittadinanza planetaria. Uno dei risultati attesi, attraverso un caso di studio, è quello di poter confermare la tesi secondo cui l'educazione contestualizzata è di grande rilevanza nel dialogo interculturale da sviluppare attraverso i processi e le pratiche di internazionalizzazione della responsabilità sociale della ciclicità INTEREURISLAND, tra il PPGESA, DCH III, della UNEB e il Dipartimento FISPPA, dell'Università di Padova, Italia.

Parole chiave: Educazione Contestualizzata. Dialogo interculturale. Internazionalizzazione. Responsabilità sociale universitaria. Service Learning Internazionale.

FROM THE LOCAL TO THE GLOBAL: CONTEXTUALIZED EDUCATION AND INTERCULTURAL DIALOGUE IN THE PROPOSAL FOR INTERNATIONALIZATION OF UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY INTEREURISLAND AT PPGESA

Abstract

The article presents the research from which it was possible to organize the scientific event *I Colóquio Brasil Itália*. Research linked to the post-graduate program *Stricto Sensu - Multidisciplinary Master in Education, Culture and Semi-arid Territories - PPGESA*, of the Department of Human Sciences - DCH, UNEB Campus III in Juazeiro-BA, with a scholarship from the Postdoctoral National Programme - PNPd, Coordination for the Improvement of Higher Education Staff - CAPES. Through research we intend to analyse the concept and contribution of contextualized education as a focus of the processes and practices of intercultural dialogue, internationalization, and social responsibility of the university. Processes and practices that aim to educate the younger generations, in face of transformations and new pedagogical paradigms, towards a planetary citizenship. One of the expected results, through a case study, is being able to confirm the thesis according to which contextualized education is of great importance in an intercultural dialogue to be developed through the processes and practices of internationalization of social responsibility of the INTEREURISLAND cyclicity, between the PPGESA, DCH III, of the UNEB and the FISPPA Department, of the University of Padua, Italy.

Keywords: Contextualized Education. Intercultural dialogue. Internationalization. University social responsibility. International Service Learning.

1 Introdução

O fenômeno da globalização, a abertura dos mercados nacionais para horizontes internacionais, diferentes níveis de progresso social com uma aceleração das trocas de informações em função das novas tecnologias e fluxos migratórios muitas vezes forçados, para pesquisadores de diferentes áreas, entre os quais a Galeri (2009, p.98), foram as causas que determinaram, no século passado, uma desorientação a nível político, econômico, científico e cultural. Estas novas condições de vida, principalmente nas grandes cidades e, em seguida, nos contextos rurais da grande maioria dos países nos cinco continentes, determinou, por um lado, o impulso para a unificação dos processos socioeconômicos e a universalização dos saberes e, por outro lado, a procura de identidade pessoal e senso de pertencer ao próprio contexto específico, à própria comunidade.

Novos e urgentes desafios foram postos, por isso, às instituições educativas de qualquer ordem e nível e em qualquer contexto, a respeito da educação e da formação do cidadão contemporâneo. Direcionando o olhar no contexto específico do semiárido brasileiro, segundo Reis (2010, p.10), faz-se necessário defender

[...] uma educação que traz nas suas práticas educativas o desafio de exercitar a contextualização e interdisciplinaridade como estratégia para contrapor-se aos males da pedagogia moderna que se pautou pelos princípios da neutralidade, da formalidade abstrata e da universalidade dos saberes e das práticas.

Uma educação que compreende que “todo saber é singularizado em cada sujeito a partir de suas referências e que, portanto, todo saber é local” (Idem). Os sujeitos constroem os seus conhecimentos a partir das experiências vivenciadas diretamente, das relações criadas através de trocas diárias de saberes práticos e teóricos e da rede que eles vão tecendo no próprio contexto. Mas até quando a educação escolar ‘formal’ é uma educação descontextualizada e, como ressalta Martins (2006),

por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil – e, a partir desta “sua realidade” e de uma narrativa pronunciada por um tal sujeito universal e abstrato denominado “nós brasileiros”,

tal educação, de uma certa forma imposta por sujeitos que não conhecem eu/ou não interagem com os diferentes contextos, “toma todas as outras realidades que compõem a

imensa diversidade brasileira, como sendo seus “Outros”: “eles”, “aqueles” que estão “lá” e devem ser integrados à sua narrativa.”. A ‘Educação Contextualizada’ específica do Semiárido Brasileiro, precisa

[...] abordar as particularidades do semi-árido – a questão climática, o problema das secas, a questão hídrica vista sob o prisma global e local, os aspectos culturais e simbólicos presentes – e a necessidade de a educação escolar se relacionar de forma mais efetivas com estes muitos problemas. Discutindo e rediscutindo o papel da educação contextualizada diante das transformações e dos novos paradigmas pedagógicos que apontam o destino do homem contemporâneo como um destino comum, um destino planetário. (KÜSTER, 2014, p.21)

Reconhecendo a importância de uma educação que se fundamenta no próprio contexto, como ponto de partida e de chegada dos conhecimentos e saberes diversos, a pedagogia precisa encarar o desafio de abrir o horizonte para ‘o outro lado da moeda’, as novas dimensões globais. Portanto, como preconiza Reis (2010), a Educação Contextualizada e para a Convivência com o Semiárido Brasileiro “[...] não pode ser entendida como o espaço do aprisionamento do conhecimento e do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura – escola – sociedade – mundo”.

Tanto o global quanto o local são parte de um novo cenário educacional e a educação, na perspectiva da sustentabilidade, deve atuar em dupla escala, apoiando tanto a redescoberta e a valorização da dimensão local, quanto a dimensão global da sociedade. Para sublinhar a complementaridade entre fenômenos locais e globais, o sociólogo britânico Robertson Roland, em 1992, apresentou ao mundo o termo *Glocalização*⁴³. Para a pesquisadora Galeri (2009, p.98)

Em projetos educacionais sustentáveis, devemos tentar superar a dicotomia local / global, pois a exploração da sala torna-se, para os estudantes, um primeiro campo de pesquisa para ativar e experimentar caminhos de pesquisa-ação, adquirir habilidades e desenvolver a sensação de cuidar do território de pertencimento. O local é o primeiro passo para alcançar uma consciência planetária como um objetivo para impulsionar a sustentabilidade educacional.

⁴³ ROLAND, R. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: SAGE Publications, 1992.

Considerando que pela UNESCO (2006), Cidadania global significa “[...] um sentimento de pertença a uma comunidade mais ampla e uma humanidade compartilhada, interdependência política, econômica, social e cultural e uma mistura de local, nacional e global”, e mantendo a abertura do horizonte entre o Local e o Global, é oportuno refletir sobre as considerações apresentadas no *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural* (EUROPEAN COUNCIL, 2008, pp. 10, 11) segundo as quais:

As abordagens tradicionais para gestão da diversidade cultural não são mais adequadas às sociedades que apresentam um nível sem precedentes de diversidade e em constante desenvolvimento – e quando - portanto, precisamos implementar uma nova estratégia para chegar à uma sociedade inclusiva: o diálogo intercultural.

Reconhecendo o *diálogo* e a *relação autêntica* como elementos fundamentais de cada ‘encontro’ com o outro, que em todo caso é diferente de mim, faz-se necessário, então, explorar novas possibilidades para que não nos isolem do contato com o outro para salvaguardar nossa identidade cultural e não nos comprometemos com a diferença que nos incomoda. Para Freire P. (2005), respeito e curiosidade são elementos que nos possibilitam exercitar, aos poucos e diante do diferente, as vias de comunicação que podem nos unir sem que cada um perca suas características fundamentais. Uma postura que exige atenção na atitude de diálogo com o diferente que precisa ser visto em seus próprios termos. Tal vez os termos da *Glocalização* que poderá nos levar do contexto para o mundo e vice-versa.

[...] o índio não optou por pescar flechando. O seu estágio cultural e econômico, social etc. é esse, o que não significa que ele não saiba, que não possa saber de coisas que se dera fora desse estágio cultural. Então eu acho que o meu respeito da identidade cultural do outro exige de mim que eu não pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe. (FREIRE, 2005, p.83)

Por todas as razões acima apresentadas, o contexto educacional escolhido para a presente pesquisa foi o da educação contextualizada em relação à implementação de práticas e processos inovadores de internacionalização da extensão universitária. Para tanto, delimitou-se como campo de estudo a implementação das novas estratégias do

projeto INTEREURISLAND, no PPGESA, no Departamento de Ciências Humanas, Campus III, UNEB em Juazeiro-BA, no período entre maio de 2018 e abril de 2019.⁴⁴

Atribuiu-se a escolha do contexto educacional e do período acima citados aos resultados obtidos através de uma pesquisa de doutorado em cotutela entre a Universidade de Padova, Itália, e a UNEB cujo título foi: INTEREURISLAND - De uma pesquisa no campo a uma possível referência para a internacionalização de experiências de responsabilidade social da Universidade.

Através de um estudo de caso piloto, a pesquisa analisou um ciclo completo do 'Progetto BEA', um projeto social e de intercâmbio que promove, para estudantes do curso de graduação em Ciências da Educação e da Formação da Universidade de Padova, experiências de mobilidade internacional com percursos mistos de estudo e estágio no exterior⁴⁵. Um sucessivo estudo de casos múltiplos analisou a implementação de novas estratégias de intercâmbio, derivadas do estudo de caso piloto, nos contextos de Rovigo, na Itália, e Juazeiro, no estado da Bahia, no Brasil, como polos de uma colaboração entre o Departamento de Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Aplicada da Universidade de Padova e o Departamento de Ciências Humanas, Campus III da UNEB. O Ciclo INTEREURISLAND propõe uma sequência de práticas nas três áreas principais: internacionalização e diálogo intercultural, intersectorialidade e responsabilidade social universitária e aprendizagem através do serviço solidário. Três áreas que se desenvolvem em reciprocidade e absoluta permeabilidade, cada uma partindo de e através das outras, seguindo uma sequência concêntrica. Considerando o que foi realizado através do Doutorado em cotutela e o que pretende-se desenvolver através da bolsa de Pós-Doutorado pelo PPGESA, vale ressaltar a importância da implementação de práticas de internacionalização, tanto no contexto de Padova e Rovigo, na Itália, pela União Europeia, quanto no contexto de Juazeiro-BA, pela CAPES (2017, p.6)

[...] a Capes, por meio da Diretoria de Relações Internacionais, pretende lançar as bases para novo programa fundamentado na realidade das instituições de ensino superior brasileiras (IES), que permita seu empoderamento por meio da promoção e fortalecimento de suas estratégias de internacionalização. É importante tornar as IES brasileiras mais proativas no seu processo de internacionalização, para que possam beneficiar-se ainda mais da expansão do seu impacto institucional e da apropriação dos conhecimentos adquiridos no exterior.

⁴⁴ Tendo em conta a possibilidade de renovar por mais 12 meses o projeto de pesquisa apresentado.

⁴⁵ Mais informações a respeito do *Progetto BEA* são disponíveis no site <http://www.enars.it/joomla/it/com-joomgallery-image-manager/progetti/progetto-bea>

No parágrafo da Metodologia, serão apresentadas as atividades específicas de cada área do Ciclo INTEREURISLAND, para ampliar o entendimento da metodologia a ser implementada, tendo em vista seu desenvolvimento e contribuição para a pós-graduação do DCH III.

A Figura 1 apresenta o ciclo completo de atividades que os estudantes envolvidos seguem para o desenvolvimento de experiências de mobilidade internacional, com um sistema misto de estudo e estágio. O plano considera as atividades do semestre anterior ao período de mobilidade, realizado na universidade de origem, as atividades do semestre de mobilidade na universidade de acolhimento e as do semestre seguinte à mobilidade, de retorno à universidade de origem. Acha-se interessante ressaltar que para todas as atividades acima mencionadas encontra-se correspondência no documento da CAPES (Idem, p.7) a respeito do novo programa de internacionalização.

Para esse novo programa, a proposta é que as IES definam seus parceiros nacionais e internacionais e apresentem suas propostas de internacionalização. Essas deverão contar com infraestrutura para internacionalização, utilização de idiomas estrangeiros, escritório de relações internacionais, projetos para receber estudantes/pesquisadores estrangeiros, treinamento da sua equipe técnica, apropriação do conhecimento adquirido pelo bolsista após o retorno ao país, entre outras ações, que vão além da mobilidade ativa e passiva de docentes e discentes, construindo um ambiente internacional no dia a dia da Universidade.

Figura n.2: INTEREURISLAND – plano de mobilidade estudantil



Fonte: Andrian N. (2017, pag.57)

Na figura n.3 é apresentado o núcleo central, o ‘Coração’ da proposta INTEREURISLAND, que propõe a intersecção entre as práticas de internacionalização, de extensão e de aprendizagem através da chamada aprendizagem solidária. Vale neste momento ressaltar a importância também do desenvolvimento de práticas de extensão, tanto em Padova, Itália, como em Juazeiro-BA.

Figura n. 3: INTEREURISLAND, esquema de referência para projetos de extensão



Fonte: Andrian N. (2017, pag.60)

2 QUESTÕES DE PESQUISA

O presente projeto apresenta duas questões de pesquisa como a seguir:

- 1) Quantas e quais práticas do Ciclo INTEREURISLAND (diálogo intercultural, internacionalização, extensão e aprendizagem através do serviço à comunidade com foco na educação contextualizada) serão implementadas no curso de Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos PPGESA, ofertado pelo DCH III, UNEB, Juazeiro-BA, em colaboração com o Departamento de Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Aplicada da Universidade de Padova, Itália, no período entre Junho de 2018 e Maio de 2019?
- 2) Qual é a relevância, se tem, da educação contextualizada no desenvolvimento do diálogo intercultural e de uma educação GloCal (do local para o global) e vice-versa, através da implementação das práticas do ciclo INTEREURISLAND (diálogo intercultural, internacionalização, extensão e aprendizagem através do

serviço solidário com foco na educação contextualizada) no curso de Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos PPGESA, ofertado pelo DCH, Campus III, UNEB, Juazeiro-BA, em colaboração com o Departamento de Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Aplicada da Universidade de Padova, Itália?

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Implementar e analisar os processos e as práticas do ciclo INTEREURISLAND (diálogo intercultural, internacionalização, extensão e aprendizagem através do serviço solidário com foco na educação contextualizada) no curso de Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos PPGESA, ofertado pelo DCH, Campus III, UNEB, Juazeiro-BA, em colaboração com o Departamento de Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Aplicada da Universidade de Padova, Itália.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

3.2.1 De Implementação – Ação

- Articular a implementação das práticas e dos processos do Ciclo INTEREURISLAND, com foco na educação contextualizada, no curso de Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos PPGESA ofertado pelo DCH, Campus III, UNEB, Juazeiro-BA em colaboração com o Departamento de Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Aplicada da Universidade de Padova, Itália;
- Desenvolver os vínculos entre o DCH Campus III, UNEB, Juazeiro-BA e o Departamento FISPPA da Universidade de Padova, Itália para atividades de intercâmbio tanto a nível de graduação como de Pós-Graduação;
- Contribuir com as atividades acadêmicas do DCH, Campus III e no específico do curso de Pós-Graduação em convivência com o semiárido;
- Contribuir na implementação de práticas e processos de internacionalização do novo Núcleo de internacionalização do DCH campus III, UNEB, Juazeiro-BA, tais quais:
 - ✓ Desenvolvimento dos vínculos entro o DCH Campus III, UNEB, Juazeiro-BA e o Departamento FISPPA da Universidade de Padova, Itália para atividades de intercâmbio tanto a nível de graduação como de Pós-Graduação, com a

possibilidade de abrir a rede internacional ao Curso de estudos e formação Juvenil da Universidade TANGAZA COLLEGE, de Nairobi, no Kenya, Africa;

- ✓ Desenvolvimento da colaboração com a Associação de Promoção Social En.A.R.S. de Padova e com as atividades do *Progetto BEA*⁴⁶ realizadas na cidade de Petrolina-PE;
- ✓ Articulação de uma proposta de implementação das práticas e dos processos do ciclo INTEREURISLAND em uma rede mundial vinculada ao programa CATTEDRE SCHOLAS da Fundação Pontifícia SCHOLAS OCCURRENTES, impulsionada pelo Papa Francisco⁴⁷;
- Contribuir com novas propostas de intercambio e internacionalização universitária através de novas estratégias de abordagem do conceito GloCal (do contexto para o mundo).

3.2.2 De pesquisa

- Aprofundar o conhecimento teórico e prático sobre a educação contextualizada para a convivência com o semiárido e sobre a educação GloCal – do local para o global;
- Aprofundar o conhecimento teórico sobre a proposta pedagógica de Papa Francisco e prático a respeito do desenvolvimento da rede mundial do programa CATTEDRE SCHOLAS, como “espaço acadêmico” da Fundação Pontifícia SCHOLAS OCCURRENTES;
- Analisar as possíveis características comuns entre a educação contextualizada e a educação GloCal através de uma abordagem intercultural;
- Analisar a implementação das práticas e dos processos do ciclo INTEREURISLAND com foco na educação contextualizada, no curso de Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos PPGESA ofertado pelo DCH, Campus III, UNEB, Juazeiro-BA em colaboração com o Departamento de Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Aplicada da Universidade de Padova, Itália;
- Investigar a relevância da educação contextualizada no desenvolvimento da educação GloCal e vice-versa, tanto no PPGESA, como no DCH III, com discentes e docentes

⁴⁶ Projeto social e de intercâmbio, promovido pela En.A.R.S. Padova em colaboração com a Universidade de Padova, Itália e com o ‘*BEA, Centro de estudos e práticas*’ de Petrolina-PE (CNPJ 19.641.426/0001-52).

⁴⁷ <http://web.scholasoccurrentes.org>.

envolvidos nas atividades de intercâmbio e extensão (tanto brasileiros quanto italianos).

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A COMVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Em uma primeira abordagem à temática da Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido, percebe-se que para muitos autores (REIS, 2010; MARTINS, 2006; SENA, 2014; CRUZ, GURGEL, 2014), trata-se de um campo de pesquisa ainda em fase de pleno desenvolvimento. Entende-se que ainda há muito que se estudar e desvelar sobre o próprio contexto de interesse para, primeiramente, desconstruir a ideia de que este é um lugar hostil, improdutivo. Uma ideia que está presente até em livros didáticos que carregam as opções político-filosóficas de quem os escreveu, como ressalta, Cruz e Gurgel (2014, p.34).

Especificamente, no que tange à questão de constituição do espaço brasileiro, antes de olhar para a diversidade das regiões, boa parte dos livros didáticos contribui para a construção de paradigmas regionais que colocam a região Nordeste em desvantagem à região Sudeste, onde se localizam os grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro; favorecem historicamente a criação de estereótipos e discursos que apresentam impossibilidades de convivência com a região semiárida, visão que se estende às configurações sobre o Nordeste brasileiro. A divulgação do flagelo da seca e da miséria fortaleceu esse discurso, causando impacto no plano nacional, bem como foi, por longos anos, e ainda o é, plataforma de muitos políticos e programas assistencialistas.

De fato, mesmo sendo difícil encontrar uma definição comum de Educação Contextualizada, reconhecida por todas/todos, os pesquisadores envolvidos neste processo de desvelamento, ao aprofundar a leitura e o estudo dos diferentes materiais produzidos (livros, artigos, cadernos multidisciplinares, projetos etc) entendem que existem múltiplos olhares a respeito desta abordagem educativa específica e que “a conversa sobre a educação no semiárido revela detalhes para além do nosso grande discurso que, muitas vezes, oculta gente e coisas que acontecem nesse espaço (PEREIRA, 2016, pag.11). Por Martins (2006), essa educação não chega a ser um conceito, mais sim

uma ideia, um discurso, uma perspectiva de qualificação de ações educativas que, em que pese a falta de uma definição mais

precisa, não é uma coisa totalmente nova e já vem orientando práticas variadas no campo da educação, se desdobram no Semiárido Brasileiro (SAB), especialmente no setor não-governamental.

4.2 GLOCALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO GLOCAL

“Glocalização” ou “glocalismo” é um termo formulado na década de 1980, em japonês (dochakuka). Em seguida foi traduzido para o inglês pelo sociólogo Roland Robertson e posteriormente elaborado pelo sociólogo Zygmunt Bauman para adaptar o panorama da globalização às realidades locais, com o interesse de estudar de uma forma melhor suas relações com os contextos internacionais.

Segundo Bauman (2005), "Globalização" e "localização" podem ser os dois lados da mesma moeda, tendo em conta que as duas partes da população mundial podem viver em lados diferentes. A *glocalização* inicia sua análise a partir de sistemas simples (locais) para chegar aos mais complexos (globais), enquanto a globalização parece favorecer sistemas complexos, muitas vezes ignorando as implicações nos contextos específicos. Segundo a *glocalização* acredita-se que a fundação da sociedade, em todas as épocas, tem sido a comunidade local, a partir da interação dos indivíduos, organizada em grupos cada vez mais ampliados, presentes em um território. A organização desses grupos certamente constitui um conjunto de ‘sistemas’ que se tornam ‘subsistemas’ se estiverem relacionados a organizações mais complexas.

A *glocalização* coloca no centro de sua ‘filosofia’ o indivíduo, a pessoa humana, o patrimônio material e imaterial local da pessoa e do grupo ao qual pertencem. Não ignora a dialética que deriva do encontro-choque dos vários grupos dentro da lógica do sistema-subsistema, mas nunca perde de vista o micro (local) em sua relação com a macro (global).

Pensando ao âmbito acadêmico, nos últimos anos, houve um interesse crescente por um novo tipo de estudante internacional: o estudante ‘glocal’. Os estudantes da Glocal foram definidos pelo Dr. Rahul Choudaha, diretor de Serviços de Pesquisa e Consultoria da World Education Services, como estudantes que têm aspirações globais, mas preferem permanecer em seus países ou regiões de origem para uma educação focada no próprio contexto, seguindo o lema das Nações Unidas: "Pense globalmente, aja localmente".

Um lema que tem um vínculo importante com o conceito de Cidadania global que, pela UNESCO (2018) “significa um sentimento de pertença a uma comunidade mais

ampla e uma humanidade compartilhada, interdependência política, econômica, social e cultural e uma mistura de local, nacional e global.”.

Ao refletir sobre essa relação entre o local e o global, apontando para uma abordagem focada no diálogo intercultural principalmente entre seres humanos, faz-se necessário refletir e conscientizar-se a respeito das polarizações, tão existentes quanto perigosas e desumanizadoras, tais quais, por exemplo: o norte do mundo desenvolvido e o sul subdesenvolvido; as potências (ou regiões) industriais e as sociedades agrícolas; os países imperialistas ou neocolonialistas e os países dominados economicamente e politicamente.

Ao considerar os contextos envolvidos na presente pesquisa é, também, de grande importância considerar e refletir constantemente sobre as hierarquizações a respeito de raça e gênero impostas pelo colonialismo e as repercussões que estas hierarquizações determinaram nas populações interessadas. Um exemplo concreto refere-se ao estado da Bahia, que, pela pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, no ano de 2019, apresenta o segundo maior número de população (por mil pessoas) e a maior variável de porcentagem da população de cor (ou raça) negra do Brasil (igual a 22.5 % da população do estado)⁴⁸. A respeito desses dados, entre muitas possíveis reflexões sobre as repercussões das hierarquizações de raça e gênero, cita-se a de Ana Célia da Silva (2011), da Universidade Federal da Bahia, que ao apresentar a própria pesquisa, cujo objeto de investigação foi “[...] a representação social do negro no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos”⁴⁹, relata que em pesquisas anteriores tinha identificado que “[...] os livros de Língua Portuguesa das mesmas séries e ciclos da década de 80 caracterizavam-se pela rara presença do negro, e essa rara presença era marcada pela desumanização e estigma” (Idem, p.13).

4.3 INTERCULTURA

Segundo a UNESCO (2006, p.15) a interculturalidade é um conceito dinâmico e refere-se à evolução das relações entre grupos culturais. Foi definida como "a existência e a interação equitativa de diferentes culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas através do diálogo e do respeito.”. A interculturalidade mútua

⁴⁸ Dados disponíveis no link: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6408>

⁴⁹ Livros didáticos da década de 90.

pressupõe o multiculturalismo e se traduz em um intercâmbio e diálogo intercultural em nível local, regional, nacional ou internacional.

Interessante ressaltar a visão de Perotti (1994 in SANTERINI, 2017, p.88) segundo a qual, a interculturalidade (com sua abreviatura intercultural) pode, portanto, ser definida como o conjunto de processos (psíquicos, relacionais, institucionais) relativos às trocas e à relação dinâmica, não tanto entre culturas, entendidas como totalidades complexas, mas entre pessoas. A dimensão intercultural qualifica relações, educação ou formas políticas que enfatizam as relações (o prefixo inter) para superar uma lógica ‘não’ excluindo, em vez disso, a reciprocidade e a interdependência.

Em contextos cada vez mais multiculturais, a Pedagogia é chamada a se questionar sobre quais são as melhores formas de educação do cidadão contemporâneo. Uma educação que proteja a originalidade de todo ser humano, mas que esteja atenta à alteridade, à diversidade.

A cultura e a intercultural são temas centrais também da proposta de Paulo Freire (FREIRE, 1963, p.11), que afirma: “um outro dado que partíamos era o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa ciência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa”. Uma cultura própria de cada sujeito, que, como resultado do seu trabalho, “do seu esforço criador e recriador”, é reconhecida como ponto de partida de um diálogo significativo com o próprio contexto social,

Como imaginário criativo expressos na sua linguagem, muitas vezes sinônimos de resistência, bem como de subserviência, também culturalmente elaborados como forma de resignação histórica para assegurar sua sobrevivência diante da dominação cultural. (PEROZA, 2010, pag.4)

A partir desta conceptualização de cultura, a experiência da diversidade cultural em vários contextos no mundo leva o Paulo Freire a uma reflexão a respeito da inter-cultura e do impacto da sua obra no mundo e vice-versa: “estava, já na época, absolutamente convencido de quão útil e fundamental seria a mim correr mundo, expor-me a contextos diversos, aprender das experiências de outros, rever-me nas diferenças culturais” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 12).

5 METODOLOGIA

Uma série de reflexões a respeito da implementação do Ciclo INTEREURISLAND no contexto da graduação no DCH III, da questão da pesquisa e dos objetivos apresentados, levaram-me a considerar o estudo de caso como a metodologia mais apropriada para este projeto de pesquisa porque é "uma investigação empírica que visa investigar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos" (YIN, 1994, p.32). O estudo de caso conduz os caminhos metodológicos, a serem seguidos, para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos em um determinado contexto delimitado pelo tempo e pelo espaço. Por se tratar de um estudo local, sempre conforme Yin (Idem, p.21),

O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

Segundo vários autores (Smith N., 1990, Stake 1995, Yin, 2005), existem pelo menos cinco aplicações diferentes para um estudo de caso:

1. explicar os elos causais nas manifestações da vida real, demasiado complexas para a investigação ou para estratégias experimentais (estudo explicativo);
2. descrever uma intervenção e o contexto da vida real em que ela aconteceu (estudo de caso descritivo);
3. ilustrar determinados temas, sujeitos a avaliação, tanto de uma perspectiva descritiva quanto jornalística (estudo de caso ilustrativo);
4. explorar as situações em que a intervenção a ser avaliada não apresenta um conjunto único e distinto de resultados (estudo de caso exploratório);
5. meta-avaliação: um estudo de avaliação (estudo de caso de meta-avaliação).

Além dessas cinco possíveis aplicações, os tipos de estudos de caso podem ser quatro, como mostrado na tabela a seguir.

Tabela n.1: Tipos de estudo de caso

	Caso único	Casos múltiplos
Holístico: unidade única de análise	Tipo 1	Tipo 2
Incorporado: unidades múltiplas de análise	Tipo 3	Tipo 4

Fonte: YIN, 2005, p.61

O projeto de pesquisa incluiu a definição de questões específicas de pesquisa, a escolha de testemunhas privilegiadas e o uso de múltiplas fontes de dados para se referir a uma maior variedade de temas, reconhecendo no desenvolvimento da convergência das linhas de pesquisa uma das vantagens mais importantes da metodologia do estudo de caso. O presente projeto baseia-se numa pesquisa prevalentemente qualitativa, mas prevendo a coleta de dados quantitativos e qualitativos através do uso de três princípios metodológicos como a seguir (YIN, 1985, pp. 102, 103):

5.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DE COLETA DE DADOS

- a) Utilização de várias fontes de evidência, e não apenas uma;
- b) A criação de um banco de dados para o estudo de caso; e
- c) A manutenção de um encadeamento de evidências.

5.2 FONTES DE EVIDÊNCIAS

5.2.1 Documentos (estatutos, projetos, convenções, monografias de graduação, relatórios, regulamentos, leis, relatórios de arquivo, artigos, tabelas, gráficos, diários, sites, e-mail, fotos e vídeos): Para os estudos de caso, o uso mais importante da documentação é validar e apoiar evidências de outras fontes.

5.2.2 Observação participante: Nasce na pesquisa antropológica e refere-se em particular à abordagem etnográfica. Para o envolvimento do pesquisador no contexto estudado e sua interação com os atores sociais, ele é colocado em um paradigma interpretativo. Nessa perspectiva, o envolvimento e a identificação não devem ser evitados e a subjetividade da interação e interpretação é uma das principais características. Além disso, como sugerem Amaturro (2012) e Corbetta (2014), o pesquisador insere-se: diretamente por um período de tempo relativamente longo em um determinado grupo social; em seu ambiente natural, estabelecendo uma relação de interação pessoal com seus membros; Para descrever as ações e compreender as motivações através de um processo de identificação.

5.2.3 Diário de campo: O segundo dos três princípios de Yin (1985), relacionados à coleta de dados, a saber: "a criação de um banco de dados para o Estudo de Caso", refere-se à organização e documentação dos dados coletados que podem fornecer duas coleções

separadas: a primeira de dados ou base de evidências e a segunda um diário / relatório do pesquisador na forma.

5.2.4 Questionários: Considera-se que um questionário é constituído por uma lista estruturada de perguntas, algumas das quais estão fechadas e outras abertas. As perguntas fechadas fornecem alternativas de resposta pré-definidas (pré-codificação) que usam escalas de resposta (TRINCHERO, p.33). Quanto às questões abertas, uma vez que não há pré codificação de possíveis respostas (relacionadas a atitudes, opiniões, orientações, percepções, emoções, motivações, juízos de valor e até avaliações), a análise das respostas fornece uma pós-codificação com as respostas. atribuição de categorias específicas (CORBETTA, 2014, p.174).

