

CIDADANIA GLOBAL E SUSTENTABILIDADE

AÇÕES DAS CÁTEDRAS UNESCO DO BRASIL



[ORGs]

CAROLINA SCHENATTO DA ROSA
GERALDO CALIMAN

DANILO ROMEU STRECK
TIMOTHY IRELAND



**Cátedra UNESCO em Educação
para a Cidadania Global e
Justiça Socioambiental**

CIDADANIA GLOBAL E SUSTENTABILIDADE

AÇÕES DAS CÁTEDRAS UNESCO DO BRASIL

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:
Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho
Everaldo Cescon
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Gelson Leonardo Rech
Guilherme Brambatti Guzzo
Karen Mello de Mattos Margutti
Márcio Miranda Alves
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



CIDADANIA GLOBAL E SUSTENTABILIDADE

AÇÕES DAS CÁTEDRAS UNESCO DO BRASIL

[ORGs]

CAROLINA SCHENATTO DA ROSA • DANILO ROMEU STRECK
GERALDO CALIMAN • TIMOTHY IRELAND



**Cátedra UNESCO em Educação
para a Cidadania Global e
Justiça Socioambiental**

© dos organizadores
1ª edição: 2025
Preparação de texto: Agnaldo Alves
Leitura de prova: Helena Vitória Klein
Editoração: Ana Carolina Marques Ramos
Capa: Ana Carolina Marques Ramos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

C568 Cidadania global e sustentabilidade [recurso eletrônico] : ações das Cátedras UNESCO do Brasil / organização Carolina Schenatto da Rosa... [et al.].
– Caxias do Sul, RS : Educs, 2025.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.
Vários autores.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI: 10.18226/9786558074670
ISBN 978-65-5807-467-0

1. Unesco - Ensino superior. 2. Cidadania - Educação. 3. Educação. 4. Ensino superior. I. Rosa, Carolina Schenatto da.

CDU 2. ed.: 378:061.1

Índice para o catálogo sistemático:

1. Unesco – Ensino superior	378:061.1
2. Cidadania – Educação	37.017.4
3. Educação	37.01
4. Ensino superior	378

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO • 7

Rebecca Otero, Representação da UNESCO no Brasil

INTRODUÇÃO • 11

Carolina Schenatto da Rosa • Danilo R. Streck • Geraldo Caliman • Timothy D. Ireland

PARTE UM: Cidadania Global e Formação para o Futuro

CÁTEDRA UNESCO EM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL: LUGAR – E VERBO – DE ENCONTROS, SENTIDOS E ESPERANÇAS • 17

Danilo Romeu Streck • Maria Julieta Abba • Carolina Schenatto da Rosa

ATUANDO EM REDE: A CÁTEDRA UNESCO SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • 32

Lúcia Villas Bôas • Liliane Bordignon • Adelina Novaes

CIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO – A PONTE EM CONSTRUÇÃO • 46

Marília Zaluar Guimarães • Roberto Lent

A CÁTEDRA UNESCO DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE E SUA RELAÇÃO COM OS PILARES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES): ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO • 53

Geraldo Caliman • Paulo César Nodari

CÁTEDRA UNESCO DE DIREITO À EDUCAÇÃO NA USP: ATIVIDADES E PERSPECTIVAS PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL • 67

Nina Beatriz Stocco Ranieri • Enya Carolina Silva da Costa • Isabelle Oglouyan de Campos • Sara Tironi

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM COMO DIREITO DE TODAS/OS AO LONGO DA VIDA: A CÁTEDRA UNESCO DE EJA • 80

Timothy D. Ireland • Daniele dos Santos Ferreira Dias

BEM-ESTAR PLANETÁRIO E ANTECIPAÇÃO REGENERATIVA: CÁTEDRA UNESCO DE ALFABETIZAÇÃO EM FUTUROS NO MUSEU DO AMANHÃ • 96

Fabio Rubio Scarano • Anna Carolina Fornero Aguiar • Beatriz Lima Rangel Carneiro • Vitória Longuinho Holz • Nina Pougy • Luana Silva dos Santos

CÁTEDRA UNESCO EM EDUCAÇÃO ABERTA E TECNOLOGIAS PARA O BEM COMUM • 111

Tel Amiel • Djaine Damiaty

CÁTEDRA UNESCO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO • 124

Bernardo Mançano Fernandes

QUANTO PODE VALER UM BRASIL QUE LÊ? REFLEXÕES SOBRE PROMOÇÃO DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL • 138

Gilda Maria de Almeida Rocha Borges de Carvalho

PARTE DOIS: Justiça Socioambiental e Diversidades

PENSAR A DIVERSIDADE, O GÊNERO E A FRONTEIRA • 151

Losandro Antônio Tedeschi

A CÁTEDRA UNESCO PARA A HISTÓRIA DAS MULHERES NA FILOSOFIA, CIÊNCIAS E CULTURA E A PESQUISA SOBRE GÊNERO NOS CURRÍCULOS BRASILEIROS: O CASO DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA • 161

Laura Gerbassi • Nastassja Pugliese

A CÁTEDRA UNESCO EM POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA O MULTILINGUISMO: HISTÓRIA, IMPACTOS E PERSPECTIVAS ESTRATÉGICAS • 175

Gilvan Müller de Oliveira • Leonardo Alves • Eduardo Bugs Gonçalves

CÁTEDRA UNESCO DE POLÍTICAS CULTURAIS E GESTÃO: O LUGAR DA CULTURA E OS FUTUROS POSSÍVEIS • 191

Lia Calabre

FORTELECENDO LAÇOS NO SUL GLOBAL: UM APORTE DA CÁTEDRA UNESCO DE COOPERAÇÃO SUL-SUL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL • 201

Luis E. Aragón

ECONOMIA CRIATIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS COMO INDUTORES DE REDES COLABORATIVAS E DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: CONTRIBUTOS PARA A CIDADANIA GLOBAL E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL • 218

Magnus Luiz Emmendoerfer • Elias José Mediotte • Alessandro Carlos da Silva Junior
• Luiz Otávio Sousa Lima

UNESCO CHAIR IN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN EDUCATION • 234

Rosa Maria Vicari

CÁTEDRA UNESCO SOBRE DESIGUALDADES GLOBAIS E SOCIAIS: ABORDAGENS INOVADORAS • 246

Giselle Venancio

CÁTEDRA UNESCO PARA DRENAGEM URBANA EM REGIÕES DE BAIXADA COSTEIRA • 254

Marcelo Gomes Miguez • Aline Pires Veról • Osvaldo Moura Rezende • Paulo Canedo de Magalhães

O QUE APRENDEMOS ATÉ AQUI: CÁTEDRAS UNESCO ENTRE PRÁTICAS, DISPUTAS E TENSÕES • 276

Carolina Schenatto da Rosa

SOBRE OS AUTORES • 296

APRESENTAÇÃO

É com grande entusiasmo que apresentamos *Cidadania Global e Sustentabilidade: ações das Cátedras UNESCO do Brasil*, obra que reflete a riqueza, a diversidade e a profundidade das iniciativas e ações em prol da educação, da ciência e da cultura promovidas pelas Cátedras UNESCO em nosso país. Esta coletânea simboliza um esforço conjunto de acadêmicos, educadores e instituições que compartilham o compromisso de construir um futuro educacional mais inclusivo, equitativo e sustentável, consolidando o Brasil como um terreno fértil para a pesquisa, a inovação e a reflexão crítica sobre os desafios globais da educação e da sustentabilidade.

As Cátedras UNESCO, criadas no âmbito do Programa UNITWIN/UNESCO Chairs, têm desempenhado um papel de relevo ao promover e incentivar a cooperação interuniversitária e ao construir redes de conhecimento que transcendem fronteiras regionais, nacionais e internacionais. Desde a sua criação, em 1992, essas Cátedras vêm fomentando a pesquisa, a formação e o desenvolvimento de programas em áreas prioritárias alinhadas aos objetivos da UNESCO, tais como a promoção da paz, a educação para todos, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural. No Brasil, essas iniciativas se traduzem em projetos de impacto que refletem as particularidades do contexto nacional e, simultaneamente, dialogam com os desafios locais e globais.

AS CÁTEDRAS DIANTE DOS DESAFIOS GLOBAIS

Entre os desafios que ameaçam o futuro da humanidade, sobressai o da educação, que constitui um direito humano fundamental e a base de qualquer sociedade justa e democrática. Os milhões de crianças e jovens que ainda não frequentam a escola comprometem os avanços da cidadania e da justiça social. Além disso, a educação é essencial para o desenvolvimento econômico e social de países e comunidades. No entanto, persistem desafios consideráveis que exigem soluções criativas e colaborativas. Entre eles, destacam-se as desigualdades no acesso à educação de qualidade, a precarização das condições de trabalho docente e a necessidade de promover inovações pedagógicas que respondam às demandas do século XXI. Outro enorme desafio atual é o da mudança climática. A ciência coloca em evidência que o futuro dos seres humanos e de todas as outras formas de vida na Terra estão em risco. Atualmente, o planeta está mais quente do que jamais esteve desde o início da Era do Gelo (UNESCO, 2022). Esses desafios transcendem a esfera técnica e exigem um compromisso ético rumo a

futuros mais justos e sustentáveis, com justiça social e equidade, que constituem valores centrais na missão da UNESCO.