5.2.5 Entrevistas: Uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de Caso (YIN, 1985, pag.112). As entrevistas, de tipo semiestruturadas, incluem um roteiro com o número de questões que pode variar. Podem ser conduzidas de forma espontânea, permitindo que o pesquisador tanto indague 'respondentes-chave' sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, pode-se até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode-se usar essas proposições como base para uma nova pesquisa.

O estudo de caso apresentado neste projeto é pensado e planejado como um estudo de caso único, incorporado e descritivo para poder, de fato, descrever o objeto de investigação no momento em que ocorre. Zainal (2007, p.3) sugere que estudos de caso descritivos também podem ser desenvolvidos na forma narrativa.

O estudo descritivo examina o campo e a profundidade do objeto descrito. Um estudo de caso descritivo, portanto, apresenta uma descrição completa de um fenômeno dentro de seu contexto. Quanto mais a abordagem teórica do fenômeno for atendida, melhor será o estudo do caso descritivo. Mas onde a descrição começa e onde termina, o que inclui e o que a descrição de um possível objeto de estudo de caso deve ser excluída? Os critérios utilizados para responder a essas perguntas estão contidas no mesmo "desenho de pesquisa" do estudo de caso. "(CEDE, 2001, p.10-11).

Dada a complexidade do objeto da pesquisa, decidiu-se abordar o estudo de caso em questão por meio de duas subunidades de análise como a seguir.

5.3 SUBUNIDADES DE ANÁLISE

1. A implementação do Ciclo INTEREURISLAND no PPGESA, DCH III, UNEB, no período entre junho de 2018 e Abril de 2019.
2. A relevância da educação contextualizada no desenvolvimento da educação Glocal e vice-versa, através da implementação do Ciclo na subunidade n.1.

5.4 HIPÓTESES DE PESQUISA

1. É possível implementar o Ciclo INTEREURISLAND no PPGESA, DCH III, UNEB, no período entre junho de 2018 e Maio de 2020;
2. A Educação contextualizada é de grande relevância na implementação do Ciclo INTEREURISLAND no PPGESA e no desenvolvimento da educação GloCal, e vice-versa.
3. A educação contextualizada para a convivência com o semiárido traz em si princípios que podem ser extrapolados e vivenciados em quaisquer outros contextos educacionais.

No projeto de pesquisa elaborado, segundo o cronograma, cada subunidade de análise apresentará um protocolo de pesquisa que descreve as questões específicas de pesquisa, as fontes, as ferramentas, o cronograma de coleta de dados e os métodos de análise dos mesmos.

A figura n.4, a seguir, nos propõe uma visualização gráfica da implementação do Ciclo INTEREURISLAND no PPGESA, que ressalta as duas hipóteses de pesquisa colocando a Educação contextualizada como ‘Foco central’ de intersecção das três áreas de interesse.

Figura n.4: O Ciclo INTEREURISLAND e a Educação Contextualizada.



Na tabela n.2 a seguir são apresentadas as atividades específicas de cada área do Ciclo INTEREURISLAND, para ampliar o entendimento da metodologia a ser implementada, tendo em vista seu desenvolvimento e contribuição para a pós-graduação do DCH III.

Tabela n.2: Atividades do Ciclo INTEREURISLAND
Internacionalização e diálogo inter-cultural

1 Criação, desenvolvimento e institucionalização de parcerias internacionais	
a) Estipulação de acordos bilaterais de colaboração acadêmica (Memorando de Entendimento - MoU), entre as universidades envolvidas;	
b) Estipulação da Adenda ao Memorando (MoU), entre os departamentos / faculdades das áreas de interesse;	
c) Estipulação de acordos de co-tutoria para tese de doutoramento entre universidades.	
2 Mobilidade Estudantil Internacional (IN & OUT)	
a) IN: Recepção e orientação para atividades de estudo + estágio (extensão) e pesquisa;	
b) IN: certificação / reconhecimento de atividades e créditos;	
c) OUT: orientação para a proposta INTEREURISLAND	
d) OUT: seleção e definição do Contrato de Aprendizagem (atividade de estudo + estágio e / ou pesquisa a ser desenvolvida no exterior)	
e) OUT: reconhecimento de crédito (pós-mobilidade).	
3 Mobilidade internacional de pesquisadores, professores e pessoal técnico-administrativo (IN & OUT)	
Pesquisadores – Docentes – Pessoal técnico	
a) Atividade de ensino	
b) Pesquisa	
c) Extensão (projeto / programas integrados)	
d) Seminários, conferências - Publicações	
4 Formação específica	
a) Atividades interculturais (idiomas inclusos)	
b) Educação entre pares	
5 Avaliação em andamento e final	
6 Planejamento do novo ciclo INTEREURISLAND	

Intersetorialidade e responsabilidade social da universidade

1. Criação, desenvolvimento e institucionalização de parcerias locais	
a) Estipulação de acordos entre as universidades, departamentos / faculdades envolvidas e a comunidade: órgãos públicos e privados, grupos formais, não formais e informais.	
b) Criação do grupo de trabalho intersetorial: professores / tutores acadêmicos, pesquisadores, tutores / representantes da comunidade, estudantes locais e estrangeiros envolvidos;	
c) Planejamento de projetos de engajamento social / público: entre departamentos / faculdades ou cursos de graduação e órgãos comunitários / grupos envolvidos;	
d) Desenvolvimento de projetos de engajamento social / público: entre departamentos / faculdades ou cursos de graduação e órgãos comunitários / grupos envolvidos;	
2 Desenvolvimento de oficinas educativas interativas:	
a) No campo acadêmico (dentro dos cursos universitários de interesse com o povo da comunidade)	
b) Dentro da comunidade (entre as atividades realizadas nos corpos / grupos da comunidade)	
3 Avaliação em andamento e final	
4 Planejamento do novo ciclo INTEREURISLAND	

Aprendizagem através do serviço solidário

1: Envolvimento e reciprocidade	
2: Escolha / definição de objetivos acadêmicos: para estudantes locais e estrangeiros, cursando cursos de pós-graduação de interesse e envolvidos em projetos de engajamento social / público com a comunidade;	
3: Identificação das reais necessidades / desafios da comunidade: dos órgãos / grupos de referência envolvidos em projetos de engajamento social / público;	
4: Planejamento das atividades do projeto: em colaboração contínua com a comunidade;	
5: Implementação das atividades do projeto: em colaboração contínua com a comunidade;	
6: reflexão sistemática sobre a experiência vivida;	
7) avaliação: em andamento e final	
8 Demonstração de novas aprendizagens e resultados obtidos;	
9 Planejamento do novo ciclo INTEREURISLAND.	

Fonte: Andrian N. (2017, pag.5)

6. CONCLUSÕES

O artigo apresentou a pesquisa de Pós-doutorado cujo título é “Do Local ao Global. A educação contextualizada e o diálogo intercultural na proposta de internacionalização da extensão INTEREURISLAND no PPGESA”. Uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA que, como fase sucessiva da pesquisa INTEREURISLAND⁵⁰ (ANDRIAN, 2017), desenvolvida através de um doutorado em Co Tutela entre a UNIPD e a UNEB, abre os horizontes e o cenário de investigação, ação e formação à Educação Contextualizada como *Focus, centro* através do qual articulam-se as áreas de internacionalização e diálogo intercultural, responsabilidade social da universidade e aprendizagem solidária.

Um vertente de interesse tanto pelo PPGESA como por ambas as universidades envolvidas nos processos de pesquisa e intercâmbio e, também ,pela Coordenação de

⁵⁰ Título completo: “INTEREURISLAND. Da uma pesquisa no campo a uma possível referência para a internacionalização de experiências de responsabilidade social da Universidade”

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que aprovou o projeto apresentado na chamada pública de Propostas de eventos científicos, no âmbito do Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP (edital nº 29/2018).

O PAEP tem como objetivos específicos: Apoiar a divulgação da produção científica e tecnológica incentivando a inovação e a geração de conhecimentos, de parcerias e de produtos; Promover a melhoria da qualidade da produção científica e tecnológica nacional; Apoiar eventos que fortalecem a cooperação destinados à pós-graduação e parceiros internacionais e Incentivar a participação de professores e alunos de pós-graduação. (CAPES, 2018)

O evento científico aprovado, cujo título é “COLÓQUIO BRASIL ITÁLIA - A educação contextualizada e o diálogo intercultural na implementação de novas estratégias de internacionalização da extensão no PPGESA DCH III/UNEB”, realizou-se no Departamento de Ciências Humanas / DCH, Campus III, UNEB entre o dia 31 de Julho e o dia 23 de Agosto de 2019 e é o Tema do presente número específico da Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido - ComSertões⁵¹.

Referências bibliográficas

AMATURO, Enrica. **Metodologia della ricerca sociale**. Bologna: UTET Università, 2012.

ANDRIAN, Nicola. **INTERERISLAND: Una ricerca e un modello in merito a processi di Internazionalizzazione di esperienze di Responsabilità Sociale dell'Università**. PLURAI, Salvador-BA, v. 2, n. 2, p. 46-67, abr./ago. 2017.

CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES**. Brasília: Edição e composição: Diretoria de Relações Internacionais, 2017.

_____. **Chamada pública de propostas de eventos científicos no âmbito do Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP**. Edital nº 29/2018. Disponível ao link: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/14082018_Edital_29_PAEP.pdf

CEDE – Istituto Nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione. **Guida metodologica agli Studi di Caso**. Frascati Roma: Progetto QUASI, 2001.
CORBETTA, Piergiorgio. **Metodologia e tecniche della ricerca sociale**, 2ª Ed., Bologna: Il Mulino, 2014.

⁵¹ <https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: UNESP, 2005.

_____. **Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo**. Recife: Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FÓRUM DE PRÓ - REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional De Extensão Universitária**: Recife, Editora Universitária, UFPE, 2013.

GALERI, Patrizia (A cura di). **Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente**. Milano: EDUCatt., 2009.

GEORGESCU, Mara. **T-KIT 4 – Intercultural Learning** 2ªEdição. Strasbourg: COUNCIL OF EUROPE, 2018.

KÜSTER, Angela; MATTOS, Beatriz: **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Adenauer Konrad, 2004.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. In: Secretaria Executiva da RESAB. **Educação para a convivência com o Semi-arido: Reflexoes teorico-praticas**. 2ª Ed., Juazeiro-BA: Selo editorial RESAB, 2006.

PEREIRA, Vanderléa Andrade. **Multiplos olhares sobre a educação no Semiárido Brasileiro**. Juazeiro-BA: Gráfica e Editora Printpex, Caderno Multidisciplinar – educação e Contexto do Semiárido Brasileiro, Ano 10 nº08, Dezembro, 2016.

PEROZA, Juliano. **Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: Um humanismo crítico para a transculturalidade em educação**. Agência: CAPES, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades. in SOUSA e SILVA, Conceição de Maria de; LIMA, Elmo de Souza; CANTALICE, Maria Luiza de; ALENCAR, Maria Teresa de Alencar; SILVA, Walderene Alves Lopes da. **Semiárido Piauiense .. Educação e contexto**. Campina Grande-PB: INSA, 2010.

ROLAND, R. **Globalization: Social Theory and Global Culture**. London: SAGE Publications, 1992.

TRINCHE.RO, Roberto. **I metodi della ricerca educative**. Bari: Edizioni Laterza, 2004

YIN, Robert K.. **Estudo de caso. Planejamento e Métodos**. 2ªEdição, São Paulo: BOOKMAN, 1994.

SILVA, Ana Célia Da. **A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SMITT, Craig N.. The Case Study: a useful research method for information management. In: **Journal of Information Technologies** n.5, pp. 123 - 133, Palgrave Macmillan UK, 1990.

STAKE, R. E.. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

UNESCO. **Guidelines on Intercultural Education**. Parigi, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, 2006.

UNESCO. **Educazione alla cittadinanza globale – Temi e obiettivi di apprendimento**. Roma: Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018.

ZAINAL, Z.. **Case study as a research method**, Journal of JurnalKemanusiaan, Vol.9, No. January, PP.1-6, 2007.

APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA E A RESPONSABILIDADE SOCIAL PARA OUTRO MUNDO POSSÍVEL

Katia Gonçalves Mori⁵²

Resumo

Esse início de século tem sido marcado por incessantes conquistas das ciências e das tecnologias, de conexão global, de comunicação, de produção e de consumo. Ao mesmo tempo, antigos problemas humanitários ainda são temas que persistem e ameaçam a humanidade, nos lembrando da importância da reconstrução permanente de um projeto ético de sociedade local e global. Nesse cenário, a produção de conhecimento é fundamental. Propostas formativas baseadas em um currículo crítico, desenvolvido a partir do enfrentamento de problemas sociais reais é a aposta da aprendizagem solidária (aprendizagem e serviço solidário). Este artigo pretende contribuir para a compreensão desse conceito. Para isso, irá definir solidariedade e aprendizagem, buscando pontuar as diferenças entre caridade, assistencialismo e solidariedade, bem como clarear as diferenças entre algumas atividades de intervenção social durante os processos formativos. Traz ainda a importância de se costurar a aprendizagem solidária ao conceito de responsabilidade social universitária para outro mundo possível.

Palavras-chave: Aprendizagem solidária. Aprendizagem e serviço solidário. Responsabilidade social universitária. Educação para o século 21. Práticas pedagógicas.

SERVICE LEARNING E RESPONSABILITÀ SOCIALE PER UN ALTRO MONDO POSSIBILE

Sintesi

Questo inizio di secolo è stato caratterizzato da incessanti conquiste delle scienze e delle tecnologie, da una connessione globale, da comunicazione, da produzione e consumo. Allo stesso tempo, i vecchi problemi dell'umanità sono ancora temi che persistono e minacciano l'umanità, ricordandoci l'importanza della ricostruzione permanente di un progetto etico della società locale e globale. In questo scenario, la produzione di conoscenza è fondamentale. Proposte formative basate su un curriculum critico, sviluppato a partire dall'affrontare problemi sociali reali è la scommessa del Service Learning (apprendimento e servizio solidale). Questo articolo cerca di contribuire alla comprensione di questo concetto. A tal fine, definirà la solidarietà e l'apprendimento, cercando di evidenziare le differenze tra carità, assistenzialismo e solidarietà, oltre a chiarire le differenze tra alcune attività di intervento sociale durante i processi formativi. Riporta anche l'importanza di unire il Service Learning al concetto di responsabilità sociale dell'università per un altro mondo possibile.

⁵² Mestre e Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, consultora e membro da Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio desde 2005 e do Comitê Executivo da Rede Brasileira de Aprendizagem Solidária desde 2017.

Parole chiave: Service Learning. Apprendimento e Servizio Solidale. Responsabilità social universitária. Educação per il XXI secolo. Pratiche pedagogiche.

SERVICE LEARNING AND SOCIAL RESPONSIBILITY FOR ANOTHER POSSIBLE WORLD

Abstract

This beginning of the century has been characterized by incessant achievements of science and technology, by a global connection, by communication and by production and consumption. At the same time, the old problems of humanity are still themes that persist and threaten humanity, reminding us of the importance of the permanent reconstruction of an ethical project of local and global society. In this scenario, the production of knowledge is fundamental. Educational proposals based on a critical curriculum and developed starting from tackling real social problems are the bet of Service Learning (Learning and Solidarity Service). This article tries to contribute to the understanding of this concept. To this end, it will define solidarity and learning, trying to highlight the differences between charity, welfare and solidarity, as well as clarifying the differences between some social intervention activities during the educational processes. It also reports the importance of combining Service Learning with the university's concept of social responsibility for another possible world.

Keywords: Service Learning. Learning and Solidarity Service. University social responsibility. Education for the 21st century. Pedagogical practices.

Introdução

Segundo o último relatório sobre a Segurança Alimentar e Nutrição das Nações Unidas, relativo a 2017, há cerca de 821 milhões de pessoas no mundo passando fome, a maior parte das quais na África e na América do Sul, um número que tem aumentado há três anos consecutivos.

Em 2016, a Global Slavery Index estimou que exista 40,3 milhões de pessoas escravizadas no mundo, sendo que desse número, 71% são mulheres⁵³. Dados divulgados pelo Observatório de Igualdade de Gênero da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) denunciam que 2.795 mulheres foram assassinadas em 2017 por razões de gênero em 23 países da América Latina e do Caribe. Dessas, 1.133 vítimas foram confirmadas no Brasil.

⁵³Para mais informações, acesse: <https://www.globallslaveryindex.org/2018/findings/highlights/>

Num mundo bastante conturbado, as tecnologias e as ciências têm o poder de potencializar qualquer que seja o projeto de nação que se almeje. Se por um lado temos conquistado avanços científicos e tecnológicos com possibilidades de conexões em tempo real planetária e todos os seus benefícios, por outro alimentamos problemas humanitários milenares, como os citados acima, nos lembrando da importância da reconstrução permanente de um projeto ético de sociedade.

Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2009) nos alerta para o fato de estarmos caminhando, basicamente, entre duas formas de conhecimento, a que regula o *status quo* e viabiliza a reprodução das desigualdades; e a emancipadora, que considera o homem não enquanto objeto de um sistema hegemônico, mas como sujeito capaz de reconstruir sua própria história.

No projeto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem, e o conhecimento-emancipação, cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade. Apesar de estas duas formas de conhecimento estarem ambas inscritas na matriz da modernidade eurocêntrica, a verdade é que o conhecimento-regulação veio a dominar totalmente o conhecimento-emancipação. Isto deveu-se ao modo como a ciência moderna se converteu em conhecimento hegemônico e se institucionalizou como tal. (SANTOS, 2009, p. 29)

Ao se considerar a construção do conhecimento o motor do processo formativo, não basta oferecer letramento nas diferentes linguagens (verbal, matemática, científica, midiática, cultural). É preciso que, de saída, o estudante aprenda a reconhecer no outro a possibilidade de elevá-lo da condição de objeto à condição de sujeito da sua própria história. Esse conhecimento-reconhecimento acontece mediante um diálogo multicultural que se enriquece na diversidade e na diferença, na horizontalidade das relações, na tolerância, no desejo de partilhar e afirmar a vida em sua plenitude (SANTOS, 2009; DUSSEL, 2007)

Leonardo Boff (BOFF 2005; 2006) aponta o intercâmbio, o respeito, a convivência, o estar junto e o cuidado com a “mãe-terra” como a única alternativa ao suicídio a que se propõe uma sociedade individualista e competitiva, advindos de uma massificação dos padrões que ditam o rumo do chamado “progresso”: A negação ao diferente, ao tradicional, a pluralização perversa do individualismo, do consumo exagerado, efêmero e desnecessário.

Como resposta a esse cenário, é preciso que haja uma proposta formativa para outro mundo possível. A educação precisa de espaços de aprendizagem que ensinem a indignar-se, a resolver problemas reais, a estar no mundo e fazer parte de sua transformação. Compreender a solidariedade enquanto conhecimento é fundamental nesse processo, pois permite um enredamento de saberes tramado a partir da afirmação das subjetividades. Uma das propostas que vem ao encontro de desenvolver práticas pedagógicas visando esse objetivo é a aprendizagem solidária.

Aprendizagem solidária: um conceito em movimento

Basicamente, aprendizagem solidária é um conceito vivo, em constante movimento e cunhado ao redor do mundo pela qual os estudantes são desafiados a utilizar os saberes aprendidos para resolver problemas sociais reais por eles identificados.

Mais do que preparar para o sucesso acadêmico, a proposta estimula os jovens a desenvolver determinadas atividades de intervenção social como estratégia formativa. Com isso, o aprendizado passa a ter mais significado e o envolvimento permite a articulação de diferentes competências fundamentais para a formação pessoal e social.

Características da aprendizagem solidária

A proposta de aprendizagem solidária pode ter diferenças e adequações regionais⁵⁴, ela está inspirada nos conceitos de *aprendizaje servicio* (tais como vistos na Argentina, Espanha, Chile, Uruguai entre outros⁵⁵) e *service learning* (Estados Unidos, Canadá)⁵⁶. Especialistas como Nieves Tapia (TAPIA, 2001; 2006) e Andrew Furco (FURCO, 2010) sugerem considerar algumas características que delimitam o seu contorno, tais como:

⁵⁴ Em 2017 um grupo de instituições da sociedade civil, instituições de ensino, organismos do governo lançaram a Rede Brasileira de Aprendizagem Solidária liderada até 2019 pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Mais informações disponíveis em <https://www.cenpec.org.br/?s=aprendizagem+solidaria>. Acesso em 17/dez/2019.

⁵⁵ Vide *Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario*, disponível em <http://www.clayss.org/redibero.html>. Esta rede é coordenada pelo CLAYSS – *Centro Latino americano de aprendizaje y servicio solidario*. O site é uma referência no tema com notícias, conteúdo e formação disponível em www.clayss.org.ar. Acesso em 24/jan/2020.

⁵⁶ Há muitos institutos, universidades e escolas (especialmente do ensino médio) envolvidas em programas e projetos de *service learning*. Mais informações em ARSLCE (International Association for Research on Service-learning and Community Engagement - <http://www.researchslce.org>) e NYLC (National Youth Leadership Council - <https://www.nylc.org>). Acesso em 24/jan/2020.

- o protagonismo dos estudantes na proposição e participação em projetos de intervenção social orientados pelos professores, articulando-se intencionalmente aos conteúdos de aprendizagem (COSTA, 2000);
- a oportunidade de se passar de situações de aprendizagens mecânicas (memorização literal, aleatória) para as aprendizagens significativas (ressignificação de conhecimentos prévios), uma vez que o enfrentamento de problemas reais cria condições de repensar o que se sabe, compreender, mobilizar a vontade de aprender para enfrentar uma nova situação (MOREIRA, 2012);
- a integração com a comunidade, a construção do conhecimento que melhora a qualidade de educação e também atua de maneira socialmente responsável pela prática do *fazer com* em contraponto ao *fazer para*;
- a participação dos alunos de maneira responsável e ativa, nas quais os jovens se envolvem em todas as etapas do processo, colaborativamente (COSTA, 2000);
- as experiências de construção de conhecimento contextualizado, num processo onde a superação das dificuldades, os erros e imprevistos fortalecem a aprendizagem para a participação responsável na vida em sociedade (DEWEY, 1979);
- o direcionamento do foco pedagógico tanto ao desenvolvimento integral do aluno (cognitivo, socioemocional e ético) quanto na causa dos problemas para promover a transformação social desejada.

Indo além, outro aspecto fundamental é compreender os conceitos de “solidariedade” e “aprendizagem” que sustentam a proposta (TAPIA, 2001).

Diferenças entre caridade, assistencialismo e solidariedade

É comum haver apropriação dos termos caridade, assistencialismo e solidariedade, como se eles pudessem ser empregados como sinônimos, quando não são.

O termo *caridade*, do latim *caritas*, remete a ideia de amar a Deus e ao próximo e está associado à doação voluntária, desde atenção até ajuda material, financeira. A caridade pode acontecer de maneira individual ou quando motivada por grupos. Por ser um ato espontâneo geralmente ligado à bondade, ao amor ao próximo, visa confortar as populações carentes e atuar nos sintomas dos problemas sociais. Por estar ligada à oferta de doação, ocorre que sua prática vertical pode reforçar o *status quo* ou não contribuir para a transformação social desejada. Em outras palavras, se pensada a partir da bondade

egocêntrica, do discurso demagogo de quem não quer de fato contribuir com a mudança frente à justiça social, do assistencialismo ingênuo, a caridade pode reforçar a desigualdade social e dar margens para a falsa filantropia (JORNAL DO BRASIL, 2007). Paulo Freire é crítico da caridade por esses modelos não promoverem o enfrentamento da realidade, mas sim sua constatação (FREIRE, 1996; 2001).

No entanto, há na caridade a compreensão de amor ao próximo, que também é uma das premissas do Paradigma do Cuidado (TORO, 2014), o qual se propõe outro paradigma possível para a humanidade, o cuidar de si mesmo, do outro e do planeta. *Cuando amamos, cuidamos, y cuando cuidamos, amamos.* (TORO, 2014, p.1).

Para o autor, é preciso compreender que pertencemos da mesma forma ao meio ambiente e por isso temos que estar no mundo com os valores ajustados para o ganha-ganha, o saber cuidar, o estar com o outro e com o planeta de maneira corresponsável, em oposição ao próprio sucesso e exploração. O amor aqui se refere ao cuidar para a sustentabilidade, para que todos tenham condições e responsabilidades. A compreensão conceitual do termo *caridade* numa atividade educativa precisa estar ajustada para não perpetuar a constatação dos problemas sociais com normalidade, para que o atendimento comunitário não colabore com a permanência das estruturas injustas. A prática educativa libertadora, tanto em Freire como em Toro, parte da amorosidade, mas com consciência crítica, condicionantes fundamentais para balizar a proposta de responsabilidade social em suas dimensões comunitárias e educativas.

O termo *assistencialismo* remete a propostas de assistência social. Tais ações são caracterizadas pela ideia de assistir, de servir aos menos favorecidos, em atividades descomprometidas com a responsabilidade de promover a transformação social. Pode-se dizer que, como a caridade, a intenção não está centrada em *tratar* o problema, mas sim de *atender* os efeitos sintomáticos mais urgentes, como a fome, o frio, a dor, o desamparo, entre outros.

Para Freire, o assistencialismo é um processo antidialógico, pois existe a partir de uma verticalidade entre quem recebe e quem doa, neutralizando as condições para que de fato o diálogo se estabeleça.

O assistencialismo, pela sua eficácia em estabelecer situações de dependência e de impedir que as pessoas exerçam a sua condição de serem sujeitos, inviabiliza a construção de uma vida de justiça e de dignidade humana, pois imobiliza a possibilidade de superação das condições de opressão, e, com isso, contribui fortemente para a desumanização dos seres humanos (FREIRE, 1982, p. 35)

Há atividades fundamentais enquanto atendimento solidário emergencial, especialmente em momentos extraordinários como guerras, desastres ambientais, pandemias. A intencionalidade da ação comunitária e educativa precisa estar clara, visando garantir uma proposta afirmativa das condições de vida sem deixar de ser crítica e perene, com foco no fortalecimento das redes colaborativas de proteção e justiça social.

O termo *solidariedade* remete ao conceito francês *solidariete* e se refere à ideia de cuidado mútuo, de proteção de cada um para o bem de todos, de responsabilidade recíproca, denominada como *solidariedade social*.

A solidariedade parte da afirmação de cada sujeito, com suas crenças e valores. Sendo assim, ela fortalece a comunidade na medida em que mantém sadia a relação entre seus membros. Ser solidário é uma maneira eficiente de alimentar redes colaborativas para o enfrentamento de problemas que seriam impossíveis de serem resolvidos de imediato ou com respostas simplistas. A solidariedade pode acontecer tanto em problemas emergenciais quanto perenes, com visão crítica de que é preciso atuar nas duas frentes por melhorar de fato as condições sociais.

A solidariedade é a reconstrução dialética do conhecimento em contraponto ao conhecimento regulação. Ela parte da horizontalidade, da subjetividade do sujeito e promove a emancipação, respeitando as diferenças, a interculturalidade de maneira horizontal. Nesse sentido, SANTOS (2007; 2010) compreende *solidariedade* enquanto *conhecimento emancipação solidariedade*.

Para criar experiências e didáticas de construção do conhecimento emancipação solidariedade, é preciso inferir não só na leitura de mundo na análise freiriana de que a realidade não é, mas, sobretudo, está sendo (FREIRE, 2006), mas também em atividades de intervenção nos territórios. Esse envolvimento é feito com escuta e diagnóstico da realidade local em diferentes níveis. Como a solidariedade envolve buscar compreender o problema e participar da solução de forma consciente junto à comunidade, ela reforça a aprendizagem mútua. Essas experiências caracterizam propostas de *aprendizagem solidária*.

Assim como demarcar o que se entende por *solidariedade*, é preciso qualificar *aprendizagem* na composição do conceito de *aprendizagem solidária*, pois nem toda atividade educativa que aborda aspectos relacionados à comunidade pode ser considerada uma prática de aprendizagem solidária.

Diferenças entre estudos sobre questões da atualidade, pesquisas de campo e aprendizagem solidária

Podem ser considerados estudos sobre questões da atualidade ou ainda *estudos ou pesquisas de campo* aqueles feitos a partir de observações de fatos, fenômenos e/ou documentos. Considera-se um aspecto essencial coletar informações ou dados referentes a fatos observáveis para que seja possível registrar, analisar e interpretar, com base em fundamentação teórica que permita checar e buscar compreender o problema pesquisado (CHIZZOTTI, 1991). Nesse caso, tais atividades têm um caráter exploratório, promovem conhecimento, análises, os estudos podem ter uma ou mais disciplinas, podem servir de base para mais estudos e pesquisas, ou serem técnicas pedagógicas em contextos disciplinares diversos. No entanto, se não houver uma intervenção real para transformar a realidade observada, não se pode caracterizar essa atividade pedagógica como sendo uma proposta de aprendizagem solidária.

A *pesquisa de campo* tem as mesmas características do estudo de campo, porém com rigor científico na coleta dos dados, na fundamentação teórica e análise de dados. A pesquisa de campo geralmente se dirige à comunidade como ambiente para coletar informações, testar hipóteses, observar comportamentos etc., não como local de intervenção para melhorar o que está sendo diagnosticado. Ainda que seja exigida a relevância social do problema que se quer investigar, o foco está no conhecimento (CHIZZOTTI, 1991). Nesse sentido, pesquisa de campo não é considerada aprendizagem solidária quando a comunidade é *objeto de estudo* ou *laboratório de análise* de onde se extrai informações para a pesquisa.

Atividades/projetos de aprendizagem solidária consistem em uma proposta educativa que tem como princípio identificar problemas sociais reais e propor soluções com atividades de intervenção social que de fato aconteçam. Trata-se, portanto, de uma pedagogia baseada em resolução de problemas. Nesse sentido, os alunos irão antever soluções possíveis, planejar e executar uma proposta de intervenção social, refletir sobre o que está acontecendo e redirecionar o percurso sempre que necessário; analisar os resultados almejados e obtidos tanto pedagógicos quanto sociais (ou ambientais, culturais etc.). Nessas atividades os estudantes participam de todas as etapas e com isso aprendem quando vivenciam, quando estudam mais, quando são responsáveis diretamente pelo trabalho desenvolvido com a comunidade.

O respeito e o cuidado são compreendidos como valor e leitura de mundo, enquanto conhecimento. Essa é, aliás, a compreensão intrínseca sobre solidariedade relativa à aprendizagem solidária, considerada a partir da afirmação do outro para constituir a própria identidade, na horizontalidade das relações (MORI, 2013). No caso das situações de aprendizagem, a diferença se faz na maneira como se organizam as atividades educativas e o qual a visão de mundo que se pretende cunhar.

Para que seja possível articular conhecimento com propor soluções para problemas sociais reais, é preciso considerar alguns aspectos fundamentais, como o protagonismo dos estudantes e a qualidade do serviço solidário.

Exemplos de estudo de campo, pesquisa de campo e aprendizagem solidária: leituras e visitas a equipamentos públicos, promover debates envolvendo questões da atualidade durante as aulas são exemplos de possíveis atividades relativas aos *estudos* sobre questões da atualidade. *Pesquisas de campo* são aquelas em que pessoas ou seres vivos participam como grupos de testes ou de controle, em atividades passivas ou ativas (observação, entrevistas, grupos focais, entre outros). *Aprendizagem solidária* parte de situações pensadas junto à comunidade para atender a um problema social que lhe aflija, como promover a instalação de aquecedores solares para serem ligados a duchas de famílias que residem em zonas frias sem acesso à energia elétrica. Há estudo de caso, há escuta das reais necessidades da comunidade, há organização coletiva do trabalho, há método, há hipóteses de solução, há intervenção na realidade e resultados alcançados. Nesse percurso, tanto as aprendizagens do caminho quanto os resultados sociais são relevantes para a transformação desejada.

A aprendizagem solidária e a Responsabilidade Social Universitária

Segundo o Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições do Ensino Superior (ORSIES, 2018), a dinâmica da responsabilidade social das organizações tem assumido uma importância crescente no contexto institucional, independentemente do setor ou domínio de ação. Desde 2018, é requisito obrigatório cuidar dos impactos provocados pelas instituições, sendo que cada organização é convidada a concretizar o seu efetivo compromisso com a comunidade na qual está inserida.

Ao tomar como base o conhecimento emancipação e a proposta de aprendizagem solidária, esse contato direto com a comunidade acontece de maneira horizontal, fruto de um trabalho de escuta da comunidade. Produzir conhecimento nesse terreno significa

desenvolver as competências da pesquisa, do estudo, do planejamento, da escuta, da colaboração, intervindo para transformar uma realidade que a própria comunidade quer mudar. Para isso é preciso promover a cultura do diálogo trabalhando pelo bem comum com responsabilidade.

A produção científica, tecnológica e cultural pode ser um espaço influenciador de políticas públicas, no qual os jovens podem aprender a partir de problemas reais com o objetivo de oferecer soluções concretas à sociedade.

Nesse sentido, vale considerar o que nos lembra Nieves Tapia (TAPIA, 2018) quando pontua que ao articular a aprendizagem solidária à responsabilidade social universitária, deve-se desejar que a excelência acadêmica seja confirmada pela qualidade da intervenção social que ela costura com a sociedade onde está inserida. O que se pretende é que haja articulação entre as áreas de conhecimento, pesquisa e extensão atendendo diretamente à sociedade.

O compromisso social das IES vem-se expressando em nossa região em formas de pesquisa e docência estreitamente articuladas com práticas de intervenção social, com Investigação-Ação Participativa (IAP), com a pedagogia de Aprendizagem e Serviço Solidário (ASS), entre outras (tradução livre). (TAPIA, 2018, p. 5)

Para que isso ocorra, o alinhamento curricular é necessário, pois os objetivos formativos e da comunidade precisam ser tratados com responsabilidade. Ele pode acontecer em diferentes níveis, desde no desenvolvimento de projetos de aprendizagem solidária em uma determinada matéria, como projeto interdisciplinar, envolvendo diferentes disciplinas, como projeto de conclusão de curso, ou ainda como proposta inserida no projeto político pedagógico universitário⁵⁷. Nesta via, os saberes locais serão fundamentais para contextualizar, ensinar e iluminar as possibilidades de formação, conectando-se permanentemente com a reconstrução de um mundo possível, em favor da responsabilidade e cuidado mútuos.

Em síntese provocativa, destaco que os elementos que tencionam para melhorar a qualidade formativa estão alinhados ao comprometimento curricular com os princípios da responsabilidade social universitária. Maior será o impacto na formação desejada se a atividade de intervenção junto à comunidade se ela adentrar os saberes, se não tiver apartada como responsabilidade apenas da extensão, se estiver focada no assistencialismo

⁵⁷Um exemplo significativo de aprendizagem e serviço solidário universitário é o trabalho desenvolvido pela Universidade Católica do Chile, para saber mais: <http://ucsirveachile.uc.cl/aprendizaje-servicio>. Acesso em 30/jan/2020.

ou no aperfeiçoamento das habilidades técnicas dos formandos. A aprendizagem solidária como pedagogia baseada em problemas reais possibilita alinhar conhecimento, pesquisa e extensão pela construção do conhecimento emancipação solidariedade embebida no currículo, em favor da formação de cidadãos conscientes formados a partir do paradigma do cuidado, da autorregulação ética das ciências e das tecnologias, para que outra ordem mais justa e sustentável seja (re)construída, para que a educação sirva para aprender com os outros a cuidar de si, de todos e do planeta.

Referências bibliográficas

BOFF, L. **Virtudes para um outro mundo possível: VI: A hospitalidade: direito e dever de todos.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Virtudes para um outro mundo possível: VII: Convivência, respeito,tolerância.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo:Cortez, 1991.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** São Paulo: Nacional, 1979.

DUSSEL, E. **20 Teses de política.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Sobre Educação (Diálogos).** São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FURCO, A. **Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education.** University of California – Berkeley, Estados Unidos, 1996. Disponível em: http://kea.uovs.ac.za/faculties/documents/14/Service-Learning_Resources/Articles/-Furco_1996_A_Balanced_Approach.pdf. Acesso em: 10/fev/2010.

JORNAL DO BRASIL. **A falsa filantropia precisa acabar.** Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kpFMPf9MVPYJ:https://revis.ta.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTC/article/view/480/531+&cd=8&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>. Acesso em em 10/jan/2020.

ORSIES. **Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior.** Versão provisória para consulta pública, 2018. Disponível em: <http://orsies.forum.pt/wp-content/uploads/2016/09/LivroVerde-vcompleta.pdf>. Acesso em 10/jul/2019.

MOREIRA. M.A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf> Acesso em 10/jan/2020.

MORI, K.R.G. **A solidariedade com prática curricular educativa.** 2013. 227f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V.1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós modernidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

TAPIA, M.N. **La solidaridad como pedagogía: el “aprendizaje-servicio” en la escuela.** 2ª ed. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2001.

_____. **Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles.** Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2006.

_____. **El compromiso social en el currículo de la Educación Superior.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS, 2018.

TORO, B.A. **El cuidado. El paradigma ético de la nueva civilización.** Disponível em: <https://www.las2orillas.co/wp-content/uploads/2014/11/EL-CUIDADO-COMO-PARADIGMA.pdf> Acesso em 14/jan/2020.

TERZA MISSIONE E SERVICE LEARNING NEL MODELLO DELLE CATTEDRE SCHOLAS

Carina Rossa⁵⁸

Sintesi

Tutti riconoscono le funzioni della didattica e della ricerca come missioni identitarie dell'università. Nel tempo si è introdotta una terza missione che riguarda il rapporto con il territorio. Il nuovo millennio porta un nuovo paradigma sulla terza missione in America Latina, si tratta dell'approccio di Responsabilità Sociale Universitaria (RSU). Questo orientamento si definisce innanzitutto per la gestione degli impatti dell'organizzazione nel proprio intorno umano, sociale, economico, naturale, in funzione dello sviluppo sostenibile. Alcune proposte pedagogiche, come il *Service Learning*, si propongono come approcci adeguati a questo modello di università nel momento in cui gli attori esterni lavorano insieme agli agenti interni all'università per attivare progetti di sviluppo, produrre nuove conoscenze socialmente utili e formare futuri professionisti attorno a valori che aiutano a migliorare la qualità di vita della popolazione, promuovendo la inter e trans-disciplinarietà. La sfida delle *Cattedre Scholas* è quella di supportare una rete mondiale di università impegnate socialmente, una rete come reale strumento di trasformazione dell'umanità.

Parole chiave: Terza missione. Responsabilità Sociale Universitaria. Service Learning. Cattedre Scholas.

TERCEIRA MISSÃO E APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA NO MODELO DAS CÁTEDRAS SCHOLAS

Resumo

Todos reconhecem as funções de ensino e pesquisa como missões de identidade universitária. Com o tempo, uma terceira missão foi introduzida, que diz respeito ao relacionamento com o território. O novo milênio traz um novo paradigma sobre a terceira missão na América Latina, é a abordagem da Responsabilidade Social Universitária (RSU). Essa orientação é definida principalmente para a gestão dos impactos da organização em seu entorno humano, social, econômico e natural, em função do desenvolvimento sustentável. Algumas propostas pedagógicas, como a Aprendizagem Solidária, se propõem como abordagens apropriadas para esse modelo de universidade quando os atores externos trabalham em conjunto com os agentes internos da universidade para ativar projetos de desenvolvimento, produzir novos conhecimentos socialmente úteis e treinar futuros profissionais a respeito de valores que ajudam a melhorar a qualidade de vida da população, promovendo a inter e a transdisciplinaridade. O desafio das *Cátedras Scholas* é a de suportar uma rede mundial de universidades

⁵⁸ PhD in Psicologia dello Sviluppo e Trasformazione sociale, membro del Consiglio Direttivo della Fondazione Pontificia Scholas Occurrentes, ricercatrice Istituto Universitario Sophia, Firenze.

socialmente engajadas, uma rede como um instrumento real para transformar a humanidade.

Palavras-chave: Terceira missão. Responsabilidade Social Universitária. Aprendizagem Solidária. Cátedras Scholas.

THIRD MISSION AND SERVICE LEARNING IN THE MODEL OF SCHOLAS CHAIRS

Abstract

Everyone recognizes the functions of didactics and research as university identity missions. Over time, a third mission has been introduced which concerns the relationship with the territory. The new millennium brings a new paradigm on the third mission in Latin America, it is the approach of University Social Responsibility (RSU). This orientation is defined above all for the management of the impacts of the organization in its human, social, economic, natural surroundings, according to sustainable development. Some pedagogical proposals, such as Service Learning, are proposed as appropriate approaches to this model of university when the external actors work together with the agents inside the university to activate development projects, produce new socially useful knowledge and train future professionals around values that help improve the quality of life of the population, promoting inter and trans-disciplinarity. The challenge of Scholas Chairs is to support a worldwide network of socially engaged universities, a network as a real instrument for transforming humanity.

Keywords: Third mission. University Social Responsibility. Service Learning. Scholas Chairs.

Introduzione

La UNEB, Campus III, in Juazeiro-BA, ha realizzato nel mese di Agosto 2019 il *I Colóquio Brasil Itália* con il tema 'Educazione contestualizzata e dialogo interculturale nella implementazione di nuove strategie di internazionalizzazione e di responsabilità sociale universitaria' nel quale si è presentata la proposta pedagogica del *Service Learning* come sviluppo della terza missione e dell'internazionalizzazione. In particolare, si è esposto il modello di rete delle *Cattedre Scholas* come ambito nel quale convivono questi elementi distintivi.

Le *Cattedre Scholas* rappresentano uno spazio accademico qualificato che si propone di essere punto di riflessione e di azione, collegato in una rete in cui ogni soggetto (docenti, ricercatori, studenti) si arricchisce nell'incontro con l'altro attraverso i vincoli che si sviluppano tra le diverse università, le scuole e i progetti presenti nella piattaforma

Scholas.social. In questo momento sono 103 università di 35 paesi dei 5 continenti, rappresentando università pubbliche e private e di diverse religioni.

Il *Service Learning* è una proposta pedagogica che cerca di soddisfare i bisogni veri e sentiti di una comunità, dove i giovani sono i protagonisti in tutte le sue fasi, dalla pianificazione alla valutazione, articolata in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento. Una proposta che parte dalla convinzione che è nella comunità e insieme alla comunità che si generano i saperi e non nelle discussioni accademiche all'interno dell'aula e svincolate dalla realtà. Questa stessa offre un contributo alla riflessione promuovendo il ritorno dell'apprendimento, teorizzando su ciò che si fa e quello che si produce.

Il *Service Learning* consente la messa in pratica del valore della solidarietà, dell'impegno nel sociale, l'approccio verso la povertà e le sue cause profonde, l'impegno con l'altro ed il rapporto fraterno che porta a condizioni di vita più giuste. Consente il protagonismo dei giovani che, con tutto il potenziale della loro giovinezza ed i propri ideali, arricchiti con le conoscenze accademiche, saranno i costruttori dello sviluppo locale in un mondo globalizzato.

2. La Terza Missione: uno sguardo storico

Al di là della lunga tradizione esistente, soprattutto in America Latina, della *extension* universitaria e dell'esortazione fatta dalla UNESCO nel lontano 1998 (UNESCO, 1998), la dimensione di responsabilità ed impegno sociale universitario in senso integrale non è ancora approdata completamente nelle istituzioni di educazione superiore.

Tutti riconoscono le funzioni della didattica e della ricerca come missioni identitarie dell'università. Nel tempo si è introdotta una terza missione, qui chiamata *extension*, che riguarda il rapporto con il territorio. Per capire meglio come si è sviluppata la consapevolezza dell'inserimento di questo terzo pilastro occorre riportare un piccolo cenno storico.

L'università alle sue origini, nel Medioevo, è costituita al servizio della produzione e trasmissione del sapere secondo il 'metodo scolastico' attraverso il quale lo studente viene avviato a percorrere un cammino intellettuale che segue queste tappe: la *lectio* (lettura), la *quaestio* (individuazione di problemi), la *disputatio* (disputa interpretativa) e la *determinatio* (sintesi finale). In questo modello di università il pilastro

principale è pertanto la didattica. Alla fine del secolo XVIII ed inizi del secolo XIX, l'università tedesca stabilisce invece come pilastro fondamentale la ricerca. Sarà l'approccio statunitense nel secolo XX a collocare come terzo pilastro il servizio alla comunità.

Nelle origini possono distinguersi due modelli universitari: il modello di Bologna (*universitas scholarium*) ed il modello di Parigi (*universitas magistrorum*). La pressione che esercitano gli studenti cercando professori, fa sorgere l'Università di Bologna che si caratterizzerà per una grande partecipazione degli stessi studenti nella *governance* ed amministrazione dell'Ateneo. Contrariamente l'Università di Parigi avrà come obiettivo soddisfare i bisogni dottrinali della Chiesa Cattolica. Una delle conseguenze, dunque, della Rivoluzione Francese sarà la chiusura di tutte le università in Francia considerate rifugio di privilegiati. L'insegnamento superiore, di conseguenza, viene riorganizzato secondo le scuole specialistiche, come la Scuola Politecnico di Parigi. L'educazione passa in mano allo Stato e si stabilisce un modello utilitario dove prevale l'insegnamento professionale. "L'organismo statale stabilisce la morale pubblica da 'inculcare' trasformandola in una istituzione centralizzata, burocratica e gerarchica." (OYARZ, 1976, p.7). Incomincia così la frammentazione del sapere in discipline separate, allontanandosi dalla concezione unitaria del sapere tipica delle università del medioevo.

Questo modello francese, istituito da Napoleone, è seguito in America Latina con lo scopo di preparare professionisti per l'amministrazione pubblica e per la società. L'attività di ricerca, invece, era riservata esclusivamente per l'accademia.

Nei secoli XIX e XX le università si concentrano sullo studio delle scienze, escludendo le classi più popolari. Secondo Morales (2010) attorno al 1810 con la creazione dell'Università di Berlino, nasce la concezione dell'università moderna. Questa istituzione mette come fondamento dell'insegnamento non soltanto le conoscenze attendibili, ma piuttosto cerca di dimostrare come si arriva a tali saperi, si mette in evidenza, cioè, il processo scientifico della mente. L'università passa, quindi, da essere un centro per l'insegnamento a convertirsi in un centro per la ricerca. Appare il modello 'humboldtiano' ovvero un modello di università che coniuga ricerca e didattica nel nome del progresso della nazione, con l'esplicito mandato di formare l'élite. All'inizio del secolo XX il modello tedesco aveva gettato le basi nelle università più importanti del mondo. Le università tedesche erano molto prestigiose ed i suoi professori riconosciuti a livello internazionale.

Attorno al secolo XIX si affacciano i primi vestigi della terza missione: la *extension* o ‘collegamento con il territorio’ con lo scopo di avvicinare chi, per la sua condizione economica, era escluso del sistema universitario. Nel 1790, in Inghilterra, di fronte alla rivoluzione industriale, incominciano a svilupparsi programmi di formazione per adulti. Il primo *College* di classe operaria viene fondato nel 1842 in Sheffield, Inghilterra. Nel 1867, nell’Università di Cambridge, nasce il primo programma di *extension* (LABRANDERO, I.M.Y.; SANTANDER, L. C., 1983) con l’intenzione di coprire il bisogno di formazione della popolazione dei paesi accanto, offrendo un ciclo di conferenze. Lo scopo era avvicinare il sapere al popolo, abbandonando il precetto che indicava che per accedere all’università si doveva essere ricco o nobile. Germania, Ungheria, Russia e Spagna seguono queste iniziative in alcune delle loro università.

Tuttavia, la più importante azione considerata come prodromo della *extension* si realizza negli Stati Uniti, nel 1862, nel *Land Grant Colleges*, estendendo l’educazione superiore alla maggior parte della popolazione con un modello agricolo ed industriale. Le scuole più prestigiose degli Stati Uniti seguono questo modello provocando una rottura con l’approccio d’élite ed intellettualistico fino ad allora prevalente. Queste scuole mettono in rilievo il nuovo paradigma di rapporto con il territorio.

Contemporaneamente le università in America Latina, create secondo il modello della *Universidad de Salamanca*, continuano con uno stile d’insegnamento d’élite. La vita culturale universitaria ed il rapporto con il territorio è ridotto a celebrazioni occasionali di alcuni atti culturali rivolti ad un pubblico scelto proveniente dallo stesso strato sociale di appartenenza dei professori e studenti. Nel 1908 a Montevideo (Uruguay) si realizza il ‘Primo incontro internazionale di studenti americani’. Nel manifesto viene espressa l’esigenza di stabilire programmi di *extension* universitaria e sarà nel 1918, a Cordoba (Argentina), che le università latinoamericane, nel cosiddetto ‘movimento o riforma di Cordoba’ propizieranno l’accesso agli studi superiori delle classi medie facendo nascere la ‘missione sociale dell’Università’ come una terza missione accanto all’insegnamento ed alla ricerca. Questa riforma enfatizzerà il diritto dell’educazione per tutti, il dialogo tra università e società e l’obbligo di condividere la cultura ed il sapere con chi, per motivi sociali, non può accostarsi allo studio.

3. Dalla *extension* alla responsabilità sociale universitaria

Lo sviluppo della *extension*, sin dalla nascita, è stato legato sia al grado e tipo di rapporto dell'università con la società, sia ai principi filosofici che nutrivano l'educazione superiore. Le prime interazioni nascono con il sorgere della rivoluzione industriale, tuttavia, questa apertura verso la società non sembra rispondere agli interessi di tutta la popolazione, bensì a chi sostiene il potere, visto che le attività incominciano come risposta alla crescita industriale dei potenti dell'epoca. In America, invece, le idee di progresso dei movimenti indipendentisti influenzano in modo diverso. L'enfasi viene posta sulla aspirazione degli emarginati della società ad accedere all'insegnamento superiore. Nel 1918, con la riforma di Cordoba (Argentina), si provoca una rottura con i vecchi canoni universitari ed appare una terza missione universitaria: la missione di mettersi al servizio della società ed occuparsi dei problemi del territorio.

Nella decade degli anni '50 si sviluppa una concettualizzazione della *extension* che garantisce la sistematizzazione e coerenza della sua funzione sociale. Ciò nonostante, viene considerata come una azione unilaterale nella quale l'università, custodia della cultura, offre o trasmette al popolo i suoi saperi, dall'alto in basso. Nel 1972 viene fatta una nuova riflessione sulla missione dell'università, soprattutto sull'atteggiamento che le istituzioni educative hanno verso il territorio ed incomincia a profilarsi uno stile di *extension* diverso, incominciando un processo di interazione tra università e comunità. Nasce dunque un modello di reciprocità attraverso il quale si scopre quanto la società può contribuire alla trasformazione e al perfezionamento dell'università.

Il nuovo millennio porta un altro paradigma sulla terza missione in America Latina, si tratta dell'approccio di Responsabilità Sociale Universitaria (RSU). Questo orientamento si definisce innanzitutto per la gestione degli impatti dell'organizzazione nel proprio intorno umano, sociale, economico e naturale, in funzione dello sviluppo sostenibile.

Secondo la RSU sono quattro i principali impatti che genera una istituzione di educazione superiore: 1) impatti che provengono dalla stessa organizzazione, dal proprio campus e personale (attività lavorativa e dell'ambiente); 2) impatti che derivano dalla formazione (stili della didattica); 3) impatti che derivano dalla produzione dei saperi, presupposti epistemologici, decisioni accademiche (cognitivi e di ricerca); 4) impatti che provengono dal rapporto con il territorio, le reti, la partecipazione sociale, economica e

politica dell'università (*extension*) (VALLAEYS, F.). Questi sono gli effetti che l'università deve imparare a gestire in forma socialmente responsabile.

La RSU si può definire allora come “Una politica di qualità etica della performance della comunità educativa (studenti, docenti e personale amministrativo) attraverso la gestione responsabile degli impatti educativi, cognitivi, del lavoro e dell'ambiente che l'università genera, in un dialogo partecipativo con la società per migliorare l'aspetto accademico e promuovere lo sviluppo umano integrale” (Op.cit IBIDEM).

In questa prospettiva di terza missione vista dal paradigma della RSU è benvenuta la Enciclica *Laudato Si* di Papa Francesco (SANTO PADRE, F., 2015) che propone una conversione ecologica integrale, un cambiamento negli stili di vita che si rende necessario anche nelle istituzioni di educazione superiore. Essa porta ad una trasformazione della gestione dell'università a tutto campo, in modo responsabile ed etico, invitando a modificare le pratiche interne ed esterne, gli stili di produzione e di trasmissione del sapere in dialogo con la realtà che appare di per sé interdisciplinare.

Alcune proposte pedagogiche, come il *Service Learning*, si propongono come approcci adeguati a questo modello di università nel momento in cui gli attori esterni lavorano insieme agli agenti interni all'università per attivare progetti di sviluppo, produrre nuove conoscenze socialmente utili e formare futuri professionisti attorno a valori che aiutano a migliorare la qualità di vita della popolazione, promuovendo la inter e trans-disciplinarietà.

3. Il Service Learning

Le attività di *Service Learning* sono presenti nell'ambito universitario sin dalla sua nascita negli anni Sessanta negli Stati Uniti e fanno parte integrale dei programmi di *extension* e di RSU ormai a livello mondiale.

Esistono numerose definizioni di *Service Learning*. Tra le voci più autorevoli in questo campo troviamo Andrew Furco, noto ricercatore che afferma: “Il Service-learning cerca di coinvolgere gli studenti in un'attività che combina il servizio alla comunità e l'apprendimento accademico. Siccome i programmi di Service-learning si inseriscono nei corsi ufficiali (a scuola o all'università), le attività di servizio si impostano sempre su specifici contenuti curriculari” (FURCO, A.; SHELLEY H. B., p.5).

Gli spagnoli Puig e Rovira si sono preoccupati di sottolineare la novità e la specificità del *Service Learning*, affermando:

L'apprendimento-servizio (ApS) è un'attività complessa che integra il servizio alla comunità con l'apprendimento. È una proposta innovatrice, anche se si basa su elementi molto conosciuti e di lunga tradizione come il servizio volontario alla comunità e l'apprendimento di conoscenze, abilità e valori scolastici. L'innovazione, o novità, non è riscontrabile nelle parti che compongono l'apprendimento e il servizio, ma nello stretto collegamento tra il servizio e l'apprendimento in un'unica attività articolata, coordinata e coerente. (PUIG ROVIRA, J. M.; PALOS RODRÍGUEZ, J., 2006, p.61).

La definizione elaborata da Maria Nieves Tapia, con il Centro Latino-americano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS, evidenzia le tre caratteristiche programmatiche del *Service Learning*, vale a dire il 'servizio solidale', il 'protagonismo degli studenti' e la 'articolazione curriculare'. Questa, forse, è una tra le poche definizioni che mette in rilievo l'aspetto della partecipazione protagonista dei bambini, dei ragazzi e dei giovani come aspetto intrinseco di essa:

Servizio solidale destinato a soddisfare i bisogni veri e sentiti della comunità, con il protagonismo attivo degli studenti in tutte le tappe del progetto (dalla pianificazione sino alla valutazione) e articolato intenzionalmente con i contenuti di apprendimento (contenuti curriculari o formativi, riflessione, sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva, il lavoro e la ricerca) (TAPIA, M., 2015, p.32)⁵⁹

Numerosi autori confermano che il *Service Learning* è una pedagogia o una filosofia dell'educazione.

[...] È un modo di pensare l'educazione e l'insegnamento (una filosofia) con i corrispondenti strumenti e strategie d'insegnamento, una pedagogia, quindi, che sollecita gli studenti ad imparare e a crescere attraverso l'attiva partecipazione nelle attività di servizio per raggiungere gli obiettivi definiti dalle organizzazioni[...] Il *Service Learning* non è solo un programma, ma anche una filosofia; cioè, un modo di capire la crescita umana, un modo di spiegare la creazione di vincoli sociali e un cammino che dà vita a comunità umane più giuste e con una migliore convivenza" (PUIG ROVIRA, J. M. et al, 2011, pag.10).

“(È) una filosofia di crescita umana e di senso, una visione sociale, un modo di avvicinarsi alla comunità e un modo di conoscere” (KENDALL, 1990, p.23 IN TAPIA, 2015, p.33).

⁵⁹ Traduzione di Carina Rossa.

Parliamo di *Service Learning*, quindi, quando c'è l'intersezione di due intenzionalità, in altre parole, quando nella realizzazione di un progetto sono contemporaneamente presenti l'intenzionalità pedagogica e l'intenzionalità di servizio.

Sigmon intende il *Service Learning* come un apprendimento che può essere il frutto dell'attività di servizio e che risulta utile sia per chi fornisce il servizio sia per chi lo 'riceve', in quanto stiamo parlando di soggetti attivi che riescono ad 'imparare' da questa esperienza (FURCO, A., 1996, pp.2-6). Secondo Sigmon il *Service Learning* avviene soltanto quando tutte le parti coinvolte apprendono qualcosa; ciò si manifesta con i risultati di servizio. È quest'ultimo concetto che fornisce la chiave per stabilire l'equilibrio tra gli obiettivi di servizio e quelli di apprendimento e per distinguere il *Service Learning* da altri tipi di programmi di servizio o di educazione esperienziale (volontariato, tirocinio, lavoro di campo, ecc.).

Un buon progetto di apprendimento-servizio permette, in prima istanza, di migliorare la qualità dell'apprendimento, ma contribuisce anche al miglioramento della qualità di vita di una comunità. Consente ai giovani di imparare contenuti di apprendimento curricolare mentre svolgono dei compiti importanti e responsabili nella comunità e nella istituzione educativa stessa.

In questo modo si stabilisce un 'circolo virtuoso' nel quale l'applicazione dei saperi migliora la qualità del servizio offerto alla comunità e l'azione di servizio, inoltre, coincide con una migliore formazione integrale, spronando una nuova produzione di conoscenze.

Al di là della complessità e della varietà del contesto globale, dell'enfasi e delle variazioni poste da ogni autore, negli ultimi anni la comunità accademica concorda nel riconoscimento dei tre tratti fondamentali o 'programmatici' che contraddistinguono il *Service Learning*:

- *Lo sviluppo di attività di servizio solidale* volte ad offrire risposte efficaci per la soluzione dei problemi concreti della comunità.
- *Il protagonismo delle studentesse e degli studenti* nella pianificazione, nello sviluppo e nella valutazione del progetto: si tratta di una proposta di apprendimento attivo ed è per questo che gli studenti, più che i professori, devono essere i protagonisti e fare proprie le attività.
- *L'integrazione intenzionale delle pratiche solidali con i contenuti di apprendimento e di ricerca* inclusi nel curriculum. Questo è l'ambito di protagonismo dei docenti.

4. Il modello della *Cattedre Scholas*

Nel 2016 nasce il programma *Cattedre Scholas*, promosso dalla Fondazione Pontificia Scholas Occurrentes e rivolto alle università che aderiscono, studiano e promuovono la pedagogia di Papa Francesco. Le *Cattedre* rappresentano degli spazi accademici qualificati che si propongono di essere dei punti di riflessione e di azione, collegati in una rete, in cui ogni soggetto (docenti, ricercatori, studenti) si arricchisce nell'incontro con l'altro, attraverso i vincoli che si sviluppano tra le diverse università, le scuole e i progetti presenti nella piattaforma Scholas.social.

Attualmente sono 103 le università di 35 paesi dei 5 continenti, che partecipano rappresentando università pubbliche e private e di diverse religioni.

Il pensiero di Papa Francesco, espresso in tanti incontri, discorsi, documenti e pubblicazioni, è particolarmente ricco di profondità pedagogica e di attenzione alla comunità sociale, così che lo stesso Papa Francesco può essere considerato un grande Maestro dei nostri giorni, la cui autorevolezza è riconosciuta ben oltre i confini della chiesa cattolica e, perfino, da quanti si proclamano cristiani, per abbracciare persone di ogni credo e idealità. Il suo linguaggio è semplice e immediato, accessibile a tutti. Il suo messaggio parla alle donne e agli uomini di oggi e offre, in un mondo dilaniato dalle guerre, dalle ingiustizie, dalle incomprensioni e dalle intolleranze, la prospettiva per l'edificazione di quel nuovo umanesimo di cui tutti abbiamo bisogno. La ricchezza di tale pensiero merita di essere non solo conosciuta e fatta conoscere, ma attentamente studiata e concretamente 'ascoltata'. Se l'impegno di un ascolto attento e di un approfondimento intelligente interpella non solo i singoli, ma anche le istituzioni, questo compito non può essere disertato da quell'istituzione di studio, ricerca e formazione per eccellenza che è l'università (FIORIN, I.; CULCASI, I., 2018).