Nesse contexto, as Cátedras UNESCO surgem como espaços privilegiados de reflexão, inovação, pesquisa e experimentação colaborativa. Elas proporcionam um ambiente multidisciplinar e interinstitucional que impulsiona a criação de soluções inovadoras e aponta caminhos para as questões inquietantes e desafiadoras que se mostram à vista. As Cátedras brasileiras, em particular, têm se destacado por sua capacidade de unir conhecimento científico, saberes locais e práticas pedagógicas, a fim de responder às complexidades que permeiam a educação, a ciência e a cultura contemporâneas, sobretudo em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e por múltiplas desigualdades históricas.

A CONTRIBUIÇÃO DAS CÁTEDRAS UNESCO

O diferencial das Cátedras UNESCO está em sua estratégia de construir redes de cooperação que envolvem universidades, institutos de pesquisa, organizações não governamentais, gestores públicos e comunidades locais. Essas redes não apenas facilitam o intercâmbio de conhecimento, mas também promovem um diálogo que valoriza a diversidade de perspectivas e fortalece a inclusão social e a luta pela defesa dos direitos humanos.

Os diversos capítulos deste livro indicam a amplitude e a profundidade das contribuições das Cátedras UNESCO no Brasil. São exemplos notáveis que incluem iniciativas voltadas para a formação inicial e continuada de professores, como a atuação da “*Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente da Fundação Carlos Chagas (FCC)*”, que reforça a importância da profissionalização docente na construção de um sistema educacional robusto; o capítulo sobre “*Bem-estar planetário e antecipação regenerativa: Cátedra UNESCO de Alfabetização em Futuros no Museu do Amanhã*”, que sublinha o papel da educação relacionado a desenvolver comportamentos e práticas em direção à sustentabilidade e à regeneração ambiental; a “*Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável*”, da Universidade Federal do Pará (UFPA), criada com a missão de produzir conhecimento científico a fim de aprimorar a cooperação Sul-Sul para o desenvolvimento sustentável e aumentar a sinergia na entrega de informação científica de alta qualidade sobre a compreensão das mudanças e questões ambientais emergentes.

Assim, são vários os exemplos da riqueza temática que está no centro da atuação das Cátedras UNESCO brasileiras, como a abordagem de questões urgentes que contemplam a diversidade de gênero, a economia criativa, a justiça socioambiental, tecnologias da informação e comunicação (TIC), leitura e coope-

ração internacional. São temas que estão na agenda de debates prioritários em âmbito nacional e internacional. Para citar mais um exemplo, a “Cátedra UNESCO para a História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura” investiga questões de gênero nos currículos, um tema relevante na missão da UNESCO de combater todas as formas de discriminação e hierarquias raciais. No Brasil, em específico, diante de tantos feminicídios e agressões que vitimam as mulheres, o problema de gênero elevou-se à condição de prioridade entre as prioridades do país.

CAMINHOS PARA O FUTURO

À medida que avançamos no enfrentamento aos desafios do século XXI, torna-se evidente que o fortalecimento das redes de conhecimento é essencial para promover a geração e a disseminação de conhecimentos fundamentais para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como para o desenvolvimento sustentável das sociedades humanas. As Cátedras UNESCO no Brasil têm desempenhado um papel vital nesse esforço, colocando em evidência o fato de que a colaboração efetiva entre diferentes setores da sociedade é indispensável para formular políticas nas áreas de educação, ciência, cultura e comunicação que reconheçam e valorizem o poder criativo da diversidade somado à imprescindibilidade dos direitos humanos. Tudo isso, com o intuito de construir, pavimentar e configurar caminhos que conduzam a cenários sociais de trabalho compartilhado, tendo em vista futuros mais dignos.

Dessa forma, esperamos que *Cidadania Global e Sustentabilidade* não seja apenas um registro das conquistas obtidas até o momento atual, mas um catalisador para novas iniciativas. Convidamos os leitores a se engajarem ativamente nas discussões propostas nesta obra, inspirando-se nas experiências relatadas para promover ações concretas que fortaleçam o acesso à educação de qualidade, ao conhecimento e à cultura como direitos universais em direção a um mundo mais solidário e sustentável.