Nella loro missione le *Cattedre* prendono spunto dalla costituzione *Veritatis Gaudium* (COSTITUZIONE APOSTOLICA, 2018) ispirandosi a questi principi o criteri:

1. La 'mistica del noi': che si fa lievito di quella fraternità universale «che sa guardare alla grandezza del prossimo, che sa sopportare le molestie del vivere insieme. Di qui l'imperativo ad ascoltare nel cuore e a far risuonare nella mente il grido dei poveri e della terra, per dare concretezza alla dimensione sociale, l'opzione per gli ultimi, per quelli che la società scarta e getta via, propiziando 'una spiritualità della solidarietà globale'.» (IBIDEM, p.6)

2. Il dialogo a tutto campo: non come mero atteggiamento tattico, ma come esigenza intrinseca per fare esperienza comunitaria della gioia della verità e per approfondirne il significato e le implicazioni pratiche in generosa e aperta sinergia con tutte le istanze positive che fermentano la crescita della coscienza umana universale, è un'autentica cultura dell'incontro, una cultura anzi, possiamo ben dire, dell'incontro tra tutte le autentiche e vitali culture, grazie al reciproco scambio dei propri rispettivi doni. In questo senso favoriamo il dialogo ecumenico e interreligioso e con coloro che aderiscono ad altre convinzioni religiose o umanistiche.
3. L'inter e la trans-disciplinarietà: principio vitale e intellettuale dell'unità del sapere nella distinzione e nel rispetto delle sue molteplici, correlate e convergenti espressioni.
4. La necessità urgente di 'fare rete': tra le diverse istituzioni, in ogni parte del mondo, attivando con decisione le opportune sinergie anche con le istituzioni accademiche dei diversi paesi e con quelle che si ispirano alle diverse tradizioni culturali e religiose, dando vita al contempo a centri specializzati di ricerca finalizzati a studiare i problemi di portata epocale che investono oggi l'umanità, giungendo a proporre opportune e realistiche piste di risoluzione.

Ogni professore nel suo insegnamento, ogni gruppo di professori all'interno della propria università, possono far nascere una *Cattedra Scholas* e iniziare a sviluppare un progetto di ricerca accademica e di impegno educativo, incontrando realtà esterne all'università che manifestano una domanda di aiuto.

La novità accademica introdotta dalle *Cattedre* non consiste tanto nel fatto che l'università si apra alla realtà esterna, quanto nel tipo di rapporto che si intende instaurare. Solitamente, però, la relazione che si instaura con la realtà è di tipo funzionale e risponde alle esigenze interne all'università stessa, che ha bisogno di procurarsi risorse dall'ambiente esterno. Le *Cattedre* invertono questa logica, l'università non esce dalle proprie mura per procurarsi risorse, ma per essere risorsa per la comunità. Al paradigma utilitaristico contrappongono il paradigma del servizio (FIORIN, I.; CULCASI, I., 2018).

Nelle *Cattedre* il dialogo tra le diverse religioni assume un rilievo particolare. La composizione multiculturale e multireligiosa che si trova nelle tante università che aderiscono, rappresenta una grande risorsa come fonte di arricchimento e di costruzione di un mondo più solidale e pacifico.

6. Conclusione

A proposito dell'educazione, Papa Francesco usa spesso un'espressione molto forte: "Non si cambia il mondo se non si cambia l'educazione". Siamo consapevoli del valore enorme che ha l'educazione per cambiare il mondo ma allo stesso tempo sappiamo quanto ancora essa deva cambiare per essere in grado di trasformare la società. Le università hanno fatto un percorso storico importante maturando il profilo di una istituzione sempre più permeabile al territorio in una logica di servizio.

Il paradigma della Responsabilità Sociale Universitaria può e deve in questo momento offrire una risposta perché questo cambiamento non sia un *maquillage* istituzionale di buone intenzioni, bensì porti ad uno stile di vita etico e responsabile tra tutti gli attori della comunità educativa modificando i rapporti, la gestione interna, la didattica, la produzione del sapere ed il rapporto con il territorio. La proposta pedagogica del *Service Learning* costituisce una possibilità sistematica, ordinata e collaudata che può attivare i meccanismi interni ed esterni che consentono di mettere in moto questa politica di responsabilità sociale.

In questo contesto la sfida delle *Cattedre Scholas* sarà quella di supportare una rete mondiale di università impegnate socialmente, una rete come reale strumento di trasformazione dell'umanità.

Bibliografia

COSTITUZIONE APOSTOLICA «**Veritatis gaudium**» di Papa Francesco circa le Università e le Facoltà ecclesiastiche, Bollettino Sala Stampa della Santa Sede 29.01.2018. Vaticano: 2018. Disponível no site: <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2018/01/29/0083.html>

FIORIN, I.; CULCASI, I. **Le Cattedre Scholas**. In: **Revista Educatio Catholica** Anno IV 1/2018. Città del Vaticano: Libreria Vaticana, 2018.

FURCO, A.; SHELLEY H. B., eds. **Service-Learning: The Essence of the Pedagogy**. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc., 2002.

_____. **Service-learning: A balanced approach to experiential education, in Expanding boundaries: service and learning**, edited by B. Taylor, Washington, DC: Corporation for National Service, pp. 2-6, 1996.

LABRANDERO I.M.Y.; SANTANDER, L. C. **Extensión académica: una función del sistema universitario**. Mexico: ANUIES-Revista de la Educación Superior, N° 47, 1983.

MORALES, M.; MIRA, G.; ARIAS, M. **Enfoques y retos de la función de extensión universitaria como mecanismo de integración:** Universidad, Empresa, Estado. II Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación. Bogotá: D. C., Colombia, 2010.

OYARZUN, Galo Gómez. **La Universidad:** sus orígenes y evolución. Deslinde, UNAM, 1976.

PUIG ROVIRA, J. M.; PALOS RODRÍGUEZ, J. **Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio,** Cuadernos de Pedagogía, núm. 357, magg, 2006.

_____ et al. Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. In: **Revista de Educación,** número extraordinario, pp. 45-67, 2011.

SANTO PADRE, Francesco. **Laudato si'.** *Lettera Enciclica sulla cura della casa comune.* Città del Vaticano: LEV, 2015.

TAPIA, M. **El compromiso social como pedagogía.** Aprendizaje y solidaridad en la escuela. Bogotá: Ed. CELAM, 2015.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.** La Educación Superior en el siglo XXI. Paris: Visión y Acción, 9 de octubre de 1998.

VALLAEYS, F. **¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?** Disponible em <http://creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf>

UNA MODALITÀ DI REALIZZAZIONE DEL SERVICE LEARNING: IL PROGRAMMA MENTOR-UP

Giada Tomelleri, Massimo Santinello, Marisa Bergamin, Claudia Marino⁶⁰

Sintesi

Nell'articolo, dopo una breve introduzione sul modello del mentoring con i minori a rischio, viene presentata una sintetica rassegna della letteratura sulle connessioni tra mentoring e service learning e successivamente su quali processi attiva una relazione di mentoring.

Parole chiave: Mentoring. Service Learning. Minori a rischio. Mentor-UP.

UMA MODALIDADE DE REALIZAR A APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA: O PROGRAMA MENTOR-UP

Resumo

No artigo, após uma breve introdução ao modelo de orientação com menores em risco, é apresentada uma breve revisão da literatura sobre as conexões entre mentoria e aprendizagem solidária e, posteriormente, sobre quais processos são ativados por um relacionamento de mentoria.

Palavras-chave: Mentoria. Aprendizagem solidária. Menores em risco. Mentor-UP.

A WAY OF REALISATION OF SERVICE LEARNING: THE MENTOR-UP PROGRAM

Abstract

In the article, after a brief introduction on the model of mentoring with minors at risk, a brief review of the literature is presented on the connections between mentoring and service learning and subsequently on which processes activate a mentoring relationship.

Keywords: Mentoring. Service learning. Minors at risk. Mentor-UP.

⁶⁰ Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione – Università di Padova

Mentor-UP è un'esperienza che permette agli studenti di apprendere nuove competenze e che risponde a un bisogno della comunità locale. In generale, con mentoring ci «si riferisce a una relazione tra un minore (Mentee) e una persona più adulta (Mentore), che non ha legami familiari con lui» (Dolan & Brady, 2012, p. 10). L'Università di Padova utilizza questo modello per favorire l'acquisizione di competenze relazionali, sviluppare senso civico e favorire lo sviluppo positivo di ragazzi a rischio di età compresa tra i 9 e i 12 anni.

1. Le ragioni di un programma di mentoring

Negli ultimi decenni si sono molto ridotte le occasioni di sostegno informale ai minori da parte degli adulti, sia familiari che di altri soggetti al di fuori delle reti sociali primarie (Dolan & Brady, 2012). Questo fenomeno è dovuto al cambiamento delle dinamiche e delle forme familiari, all'aumento da parte dei genitori del tempo dedicato al lavoro retribuito, alla maggiore incertezza e “liquidità” che caratterizza la società contemporanea e, di conseguenza, a minori opportunità per i giovani di poter fruire di una figura stabile e sicura da prendere come modello per uno sviluppo sano ed equilibrato.

Tendenzialmente i programmi di mentoring si rivolgono soprattutto ai giovani che si trovano nelle fasce d'età caratterizzate dal cambiamento, quali sono la preadolescenza e l'adolescenza. In questo senso, la presenza di un Mentor nella vita di un minore può fungere da fattore protettivo in un momento dello sviluppo critico e può aiutare il Mentee ad affrontare situazioni potenzialmente stressanti (Dolan & Brady, 2012). Inoltre, la capacità di un preadolescente/adolescente di fronteggiare eventi stressanti dipende dalla percezione di disponibilità di trovare occasioni di sostegno sociale da parte di adulti significativi (Bal, Crombez, Van Oost, & Debourdeaudhuij, 2003).

Un'ulteriore ragione che dà significato ad un programma di mentoring è la constatazione che i ragazzi resilienti, ossia quelli che sono stati in grado di fronteggiare le avversità nel corso del loro sviluppo, sono ricorsi all'aiuto di un adulto significativo, ossia un Mentor, sia esso formale o informale (Dolan & Brady, 2012). Quindi la partecipazione a programmi di mentoring formale può aiutare il minore a sviluppare quelle competenze e risorse personali e sociali necessarie per affrontare le sfide quotidiane che gli si paleseranno nel corso della vita.

Infine, i programmi strutturati di mentoring offrono ai minori la possibilità di creare una relazione di fiducia con un adulto, di ampliare la rete sociale e la conoscenza

delle opportunità offerte dal territorio; aiutano il minore a stabilire delle forti connessioni sociali tra più individui e istituzioni, per consentirgli sia di avere uno sviluppo positivo in adolescenza sia di transitare con successo nel mondo adulto (Eccles & Gootman, 2002).

2: Il mentoring e il service learning

Alcuni studi si sono posti l'obiettivo di capire in che modo partecipare a un programma di mentoring attraverso la modalità di service learning portasse dei benefici agli studenti. Secondo lo studio di Weiler e colleghi (Weiler, Haddock et al., 2013) offrendo agli studenti universitari l'opportunità di essere Mentor, si permette loro di diventare persone dotate di senso civico, supportando lo sviluppo di giovani a rischio nel loro territorio. Inoltre, il loro servizio può essere utile a ridurre il carico di responsabilità delle agenzie di servizi per la comunità, spesso tese a rispondere alle esigenze di un grande numero di utenti. Infine, poiché i Mentor coinvolti nel programma risultano propensi a rimanere coinvolti nella loro comunità, quest'ultima acquisisce cittadini impegnati e qualificati. I risultati hanno inoltre individuato un maggiore impegno da parte degli studenti nella partecipazione civica, una migliore conoscenza dello sviluppo adolescenziale e un maggior orientamento a obiettivi legati all'istruzione/educazione. In una ricerca successiva (Moses, Fry, & Sanders, 2014) è emerso che la partecipazione di studenti in attività di service learning porta ad acquisire una maggiore consapevolezza della diversità e della complessità delle vite dei loro Mentee. Inoltre, molti di loro vivono questa esperienza come una sfida e ciò aggiunge valore al loro apprendimento accademico. In terzo luogo indicano, tra le abilità acquisite, un miglioramento della comunicazione, dell'ascolto e della capacità di offrire consigli non giudicanti.

Inoltre, il mentoring con i minori consente di conoscere in modo più approfondito il background familiare, sociale ed economico da cui provengono i minori, nonché le diversità della comunità in cui loro stessi vivono (Moses, Fry, & Sanders, 2014).

Nello studio di Kafai et al. (2008) gli autori hanno raccolto oltre 200 diari nei quali, quasi la maggior parte dei Mentor, descrivono l'esperienza come occasione di apprendimento oltre che di riflessione sulle problematiche sociali. La diade è assunta a partnership coinvolta alla pari nel processo di apprendimento. Fresko & Wertheim (2006) riscontrarono che l'esperienza di mentoring con ragazzini a rischio risultava più significativa per gli studenti interessati a proseguire la carriera come insegnanti, soprattutto dal punto di vista dell'incremento della sensibilità nei confronti di ragazzini

provenienti da contesti sociali e culturali differenti. Per gli studenti di Psicologia, Servizio sociale e Medicina l'esperienza di mentoring ha contribuito a sviluppare la capacità di empatia e l'interesse verso gli altri.

Hughes, C., Welsh, M., Mayer, A., Bolay, J., & Southard, K. (2009) hanno investigato gli effetti di un programma nel quale gli studenti dell'università affiancavano giovani delle scuole superiori appartenenti ad un contesto di alta povertà. Ai Mentor venne chiesto prima dell'inizio del programma di riflettere sulle proprie aspettative, e alla conclusione del programma, di riportare la percezione del loro conseguimento. Le aspettative riguardavano il desiderio di stabilire una relazione di amicizia con i Mentee, piuttosto che di tutoring scolastico, e di poter conoscere gli effetti della povertà. Generalmente tali aspettative sono state ritenute conseguite al termine dell'esperienza.

3. Quali meccanismi sono implicati nella relazione di mentoring

Il modello di mentoring sviluppato da Rhodes nel 2005, individua tre processi di sviluppo che, interagendo tra loro e grazie a una relazione di mentoring solida, permettono il raggiungimento di risultati positivi (D'Alessio, Laghi, & Giacalone, 2010). I tre processi in questione sono lo sviluppo socio-emotivo, lo sviluppo cognitivo e la costruzione dell'identità.

Per quanto riguarda il primo, l'instaurarsi di una relazione solida e significativa tra un Mentor e un Mentee può portare i minori a migliorare la loro percezione del sostegno sociale e facilitare così una positiva connessione con gli altri (Raposa, et al., 2019). La percezione dei ragazzi del sostegno ricevuto da parte del Mentor è risultato avere la stessa importanza del sostegno effettivamente ricevuto, il che porta a pensare che la mera esistenza di una relazione positiva con il Mentor può portare nei minori la percezione di un miglioramento a vantaggio della loro crescita personale (Dolan & Brady, 2012); inoltre, il fatto di vivere esperienze positive dal punto di vista socio-emotivo con il Mentor permette ai minori di sviluppare modalità di interazione con gli altri più efficaci ed equilibrate (D'Alessio, Laghi, & Giacalone, 2010). L'influenza che la relazione di mentoring può avere sulle precedenti e successive interazioni sociali è rimandabile alla teoria dei legami di attaccamento di Bowlby. Attraverso la teoria dell'attaccamento, l'autore spiega le «differenze individuali di bambini e adolescenti nell'interazione con gli altri significativi, ossia i genitori, il gruppo dei pari e i partners» (Noam, Malti, & Karcher, 2014, p. 100). Il legame di attaccamento si forma in tenera età a partire dal

rapporto con i genitori o con una figura di riferimento e generalmente rimane stabile nel corso dello sviluppo, anche se può subire delle variazioni in base a circostanze future, in questo caso la formazione di una relazione di mentoring positiva; ciò significa che vi è una relazione biunivoca tra i modelli di attaccamento che si sono formati durante l'infanzia e le successive esperienze relazionali con adulti significativi. Questo concetto risulta particolarmente evidente nel caso in cui il Mentee abbia instaurato con il caregiver un modello di attaccamento *ansioso-ambivalente* o *ansioso-evitante*. Nel primo caso il minore fatica a porre fiducia nell'idea che gli altri possano prendersi cura di lui nel lungo termine, preoccupazione che lo spinge a chiedere frequentemente rassicurazioni da parte delle persone. Nel secondo caso, il minore tenderebbe a evitare forme di relazione stabili e intime con gli altri a causa di una sfiducia nei loro confronti (Noam, Malti, & Karcher, 2014). La relazione di Mentoring si potrà quindi ritenere significativa nella misura in cui riuscirà a modificare i modelli operativi interni disfunzionali dei minori, offrendo loro uno schema di relazione positivo e sano da riprodurre nelle successive interazioni sociali.

Il secondo processo, quello relativo allo sviluppo cognitivo, fa riferimento al ruolo del sostegno sociale da parte di adulti nel favorire l'acquisizione di abilità cognitive (Rhodes & DuBois, 2008). In particolare, questo processo è favorito e sostenuto dal coinvolgimento dei minori in attività e in conversazioni significative con adulti capaci di generare idee originali, di comprendere e analizzare i concetti in profondità e di utilizzare un pensiero logico nella risoluzione di problemi complicati (Raposa, et al., 2019). Inoltre, attraverso l'interazione con i Mentor, i bambini e gli adolescenti hanno la possibilità di acquisire e affinare nuove modalità di pensiero e di rendersi più ricettivi rispetto ai valori, ai consigli e alle prospettive degli adulti (Rhodes & DuBois, 2008). Nel corso dello sviluppo i minori vivono dei cambiamenti nel modo di percepire e comprendere se stessi e le relazioni con gli altri, perciò il processo di sviluppo socio-cognitivo è il risultato dell'interazione continua che il soggetto ha con l'esterno e la maturazione biologica del sistema cognitivo (Noam, Malti, & Karcher, 2014, p. 103). Durante l'età preadolescenziale i minori acquisiscono la relatività dei punti di vista, ossia riconoscono che le intenzioni e le prospettive proprie e altrui possono essere diverse e in quanto tali comprese e negoziate. In una relazione di mentoring risulta importante conoscere i cambiamenti che nascono in un preadolescente poiché ciò permette al Mentor di valutare quanto e come il suo Mentee è in grado di assumere la sua prospettiva e di riconoscere le proprie intenzioni, emozioni, bisogni e desideri, sia in generale per quanto riguarda la sua vita, sia in particolare nella relazione di mentoring: un minore che non ha raggiunto la

maturità cognitiva adatta a permettergli di coordinare molteplici punti di vista (in questo caso il suo e quello del suo Mentor) sarà meno capace di cogliere il significato di certe attività o conversazioni che il Mentor gli propone (Noam, Malti, & Karcher, 2014). L'incapacità dei Mentee di cogliere la prospettiva dei Mentor può derivare da una normale limitazione cognitiva che dovrebbe portare i Mentor a guidare e supportare i minori nello sviluppo della capacità di *perspective taking*; la relazione di mentoring in questo senso funge da contesto protetto e sicuro in cui i minori possono allenare delle abilità cognitive che ancora non mostrano nel presente ma che potrebbero padroneggiare in futuro se supportati e incoraggiati. Questo aspetto richiama il concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, ossia quell'area di apprendimento potenziale in cui può collocarsi un bambino grazie all'aiuto di un adulto o di un coetaneo più esperto. L'adulto, in questo caso il Mentor, attraverso lo *scaffolding*, fungerebbe da "impalcatura" e supporto nel processo di scoperta da parte del Mentee del suo potenziale di sviluppo che altrimenti rimarrebbe inesplorato. Questo ruolo di supporto da parte del Mentor risulta particolarmente efficace nella vita scolastica del Mentee, quando quest'ultimo ha la percezione di non possedere determinate abilità o, pur possedendole, non si ritiene in grado di utilizzarle. Quindi, in questo ambito, la relazione di mentoring può «incidere sull'aspetto motivazionale e volitivo dello studente» (D'Alessio, Laghi, & Giacalone, 2010, p. 78) e potenziare così gli aspetti metacognitivi dei minori. Con metacognizione si intende la conoscenza del proprio e altrui funzionamento cognitivo e l'utilizzo di strumenti di controllo per monitorare la propria attività cognitiva (D'Alessio, Laghi, & Giacalone, 2010). In ambito scolastico, compito del Mentor è quello di aiutare i Mentee a diventare consapevoli delle loro potenzialità, aiutandoli a incrementare il loro senso di autoefficacia scolastica. L'autoefficacia si struttura a partire da molteplici fonti: le *esperienze personali*, ossia il fatto di vivere in prima persona esperienze di padronanza di una situazione (quale può essere un compito scolastico); le *esperienze vicarie*, ossia attraverso l'osservazione di un modello positivo di comportamento (quale può essere il Mentor); la *persuasione verbale*, quindi l'incoraggiamento e la fiducia dimostrata da persone significative in un momento di difficoltà nell'affrontare una situazione stressante; gli *stati emotivi e fisiologici*, ossia la percezione della propria attivazione fisiologica ed emotiva e le modalità utilizzate per controllare e gestire l'attivazione stessa. Dal momento che il sostegno sociale e la formazione di relazioni intime e positive possono incrementare il successo accademico, è evidente quanto il minore possa trovare giovamento da una relazione di mentoring basata sulla fiducia e sull'incoraggiamento.

Il terzo processo preso in considerazione è quello relativo allo sviluppo dell'identità, in cui il Mentor riveste un ruolo importante perché funge da modello positivo che i Mentee possono emulare e offre ai ragazzi nuovi contesti e risorse per esplorare i loro interessi (Raposa, et al., 2019). Lo sviluppo dell'identità è un processo che attraversa le fasi dell'intero ciclo di vita, in cui gli individui sono chiamati ad affrontare e superare specifici compiti evolutivi per poter transitare nella fase successiva; è però durante l'età preadolescenziale e adolescenziale che i minori iniziano a orientare il proprio sviluppo verso un determinato modello o percorso, sulla base dei loro personali valori, interessi e capacità. Ad esempio nella seconda metà dell'infanzia e nella preadolescenza (indicativamente dai 6 ai 12 anni), il minore inizia a identificare le attività che lo interessano e da cui trae giovamento e ciò gli è utile per sviluppare la padronanza di certe abilità piuttosto di altre (Noam, Malti, & Karcher, 2014). Soprattutto durante l'età scolare i bambini hanno la necessità di affermare se stessi e ricevere approvazione dall'esterno; ciò li porta a orientarsi verso attività e compiti che permettono di sviluppare nuove abilità. Durante la prima adolescenza (dai 10 ai 14 anni circa), il minore ha bisogno di esplorare se stesso e capire la percezione che gli altri hanno di lui. Nella fase della media adolescenza, invece, il compito principale è quello di integrare gli interessi, i ruoli e le molteplici percezioni di se stessi in una concezione di sé globale e di percepire un senso di appartenenza al gruppo dei pari. Queste informazioni sono importanti per il Mentor perché gli permettono di capire dove orientare il focus della relazione ed è importante che le conversazioni e le attività da lui proposte siano finalizzate a soddisfare ciò che è richiesto nelle specifiche età (Noam, Malti, & Karcher, 2014). Il Mentor dovrebbe quindi «valutare in che modo ogni interazione con il Mentee può promuovere iniziative di supporto per il suo sviluppo [...] quando si presentano opportunità per poterlo fare all'interno del programma di Mentoring» (Noam, Malti, & Karcher, 2014, p. 111). In questo modo l'adulto può aiutare il minore ad affrontare con successo i compiti evolutivi dell'età in cui si trova ed empatizzando con i suoi bisogni è più probabile che si rinforzi la relazione di mentoring.

I tre processi descritti (socio-emotivo, cognitivo e costruzione dell'identità) sono interconnessi tra loro e la crescita in alcune abilità cognitive può aiutare i minori a comprendere e regolare le emozioni più complicate; inoltre, un Mentor che funge da modello per lo sviluppo può aiutare il Mentee a promuovere la sua capacità di stringere legami intimi e sicuri e di capire il mondo da una prospettiva diversa dalla propria. Per

questo la relazione di Mentoring permette di riscontrare dei risultati positivi in molteplici ambiti della vita di un giovane (Raposa, et al., 2019).

Bibliografia

Bal, S., Crombez, G., Van Oost, P., & Debourdeaudhuij, I. (2003). The role of social support in well-being and coping with self-reported stressful events in adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 27(12), 1377-1395.

D'Alessio, M., Laghi, F., & Giacalone, V. (2010). Quali dimensioni indagare. In M. D'Alessio, F. Laghi, & V. Giacalone, *Mentoring e scuola: Teorie, modelli e metodologie di intervento a contrasto della dispersione scolastica*. (p. 73-100). Milano: Ulrico Hoepli.

Dolan, P., & Brady, B. (2012). *Il Mentoring con i minori: strategie e modelli di intervento*. Trento: Edizioni Erickson.

Eccles, J., & Gootman, J. A. (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington, DC: National Academy Press.

Fresko, B., Wertheim, C. (2006). Learning by mentoring: Prospective teachers as mentors to children at-risk, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14 (2), 149-161.

Hughes, C., Welsh, M., Mayer, A., Bolay, J., Southard, K. (2009). An innovative university based mentoring program: Affecting college students' attitudes and engagement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, 69-78.

Kafai, Y. B., Desal, S., Pepler, K. A., Chiu, G. M., Moya, J. (2008). Mentoring partnerships in a community technology centre: A constructionist approach for fostering equitable service learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (2), 191-204.

Moses, W., Fry, J., & Sanders, K. (2014). The Impact of a Service-Learning Experience in Mentoring At-Risk Youth. *Journal on Excellence in College Teaching*, 71-94.

Noam, G. G., Malti, T., & Karcher, M. J. (2014). Mentoring Relationships in Developmental Perspective. In D. L. DuBois, & M. J. Karcher, *Handbook of Youth Mentoring*. (p. 99-115). Thousand Oaks, California USA: SAGE Publications.

Raposa, E.B., Rhodes, J.E., Stams, G.J.J.M., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Sykes, L.A., Kanchewa, S., Kupersmidt, J., Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, doi: 10.1007/s10964-019-00982-8.

Rhodes, J.E. & DuBois, D.L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 254-258.

Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T.S., Krafchick, J., Henry, K., Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a Service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, 52, 236-248.

A CONTEXTUALIZAÇÃO E A INTERCULTURALIDADE EM PROJETOS DE EDUCOMUNICAÇÃO

Edilane Carvalho Teles⁶¹

Resumo

Investigar a contextualização e a interculturalidade, como conceitos que referenciam e fundamentam os projetos de educomunicação no fazer dos currículos de pedagogia é o que pretende este artigo, o qual reconhece através do intercâmbio entre culturas e realidades, uma dimensão estruturante à formação, a partir da multiplicidade dialógica na práxis de discentes e docentes, como percursos extensionistas. Assim, faz uma análise interpretativa de experiências pontuais, que incluem a mobilidade e o intercâmbio entre universidades e diferentes contextos, como proposição e perspectiva qualitativa, cujo escopo é definir e acompanhar ações entre a universidade de origem como lugar de identidade e os espaços de destino, na perspectiva de superação das fronteiras nas formações.

Palavras-chave: Contextualização. Interculturalidade. Educomunicação. Pedagogia. Formação.

LA CONTESTUALIZZAZIONE E L'INTERCULTURALITÀ NEI PROGETTI DI EDUCOMUNICAZIONE

Sintesi

Indagare la contestualizzazione e l'interculturalità come concetti che sono riferimento e sostegno di progetti di *educomunicazione*, nella pratica dei curricula pedagogici, è ciò che intende fare questo articolo, che riconosce, attraverso lo scambio tra culture e realtà, una dimensione strutturante della formazione a partire dalla molteplicità dialogica nella prassi di studenti e docenti, come percorsi di responsabilità sociale universitaria. Pertanto, effettua un'analisi interpretativa di esperienze specifiche, che includono la mobilità e lo scambio interculturale tra università e contesti diversi, come proposizione e prospettiva qualitativa, il cui scopo è definire e accompagnare azioni tra l'università di origine come luogo di identità e gli spazi di destinazione, nella prospettiva di superamento delle frontiere nelle formazioni.

⁶¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP); Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus III. E-mail: ecteles@uneb.br

Parole chiave: Contestualizzazione. Interculturalità. *Educomunicação*. Pedagogia. Formação.

CONTEXTUALIZATION AND INTERCULTURALITY IN EDUCOMMUNICATION PROJECTS

Abstract

Investigating contextualization and interculturality as concepts that are the reference and support of *educommunication* projects, in the practice of pedagogical curriculum, is what this article intends to do, which recognizes, through the exchange between cultures and realities, a structuring dimension of starting from the dialogical multiplicity in the practice of students and professors, as university social responsibility paths. Therefore, it carries out an interpretative analysis of specific experiences, which include mobility and intercultural exchange between universities and different contexts, such as proposition and qualitative perspective, whose purpose is to define and accompany actions between the university of origin as a place of identity and the spaces of destination, with a view to overcoming the frontiers in the education.

Keywords: Contextualization. Interculturality. *Educommunication*. Pedagogy. Education.

Introdução

Para interpretar [...] a pedagogia deve saber dialogar. Um diálogo com outros saberes, com outras tradições culturais. Ciência e filosofia são talvez as primeiras vias do diálogo, mas não por isso as únicas. O diálogo crítico da pedagogia com a cultura contemporânea não pode permanecer prisioneira da dimensão do educativo e do pedagógico⁶². (GENNARI, 2003, p.105-106, tradução própria)

Em tempos acelerados para alguns (ROSA, 2019) ou como resultado sintomático de uma aceleração concluída, de dispersão temporal (HAN, 2018), temos vivido no contexto hodierno, o que para Martín-Barbero (2014) se configuraria em *destempos* entre as realidades educacional e o mundo, como um dos construtos das (in)compreensões de uma sociedade midiaticizada e imbricada com as tecnologias e mídias digitais, divergindo

⁶²Per interpretare [...] la pedagogia deve saper dialogare. Un dialogo con altri saperi, con altre tradizioni culturali. Scienza e filosofia sono forse le prime vie del dialogo, ma non per questo le uniche. Il dialogo critico della pedagogia con la cultura contemporanea non può rimanere imprigionato nella dimensione dell'educativo e del pedagogico.

das demandas que secularmente existem no campo de formação, as quais tendem a complexizar, principalmente pelas muitas pautas dos diversos grupos que compõem a sociedade e conseqüentemente a formação. Por isso, a necessidade em compreender o(s) próprio(s) 'lugar(es) no mundo', de singularidade e irrepetibilidade de cada um, como direito, cujas oportunidades de acessos aos conhecimentos possibilitem ampliar as vozes dos sujeitos na reivindicação e garantias, em uma perspectiva mais democrática, (edu)comunicativa, crítica, de emancipação e liberdade de pensamentos, a partir do intercâmbio entre culturas e realidades diversas na graduação.

O presente ensaio se refere aos percursos na graduação de Pedagogia, a qual possui três dimensões necessárias às propostas de currículo: o ensino, a pesquisa e a extensão. Dentre estas, o destaque para a última citada, como um dos desafios à formação universitária na instauração e viabilização dialógica de maior aproximação com a(s) comunidade(s) e grupo(s) nos quais está situada, configurando-se assim, em oportunidades extensionistas que ampliariam e sustentariam as ações que incidirão em uma educação pautada nas multiplicidades que constituem as identidades no(s) campo(s).

Nessa perspectiva, o escopo é promover desde a matriz curricular às ações criadas e/ou implementadas, a compreensão de implicação crítica com a valorização das diferenças nas muitas formas que constituem o que somos, sujeitos que constroem as próprias identidades nas interações com os processos da vida, respeitando as dimensões e os reconhecimentos como: gênero, classe, raça, propostos em etapas de desenvolvimento diversos, os quais envolvem subjetividades e intersubjetividades, entres outras demandas, que exigem a presença(s) de percursos *multi* e interdisciplinares, como um dos princípios de base.

Vale salientar que tais proposições não são demandas fáceis de serem alcançadas, uma vez que nos contextos, a realização de projetos envolvendo a mobilidade e o intercâmbio entre universidades estão implicados com um movimento de sociedade direcionado a um viés neoliberal, econômico e globalizado, cuja mercantilização das coisas tendem a chegar a tudo, inclusive à educação, com ideologias homogeneizantes (GENTILI, 1995). Afinal, quais discentes e docentes participam da mobilidade e intercâmbio entre universidades? Estamos a falar de um 'pequeno grupo', que, a priori, pode ser considerado 'privilegiado', mas ao mesmo tempo, configura uma oportunidade de ampliação dos cenários das formações através das experiências quando compartilhadas, cuja presença de vozes dissonantes dos sujeitos de diferentes culturas, provocam a construção de um diálogo situado na 'diferença', um dos princípios

necessários à interação com as diversidades que compõem os outros e o mundo, para uma convivência mais democrática e de tolerância.

Nesse sentido, como promover uma formação inicial na pedagogia, compreendendo as muitas dimensões que precisa ter? Uma das possibilidades de resposta está nos princípios e proposições da interface entre os campos educação, comunicação e outras áreas de conhecimentos, entre estes, a educomunicação, os quais contribuem através dos desafios postos nos processos didático-pedagógicos, ações que inferem em um viés de aproximações conceitual, epistemológica e metodológica, de imbricamento com as realidades. Ulteriormente impulsionada quando as ações são realizadas nas experiências do intercâmbio.

As análises a seguir compõem uma reflexão sobre a mobilidade e intercâmbio discente entre o Departamento de Ciências Humanas, Campus III, UNEB (Bahia, Brasil) e a Universidade de Padova (Região de Veneto, Itália), de discentes do curso de pedagogia das duas instituições, vislumbrando a possibilidade de entendimentos das aprendizagens na participação em disciplinas e projetos das instituições.

Assim, como não poderia ser diversamente, a formação insere-se em um contexto de multiplicidades das identidades culturais, de pertencimento (étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais) que expressam e emergem nas/das realidades, *lugares* de construção das mediações e intersecções possíveis, através das ações (edu)comunicativas (Brasil e Itália), entre elas, o intercâmbio entre os grupos, que ocorre com a mobilidade discente e docente nos espaços-tempos, entre a universidade como origem propositiva e a oportunidade de inserção nas instituições (formais e não-formais) ou ainda, espaços informais, como um dos modos do *fazer* nos percursos. Entretanto, apesar do (re)conhecimento, este é também uma reflexão sobre a limitada capilaridade das experiências nesta perspectiva nas graduações, em especial nos cursos de licenciaturas e de pedagogia, as quais não são de acesso a todos.

A pedagogia é um grande desafio, principalmente por ser em perspectiva e objetivo de campo, a formação do profissional que atuará nos diversos segmentos da sociedade que incluem processos educativos/comunicativos/formativos, cuja delimitação está muito além das próprias fronteiras, constituindo/instituindo as dimensões que pode(m) ter seu(s) objeto(s) de investigação e ação, através do diálogo aberto às diferenças com outros campos de conhecimentos, nos movimentos e transformações do próprio entorno e *devir* na atuação profissional.

Ou seja, a formação do pedagogo diante dos contextos e demandas interculturais não deveria limitar-se a conteúdos específicos de áreas de conhecimentos como foi (e ainda é) estruturada. Pois, assim posta, referencia uma perspectiva de educação bancária, ao contrário do que deveria promover, como afirmava Freire (1987), uma educação como lugar de liberdade e emancipação das pessoas, de intercâmbio e da dúvida, que busca a compreensão da(s) realidade(s) e nesta(s) inferir, a partir da própria participação com os outros no mundo.

Nesse sentido, faz-se necessário a realização de um exercício de memória, para o resgate das experiências construídas durante a formação inicial em pedagogia e as referências posteriores à docência, as quais deixam um diversificado lastro hermenêutico da práxis no campo. Esse entendimento será apresentado em três possibilidades temáticas consideradas na construção: (a) a inter-relação da pedagogia com a perspectiva de um diálogo contextualizado e intercultural, (b) a relevância das experiências construídas no(s) *entremeio(s)* das culturas e realidades sociais, locais e globais que deveriam *ser/estar* na centralidade da formação, a qual propõe como campo profissional, (c) a educação a partir dos contextos, com os escopos de aprendizagens que superem as próprias fronteiras de conhecimentos sobre a(s) diversidade(s) na interface dos campos.

A pedagogia na perspectiva da contextualização e a interculturalidade

O exercício de memória está relacionado à indagação sobre os lugares, espaços-tempos por onde perpassam as formações. Assim, a sistematização do presente estudo tem sua gênese na participação do I Colóquio Brasil-Itália⁶³, o qual possibilitou uma interpretação dos processos de internacionalização, bem como uma análise metacognitiva sobre os percursos comunicativos/educativos/formativos, a partir da proposta de intercâmbio entre a UNEB (Universidade do Estado da Bahia, Brasil) e a UNIPD (Università di Padova, Itália), como uma oportunidade formativa além das fronteiras do estado e país.

Tal perspectiva relaciona-se ainda com a participação de discentes do intercâmbio em projetos de educomunicação (EDUCOM) no curso de pedagogia, ação pontual que

⁶³ I COLÓQUIO BRASIL-ITÁLIA. A educação contextualizada e o diálogo intercultural na implementação de novas estratégias de internacionalização da extensão no PPGESA DCH III/UNEB. Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e territórios semiáridos. Departamento de Ciências Humanas, Campus III, Universidade do Estado da Bahia. 31/07/2019 e 21/08/2019 a 23/08/2019. In: <http://www.coloquiobrasilitalia.com>

propõe pensar sobre o encontro de identidades culturais, currículos distintos na realização de práticas que atendam a formação e a dimensão dialógica entre instituições, nas ações, cujo processo implica na centralidade e ampliação do conhecimento de si, a partir do diálogo com o(s) outro(s), em uma perspectiva local e global. Por isso, a emergência das memórias através das histórias de vida (JOSSO, 2004; SOUZA, 2006), com as quais a hermenêutica das experiências, desafia e reconhece sua relevância no entendimento dos conceitos e metodologias envolvendo a interculturalidade, como proposta de convivência democrática.

A escolha por estas duas categorias foram individualizadas nos processos de investigação e realização dos projetos, pois são partes essenciais à epistemologia dos contextos, os quais deveriam compor as bases teórico-metodológicas desde o processo de entrada, permanência e estudos da graduação, com vistas a consolidar uma atuação profissional no campo da diversidade e as aprendizagens necessárias para uma sociedade democrática e cidadã, pautada nos valores éticos e fraternos na perspectiva (edu)comunicativa e de respeito às diferenças.

Assim, se propõe como um convite à reflexão da universidade, como um lugar de abertura à multiplicidade de saberes, que provoca constantemente a dúvida diante das (in)certezas do mundo e coerência com as escolhas que faz, como, por exemplo, as extensões com as comunidades, ou assim deveria ser. Portanto, para abordar os conceitos, o percurso é o de valorização e produção de conhecimentos, a partir da(s) realidade(s) com os projetos de EDUCOM.

Neste processo, o currículo é resultado do diálogo e imbricamento, que se constitui a partir das lutas e disputas nos territórios, projetando-se como desafio na construção das mediações (ARROYO, 2013). Entretanto, em detrimento de um distanciamento identificado nos contextos, promove, muitas vezes, uma formação estéril que pouco interage com as pessoas nas comunidades, não atendendo as reais exigências sociais, culturais e (edu)comunicativas, por isso, a contextualização como sustentação das propostas, uma vez que é a partir do conhecimento de si e do entorno, com as muitas demandas e divergências discursivas, que são construídas, com as ‘distorções’ presentes (e necessárias) para romper com as barreiras que são erigidas. Pois,

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes

identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. (HALL, 2006, p. 75)

Nesta perspectiva, a pedagogia precisa ampliar as próprias fronteiras e entendimentos, assim como a inclusão dos movimentos que chegam com os percursos comunicativos e didático-pedagógicos, exigindo, portanto, pensar além do educativo, pois os conhecimentos não são estanques, assim como, as formas como os sujeitos lidam com as referências através das apropriações no campo educacional. Os quais, constantemente têm sido provocado a ‘sair das bolhas’ (FERRARI, 2018) que criaram para si mesmos, sendo postos em *xequê* principalmente pelas demandas de grupos sociais e políticos que acreditam saber mais que o próprio campo. Assim, encontra-se entre demandas distintas, a sociedade que exige mudanças e resultados e a educação que pauta principalmente seu *modus operandi* no pedagógico.

O momento atual é de busca de referenciais que defendam a educação como ‘prática de liberdade’ (FREIRE, 1983) e reconhecimento como campo que tem condições de sustentação das construções que promove. Pois entre as transformações de dentro e fora dos espaços educacionais, as direções nem sempre convergem, ao contrário, cada vez mais, os discursos sustentados nas ‘nuvens’ *fakes* e de senso comum, é de que a educação precisaria de ‘decisões mais firmes’, ‘totalitária e neutra’. Todos discursos perigosos pelos movimentos que provocam.

Estamos diante da falência da educação? O curso, assim como o campo não teriam mais o que propor, por isso as desconstruções de fora para dentro? A priori, é preciso insistir no diálogo e nas construções formativas como respostas às problemáticas comunicativas/educativas que chegam às instituições, em especial, no contexto das escolas públicas, por serem o lugar de direito onde acontece a educação das majorias (TELES; SILVA, 2018). Entretanto, a formação não pode construir as muitas saídas se não realiza aprofundamentos culturais, sociais, criativos, científicos e teórico-metodológicos de fortalecimento de si, do campo e das ações. A educação ainda é o lugar da ‘conversação necessária’ (TURKLE, 2016), na qual as diferenças não deveriam ser repelidas, mas aceitas, compreendidas e respeitadas nas suas inteirezas e complexidades.

Outro aspecto que promove as inter-relações está situado nas áreas de interesses dos grupos e instituições que promovem os currículos. Por isso, a indagação sobre qual educação e formação estamos a falar e queremos promover. Se o escopo é o respeito à convivência com as realidades diversas que temos no entorno do semiárido, por exemplo,

a delimitação deveria fundamentar-se na contextualização como princípio de construção dos pensamentos e interpretação, relacionando à(s) carga(s) subjetiva(s) que encontra(m) na(s) intersubjetividade(s) dos espaços-tempos, os movimentos das pessoas e os discursos que elaboram e assumem como próprios. É desta forma que a universidade entra no entendimento aqui proposto, como um convite para realizar estudos sobre as categorias levantadas. Minimamente dizendo, como amplitude das perspectivas dos processos educativos ao longo da vida. Uma vez que,

A temporalidade da formação, tal como pode ser verbalizada e socializada numa narrativa de vida, é excepcionalmente contada como um milagre de instantaneidade. É o tempo de realizar uma tomada de consciência e de fazer um trabalho de integração e de subordinação que pode levar alguns minutos, algumas semanas, alguns meses, alguns anos ou até mesmo toda uma vida: fazer com... para se dar forma; fazer com... no tempo para transformar o meu tempo em experiências formadoras de competências e de qualidades. (JOSSO, 2004, p. 206)

A educação e as pessoas que chegam até ela são diversas, nesse sentido, é uma proposição sem retorno que as práticas deveriam assentar-se nos princípios da democracia e das diferenças das vozes nos cenários educacionais como aprendizagem, de participações ativas e críticas. Para isso, docentes e discentes precisam construir experiências para além dos discursos pedagógicos elaborados para proferir as ‘melhores possibilidades’ do agir na educação.

As experiências entre culturas e realidades sociais

Uma das críticas recorrentes aos currículos e práticas de formação refere-se às limitadas imersões nas realidades, da ausência de projetos que construam diferenças conceituais e metodológicas ‘propositivas e positivas’, uma vez que sustenta seus discursos, quase exclusivamente no campo educativo e pedagógico como principal referência. Escolha que pode incorrer em um grande equívoco, uma vez que o profissional que se pretende formar possui demandas que ultrapassam muito as áreas delimitadas, as quais deveriam estar nas bases da educação dos povos.

Assim, questiona-se por que as ações não estão atravessadas pelas experiências no fazer acadêmico? Ao invés de serem proferimentos relacionados à ‘falta’ nos contextos e processos que precedem as ações profissionais, principalmente quando os discentes destacam que, ao que parece, são duas dimensões presentes, a teoria e a prática, esta última relacionada ao *fazer*. Nesse entendimento, de hermenêutica da pragmática

discursiva (ARAÚJO, 2004), comumente relacionado apenas ao *'dizer e o dito'*, faz-se necessário também para referir-se às construções cotidianas incluídas como parte da(s) estrutura(s) do que virá a ser a práxis docente, ou seja, dos discursos que incidem na prática pedagógica.

Nesse sentido, envolvem as experiências, que mais *'dizem'* sobre os processos e percursos do que demonstram, uma vez que seguem nos cursos, a questionada *'ausência'* das ações que as redimensionariam, como, por exemplo, mais práticas, mais ações, mais mobilidade. Constatação óbvia, que merece estar continuamente presente, pois as preocupações com planos, aulas e conteúdos envolvidos têm em muitos contextos, uma forte tendência totalitária a ideias fragmentadas sobre o que as pessoas deveriam aprender dentro dos muros das escolas. Fala-se em emancipação e liberdade, mas para promover é preciso sê-lo. Por isso, o (re)conhecimento de si como *'ação'* primeira da formação, em seguida a *'inter-relação'* destas compreensões com a realidade e o entorno e, por fim, a continuidade das investigações para a diversidade. Pois, “[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação.” (LAROSSA, 2018, p.5)

A proposta é de que os currículos e as práticas sejam também diversas, de experimentação com os projetos de ensino, pesquisa e extensão, transversalizando as relações interculturais nos componentes curriculares e todo o curso. Se o objetivo é uma educação de respeito e tolerância aos princípios aqui destacados, os percursos didático-pedagógicos devem propiciar o encontro. Os quais, devem ser ainda, realizados em parceria com a(s) comunidade(s) na perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e transversa, de amplitude e clareza sobre o campo e a atuação de um profissional que está muito além do(s) conteúdo(s). Deixando claro que sua relevância está implicada na própria afirmação como ciência e aprofundamentos dos estudos, na intelectualidade e na produção de conhecimentos que movem as ações, superando a repetição de teorias, pois para transformar a educação é preciso criá-las. Ou seja, o escopo não é de negação dos saberes e conhecimentos referendados no currículo formal como menores, mas de investigá-los com o compromisso da contextualização, aprender compreendendo os sentidos e significados para o próprio processo cognitivo e metacognitivo, das aprendizagens para o campo profissional futuro.

Para tanto, os projetos (edu)comunicativos e extensionistas precisam ser um aspecto estrutural das propostas, os quais não apenas interligam-se com a realidade como se constituem neste lugar onde situam os intercâmbios e os encontros, como, por exemplo,

o citado no início deste artigo, com as muitas possibilidades que promoveu à universidade, como a internacionalização e o diálogo com outras culturas.

Portanto, questiona-se uma pedagogia historicamente construída em um discurso elaborado na referência da criação contínua na interface dos campos (educação e comunicação), mas que em muitas realidades pouco tem incidido, a citar, como exemplo, os projetos realizados a partir da imersão com os processos e meios comunicacionais, incluindo as mídias e tecnologias, em muitos movimentos que transitam entre ações pontuais na realização de pesquisas, práticas do estágio curricular e projetos de extensão relacionados aos componentes curriculares, sem, contudo, haver continuidade como parte dos contextos além das ações da universidade, ou seja, acontecem entre fragmentos e interrupções. Nesse sentido, cabe refletir que

O campo científico é um conjunto de propriedades que são o produto de atos de conhecimento e de reconhecimento completados por agentes envolvidos com o campo científico e dotados, portanto, de categorias de percepção específica que consentem a estes estabelecer as diferenças pertinentes, conforme o princípio de pertinência constitutivo de *nomos* do campo. Esta percepção *diacrítica* é acessível somente aos detentores de um capital cultural incorporado suficiente. (BORDIEU, 2003, p. 73, tradução própria)⁶⁴

Diante disso, a Educomunicação com a necessária construção de experiências para um possível redimensionamento nos modos como vêm a práxis pedagógica, pautada no respeito às diferenças e na atenção com as interpretações sobre a transversalização dos percursos de mediações discentes e docentes, geralmente limitadas à investigação de temáticas contextualizadas para relacionar aos conceitos científicos, considerados de forma recorrente, como atividades pontuais e/ou avaliativas de registros à formação.

O conhecimento científico e acadêmico podem/deveriam ter diante das transformações, o rigor epistemológico e de cotidianidade, necessários para entender a miríade e rápida quantidade de interações que retiram dos tempos do pensar, a promoção e construção de outros entendimentos sobre as coisas, de revisitação das proposições formativas também pela ‘forma’ como tem-se visto e/ou reduzido em ações fragmentadas,

⁶⁴Il capitale scientifico è un insieme di proprietà che sono il prodotto di atti di conoscenza e di riconoscimento compiuti da agenti impegnati nel campo scientifico e dotati perciò delle categorie di percezione specifiche che consentono loro di stabilire le differenze pertinenti, conformi al principio di pertinenza costitutivo del *nomos* del campo. Questa percezione *diacrítica* è accessibile solo ai detentori di un capitale culturale incorporato sufficiente.

que nos dias de hoje estão muito distantes da gênese em *technè* e *poiesis*, como arte e criação que fundamentam as reflexões.

O intercâmbio destacado tem um longo histórico na UNEB (BAHIA, 1997) e, mesmo com limitadas participações, pois apenas dois departamentos realizaram o intercâmbio (DEDC I⁶⁵ e DCHIII⁶⁶), ambas foram promovidas pelo interesse pontual de pesquisadores. Entretanto, vale salientar que a realização abre algumas questões importantes: a internacionalização da universidade, a curricularização da extensão e aprendizagens construídas com as experiências, as aprendizagens decorrentes do encontro como outras culturas fora do próprio contexto, a possibilidade da troca de conhecimentos que configuram um dos princípios de discussão da interculturalidade e a convivência. Assim,

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. (FLEURI, 2003, p. 31-32)

Pensar, portanto, as inter-relações na formação e nas ações que ocorrem além da graduação, como possibilidade e promoção do intercâmbio de estudantes entre as Universidades. Neste, além da mudança de contexto, cultura, relações sociais, demandas pessoais, exigências inter-pessoais e de conhecimentos, são diversos, o que por si, constitui uma outra aprendizagem com abordagens, distanciamentos e aproximações direcionados a deslocamentos e interpretações de aspectos não previstos no currículo formal. Desta forma, ao fazer as opções pelas disciplinas e participações nos projetos, abre-se à investigação em áreas e componentes daqueles que os currículos de origem dialogam, constituindo assim, uma oportunidade marcante pelas diferenças culturais e acadêmicas de internacionalização e mobilidade.

⁶⁵Departamento de Educação, Campus I, Salvador, BA.

⁶⁶Departamento de Ciências Humanas, Campus III, Juazeiro, BA.

Aprendizagens e diversidades de conhecimentos na interface dos campos, a EDUCOM

Como sujeitos forjados na cultura e nos contextos sociais, as referências às experiências construídas estão sempre emergindo no campo das mediações e relações. Os projetos de EDUCOM realizados no âmbito da formação do pedagogo do DCH III no núcleo de Educação e Comunicação (BAHIA, 2011) têm provocado este viés interdisciplinar, intercultural e (edu)comunicativo das propostas de intervenção nos espaços formais, não-formais e informais. Algumas características da proposta, assim como da área de referência subsidiam as práticas contextualizadas, como *medium* de aprendizagem verso si mesmo e o respeito dialógico com as comunidades e espaços que acolhem as ações.

Nesta perspectiva os projetos de mobilidade partem da experiência viva de interação com os contextos e realidades narradas e expressas pelas pessoas. Assim nascem os projetos, demandados das necessidades dos grupos, com os quais busca-se interagir e construir percursos e processos interpretativos de investigação das temáticas e problemáticas que emergem como urgentes. Na metodologia alguns procedimentos são elaborados, como:

- A. a ida à realidade para conhecer o que é possível aos olhos daquele que vêm de fora, por isso, o levantamento de dados com os sujeitos nos espaços, com questionários, entrevistas, rodas de conversas e outros instrumentos que ajudem na aproximação do que se constitui de fato como problemas ‘reais’ e não apenas temáticas de pesquisa da universidade;
- B. os estudos contínuos com os grupos nas tentativas de aprofundamentos no tratamento científico dos objetos que aparecem como relevantes;
- C. o processo de aproximação e pesquisa, no qual ocorre ainda a gestão dos meios comunicacionais que aparecem nos discursos e ações, uma vez que fazem parte das relações, do compartilhamento de saberes, assim como, os desafios postos pelos avanços das tecnologias e mídias, que exigem uma ulterior investigação crítica, assim, se escolhe os meios por onde as elaborações irão perpassar, que podem ser através da socialização das produções construídas que efetivam-se de muitas formas, como, por exemplo, a fotografia, o rádio comunitário, o jornal, a produção de autobiografias ou textos de muitos modos, a arte nas suas muitas manifestações, como a pintura, o teatro, a música, entre tantas outras, pois os construtos não são definidos e sistematizados

pelos graduandos que coordenam o projeto, mas por todos o(s) protagonistas(s) e colaborador(es), as pessoas para os quais são criados.

No âmbito do intercâmbio/mobilidade discente entre as duas universidades, dois projetos foram realizados na perspectiva da EDUCOM, com participação de estudantes da UNIPD e da UNEB: O primeiro realizado para mulheres em situação de risco, denominado “Projeto de Mediação Social: Mulheres, sabor e arte” (2018), tinha como proposta refletir a interação entre práticas profissionais para mulheres que vivenciam o projeto da pastoral da mulher. Este, por ser realizado em um contexto de vulnerabilidade e sistematização próprios, a educomunicação não se efetiva como uma construção autoral das protagonistas, pois foi direcionado pelos limites apresentados institucionalmente, como um espaço de rodas de conversas, escuta e oficina de arte e culinária; o segundo, realizado no CASE (Comunidade de Atendimento Socioeducativo), com adolescentes menores infratores, também escolheu a arte como referência (2018). Se intitulou “De dentro para fora: Uma proposta educacional”, o qual buscou refletir a expressão artística dos jovens em semiliberdade, através do olhar fotográfico sobre o mundo e o entorno.

As propostas foram definidas a partir das expressões e demandas colhidas nas vozes e interesses dos sujeitos, os quais apresentavam com as problemáticas que envolvem suas vidas, um processo de “exaustão”, como afirmavam, diante das barreiras da violência, do fracasso escolar e da pobreza, entre outras, difíceis de mapear e acompanhar, tamanha é a complexidade encontrada.

O segundo projeto, pela possibilidade de construção de todas as etapas do projeto de EDUCOM, nos limites que apareceram, deixaram uma presença mais marcante. Da real criminalização destes jovens privados de apoio e acompanhamento, sujeitos à violência e, por conta disso e outros motivos, participaram entre interesses e desinteresses, entretanto, com respostas que surpreenderam nas lentes das máquinas fotográficas, emocionando os mediadores do projeto, assim com, todos os que tiveram a oportunidade de ver a exposição das fotos, além dos depoimentos, que

[...] apresentam um discurso de dor e exaustão, de ter que viver "como um pássaro em uma gaiola bem pequena, capaz de sufocar", palavras ditas por *John* um dos jovens da CASE, que expressa o sentimento de tantos outros que lá convivem, e na maioria das vezes, preferem se calar. Sonham com a liberdade, com a possibilidade de correr livre em uma rua, de ver a família, de poder abraçar a mãe, de estar em seus lares e estar diante de todo o contexto onde antes viviam. (TELES; SILVA; RODRIGUES, 2018, p.3, grifo dos autores para informar que o nome é fictício)

Foram apenas duas experiências que ao serem sistematizadas pelo grupo, mudam não apenas aqueles que viveram em primeira pessoa a oportunidade dentro dos projetos, como todos aqueles que interagem de outras formas. A inserção na realidade e contextos das pessoas é um mergulho muito complexo que necessita de maiores reflexões no campo acadêmico e, ao mesmo tempo, com a inclusão de ‘estratégias sensíveis’ de escuta e abertura às emoções de todos os que participam, o que acarreta de mais tensão. Pois, “É na realidade uma preocupação com o que está aquém ou além do conceito, isto é, com a experiência de uma dimensão primordial, que mais que ver com o sensível do que com a razão. (SODRÉ, 2016, p. 22)

Assim, os projetos vão sendo desenhados pelos grupos num diálogo necessário com a universidade e a graduação, nas tentativas e buscas por respostas às demandas reais que os envolvem.

Considerações finais

Este ensaio propôs refletir a formação do pedagogo na perspectiva da contextualização e da interculturalidade como sustentação das ações formativas com os projetos de EDUCOM. É urgente a superação de discursos sobre os fracassos educacionais que incidem e são decorrentes do ‘colapso’ social que persegue a educação baiana e brasileira, como, por exemplo, a não erradicação do analfabetismo, a não conquista de uma educação pública de qualidade para as majorias, a desafiante proposta de formações que ampliem as ‘leituras de mundo’ das pessoas, assim como, estudos consolidados na pedagogia de inclusão das muitas ‘vozes’. Este é o primeiro desafio, olhar a realidade e promover uma formação na qual sejam contempladas e inseridas todas as pessoas, com vistas ao fortalecimento e (re)conhecimento de que fazem parte do mundo com as diferenças que possuem.

Entretanto, o que percebe-se em muitos currículos são os modos de atuação e construtos de muitos grupos que sugerem a partir das próprias intencionalidades, o que propõem à educação, muitos dos quais não respondem às demandas urgentes de inclusão e atendimentos dos serviços básicos, agregando à complexidade presente, questionamentos limitados e de retrocesso como, por exemplo, a militarização das escolas (ARROYO, 2019), colocando em crise não apenas a pedagogia, como também uma educação mais humanitária e solidária a todos, criminalizando crianças e jovens da

periferia e do campo. Por isso, o convite aos projetos extensionistas, de mobilidade e intercâmbio entre universidades, como uma abertura para repensar as próprias práticas pedagógicas e o campo de conhecimento. O compromisso da pedagogia é com as realidades e os sujeitos que destas fazem parte com suas singularidades, individualidades e diferenças, criando ações criativas mesmo diante das limitações e dificuldades.

Dito desta forma é preciso propor os esclarecimentos e as colaborações com as nuances que emergem no fazer com a continuidade destes processos na formação inicial com o intercâmbio UNEB-UNIP, como:

- A aprendizagem das diferenças das identidades culturais, desafiando a pensar mais sobre a tolerância e o respeito;
- Conhecimento de outras línguas, como amplitude de formação nas duas realidades, para todos os participantes, que ao conviverem com a universidade no intercâmbio, adquirem maior apropriação e domínios comunicativos, o que potencializa os aspectos da linguagem e da comunicação em contextos internacionais e locais;
- A interação e conhecimento de outras proposições, pois os currículos diferem de uma universidade para outra, ampliando, portanto, os entendimentos dos contextos sócio-históricos, culturais, conceitual, epistemológico e teórico-metodológico, muitas vezes apenas possíveis somente em experiências destes formatos;
- A consciência do papel de acadêmico e pesquisador, que identifica na oportunidade formativa experiências pontuais, que farão parte do arcabouço reflexivo;
- A criação de ações no percurso de planejamento, realização e sistematização dos projetos nas universidades, com devolutiva às comunidades e os protagonistas.

Por fim, a compreensão de que tais colaborações atuam de forma tensa e intensa com a troca de conhecimentos, culturas, contextos e pesquisas em diversas problemáticas e temáticas no campo de formação, tendo ainda a certeza, de que tais decisões promovem o desenvolvimento recíproco de atividades em nível científico, didático-formativo nos espaços e campos.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia / ITALIA. Università degli Studi di Padova. **Accordo di collaborazione tra la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova (Italia) e la Facoltà di Educazione FAEEBA dell'Università dello Stato di Bahia (Brasile)**. Valido per gli anni (1997, 1998, 1999) (Mimeo)

_____. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Comissão de Reformulação Curricular. **Projeto de reconhecimento do Curso de Pedagogia - Licenciatura**. Campus III. Colegiado do Curso de Pedagogia. _ Juazeiro: O departamento, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Escolas militarizadas criminalizam infâncias populares**. Entrevista de Miguel Arroyo cedida a Ana Luiza Basilio. In: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/>In: 26/10/2019.

BORDIEU, Pierre. **Il mestiere di scienziato**. Milano: Italia: La Feltrinelli, 2003.

FERRARI, Pollyana. **Como sair das bolhas**. São Paulo: EDUC, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, p.16-35.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 23a. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GENNARI, Mario. **Interpretare l'educazione**. Pedagogia, semiotica, ermeneutica. Brescia, Italia: editrice La scuola, 2003.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoconservadora, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. (Org.). **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 358-379.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAN, Byung-Chul. **Il Profumo del tempo**. L'arte di indugiare sul cose. Milano, Italia: Vita e Pensiero, 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAROSSA, Jorge e KOHAN, Walter (coord.) **Elogio da Escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**. A transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

SILVA, Elis. Rejane S. ; TELES, Edilane Carvalho; RODRIGUES, Jaqueline Aquino. Educomunicação Cabocla no semiárido baiano: reflexões sobre a práxis. In: **41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2018, Joinville - SC. Intercom 2018 Univille. São Paulo: Intercom ? Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2018. p. 1-13.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**. Estágio e narrativas de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TELES, Edilane Carvalho; SILVA, Elis Rejane S. . A Educação das majorias: a educomunicação e a escola pública de qualidade. In: **41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2018, Joinville - SC. Intercom 2018 Univille. São Paulo: Intercom ? Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2018. p. 1-15.

TURKLE, Sherry. **La conversazione necessaria**. La forza del dialogo nell'era digitale. Torino, Italia: Einaudi Editore, 2016.

REFLEXÕES (IM)PERTINENTES NA INTERFACE EXTENSÃO/DIÁLOGO INTERCULTURAL: OUTRAS MIRADAS POSSÍVEIS PARA O TRIPÉ ENSINO- PESQUISA-EXTENSÃO?

Barbara E. B. Cabral⁶⁷

Resumo

Refletir sobre possíveis intersecções entre extensão e diálogo intercultural, tomando como matéria-prima experiências como docente em Instituição de Ensino Superior no sertão do São Francisco, possibilitou a gestação de um ensaio fundado no interesse sobre as fronteiras entre extensão/ensino/pesquisa, que realça a fertilidade do encontro entre os termos, antes que sua separabilidade. A partir da trajetória de pouco mais de uma década de atuação pedagógica, matizada pela inserção em diversos projetos voltados à formação profissional em saúde, discute-se a potência da extensão como via de enriquecimento do ensino e fonte de questões de pesquisa relevantes, destacando-se uma imbricação heurística do tripé. Por fim, toma-se a valorização da experiência, do encontro entre as pessoas e da ativação do sensível – para além da racionalidade – como caminho primordial ao delineamento de processos educativos pudes de sentido ético-político, no panorama de uma formação cidadã.

Palavras-chave: Extensão. Formação Profissional. Docência. Relações Interpessoais. Grupos de Encontro.

RIFLESSIONI (IM)PERTINENTI NELL'INTERFACCIA RESPONSABILITÀ SOCIALE DELL'UNIVERSITÀ/DIALOGO INTERCULTURALE: ALTRI SGUARDI POSSIBILI PER IL TREPPEDI DIDATTICA-RICERCA-TERZA MISSIONE?

Sintesi

Riflettere sulle possibili intersezioni tra terza missione accademica e dialogo interculturale, prendendo come materia prima esperienze come docente in un istituto di istruzione superiore nel *Sertão* del *São Francisco*, ha permesso la creazione di un saggio basato sull'interesse rispetto ai confini tra terza missione / insegnamento / ricerca, che evidenzia la fertilità dell'incontro tra i termini, piuttosto che la loro separabilità. Dalla traiettoria di poco più di un decennio di attività pedagogica, sfumata dall'inserimento in diversi progetti finalizzati alla formazione professionale in salute, si discute la potenza della terza missione come una via di arricchimento dell'insegnamento e fonte di domande di ricerca rilevanti, evidenziando una sovrapposizione euristica del treppiede. Infine, si considera la valorizzazione dell'esperienza dell'incontro tra le persone e l'attivazione del sensibile - al di là della razionalità – come cammino primordiale nel delineare i processi educativi pregni di senso etico-politico, nel panorama di una formazione alla cittadinanza.

⁶⁷ Docente do Colegiado de Psicologia e das Residências em Saúde da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), Campus de Petrolina-PE.

Parole chiave: Terza missione universitaria. Qualificação profissional. Docenza. Relações interpessoais. Grupos de encontro.

**(IM)PERTINENT REFLECTIONS ON THE UNIVERSITY SOCIAL
RESPONSIBILITY / INTERCULTURAL DIALOGUE INTERFACE: OTHER
POSSIBLE LOOKS AT THE DIDACTIC-RESEARCH-THIRD MISSION
TRIPOD?**

Abstract

Reflecting on the possible intersections between the third academic mission and intercultural dialogue, taking as a raw material, my experiences as a professor of an higher education institution in the Sertão of *São Francisco*, allowed the creation of an essay based on the interest about the boundaries between third mission / didactic / research, which highlights the fertility of the encounter between the terms, rather than their separability. The power of the third mission is discussed from the trajectory of just over a decade of pedagogical activity, blurred by the inclusion in various projects aimed to professional health training, as a way of enriching teaching and a source of relevant research questions, highlighting a heuristic overlap of the tripod. Finally, we consider the enhancement of the experience of the encounter between people and the activation of the sensitive - beyond rationality - as a primordial path in outlining the educational processes imbued with an ethical-political sense, in the panorama of citizenship training.

Keywords: University third mission. Professional qualification. Didactic. Interpersonal relationships. Meeting groups.

1. Do solo de onde brota o ensaio

... atribui-se a Voltaire – que outra hora, diz ser a mesma amiúde “o romance do espírito” – a estafalária seguinte definição de “metafísica: “é um cego, com olhos vendados, num quarto escuro, procurando um gato preto... que não está lá.” Seja quem seja, apenas o autor da blague não imaginou é que o cego em tão pretas condições pode não achar o gato, que pensa que busca, mas topa resultado mais importante – para lá da tateada. E vê-se que nessa risca é que devem adiantar os koan do Zen.

(Rosa, 2001)

Este ensaio se perfilou a partir de uma provocação para integrar uma mesa-redonda sobre o tema “Extensão e diálogo intercultural - interseções”, no contexto do I Colóquio Internacional Brasil-Itália, ocorrido em agosto de 2019, voltado a discutir “Educação contextualizada e diálogo intercultural na implementação de novas estratégias de internacionalização da extensão”. O evento foi promovido pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos/PPGESA, do

Departamento de Ciências Humanas, Campus III da Universidade do Estado da Bahia/UNEB.

É fundamental indicar essa origem para justificar, em certa medida, o tom de oralidade que busquei preservar na escrita. Segui o fio condutor da orientação dada pela organização de que fosse delineada uma reflexão sobre as experiências reais (vivenciadas ou em andamento) e as possíveis interseções entre extensão e diálogo intercultural, com destaque a potencialidades, pontos fortes, pontos críticos e perspectivas. Então, trata-se de um ensaio crítico, em que pretendo que se releve o caráter experiencial.

Como primeiro movimento para construir uma comunicação, visitei o site do evento e li a introdução, de modo que destaco abaixo um fragmento específico que chamou minha atenção:

Novos e urgentes desafios foram postos às instituições de qualquer ordem e nível, a respeito da **educação do cidadão**, em específico, no **contexto do semiárido brasileiro**, no qual insurge "[...] uma educação que traz nas suas práticas educativas o desafio de exercitar a contextualização e interdisciplinaridade como estratégia para contrapor-se aos **males da pedagogia moderna** que se pautou pelos princípios da neutralidade, da formalidade abstrata e da universalidade dos saberes e das práticas." (REIS, 2010, p.10)

A presente proposta tem como escopo refletir **uma educação que se fundamenta na própria realidade como ponto de partida e de chegada dos conhecimentos e saberes diversos** e de **diálogo** com as novas dimensões globais, a partir da lógica da interculturalidade.⁶⁸

Li atentamente e busquei compreender o objetivo do encontro, relacionado ao aprofundamento de debates e reflexões sobre novas estratégias de intercâmbio e internacionalização da extensão, envolvendo docentes, pesquisadores/as e discentes de graduação e pós-graduação das Instituições de Ensino Superior de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, no Brasil, e de Padova e Rovigo, cidades situadas na Itália.

Como este texto foi sistematizado após o encontro, afirmo sua potência no cumprimento daquilo a que se propôs, lançando questionamentos intrigantes, pelo compartilhamento intercultural, que reverberariam nas minhas próprias práticas, sendo este ensaio, seguramente, um dos frutos.

De minha preparação inicial para estar no Colóquio, importa destacar palavras ou expressões lidas no texto introdutório, que saltaram aos meus sentidos: desafios educacionais – novos e urgentes; educação do cidadão; contextualização; interdisciplinaridade; pedagogia moderna e seus males – neutralidade / formalidade

⁶⁸ Grifos da autora. Retirado do site do evento <http://www.coloquiobrasilitalia.com/>, acessado em 28.10.2019.

abstrata e universalidade de saberes e práticas; realidade como ponto de partida (e de chegada); diálogo; novas dimensões globais e interculturalidade.

Permiti que tais expressões bailassem com meus pensamentos e sentimentos, revisitando meu percurso experiencial como docente em Instituição de Ensino Superior no sertão do São Francisco. Assim foi se gestando um ensaio, cujo solo foi propriamente o interesse de engendrar, saborear e compartilhar reflexões, de modo bem livre – ainda que com os pés no vivido –, muito mais sobre as fronteiras entre extensão, ensino e pesquisa, o clássico tripé universitário, do que sobre suas delimitações.

De saída, portanto, uma tese: é muito mais fértil o encontro entre tais dimensões do que o artificialismo de sua suposta separabilidade. Da provocação feita a mim, assentei-me na trajetória de pouco mais de uma década de atuação pedagógica, matizada pela inserção em diversos projetos voltados à formação profissional em saúde, os quais explicito brevemente adiante, e urdi um texto na perspectiva de também provocar, ou seja, tirar da calma e do lugar comum, convidando a mais debates e reflexões sobre possibilidades de compreender a relação extensão e diálogo intercultural.

A partir de Houaiss (2009), destaco quatro dos vários sentidos para o vocábulo “cultura”, com os quais pretendo entrelaçar minhas reflexões: 1. ação, processo ou efeito de cultivar a terra; 2. cabedal de conhecimentos de uma pessoa ou grupo social; 3. conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social e 4. forma ou etapa evolutiva das tradições e valores intelectuais, morais, espirituais (de um lugar ou período específico).

À medida que participava da mesa e, depois, no exercício de transformar a comunicação oral em texto, fui me dando conta de que a aproximação Brasil-Itália – tendo cada país sua diversidade interna no que se refere a costumes e tradições – é tão somente uma ampliação da relação que já se vive em cada país, em cada região, em cada cidade: o que está vivo é marcado por diversidade, ainda mais por envolver seres humanos, cuja capacidade de agir – relacionada a produzir algo novo, disparar processos, iniciar – é constitutiva de sua condição, como destacado por Arendt (2001).

2. Práticas revisitadas como fonte para compartilhar alguns caminhos

Como indicado, para compor essa fala-partilha revisei minha trajetória docente, na Universidade Federal do Vale do São Francisco/Univasf, instituição que nasce compromissada com o desenvolvimento da região do semiárido nordestino. Optei por

frisar seis experiências formativas – nas quais exerço e experimento dadas configurações de prática docente –, relacionadas, diretamente ou indiretamente, com extensão.

As experiências em que me respaldo para as reflexões que virão adiante sobre prática docente e o tripé extensão/ensino/pesquisa são as seguintes:

- Orientadora de Estágio Profissionalizante/EP do Curso de Graduação em Psicologia, que ocorre no último ano do curso (nono e décimo períodos): a proposta de EP intitulada “Prática Psicológica em Instituições Públicas” vem sendo desenvolvida desde o segundo semestre de 2008 e acontece integralmente em cenários de aprendizagem situados nas redes públicas de atenção, em especial as do Setor Saúde – ou seja, a clínica-escola se emaranha e materializa nessas redes;
- Tutora do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde/PET-Saúde: trata-se de programa indutor de mudanças nos contextos da formação profissional em saúde, em nível de graduação, por incentivo do Ministério da Saúde/MS e do Ministério da Educação/MEC. A orientação da mudança é no sentido de aproximar a formação do Sistema Único de Saúde/SUS, em conexão com as necessidades de saúde da população e pela valorização do trabalho em equipe (interprofissional). Pretende articular extensão-ensino-pesquisa, promovendo um mergulho de docentes e discentes no mundo do trabalho no SUS, tomado como cenário de aprendizagem, pelo mantra “aproximação ensino-serviço-comunidade”. Estando envolvida no PET-Saúde desde o projeto vinculado ao primeiro edital, executado em 2009, acabei sendo transportada para uma marcante experiência, que se desdobrou para além do tempo previsto na comunidade remanescente de quilombo Lage dos Negros (pertencente ao município de Campo Formoso-BA), na edição do PET-Saúde/GraduaSUS (Edital SGTES/MS nº 13/2015);
- Tutora e docente de Residências Multiprofissionais em Saúde/RMS: consistem em uma modalidade de ensino de pós-graduação lato sensu, centrada na educação em serviço para as várias categorias profissionais da área de saúde (excetuada a médica), de acordo com a Lei 11.129/2005. São ferramentas políticas que buscam operar o compromisso do SUS de formar profissionais qualificados, como descrito no Artigo 200 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2016). Passando pelo Residência de Saúde da Família, canalizei o investimento para a Residência de Saúde Mental, desde sua primeira turma, em 2014;
- Militante (docente) do Núcleo de Mobilização Antimanicomial do Sertão/Numans: movimento social em prol da transformação dos modos de cuidado em Saúde Mental no sertão, instituído após o I Fórum de Mobilização Antimanicomial, que ocorreu em 2009,

por iniciativa de um grupo de discentes de Psicologia da disciplina Saúde Mental I (semestre letivo 2009.1), tendo sido apoiado por edições de projeto de extensão coordenado por mim;

- Docente do Núcleo Temático/NT Políticas da Vida: O NT é um componente curricular próprio da Univasf, que articula docentes de vários cursos, os quais coordenam propostas de aprendizagem valorizando o tripé extensão/ensino/pesquisa a partir de uma dada temática. Tenho estado vinculada ao NT Políticas da Vida, que teve a primeira oferta em 2017.2, com o objetivo geral de “proporcionar vivências sobre valores e princípios ecológicos às comunidades locais, destacadamente àquelas do entorno universitário, em uma região com demandas crescentes de melhora na relação das pessoas – consigo mesmas, entre si e destas com a terra, a água e a biodiversidade, ante as diversas formas de degradação do ambiente e das relações humanas, que têm surgido como subproduto dos desequilíbrios no crescimento econômico no Vale do São Francisco”⁶⁹. A fertilidade do NT se revela na possibilidade do aprendizado interprofissional, sobre temas diversos conectados com os modos de vida locais; e

- Coordenadora e pesquisadora do Observatório de Políticas e Cuidado em Saúde do Sertão do Submédio São Francisco/Univasf: o Observatório integra uma rede nacional de Observatórios, coordenada pelo Prof. Emerson Merhy, que “convida a mergulhar nos efeitos da criação das leis, normas, regulamentos, políticas etc. na produção do cuidado em saúde para os/as usuários/as e os/as próprios/as trabalhadores/as, reposicionando a compreensão de avaliação. A proposta fundamental é, partindo da(s) norma(s), instituir espaços de conversação entre os diversos atores que se entrelaçam no contexto da produção do cuidado em uma área específica, aproximando academia-rede de serviços e investindo na composição de redes vivas de cuidados”⁷⁰.

Conforme compreendo, a partir destas práticas, além da extensão, é também possível fazer uma interlocução com a metodologia de “*service-learning*” – ou

⁶⁹ Retirado do Programa da Disciplina, que é coordenada pelo Prof. Alexandre Franca Barreto, docente do Colegiado de Psicologia/Univasf, e que, na oferta do semestre letivo de 2019.2, articula docentes dos Colegiados de Administração, Farmácia, Medicina Veterinária e Psicologia, além de parceria interinstitucional com a Universidade do Estado da Bahia/Uneb, atendendo discentes de seis cursos.

⁷⁰ Retirado de “OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS E CUIDADO EM SAÚDE DO SERTÃO DO SUBMÉDIO SÃO FRANCISCO: sobre a origem e os horizontes até agora vislumbrados”, que consistiu em um texto de apresentação, de caráter polifônico, produzido para o Encontro Nacional de Observatórios, ocorrido em Campo Grande, em 2017, fruto do projeto de pesquisa “Criação de Observatório Microvetorial de Políticas Públicas em Saúde e Educação em Saúde”, coordenado pelo Prof. Emerson Elias Merhy (UFRJ) e financiado pelo CNPq (chamada MCTI/CNPQ/CT- SAÚDE/MS/SCTIE/DECIT nº 41/2013).

aprendizagem em serviço – e a perspectiva de educação intercultural, a partir das conexões indicadas por Milan, Andrian e Bugno (2015). Os autores entrelaçam os três termos – ou proposições – na perspectiva de construção de uma rede de cooperação internacional para desenhar um modelo de estágio universitário, indicando que: a extensão no Brasil destaca o compromisso da universidade com a coesão social e democracia; a metodologia de *service learning* visa a circularidade de aprendizagem em contextos institucionais diversos, na relação com necessidades sociais e articulando teoria/prática, estudo/trabalho e pensamento/ação e, por fim, a educação intercultural atenta a peculiaridades de cada contexto social, enfatizando a aquisição de competência relacional.

3. Algumas notas reflexivas a partir da revisitação às práticas docentes tomadas como fonte

Apresento algumas reflexões que avaliei pertinentes para compartilhamento na interface extensão/diálogo intercultural, em que reconheço uma aproximação com o pensamento de Paulo Freire, pelo destaque que confere a processos de aprendizagem calcados no modo como os sujeitos percebem o mundo, alimentando-se, assim, da relação com sujeitos concretos, que habitam os cenários da vida de formas marcadas pela singularidade. Compreendo que isto deve ser objeto de interesse do/a docente-educador/a.

Cultivo, inclusive, a Educação Popular em Saúde como uma de minhas referências, tendo sido uma das primeiras paixões no aprofundamento de minha relação com a atuação no Sistema Único de Saúde/SUS. Trata-se de um modo de compreensão e intervenção que se tornou política pública no contexto do SUS, fundamentado no ideário freireano, que defende um aprendizado encarnado no mundo, (re)conhecendo o solo em que se pisa e legitimando os diversos saberes e práticas populares. A Política Nacional de Educação Popular em Saúde tem, como princípios, o diálogo, a amorosidade, a problematização, a construção compartilhada do conhecimento, a emancipação e o compromisso com a construção do projeto democrático e popular (BRASIL, 2013).

Em projetos de aproximação com a comunidade, como nas ações extensionistas, importa valorizar genuinamente o que se encontra nos cenários vivos. Daí a necessidade e a potência de refletir permanentemente sobre o intuito dessa aproximação universidade-comunidade, pondo em questão o desejo de domínio – inclusive pelo saber tecnicista – que pode guiar as ações. Para aprofundamento dessa reflexão, permanecem atuais e

relevantes as provocações freireanas apresentadas em “Extensão ou comunicação?” (FREIRE, 1983).

Em sintonia com essa vereda compreensiva, a primeira nota pode ser assim referida – *a experiência como fonte primeva*. O ponto de que se parte na proposição de ações extensionistas precisa ser o que se encontra nos cenários em que se pisa. Desse ato – o encontro – brotam desalojamentos, em que a teoria (um dado modo de ver, como sugere seu sentido originário) pode surgir para ampliar compreensões, mas não como solução do que aparece como “problema”. Ainda que sejam necessárias sistematizações dentro dos limites ensino/pesquisa/extensão, no contato com o “campo” se revela muito mais uma mistura desses “campos”, em intensa e fértil articulação ensino-pesquisa-extensão. Isso implica perceber as fronteiras muito mais como lugares de passagem do que como muros limitantes.

Cabe, inclusive, uma rápida menção à importância de reconhecer que a compreensão do tripé se sustenta de mau jeito, desdobrando-se em valorização e investimentos desequilibrados de cada eixo. Em geral, a pesquisa goza de privilégios – e *status* diferenciado. Contudo, projetos de pesquisa significativos costumam derivar de imersões em cenários reais da vida, ou seja, da aproximação viabilizada em geral pela extensão. Aliás, nas pesquisas de campo, um dado compromisso com a colheita e os resultados precisa ser assumido para além de uma relação utilitarista. E, nisto, ganha vulto a consideração da relevância social de estudos e, sobretudo, seus efeitos nas vidas das pessoas.

Assim, a extensão se delinea por sua relação íntima com o mundo da vida – na cidade, na comunidade, na região – sendo este o solo onde se situa o próprio adubo para atividades de ensino e projetos de pesquisa que assumem uma orientação político e eticamente implicada. Nessa aproximação, tece-se experiência – dos aprendizes e do/a docente –, tomada como força motriz para produção e compartilhamento de conhecimento relevante, especialmente com quem se encontra nos cenários da vida real. São, portanto, cenários da vida real mobilizando saberes, capacidades, potências.

Em Larrosa (2015), descubro um modo de compreender experiência que incrementa essa mirada para a extensão – bem como ao ensino e à pesquisa. Experiência não é o que acontece, mas o que acontece em cada pessoa, ou seja, como as coisas vividas repercutem nelas. Não há como garantir que algo aconteça, contudo, promover oportunidade para isso parece-me um modo viável de praticar pedagogia. Algo que

acontece vai além do cognitivo, e sua elaboração compreensiva demanda pausa – e reflexão.

Pautar processos de ensino-aprendizagem fundados na valorização da experiência – ou de sua possibilidade –, em um redimensionamento do tripé extensão/ensino/pesquisa como região de fronteira⁷¹, tem se configurado como uma via potente em minha prática docente. Afinal de contas, a educação se destina a transformar, a introduzir diferenças e, quiçá, a produzir canto:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2015, op. cit., p. 10)

Nas origens da definição de seguir a trilha de valorização da experiência, reconheço algumas referências filosóficas, respaldando-me na perspectiva fenomenológica, que destaca a dimensão relacional na produção de compreensão acerca dos fenômenos do mundo e da vida. Recorro à analítica do sentido (CRITELLI, 2007), uma articulação metodológica possível ao se optar por uma atitude fenomenológica, fundada em elementos do pensamento de Martin Heidegger e Hannah Arendt. Destaco, a partir disso, a compreensão heideggeriana de humano, como *Da-sein* – ser-aí, ser-no-mundo –, constituindo-se como clareira, abertura, em sua tarefa fundante: cuidar de ser. De Arendt, ressalto o agir político, pela e na convivência entre humanos, na dupla inserção de pluralidade e singularidade que marca a nossa condição.

A segunda nota remete ao *como fazer*, em que ressalto a cartografia como um *modus operandi*, que dá ênfase à inversão *hodos/meta*, pela intenção de dar relevo ao caminhar, pisar para conhecer, melar-se de mundo na tentativa de compreendê-lo e, só a partir disso, traçar objetivos que façam sentido para as pessoas com que encontramos. Fui me aproximando da cartografia inicialmente no encontro com projetos de extensão e pesquisa de Morato (1999), retomando Rolnik (1987) e, aportando, provisoriamente, em Passos; Kastrup; Escóssia (2010).

Uma miríade de proposições vai fazendo sentido nas ações propostas: a compreensão de um corpo que vibra pelo trânsito em territórios vivos (ROLNIK, op. cit.)

⁷¹ Uso essa expressão inspirada na discussão de Henriette T. P. Morato sobre Aconselhamento Psicológico, uma prática própria do/a psicólogo/a, que o caracteriza como “lugar de fronteira”, por se ofertar como possibilidade de campo de conhecimento interdisciplinar/transdisciplinar. Em: MORATO, Henriette T. P. (org.) **Aconselhamento centrado na pessoa: novos desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

a necessidade de reconhecimento e valorização do contexto/chão em que se pisa; a perspectiva de tomar encontro como método, valorizando a micropolítica do trabalho vivo em ato (MERHY, 2015), recolhendo os seus efeitos pela afecções produzidas, como indicado na discussão sobre ética em Espinosa (SPINOZA, 2009); a força da ação transdisciplinar como produção coletiva (CABRAL; ANDRADE, 2012).

Assim foi se consolidando a compreensão de que conhecer e aprender precisa ter sabor. Saber pode ter sabor. No trânsito experiencial, ao longo dos encontros promovidos nos territórios, vale a metáfora de viagem e a escrita de diários cartográficos. É importante regatar a riqueza da narrativa do que se vive, considerando-se muito fértil a articulação feita por Benjamin entre experiência e narrativa (BENJAMIN, 1996).

Corpos – que podem vibrar, porque vivos, que afetam e se deixam afetar, porque ativos – se lançam nos territórios, cujas peculiaridades precisam ser conhecidas para além da observação, antes de qualquer proposta interventiva. Por esta via, a invenção de qualquer proposta – se gestada no entre, no estar com, no conhecer pelo encontro – ganha mais força e pertinência – ou pertencimento. Estando em campo, presentes, não somos meros observadores. Toda presença é intrusiva, provoca alterações onde se insere – e aí já se ressalta uma dimensão interventiva (MORATO, SCHMIDT, ANDRADE, 2007). Ou de interferências (FIGUEIREDO et al., 2019).

A terceira e última nota remete a algo que pode ser chamado de *ativação do sensível*⁷², que discuto a partir da figura do caleidoscópio e de sua potência:

A metáfora do caleidoscópio – do grego *kalós* (belo) + *eîdos* (forma) + *-skopeîn* (olhar) (HOUAISS, 2009) – parece responder bem à tentativa de compreender um processo de pesquisa, tomado como prática: nos giros em campo, você olha (encontra) diversas configurações, que se apresentam enigmáticas a princípio, demandando interpretações. Cada configuração se produz a partir do encontro entre quem olha e o que ou quem é olhado e muitos arranjos são possíveis nesse entremeio, a partir da movimentação no território. Não se trata de perceber algo já dado, que independe do ato de olhar. O que é visto está na relação com o próprio ato de olhar. (CABRAL; MORATO, 2019, p. 89/90)

Aqui a palavra pesquisa pode ser substituída por extensão ou ensino. Um olhar caleidoscópico se matiza no encontro, em que o inusitado, o imponderável, o inesperado

⁷² Essa expressão é utilizada em proposta de oficina ofertada no 13º Congresso Internacional da Rede Unida, em 2018, intitulada “Ativação do sensível em processos formativos: o desafio de despertar outras sensibilidades para a produção do cuidado em Saúde Mental/Atenção Psicossocial”, produção compartilhada com outras três parceiras de trabalho – Ana Kalliny de Souza Severo, Ana Karenina de Melo Arraes Amorim e Flávia Helena Miranda de A. Freire.

pode acontecer – e acontece. Importa tentar produzir visibilidade ao teor desses encontros e de suas repercussões, pelo compartilhamento de narrativas, em geral, interpretativas. Em imersões e experiências promovidas por atividades de extensão (ou ensino ou pesquisa), além do sentido ético e político a ser delineado, entra ainda a dimensão estética, no compromisso com o que se produz de efeitos e com sua análise: como produzir visibilidade ao que brotou como afecção dos encontros, ao que se produziu no encontro dos olhares?

Em interlocução com Rancière (2005), destaca-se a importância de sempre pensar sobre a relação estética/política, que se estabelece em um dado encontro, situado em um dado contexto, na relação com pluralidade das práticas humanas, em especial quando aparece algo diferente do que – racionalmente – se esperava, tendo em vista que as pessoas estão em um mundo sensível comum.

A perspectiva assumida não é a de buscar a verdade: não se está em um quarto preto, de olhos vendados, a se buscar um gato preto. Verdades são produzidas no contexto relacional, nas negociações, atravessadas por elementos subjetivos diversos, que incluem, mas também se situam muito além da racionalidade.

Em direção à finalização, as notas reflexivas sobre extensão/diálogo intercultural partem do seguinte chão: estamos no mundo, somos corpos no mundo, vivendo encontros, produzindo compreensões em torno disso. Esse também é o solo das provocações em torno das fronteiras do tripé – extensão é pesquisa? extensão é ensino? – ou posto de outro modo – extensão produz/ensina conhecimento? Defendo a fertilidade da fronteira-metáfora, a partir de que se compreende que saberes e práticas dos núcleos disciplinares – brotado dos campos científicos diversos – e saberes e práticas populares se cruzam, se borram, se afetam, se interpenetram. É nesse trânsito pelas fronteiras que se aprende e se produz novos saberes mais pertinentes – quicá impertinentes –, porque pertencentes à vida tal como vivida, em sua imanência cotidiana. É nesse terreno que a universidade precisa permanentemente se reinventar, atualizando seu compromisso social.

4. Reflexões para levar adiante uma educação transformadora pela valorização da extensão e do diálogo entre culturas

Ações de extensão precisam compor uma formação cidadã, uma educação que transforma pela conexão com a vida, em sua multiplicidade constitutiva. Pela aproximação universidade-campo, revela-se uma pletora de configurações do real, em

que importa retomar nossa condição fundamental: interrogação acerca de quem somos e de como levamos – ou podemos levar – a vida adiante.

Retomando os sentidos de cultura (HOUAISS, op. cit.), destaco que em processos de aprendizagem, em contextos de extensão, ensino ou pesquisa, precisamos cultivar constantemente o solo em que transitamos, reconhecendo e legitimando o mosaico singular de conhecimentos, práticas, padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes, tradições e valores intelectuais, morais, espirituais de uma pessoa ou grupo social. Somente com esta base, qualquer proposta interventiva pode fazer sentido, em processos diversos de negociações, o que é próprio das atividades humanas. Por em questão os valores, no sentido de avaliar se estão a favor ou contra a expansão da vida, como propõe Nietzsche (2009), é um caminho que abre novas possibilidades de levar adiante a existência entre humanos/as de modo inclusivo. Entre culturas de diferentes países, ou dentro de um mesmo país... Somos seres sempre diversos/as.

Como fertilidade desse modo, destaco a própria intenção de manter viva a condição de interrogação que marca o humano, sem se deixar seduzir por totalitarismos de qualquer ordem. Nesse sentido, cabe sempre questionar: conhecer para que? intervir para que e a pedido de quem? Aí se ressalta a força da aproximação de cenários “reais” como mote para aprender e construir no coletivo.

Dentre os pontos críticos, a busca de equilibrar o tripé e reconhecer o valor da fronteira, por meio de valorização efetiva, em termos de investimento financeiro, produção e divulgação. Nesse sentido, a Resolução nº 7/2018, do Ministério da Educação, que define a “curricularização” da extensão na Educação Superior, é um sopro de revitalização, cujos contornos estão ainda em delineamento, sendo um desafio.

Assim, as perspectivas são de expansão da extensão e de diálogo intercultural – potencializando ensino e pesquisa –, em sintonia com os desafios postos pelas configurações locais e mundiais. No sertão e em qualquer lugar, temos sempre muitas culturas envolvidas. A disponibilidade de encontrar e se relacionar genuinamente e de modo respeitoso com a alteridade que marca a condição humana – seres singulares e plurais – requer, indubitavelmente, a marca da ousadia.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Ângela N.; MORATO, Henriette T. P.; SCHMIDT, Maria Luisa S. Pesquisa interventiva em instituição: etnografia, cartografia e genealogia. In: RODRIGUES, Maria

M. P., MENANDRO, Paulo R. M. (Org.) **Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em psicologia**. Vitória: GM Gráfica Editora, 2007. p. 193-206.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. Obras escolhidas, v. 1. p. 197-221.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria GM nº 2.761**, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html. Acesso em: 07.11.2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União, de 19/12/2018. Disponível em: in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em 07.11.2019.

CABRAL, B. E. B.; ANDRADE, A. N. Ação transdisciplinar como produção coletiva: percussões e repercussões no trabalho em equipes de saúde. In: PINHEIRO, R.; SILVEIRA, R.; LOFEGO, J.; SILVA JÚNIOR, A. G. (orgs.). **Integralidade sem fronteiras: itinerários de justiça, formativos e de gestão na busca por cuidado**. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS/UERJ/ABRASCO, 2012, p. 229-244

CABRAL, B. E. B.; MORATO, H. T. P. Redimensionando o valor da questão-bússola no horizonte da produção de conhecimento: para onde uma pesquisa pode apontar? In: CABRAL, B. E. B.; SZYMANSKI, L.; MOREIRA, M. I. B.; SCHMIDT, M. L. S. (orgs.) **Práticas em pesquisa e pesquisa como prática: experimentações em psicologia**. Curitiba: CRV, 2019.

CRITELLI, D. M. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. 2ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FIGUEIREDO, Eluana B. L.; ANDRADE, Eliane O.; MUNIZ, Marcela P.; ABRAHÃO, Ana Lúcia. **Revista Brasileira de Enfermagem**; 72(2): 571-576, Mar.-Abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, 93 p.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S.; FRANCO, Francisco M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2009.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes; João Wanderly Geraldi. 1ª. Ed.; 1ª reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MERHY, E. Educação Permanente em Movimento – uma política de reconhecimento e cooperação, ativando os encontros do cotidiano no mundo do trabalho em saúde, questões para os gestores, trabalhadores e quem mais quiser se ver nisso. **Saúde em Redes**. 2015; 1 (1): 07-14.

MILAN G., ANDRIAN N., BUGNO L., **INTEREURISLAND - INTERsectoral, 'Extensão Universitária', Research, Interculture and Service Learning**, in 'III Jornada de Investigadores sobre Aprendizagem y Servicio', CLAYSS, Buenos Aires, 2015, pp 325-330.

MORATO, H. T. P. Aconselhamento psicológico: uma passagem para a transdisciplinaridade. In: MORATO, Henriette T. P. (org) **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 61-88.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, Porto Alegre: Sulina, 2010.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. Trad. Mônica Costa Neto. São Paulo: Exo experimental org.: Ed. 34, 2005.

ROLNIK, Suely. **Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil**. 1987. Disponível em:

<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf> Acesso em 07.11.2019.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SPINOZA. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HIERARQUIAS RACIAIS DETERMINAM RELAÇÕES INTERCULTURAIS ENTRE NEGRAS/NEGROS E QUILOMBOLAS E NÃO NEGROS NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO

Márcia Guena dos Santos⁷³

Resumo

Este artigo tem por objetivo contribuir com as discussões sobre as trocas/relações interculturais estabelecidas entre negras/negros, especialmente as/os quilombolas, e a população não negra da região do submédio São Francisco, tendo como ponto de partida conceitual as hierarquias raciais estabelecidas no Brasil, na construção de um país racista e excludente. Para isso partimos das experiências e reflexões nas áreas de pesquisa e extensão desenvolvidas até agora por dois projetos: o projeto de pesquisa Perfil fotoetnográfico das populações quilombolas do submédio São Francisco: identidades em movimento, desenvolvido desde 2011; e projeto de extensão Articulação Quilombola, desenvolvido desde 2013, envolvendo várias instituições da região e comunidades quilombolas.

Palavras-chave: Hierarquias raciais. Interculturalidade. Quilombolas. Negras e negros.

GERARCHIE RAZZIALI DETERMINANO LE RELAZIONI INTERCULTURALI TRA NERE / NERI E *QUILOMBOLAS* E NON NERI NEL *SERTÃO DEL SÃO FRANCISCO*

Sintesi

Questo articolo si propone l'obiettivo di contribuire alle discussioni sugli scambi/relazioni interculturali stabilite tra nere/neri, in particolare le e i *quilombolas*, e la popolazione non nera della regione del *submédio São Francisco*, avendo come punto di partenza concettuale le gerarchie razziali stabilite in Brasile, nella costruzione di un paese razzista ed escludente. Per questo partiamo dalle esperienze e riflessioni nelle aree di ricerca e terza missione accademica sviluppate finora da due progetti: il progetto di ricerca 'Profilo foto-etnografico delle popolazioni di *quilombolas* del *submédio São Francisco*: identità in movimento', sviluppato a partire dal 2011, e il progetto di terza missione 'Articolazione Quilombola', sviluppato dal 2013, che coinvolge varie istituzioni della regione e comunità *quilombolas*.

Parole chiave: Gerarchie razziali. Interculturalità. Quilombolas. Nere e neri.

⁷³ Doutora em História pela Universidade Complutense de Madrid, mestre em Integração na América Latina e Jornalista pela Universidade de São Paulo (USP); professora do curso de Jornalismo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); coordenadora do grupo de Pesquisa Rhecados – Hierarquizações raciais, Comunicação e Direitos Humanos. Pesquisa atualmente as comunidades quilombolas e Povos de Terreiro no Vale do São Francisco.

RACIAL HIERARCHIES DETERMINE THE INTERCULTURAL RELATIONS BETWEEN BLACKS/BLACK PEOPLE AND *QUILOMBOLAS* AND NOT BLACKS IN THE *SERTÃO* OF THE *SÃO FRANCISCO*

Abstract

This article aims to contribute to the discussions on the intercultural exchanges / relations established between black people, in particular the *quilombolas*, and the non-black population of the region of the *submédio São Francisco*, having as a conceptual starting point the established racial hierarchies in Brazil, in the construction of a racist and exclusionary country. For this reason we start from the experiences and reflections in the research and academic third mission areas developed until now by two projects: the research project 'Photo-ethnographic profile of the populations of quilombolas of the submédio São Francisco: identity in movement', developed from 2011, and the third mission project 'Articulation Quilombola', developed since 2013, which involves various institutions of the region and *quilombolas* communities.

Keywords: Racial hierarchies. Interculturalism. *Quilombolas*. Black people.

Introdução

O Brasil é um país majoritariamente negro, com 118,6 milhões de pessoas que se autodeclararam negras (preta e pardas), ou seja 56% dos 210, 5 milhões de habitantes - e 89,9 milhões de pessoas brancas - de acordo com dados projetados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), para o primeiro trimestre de 2020 (IBGE, 2020a). Apesar de ser majoritária, a população negra está submetida às piores condições de acesso a bens de consumo e de cidadania. As pesquisas acadêmicas e os meios de comunicação, de diferentes alinhamentos editoriais têm denunciado e chamado atenção para estas estatísticas há anos e de forma sistemática, inclusive vários organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), estampando várias campanhas em suas páginas como Vidas Negras Importam (ONU, 2020).

Segundo o Atlas da Violência de 2019 (IPEA, 2019, p.49), que traz dados de 2017, “75,% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (...) sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0”. Um dos dados mais chocantes refere-se ao genocídio da juventude negra, entre 15 e 29 anos:

De acordo com dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, foram registradas 255 mil mortes de pessoas negras por assassinato nos seis anos analisados. Entre os jovens

brancos de 15 a 29 anos, a taxa era de 34 mortes para cada 100 mil habitantes em 2017, último ano com dados de mortes disponíveis no DataSus. Entre os pretos e pardos, eram 98,5 assassinatos a cada 100 mil habitantes. Fazendo o recorte apenas dos homens negros nessa faixa etária, a taxa de homicídio sobe para 185. Para as mulheres jovens, a taxa é de 5,2 entre as brancas e 10,1 para as pretas e pardas.” (NITAHARA, 2019)

O feminicídio também vitimiza preferencialmente as mulheres negras, como aponta do Atlas da Violência (IPEA), 2019. Foram registrados 4.936 assassinatos de mulheres em 2017, uma média de 13 homicídios por dia, significando o maior número da década. Porém, quando cruzamos com o aspecto raça:

Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%. A desigualdade racial pode ser vista também quando verificamos a proporção de mulheres negras entre as vítimas da violência letal: 66% de todas as mulheres assassinadas no país em 2017. O crescimento muito superior da violência letal entre mulheres negras em comparação com as não negras evidencia a enorme dificuldade que o Estado brasileiro tem de garantir a universalidade de suas políticas públicas (IPEA E FBSP 2019, p 38-39).

Não iremos mais longe na descrição das estatísticas porque nosso objetivo, ao trazer alguns números, é mostrar a concretude do racismo e suas sequelas e que, na discussão sobre relações entre culturas no Brasil é indispensável considerá-lo, pois ele estrutura nossa sociedade e todas as outras da diáspora negra. Modifica, limita e reduz a relação que temos com o mundo e com a cultura. A liberdade do corpo e do pensamento negros e todas as suas possibilidades são estreitadas pela violência racial e todas as suas formas de expressão.

Na região do Sertão do São Francisco não é diferente, ainda que tenha suas especificidades. Nas cidades onde temos desenvolvido pesquisas junto às comunidades tradicionais (quilombolas e povos de terreiro), Juazeiro, na Bahia, e Petrolina, em Pernambuco, a população negra é majoritária, 75% e 67% respectivamente, quando consideramos a soma de pretos e pardos, de acordo com a tipologia adotada pelo Censo de 2010 aplicado pelo IBGE (2020b). Assim, neste artigo discutiremos os conceitos de hierarquias raciais, corpo e interculturalidade, para logo depois perfilar as comunidades quilombolas com as quais trabalhamos e, por fim, a forma como se relacionam com outras culturas, ou, mais particularmente as culturas hegemônicas.

Hierarquias raciais

A sociedade brasileira foi organizada sob a base de várias estruturas coloniais que não se desmontaram com o estabelecimento da república. As elites que ocuparam o poder no Brasil Império e no Brasil República, os brancos crioulos ou mestiços claros, como denomina Angela Figueiredo (2012), reproduziram as estruturas de dominação coloniais, fazendo com que a maioria da população negra (pretos e pardos) e indígena não conseguisse atingir lugares de privilégio ou mesmo acessar os marcos da cidadania em um país que ia se moldando às custas de várias exclusões violentas. “A luta pela independência dos brancos crioulos (poderíamos dizer mestiços claros), nunca descolonizou a hierarquia étnico-racial do poder político, econômico e social construído durante o colonialismo europeu nas Américas” (FIGUEIREDO, 2012, p. 91). Assim, Figueiredo conclui que dois processos marcaram a colonialidade no Brasil: 1. “Relações de poder na divisão internacional do trabalho em âmbito global com a periferia explorada; 2. As relações de poder e de classe” (FIGUEIREDO, 2012, p. 92). Esses processos aconteceram mediante ações institucionalizadas do Estado, como a restrição do acesso ao trabalho e à educação, o não acesso à terra na saída da escravidão, a política de branqueamento e, somado a tudo isso, o código penal que encarcerou levas de população negra pelo crime de vadiagem, entre outros.

A consequência disso é uma sociedade hierarquizada a partir da raça/cor/gênero, com a peculiaridade do racismo no Brasil, que se estabelece a partir do colorismo da população: os pretos mais claros têm mais chance de colocação na sociedade do que os mais escuros. Esses aspectos garantem a formação de uma elite embranquecida tanto física como ideologicamente, estabelecendo uma pirâmide racial, em cuja base estão os mais escuros e, no topo, os mais claros em termos de Ascensão social e acesso a bens de toda natureza, inclusive culturais. Assim, todos os aspectos da reprodução da vida e da cultura relacionados aqueles que estão na base da pirâmide são desconsiderados e desprezados como valores menores. Esta máxima vale para todos os aspectos da vida, a exemplo da cultura, da estética, das artes e da construção de epistemologias.

Corpos vigiados

Sob esta condição hierárquica os corpos negros circulam e sobrevivem ao racismo. Porém houve muita luta e resistência, desde a chegada dos primeiros africanos, o que tem garantido alguns avanços, principalmente legais e especialmente a partir da constituição do 1988. As políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra garantiram, por exemplo, o ingresso no ensino superior, permitindo uma distribuição mais equitativa de vagas nas universidades públicas. Avanços esses ameaçados pela ascensão do governo conservador, em janeiro de 2019. A exemplo da redução do número de certificações de comunidades quilombolas e o esvaziamento das funções da Fundação Cultural palmares, impulsionadora das conquistas institucionais dessa população tradicional. Avançávamos em um espaço possível de negociação das liberdades.

Porém, a vigilância sobre os corpos negros ainda é grande e impede que as trocas e relações culturais sejam horizontais. Enquanto os brancos de algumas nacionalidades hegemônicas circulam livremente pelo mundo, pelos aeroportos, entram e saem das grandes redes de lojas, os corpos negros são barrados e precisam atravessar essas barreiras. Alguns não atravessam.

É o corpo do jovem homem negro que é visto como epítome dessa promessa de selvageria, de poder físico ilimitado e de erotismo incontrolável. Era esse corpo nego mais “desejado” para o trabalho na escravidão, e é esse corpo o mais representado na cultura popular contemporânea como o corpo a ser vigiado, imitado, desejado, possuído. Em vez de um sinal de prazer na vida diária, fora reino do consumo, o corpo do jovem negro é representado mais graficamente como o corpo com dor (HOOKS, 2019, p.86)

Para as populações negras que residem na zona rural as limitações de circulação ainda são maiores, determinadas pela falta de políticas públicas de acesso a bens e serviço, como por exemplo o transporte. Estão sujeitas, dessa forma, a um certo confinamento que não passa apenas pela dificuldade de mobilidade, mas pelos preconceitos e barreiras raciais que encontram no confronto com a cultura urbana. Esta o estigmatiza e o impõe um lugar único e determinado, sem direito a fala e expansão corporal. Para entender em que consiste este isolamento territorial, é importante pensar no conceito de racismo ambiental.



Figura 1- Entrada da comunidade do Alagadiço

Este conceito nos ajuda a pensar sobre os territórios ocupados pelas negras e negros no Brasil e como eles também determinam a sua inserção social, sendo fatores de exclusão. As sociedades e os governos não intervêm para melhora das condições ambientais das áreas ocupadas pela população negra e pobre, mantendo condições precárias de vida de determinado grupo de pessoas, em detrimento de áreas privilegiadas, quase sempre das elites dominantes. Esse conjunto de ausências, ou seja falta de acesso a equipamentos urbanos básicos, como postos de saúde, escola, saneamento, transporte, áreas de lazer, se configura no racismo ambiental. Assim, ocorre a naturalização da inferioridade de determinada parcela da população afetada, incluindo “negros, índios, migrantes, extrativistas, pescadores, trabalhadores pobres, que sofrem os impactos negativos do crescimento econômico e a quem é imputado o sacrifício em prol de um benefício para os demais” (HERCULANO, 2006, p. 11).

É dentro deste contexto que se insere o corpo quilombola, transversalizado por várias exclusões, três delas predominantes: o ser negro, o ser rural, o ser pobre. No caso das mulheres ainda se sobrepõe o ser mulher negra e quilombola. Mas vamos falar neste

artigo especificamente das comunidades quilombolas dos municípios de Juazeiro e Casa Nova, localizadas no extremo norte da Bahia, onde se concentram os projetos de pesquisa e extensão que desenvolvemos na região há oito anos. Para além de reflexões sistemáticas, trazemos reflexões baseadas em uma longa vivência, baseada em uma metodologia militante, de defesa intransigente dos direitos das populações afro-indígenas da região. Ou seja, não aplicamos aqui uma métodos e técnicas de pesquisas nos distanciados do contexto. Nos imbricamos nele, tentando apresentar algumas saídas. Aí reside o seu aspecto militante.

No Brasil existem hoje 3.386 comunidades quilombolas identificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e 2.444 comunidades quilombolas certificadas, de acordo com dados da própria entidade⁷⁴. No município de Juazeiro (BA) há o registro de 14 comunidades quilombolas, de acordo com levantamento do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Porém, durante a pesquisa realizada pelo projeto “Perfil Fotoetnográfico das Populações Quilombolas do Submédio São Francisco: identidades em movimento”, este número é maior, pois há grupos menores ainda não catalogados. Apesar desse número expressivo, apenas três delas, Rodeadouro, Alagadiço e Barrinha da Conceição são certificadas pela FCP. Esta certificação foi obtida após a intervenção do projeto citado, o qual priorizou, em uma de suas etapas, realizar ações de sensibilização com relação aos direitos quilombolas, como palestras, cursos e debates. Isso significa dizer que não houve qualquer intervenção do Estado no sentido de expandir uma política pública já institucionalizada, desde a Constituição de 1988 e da formação da Fundação Cultural Palmares, no mesmo ano. Situação similar acontece em Casa Nova, que teve a sua primeira comunidade quilombola certificada em 2016, Sitio Lagoinha. Ou seja, estas certificações só acontecem a partir de 2016, 28 anos após o direito ter sido estabelecido, estas comunidades recebem suas certificações da FCP e passam a acessar direitos e recursos públicos enquanto quilombolas.

⁷⁴ Para serem reconhecidas pelo Estado brasileiro como quilombolas, as comunidades negras devem passar por dois processos: o primeiro é a certificação como quilombolas, solicitada pelas comunidades à Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão criado para essa finalidade; o segundo processo se refere à titulação da terra, documento que deve ser solicitado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) através da abertura de um processo formal. As certificações são processo relativamente rápidos, porém foram praticamente estancados em 2019, durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, cujo discurso e práticas são contrários ao reconhecimento e direitos das comunidades tradicionais. Os processos de titulação nunca foram estabelecidos a contento. Das 2444 comunidades certificadas, menos de 300 estão tituladas. Os processos são morosos, levam cerca de 10 anos e o INCRA nunca teve um corpo de profissionais capaz de acelerar essas titulações.

As dificuldades enfrentadas pelas comunidades quilombolas de Juazeiro e Casa Nova repercutem em seus modos de vida, levando ao empobrecimento e à falta de perspectiva para os mais jovens. Porém, o mais grave é a perda da memória ancestral e de suas tradições, pois estão no território há mais de 200 anos, como podemos levantar através dos depoimentos orais⁷⁵. Assim, o acesso às políticas públicas e às políticas afirmativas tem um papel fundamental de permitir um retorno a essa ancestralidade, a compreensão e valorização de suas culturas e identidades, aspectos extremamente vilipendiados pelos sucessivos processos de exclusão, desde a invasão dos colonizadores portugueses, passando pelo coronelismo marcante no Nordeste e chegando até o expurgo modernizante e excludente do agronegócio.

Expressões da cultura quilombola e as trocas desiguais

As expressões da cultura quilombola e de suas heranças afro-indígenas estão presentes no dia-a-dia das comunidades, compreendendo a cultura de forma ampla, a partir de suas práticas sociais e relação com o mundo. Estão nas práticas ancestrais de lida com a terra e dos produtos que dela extraem para vida. Um dos exemplos é o cultivo ancestral da mandioca e os subprodutos obtidos artesanalmente, nas casas de farinha, mas que garantem o sustento e reprodução da vida. Estão nos cuidados com a saúde, através da utilização das ervas medicinais, rezas e outras práticas tradicionais, hoje incorporadas pela medicina ocidental e denominadas de práticas integrativas de saúde, um verdadeiro reconhecimento da sabedoria ancestral. Estão nas formas de tratamento dos mais velhos, ainda recebendo deferência, respeito e consideração, com seus lugares de fala preservados, em certa medida. Está na religiosidade sincrética, que traz na frente a herança da catequização católica na região, mas guarda aspectos das religiosidades africana e indígena importantes, com destaque para o respeito à mediunidade e às entidades ainda lembradas e cultuadas em algumas regiões: preto-veio, orixás e caboclos. As expressões da cultura também se dão nas práticas mais visibilizadas, que sejam a música e a dança, como o samba-de-veio, o samba de lata e as rodas de São Gonçalo, tão comuns na região e fruto de uma herança sincrética. Do samba-de-veio participavam apenas os mais velhos, nas suas formações iniciais, e um tamborete de couro era a

⁷⁵ No blog www.quilomboseserto.es.blogspot.com estão os artigos publicados pela pesquisa “perfil Fotoetnográfico das populações quilombolas do submédio São Francisco: identidades em movimento”, onde estão registradas várias entrevistas realizadas de 2012 a 2018.

principal percussão, ao som do qual as mulheres dançavam com saias rodadas. Hoje as crianças e jovens já participam dessa festa. O samba-de-lata, como o nome já faz referência, é tocado em uma lata e as mulheres dançam também com saias rodadas, ao som de canções que lembram as histórias e vivências das comunidades. Já a Roda de São Gonçalo é uma manifestação sincrética, de predominância católica. Aquele que patrocina a roda, está pagando uma promessa para São Gonçalo. Então, ao longo do dia o fiel oferece refeições a todos os presentes e são realizadas várias rodadas de danças tradicionais específicas (as rodas), com características distintas, de acordo com a finalidade e a localidade⁷⁶.

Na comunidade quilombola Sítio Lagoinha, o cultivo da mandioca e as casas de farinha marcam o ritmo da lida com a terra e as formas ancestrais do trabalho. O São Gonçalo marca todas as festas, seja como rito religioso ou como confraternização, sob a liderança dos mais velhos e a participação de jovens e crianças. Na comunidade do Rodeadouro o Samba de Veio, um estilo que de samba cantado e dançado por mulheres e homens, com um pequeno tambor como percussão e uma viola. As mais velhas conduzem, com a participação de jovens. Na comunidade de Barrinha da Conceição, os cânticos da jurema ainda são lembrados por Dona Roberta, uma das moradoras mais velhas. No Alagadiço muitas práticas culturais estão se perdendo, permanecendo apenas lembranças da lida tradicional com a terra. Com exceção do Sítio Lagoinha, essas são comunidades vizinhas, com laços de consanguinidade, localizadas na beira do São Francisco, próximas uma da outra.

De cada uma dessas expressões poderíamos elaborar uma reflexão particular, que remeteria a uma ancestralidade profunda e híbrida. Porém, esse não é o objetivo. O que se quer é apontar que as comunidades quilombolas da região, mesmo diante de opressões permanentes, mantem laços como suas culturas ancestrais e resistem ao desmantelamento. Deste modo, pensar em interculturalidade é pensar também nessas opressões sucessivas. Portanto a relação com a cultura hegemônica é desigual e não harmônica como à primeira vista possa revelar essa palavra interculturalidade.

Durante esses anos um aspecto ficou muito evidente na região investigada. A cultura negra viva em algumas dessas comunidades, através de manifestações culturais e práticas cotidianas, ou mesmo aquela subjacente na memória de seus moradores mantem uma relação de inferioridade em relação à cultura urbana vigente, originada nas

⁷⁶ Essas informações foram coletadas ao longo da pesquisa nas comunidades quilombolas do Rodeadouro, Tijuacu e Sítio Lagoinha.

práticas das elites urbanas regionais e nacionais e nas esferas preponderantes de consumo, não inclusa nas opções culturais urbanas. Desse modo, tudo que é de origem negra, rural quilombola passa a ocupar um espaço restrito e folclorizado, vinculando-se a datas específicas, como o dia da abolição da escravidão, o dia da consciência negra, o dia do folclore ou o dia de combate ao racismo. Assim, as práticas culturais negras não passam a ser inclusas em um calendário cotidiano cultural dos vários segmentos populacionais dos espaços investigados, ocupando igualmente os espaços, resultando assim em uma relação intercultural desigual.

Por outro lado, as opções de cultura e lazer dominantes e integrantes da agenda urbana na cidade de Juazeiro, que incluem cinema, teatro, feiras, shows, as práticas de aquisição de bens de consumo, adquirem uma valoração superior às práticas oriundas das populações negras rurais quilombolas. Esse é o aspecto central a ser abordado nesse artigo: a desigualdade nas trocas entre o grupo em questão e a cultura dominante local na região. (SANTOS, 2016, p.35)

É importante localizar a desigualdade nas relações culturais a partir de uma perspectiva racial e de classe, que subalterniza os grupos em questão e a partir da concepção de Stuart Hall (2015) a respeito do conceito de cultura/identidade. Para o autor, e também para nós, os grupos quilombolas não possuem culturas tradicionais puras, mas são resultado de vários processos de hibridização cultural, a partir dos quais também se pode pensar a interculturalidade. Por tanto não estão imersos em um bolha de tradições, mas em contato permanente com outras culturas, sendo contaminados por elas. Mas esta questão deve ser pensada a partir do conceito de hegemonia, afirma Hall (2015), por tanto de trocas desiguais, e dentro da disputa entre o global e o local.

O significado dos projetos de extensão e as novas trocas culturais

É este complexo universo de trocas culturais, marcadas pelos aspectos que determinam a subalternização dos povos quilombolas que as universidades e nós entramos, engendrando novas trocas e novas subalternizações e hegemonias. Temos trabalhado há oito anos com comunidades quilombolas em Juazeiro, na perspectiva geral de fazer com que as mesmas, caso desejem, tenham ciência de seus direitos, os reivindiquem perante o Estado e usufruam dos mesmos. Ou seja, uma prática cultural acadêmica pautada nas conquistas do Estado democrático. Para nós uma máxima fundamental e importante. Para as comunidades quilombolas que conhecemos, para as famílias negras das quais nos aproximamos significa uma prática cultural nova, um novo *modus operandi* na relação com o Estado. Assim, se estabelece uma relação intercultural

novamente desigual, ainda que com princípios nobres, a qual, portanto, requer cuidado e respeito.

Inicialmente o projeto de pesquisa “Perfil Fotoetnográfico das populações quilombolas do Submédio São Francisco: Identidades em Movimento” realizou uma cartografia das comunidades quilombolas de Juazeiro, conseguindo reunir informações sobre nove territórios, que seguem sistematizados no livro “Quilombos de Juazeiro: entre imagens e histórias”. O trabalho se desdobrou a partir das cobranças iniciais de Dona Vinô, principal liderança da comunidade do Alagadiço: “o que vocês nos darão em troca?”, questionou sabiamente a liderança.



Figura 2 - Alvina dos Santos, conhecida como Dona Vinô, liderança da comunidade quilombola do Alagadiço, uma das responsáveis pelos rumos das pesquisas descritas neste trabalho.

Esta provocação nos levou a uma pesquisa militante e passamos a organizar palestras sobre direito quilombola, inquirindo as comunidades negras sobre o interesse em acessar esse direito. O processo resultou na certificação de três comunidades quilombolas em Juazeiro (Alagadiço, Rodeadouro e Barrinha da Conceição), com a nossa assessoria. Concomitantemente, o projeto de pesquisa tornou-se um projeto de extensão denominado “Articulação Quilombola”, que reúne hoje várias instituições: órgãos da Prefeitura Municipal de Juazeiro e Casa Nova; Universidade do Vale do São Francisco (Univasf); Coletivo de Assessoria Jurídica Popular Luiz Gama (Cajup), um projeto dos estudantes de direito da UNEB; Movimento Antirracista do Vale (Mave); Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Compir), de Juazeiro; Defensoria Pública da União, com sede em Petrolina. Estas entidades promovem diferentes ações junto às comunidades quilombolas. Abaixo elencamos algumas delas.



Figura 3- Finalização do Fórum de Igualdade Racial, na comunidade quilombola Sitio Lagoinha, em Casa Nova, Bahia.

A conjunção dessas instituições e entidades, através de um trabalho em rede, tem permitido a realização de diversos projetos em conexões. Dentre os principais está a elaboração e/ou acompanhamento de projetos de geração de renda, na perspectiva de uma

economia sustentável. Assim, em 2018, duas comunidades conquistaram um projeto do governo do Estado da Bahia, Bahia Produtiva, que gerará renda e perspectiva de fixação na comunidade. O grupo de articulação quilombola tem realizado várias oficinas: de leitura; de estética afro e na área de direito quilombola. O grupo também tem estimulado a participação em eventos políticos ligados aos direitos das comunidades tradicionais. O Coletivo de Assessoria Jurídica Popular Luiz Gama (Cajup) tem sido um importante apoiador na resolução e acompanhamento jurídico de conflitos. As prefeituras municipais são os principais canais para acesso a algumas políticas públicas voltadas para os quilombolas, começando pela inclusão desses grupos no cadastro único, o que permite acessar bens e serviços através de uma política específica.

A perspectiva para esses grupos é de conquista de direitos, acesso a bens culturais e de consumo e valorização identitária, ainda que de maneira gradual. Porém, a articulação em rede tem permitido o conhecimento de formas de lidar com essas políticas. Mais do que os benefícios que os projetos estão trazendo, as comunidades estão acessando o Estado e a sua complexidade, conhecendo seus direitos e as formas de reivindicá-los. Identificamos que o principal problema do Estado tem sido não permitir o acesso desses grupos a informações sobre os direitos reivindicados pelos próprios movimentos.

Considerações finais

Através das reflexões e andanças pelas caatingas distantes onde moram as comunidades negras quilombolas do submédio São Francisco, muitas vezes com dificuldade de acesso a água, a luz elétrica e ao transporte, temos questionado o conceito de interculturalidade, colocando em dúvida a leveza que muitos autores trabalham com esse conceito, sem considerar, muitas vezes, as desigualdades demarcadas pelas diversas formas de racismo e sexismo. Como se o encontro entre culturas fosse sempre uma grande festa, em que os elementos das culturas hegemônicas e não hegemônicas circulassem da mesma forma através dos territórios.

Essas populações carregam, sem dúvida alguma, um conhecimento ancestral sem medida na sua relação com o território, com a cultura e com a vida. Porém, as necessidades de sobrevivência vão dilapidando toda essa riqueza. Os racismos e o patriarcalismo vão se sobrepondo e estabelecendo várias exclusões. São nessas condições que se estabelecem as trocas culturais com os ambientes urbanos que possuem acesso muito mais vantajoso a bens e serviços. O conceito de sistema-mundo, baseado em

exclusões violentas inauguradas com a colonização, permite entender o porquê essas culturas seguem subalternizadas e relegadas a um lugar desvalorizado frente ao que é produzido pelas elites brancas.

A lógica moderno/colonial exerce uma força contrária às tentativas de emancipação e ruptura com as condições impostas pela branquitude, fazendo alusão às bases do pensamento decolonial desenvolvidas por Grosfogel (2018). Ou seja, a modernidade carrega na alma os marcos dos primeiros anos do terror que representou a tomada do continente, a usurpação e morte das nações indígenas e sequestro homens e mulheres africanos, reduzindo conhecimentos e hierarquizando pessoas. A modernidade não se livra da colonialidade que se perpetua em bases violentas e estabelecem, fatalmente trocas culturais desiguais e igualmente hierarquizadas.

Referências bibliográficas

CARNEIRO, Sueli. **Lélia Gonzales**: o feminismo negro no palco da história/ Sueli Carneiro. Brasília: ABravideo, 2014.

IPEA – Instituto Brasileiro de Pesquisa Aplicadas; FBSP -Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Atlas da Violência 2019, p. 49. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acessado em 15 de outubro de 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sistema IBGE de Recuperação Automática – **SIDRA**. Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio Contínua Trimestral, 2020a. Tabela 6403. População por cor ou raça. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#resultado>. Acessado em 29 de junho de 2020.

_____. **SIDRA**. Censo Demográfico. Tabela 3175. População Residente por cor ou raça, segundo situação de domicílio, o sexo e a idade. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175>. Acessado em 29 de junho de 2020. FIGUEIREDO, Angela. **Decolonização do pensamento no século XXI**. In: FUNDAÇÃO Cultural Palmares (2015). Legislação. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/legis09.pdf>, acessado em 15 de dezembro de 2015.

GROSGOGEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GOSFOGEL, Ramon (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Vidas Negras**. 2020. Disponível em <https://nacoesunidas.org/campanha/vidas-negras/>. Acessado em 29 de junho de 2020.

HERCULANO, Selene. **Lá como cá: conflito, injustiça e racismo ambiental. I Seminário Cearense contra o Racismo Ambiental**. ANAIS..., Fortaleza, 20 a 22 nov. 2006. Disponível em: <<http://www.professores.uff.br/seleneherculano/publicacoes/la-comoca.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

HOOKS, bell. *Olhares negros, raça e representação*. São Paulo, Elefante, 2019.

NITAHARA, Akemi. Negros têm 2,7 mais chances de serem mortos do que brancos. **Agencia Brasil**, 13/11/2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/negros-ou-pardos-tem-27-mais-chances-de-serem-mortos-do-que-brancos>. Acessado em 30 de junho de 2020.

SANTOS, Márcia Guena. A cultura quilombola e sua presença no espaços urbanos. **Studium Educationis**, Ano XVII, N.1, fevereiro 2016. Disponível em: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2224/2032>. Acessado em 10/11/2019.

SANTOS, Márcia Guena. **Quilombos e Sertões: entre imagens e histórias**. Juazeiro: Editor individual: Márcia Guena, 2016.

IN UN MONDO NEL MONDO

Maria Spalletta⁷⁷

Sintesi

In questo articolo presento la mia personale esperienza di Service Learning Internazionale, sviluppata attraverso il progetto INTEREURISLAND come tirocinio pre-laurea del corso in Psicologia dello Sviluppo, della Personalità e delle Differenze Individuali presso l'Università degli studi di Padova. Nello specifico riporto le esperienze formative realizzate attraverso: le diverse attività con gli adolescenti in conflitto con la legge accolti presso il CASE Gey Espinheira, struttura rieducativa di semilibertà della città di Juazeiro-BA (BR); la frequentazione del corso di “Dinamiche di Gruppo e Relazioni Interpersonali” al Dipartimento di Scienze Umane, Campus III / dell'Università dello Stato della Bahia / UNEB; la partecipazione a due eventi all'insegna del dialogo interculturale quali il *I Colóquio Brasil Itália* e l'ENINEPE. Questo articolo ha come obiettivo il favorire e promuovere la mobilità studentesca e giovanile attraverso esperienze formative interculturali che si dimostrano essere fonti di grandi ricchezze e occasioni di riscoperta.

Parole chiave: INTEREURISLAND. Intercultura. Adolescenti in conflitto con la legge. Tirocinio all'estero. Service Learning Internazionale.

EM UM MUNDO NO MUNDO

Resumo

Neste artigo, apresento a minha experiência pessoal de Aprendizagem Solidária Internacional, desenvolvida através do projeto INTEREURISLAND como estágio do curso de graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Personalidade e Diferenças Individuais na Universidade de Pádua. Relato especificamente as experiências formativas realizadas nas diversas atividades com adolescentes em conflito com a lei acolhidos no CASE Gey Espinheira, uma estrutura reeducacional de semiliberdade na cidade de Juazeiro-BA (BR), a participação no curso de ‘Dinâmica de Grupos e Relações Interpessoais’ no Departamento de Ciências Humanas, Campus III / Universidade da Bahia / UNEB e a participação em dois eventos dedicados ao diálogo intercultural: o *I Colóquio Brasil Itália* e a *ENINEPE*. Este artigo tem como objetivo incentivar e promover a mobilidade internacional de estudantes e jovens por meio de experiências de formação intercultural que provam ser fontes de grande riqueza e oportunidades de redescoberta.

⁷⁷ Studentessa del corso di laurea Psicologia dello Sviluppo, della Personalità e delle Differenze Individuali presso l'Università degli studi di Padova mary.spalletta.ms@gmail.com

Palavras-chave: INTEREURISLAND. Intercultura. Adolescentes em conflito com a lei. Estágio no exterior. Aprendizagem Solidária Internacional.

IN A WORLD IN THE WORLD

Abstract

In this article I present my personal experience of International Service Learning, developed through the INTEREURISLAND project as a pre-graduate internship of the course in Developmental Psychology, Personality and Individual Differences at the University of Padua. Specifically, I report the educational experiences carried out through: the various activities with adolescents in conflict with the law, under semi-freedom social-educative measure, hosted at the *CASE Gey Espinheira* institution, in the city of Juazeiro-BA (BR); the attendance of the course on ‘Interpersonal relationships and group dynamics’ at the Department of Human Sciences, Campus III / University of the State of Bahia / UNEB; participation in two events dedicated to intercultural dialogue such as *I Colóquio Brasil Itália* and ENINEPE. This article aims to encourage and promote student and youth mobility through intercultural educational experiences that prove to be sources of great wealth and opportunities for rediscovery.

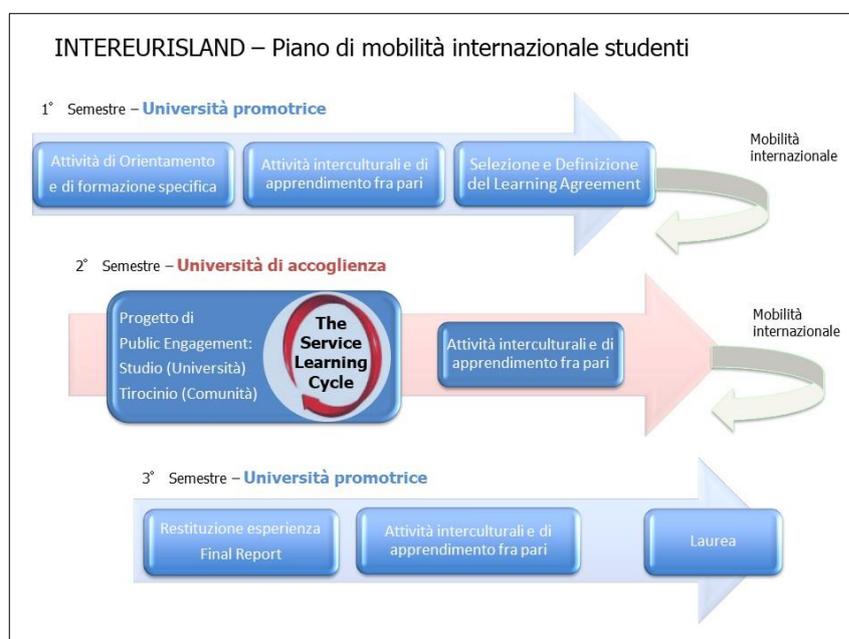
Keywords: INTEREURISLAND. Interculture. Teenagers in conflict with the law. Internship abroad. International Service Learning.

Tra i mesi di agosto ed ottobre del 2019 ho svolto in Brasile il mio tirocinio pre-laurea del corso triennale in Psicologia dello Sviluppo, della Personalità e delle Relazioni Interpersonali del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione - DPSS, dell’Università degli studi di Padova/ UNIPD. Tra le varie opportunità proposte del mio Ateneo, ho deciso di partecipare al progetto di ricerca e scambi interculturali INTEREURISLAND, coordinato da Nicola Andrian, ricercatore vincolato al programma Post Lauream ‘Mestrado’ in *Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA*⁷⁸, al Dipartimento di Scienze Umane DCH, Campus III dell’Università dello Stato della Bahia /UNEB nella regione nord-est del Brasile. Questo progetto si sviluppa attraverso la proposta pedagogica del *Service-Learning*, con un approccio internazionale, proponendo l’alternanza tra attività di studio al DCH III / UNEB e attività pratiche di tirocinio in alcune strutture partner del territorio di Juazeiro-BA.

⁷⁸ Mia traduzione: Educazione Cultura e Territori Semiaridi.

Questa esperienza di formazione è stata molto di più di un semplice viaggio di studio, direi un viaggio dentro me stessa e dentro un nuovo modo di osservare, sentire e comunicare. In accordo con il piano di mobilità internazionale del progetto (come presentato in Figura 1 di seguito), nella fase di formazione pre-partenza, svolta da marzo a giugno del 2019, ho partecipato ad un percorso specifico di formazione che ha previsto diversi incontri sulla lingua e sulla cultura brasiliane (tenuti dalla studentessa brasiliana Jamile Soares da Silva del corso di laurea in Pedagogia del DCH III /UNEB, che era in mobilità a Padova proprio attraverso lo scambio INTEREURISLAND) e ad un weekend formativo residenziale in bivacco.

Figura 1 - Piano di mobilità internazionale studenti INTEREURISLAND



Fonte: Andrian (2018, pag.213)

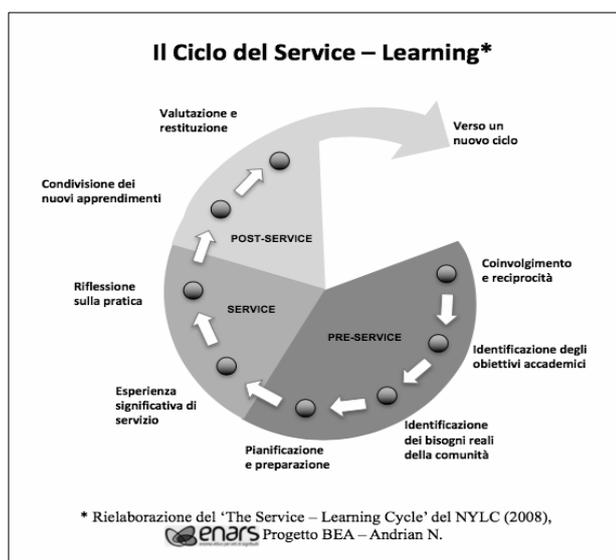
Durante il periodo di mobilità in Brasile, nella logica della continua alternanza fra lo studio e la pratica, ho iniziato un percorso di formazione sulla comunicazione assertiva e sull'osservazione non giudicante grazie alle riunioni d'equipe, con il coordinatore e il tirocinante Maurizio Dorsa del *Progetto BEA*⁷⁹, svolte ogni quindici giorni, e grazie alla partecipazione al corso di 'Relazioni Interpersonali e dinamiche di gruppo' al DCH III /UNEB. Ho conosciuto questi due 'pilastri', su cui d'ora in poi continuerò a

⁷⁹ Un progetto sociale e di scambi interculturali promosso dalla Associazione EnARS di Padova (www.enars.it).

lavorare, fondamentali sia nelle relazioni quotidiane ma soprattutto nelle relazioni che una psicologa instaura professionalmente. Ho iniziato ad imparare ad analizzare i miei vissuti, a spiegare cosa percepisco, quali emozioni provo e cosa posso imparare da queste sensazioni, in modo da poterlo applicare anche in futuro, scavando piano piano, anche ascoltando il mio corpo. Fondamentale è stata la stesura continuativa di un “diario” del mio tirocinio su cui ogni giorno scrivevo pensieri, esperienze, osservazioni e cose da ricordare del mio tempo passato nella istituzione che mi ha ospitata per il tirocinio.

Per quanto riguarda la parte pratica dell’esperienza di mobilità, le attività hanno seguito il Ciclo del Service Learning proposto dal National Youth Leadership Council e rielaborato da Andrian (2017) come in Figura.2.

Figura 2. Rielaborazione del Ciclo del Service Learning del NYLC



. Figura 2: reelaboração do Ciclo do *Service Learning* (EnARS – Progetto BEA)

Ho sviluppato il tirocinio nella struttura di semilibertà *CASE NAENDA Gey Espinheira* di Juazeiro-BA, che accoglie adolescenti in conflitto con la legge. Questa struttura nasce come casa rieducativa dove gli adolescenti passano tutta la settimana, partecipando ad attività interne ma anche esterne, come la scuola o il lavoro, avendo sempre orari di rientro precisi, ma con la possibilità di tornare a casa nel fine settimana grazie a una buona condotta.

Per quanto riguarda l’identificazione degli obiettivi accademici, prima di partire mi sono data degli obiettivi da inserire nel progetto formativo da presentare all’Università di Padova, coerenti anche con gli obiettivi di INTEREURISLAND:

- Conoscere la cultura brasiliana nel contesto di Petrolina-PE e di Juazeiro-BA;
- Conoscere le attività proposte dell'Università dello Stato della Bahia/UNEB agli studenti stranieri;
- Approfondire e migliorare la mia conoscenza del Service-Learning dal punto di vista teorico e pratico;
- Partecipare al Progetto di responsabilità sociale (attraverso la metodologia del Service Learning) che il Dipartimento di Scienze Umane DCH III svilupperà con l'associazione *CASE NAENDA Gey Espinheira* (che accoglie adolescenti in conflitto con la legge);
- Conoscere la storia, la missione e come funziona l'associazione *Case NAENDA Gey Espinheira*;
- Conoscere le dinamiche di gruppo, formali e informali, tra gli adolescenti accolti nel Case Gey Espinheira, durante il mio tirocinio;
- Sviluppare e migliorare la mia conoscenza della relazione empatica dal punto di vista teorico (nel DCH III/UNEB) e pratico (nel *CASE NAENDA Gey Espinheira*);
- Sviluppare le mie abilità comunicative nella relazione con gli adolescenti del *CASE NAENDA Gey Espinheira* durante le attività che porterò avanti con loro;
- Approfondire la mia capacità di gestione delle mie emozioni nei momenti di stress e di difficoltà con gli adolescenti nel *CASE NAENDA Gey Espinheira*;

Per quanto riguarda la fase pratica di servizio, in un primo periodo ho osservato come l'equipe socio-psico-pedagogica dell'ente lavorava, imparando la loro routine e le varie regole. Mi sono subito ritrovata in un clima sereno nel quale mi sono sentita a mio agio. Tutta l'equipe si è dimostrata gentile e accogliente nei miei confronti. Poi, insieme alla psicologa Ivanessa Brito, abbiamo iniziato un percorso sul 'Progetto di Vita' per gli adolescenti, portato avanti nel momento di gruppo del giovedì pomeriggio.

Durante la preparazione delle attività abbiamo avuto la possibilità di confrontarci su vari argomenti e questi momenti sono stati fondamentali e di grande interesse per la mia crescita professionale. Per quanto riguarda la mia partecipazione, nello specifico, ho portato avanti un'attività sulle emozioni positive, un gruppo sul riconoscimento dei propri punti di forza, due attività ludiche e musicali, basate sulla costruzione di un flauto e di un tamburo e alla fine un'attività portata avanti individualmente, tramite colloquio per riflettere insieme a loro su cosa si porteranno a casa di positivo da questa esperienza di semilibertà.

Piano piano ho iniziato a conoscere ciascuno di loro, ad imparare il loro modo di parlare e i loro simboli. A capire quando era il momento di scambiare due parole o scherzare e quando invece semplicemente sedermi vicino a loro in silenzio.

Tutti gli adolescenti mi hanno sempre trattata con rispetto, durante le attività di gruppo li osservavo e spesso sorridevo dentro di me nel porre attenzione a quanta cura riponevano in quello che facevano. In alcuni ho percepito questa pazienza e forza di volontà nel cercare di cambiare la propria situazione, studiando e cercando un lavoro serio.

Certamente non sono mai mancate le difficoltà, i momenti in cui non sapevo come reagire davanti a situazioni in cui mai avrei pensato di ritrovarmi, i momenti in cui mi sono fortemente preoccupata per alcuni di loro, date alcune vicende molto complesse, e i momenti in cui la diversità della lingua si faceva sentire in maniera frustrante. Ma il ritrovarmi lì ogni giorno ad osservare e imparare mi ha dato la spinta a voler conoscere di più e a perseverare nel mio percorso di formazione. Averlo fatto in una cultura diversa dalla mia mi ha ulteriormente dimostrato quanto sia importante la prospettiva da cui osserviamo le cose, quanto l'individuo sia il frutto di una ricchezza di elementi che noi futuri psicologi o psicoterapeuti dobbiamo sempre tenere in considerazione. Non possiamo tenerci i 'nostri occhiali' per incontrare e conoscere davvero l'altro.

Oltre ad aver avuto la possibilità di partecipare all'incontro con tutte le famiglie all'interno del CASE e alle visite settimanali del mercoledì pomeriggio, tutti gli adolescenti che ho incontrato mi hanno insegnato il valore e l'importanza della famiglia e della sua presenza, ad esempio quando il ricordo più bello della semilibertà diventava proprio lo stesso incontro con le famiglie sentendomi dire: "Non capita mai di essere tutti riuniti insieme e felici". È stato da qui che è iniziato il mio pensiero sulla mia tesi di laurea 'Adolescenti in conflitto con la legge: analisi delle strategie familiari e interventi'. Nonostante i contesti familiari spesso conflittuali, rimangono fondamentali i rapporti di fiducia e di sostegno che l'adolescente crea con uno o più membri della famiglia, ad esempio la madre. È fondamentale dunque, rafforzare i legami con figure che possono essere una fonte di sostegno e svolgere un ruolo protettivo per lo sviluppo di questi adolescenti e per il cambio di traiettoria rispetto ai comportamenti di infrazione.

Oltre alla attività teoriche e pratiche descritte fino ad ora, il progetto INTEREURISLAND propone a noi studentesse e studenti in mobilità attività chiamate interculturali e de peer-education. A riguardo, non dimenticherò mai l'esperienza di essere stata facilitatrice del corso di lingua e cultura italiane che abbiamo tenuto al DCH III

/UNEB, anche in virtù della selezione dei nuovi studenti del corso di laurea in Pedagogia che, tramite il progetto, arriveranno in Italia nel 2020. Grazie a questo corso ho potuto presentare e insegnare la mia lingua e la mia cultura, apprezzando ancora di più le cose uniche che abbiamo in Italia ma anche la bellezza del confronto tra mondi diversi. Questa attività fa parte della formazione pre-partenza per le studentesse e gli studenti brasiliani che a è un punto fondamentale del progetto.

Alla fine del mese di Agosto ho avuto il privilegio di partecipare all'evento scientifico internazionale *I Colóquio Brasil Itália*⁸⁰, un momento di scambio e di incontro culturale (realizzato al DCH III / UNEB in Juazeiro) di grande importanza, data la presenza anche di una delegazione italiana con due docenti dell'Università di Padova, il prof. Massimo Santinello e il prof. Giuseppe Milan; le referenti/responsabili delle cooperative di Rovigo che, come partner italiane INTEREURISLAND, accolgono le studentesse e gli studenti brasiliani in mobilità (Roberta Lorenzetto e Beatrice Giroto); la presidente dell'EnARS, promotrice del Progetto BEA e dello stesso INTEREURISLAND (Isabella Polloni) e Nicola Andrian. Sono state giornate intense con incontri di ogni tipo tra la cultura italiana e quella brasiliana, in armonia verso un solo obiettivo: farsi promotrici di un'educazione contestualizzata come punto di partenza per nuove strategie di dialogo e incontro con l'altro, basato sulla logica dell'interculturalità, attraverso le nuove dimensioni globali. In questa occasione mi è stato chiesto di fare il mio primo intervento, in lingua portoghese, sull'esperienza che stavo portando avanti, insieme a Maurizio Dorsa e Jamile Soares da Silva, sia durante la presentazione dell'evento trasmessa via radio, grazie all'invito della radio locale "Sat Tropical", sia durante una sessione dell'evento stesso. Un altro evento importante a cui ho avuto la possibilità di partecipare è stato l'ENINEPE ("Encontro Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNEB") un incontro integrato sull'insegnamento, la ricerca e l'estensione dell'UNEB che si svolge annualmente a Salvador-BA. Questo evento vede ricercatori, coordinatori del centro di ricerca e post-lauream, direttori di dipartimento, insegnanti e studenti riunirsi con l'obiettivo di socializzare esperienze incentrate sulle opportunità di insegnamento, di ricerca e di responsabilità sociale dell'università, fornendo l'opportunità di discutere di etica all'università, attraverso conoscenza, innovazione e trasformazione. Anche qui ho partecipato a una presentazione sulla mia esperienza di interculturalità e ho

⁸⁰ Informazioni complete nel sito: www.coloquiobrasilitalia.com

ascoltato diversi studenti brasiliani presentare la loro esperienza di studio, di tirocinio o di progetti di ricerca al di fuori del loro paese.

Nel pensare a delle possibili conclusioni di questo articolo, credo che almeno un'esperienza di interculturalità sia fondamentale da svolgere all'interno del percorso di formazione universitaria individuale e ringrazio il progetto l'EnARS, il progetto INTEREURISLAND e il DCH III UNEB per avermi dato la possibilità di vivere il tirocinio pre-laurea triennale in questo modo.

Riferimenti bibliografici:

ANDRIAN, N. INTEREURISLAND: from Field Research to a Possible Model for Internationalizing University Social Responsibility Experiences. In: BOFFO, V.; FEDELI, M. **Employability & Competences: innovative Curricula for New Professions**. Firenze: Firenze University Press, pp. 205 – 219, 2018.

EnARS, «Progetto BEA - Educazione, formazione e intercultura - Un Ponte fra l'Italia e il Brasile», URL: <http://www.enars.it/joomla/it/com-joomgallery-imagemanager/progetti/progetto-bea>

ECA, lei n° 8.069/90, Brasília, 13 de julho de 1990; 169° da Independência e 102° da República.

GOMES, Hugo Miguel dos Santos; PEREIRA, Maria Gouveia. Funcionamento familiar e delinquência juvenil: A mediação do autocontrole. In: **Análise Psicológica**, 32(4), 439-451, 2014.

NARDI, Fernanda Lüdke; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Adolescentes em conflito com a lei: percepções sobre a família. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 28(2), 181-192, 2012.

SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

SLAVET, J. D.; STEIN, L. A., KLEIN, J. L.; COLBY, S. M.; BARNETT, N. P.; MONTI, P. M.. Piloting the Family Check-Up With Incarcerated Adolescents and Their Parents. In: **Psychological services**, 2(2), 123–132, 2005.

TANGEMAN, Keegan; HALL, Susan. **Self-Efficacy in Incarcerated Adolescents: The Role of Family and Social Supports**. Child & Youth Services. 32. 39-55, 2011.

Sitografia

www.intereuriland.blogspot.com
http://www.fundac.ba.gov.br/?page_id=2816

www.portal.uneb.br/noticias/2019/08/09/juazeiro-coloquio-brasil-italia-destaca-educacao-contextualizada-e-estrategias-de-internacionalizacao
www.portal.uneb.br/noticias/2019/10/18/eninepe-evento-reune-15-mil-professores-pesquisadores-e-estudantes-em-cinco-dias-de-atividades
www.coloquiobrasilitalia.com



**CARTA DE INTENÇÕES DAS INSTITUIÇÕES E PARTICIPANTES DO
I COLÓQUIO BRASIL-ITÁLIA**

**Educação Contextualizada e Diálogo Intercultural na Implementação de
Novas Estratégias de Internacionalização da Extensão no PPGESA
Departamento de Ciências Humanas – Campus – III da Universidade do
Estado da Bahia - UNEB
31/07 e 21 a 23/08/2019**

Nós, professores, pesquisadores, estudantes, representantes das instituições universitárias, da Sociedade Civil organizada e órgãos públicos envolvidos na idealização, realização e participantes do I Colóquio Brasil-Itália Educação Contextualizada e Diálogo Intercultural na Implementação de Novas Estratégias de Internacionalização da Extensão no Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - DCHIII/UNEB, realizado entre os dias 31 de julho e 21 a 23 de agosto de 2019, no Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Juazeiro-BA, por meio desta carta pública de intenções, como resultado de promoção de ações efetivas que aprimorem as discussões iniciadas neste evento e a sua continuidade como inspiração para a institucionalização da internacionalização da extensão, da pesquisa e das práticas inovadoras de ensino e iniciativas da Educação Contextualizada formal e não formal, fundadas na perspectiva da internacionalização, da descolonização, da aprendizagem solidária e da interculturalidade nas relações multilaterais entre universidades do Brasil (UNEB, UNIVASF, UPE) e Itália (Universidade de Pádua) e outras que venham a se unir no propósito da continuidade das ações e reflexões, assinamos a presente Carta de Intenção, como forma de afirmarmos as seguintes intenções compartilhadas:

- 1- Continuidade das reflexões socializadas no I Colóquio Brasil-Itália Educação Contextualizada e Diálogo Intercultural, principalmente, no que se refere à Educação Intercultural fundada na aprendizagem solidária e transformadora nas ações e eixos que norteiam o tripé de existência da Universidade – extensão, ensino e pesquisa;

- 2- Realização das edições seguintes do Colóquio Brasil-Itália Educação Contextualizada e Diálogo Intercultural, preferencialmente com alternância da sede realizadora (Brasil-Itália-Brasil), com periodicidade a ser definida pelas instituições promotoras, fortalecendo o vínculo e o aprofundamento de questões relacionadas à Educação Contextualizada e Glocal, Interculturalidade e Aprendizagem Solidária;
- 3- Desenvolver esforços no sentido de articular a integração das universidades presentes, promotoras e apoiadoras do I Colóquio Brasil-Itália Educação Contextualizada e Diálogo Intercultural junto à rede do programa Cátedras *Scholae Occurrentes* de Papa Francisco;
- 4- Envidar esforços junto às instituições apoiadoras e promotoras do ICBI, no sentido de afirmar o apoio financeiro, inclusive com definição e destinação de recursos orçamentários alocados nos setores responsáveis, pelo apoio e incentivo a internacionalização das ações de ensino, pesquisa e extensão das universidades parceiras, com a garantia das condições necessárias para a efetivação das ações voltadas para esse fim;
- 5- Dar continuidade às iniciativas de intercâmbios, com a possibilidade de ajuda, por meio de bolsas de estudos, para estudantes, docentes e técnicos de apoio que por ventura venham a ser selecionados a participarem dessas atividades de internacionalização das universidades parceiras;
- 6- Fortalecer as iniciativas de internacionalização com apoio institucional para que se garanta realização de atividades-meio fundamentais na promoção do intercâmbio internacional, como a política de oferta de cursos de idiomas, eventos, entre outros;
- 7- Reafirmar a importância de iniciativas como as metodologias utilizadas no *Progetto BEA e Intereuriland*, enquanto estratégias para a promoção da curricularização da extensão e da promoção de uma aprendizagem solidária e de uma Educação Contextualizada e Intercultural;
- 8- Reafirmar o lugar da arte, das relações de gênero e de classe, das etnias e da raça na garantia da pluralidade e diversidade dos sujeitos coletivos das minorias e movimentos sociais, que tenham ligação com as temáticas abordadas na distribuição das mesas e sessões temáticas, que fundam os eventos promovidos pelas instituições presentes no evento;
- 9- Desenvolver, além dos Anais do evento, uma cultura de publicações conjuntas entre as instituições promotoras e apoiadoras do evento,

como estratégia de circulação e internacionalização das ideias e conhecimentos elaborados com base nas temáticas fundantes do ICBI, Interculturalidade, Educação Contextualizada, Aprendizagem Solidária e Descolonização, com vistas a contribuir com a construção dos fundamentos conceituais e includentes de uma educação planetária.

10. Reafirmamos ainda, a defesa incondicional do estado democrático de direitos e de uma Educação Pública, gratuita, e socialmente referenciada.

Juazeiro – Bahia, 23 de Agosto de 2019.

~~Antonio Augusto~~
Carro
Moura Dora
Fernanda Lima
Andrade

Luciana Stiehl
Dineis Becker
I. Pinho
Ezrene Oliveira
Luz
Carina Rosso
Schubert
M. B. Lira
Lobato
Santato
Marcelo Bene

Guilherme Moura
Ricardo Bentes
Nicola
Ardhan
B. B. B.