AGRADECIMENTOS

Um esforço como este não seria possível sem a dedicação e o compromisso de inúmeras pessoas. Agradecemos profundamente a todos os autores, pesquisadores, educadores e colaboradores que contribuíram para esta obra. Em especial, queremos expressar o nosso reconhecimento e gratidão aos organizadores, Carolina Schenatto da Rosa, Danilo R. Streck, Geraldo Caliman e Timothy Ireland, cuja visão e liderança foram fundamentais para conceber e concretizar este projeto. Seu trabalho reflete não apenas a excelência acadêmica, mas também um compromisso genuíno com a promoção da justiça social e com a

democratização do conhecimento. Que este livro inspire práticas pedagógicas, políticas públicas e projetos que contribuam para um mundo mais justo, inclusivo e sustentável.

REBECCA OTERO

REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL

INTRODUÇÃO

Há mais de três décadas, as Cátedras UNESCO florescem como espaços de articulação entre saberes, territórios e compromissos coletivos. Desde sua criação, em 1992, elas vêm promovendo a construção de redes acadêmicas nacionais e internacionais, interdisciplinares e interinstitucionais com o objetivo de fortalecer o ensino superior, a pesquisa e a extensão, especialmente nos países do Sul Global. As Cátedras estão distribuídas por diferentes áreas do conhecimento – da ciência à comunicação, da cultura à educação, do meio ambiente aos direitos humanos –, todas voltadas à construção de uma sociedade mais justa, sustentável e inclusiva. No Brasil, elas assumem um papel singular: não apenas como centros de pesquisa e produção de conhecimento em rede, mas como espaços de articulação entre universidade e sociedade, entre saberes acadêmicos e comunitários, entre o local e o global.

A centralidade da educação para a cidadania global e da justiça socioambiental no debate internacional contemporâneo tem sido amplamente reconhecida em documentos orientadores da UNESCO e das Nações Unidas, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – especialmente os ODS 4 (educação de qualidade) e 16 (paz, justiça e instituições eficazes) – e obras de referência como: *Rethinking Education: Towards a global common good* (2015), *Education for Sustainable Development: A Roadmap* (2020), *Global Citizenship Education: Taking it local* (2018) e *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education* (2021).

A UNESCO compreende a cidadania global como um eixo estruturante para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira crítica e ética frente às interdependências políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais que caracterizam o mundo contemporâneo; é um aprender a “estar com o outro”, ou seja, construir um senso de pertencimento a uma humanidade comum (Unesco, 2015). Essa abordagem exige um deslocamento das práticas educacionais tradicionais para modelos pedagógicos que valorizem a solidariedade, os direitos humanos, a equidade e a sustentabilidade em múltiplas escalas. Não se trata de uma celebração ao diferente, pelo contrário, a cidadania global tem por eixo ensinar responsabilidades comuns em um mundo complexo, interdependente e desigual (Unesco, 2015).

A cidadania global, nesse contexto, deve ser compreendida como exercício permanente de corresponsabilidade ética em um mundo interdependente. A educação, por sua vez, torna-se espaço central para o cultivo de uma consciência

crítica capaz de articular o engajamento com os direitos humanos, a solidariedade, a justiça ambiental e a equidade (Unesco, 2018; Unesco 2021). A universidade, como instância pública de formação e produção de conhecimento, ocupa lugar estratégico nesse processo. Em diálogo com a proposta de um novo contrato social para a educação (Unesco, 2021), é preciso retomar seu papel como território de saberes coletivos, profundamente implicada com as demandas sociais e os horizontes comuns. Ao mobilizar conhecimentos situados e dialogar com realidades diversas, as Cátedras UNESCO tornam-se um dos espaços de (re)construção da universidade – uma reconstrução epistêmica, política e pedagógica orientada pela escuta, pelo diálogo intercultural e pela ação social.

Esse papel ganha ainda mais relevância diante dos desafios educacionais, políticos e sociais enfrentados no cenário brasileiro contemporâneo, marcado pelo aprofundamento das desigualdades, pela crise climática, pelos ataques aos direitos sociais, pelo avanço das violências contra povos originários, mulheres, juventudes e populações periféricas, e pela urgência de reconstruir o pacto democrático. Em meio a esse contexto, as Cátedras atuam como espaços de resistência, criação e compromisso, desenvolvendo ações voltadas à formação crítica, à cooperação internacional solidária, à valorização dos saberes localizados, ao fortalecimento de redes e políticas públicas e à promoção da justiça em suas múltiplas dimensões.

É nesse cenário – de desafios estruturais e práticas insurgentes – que se insere esta obra. Este é um livro tecido a muitas mãos, com fios que atravessam territórios brasileiros e cruzam as múltiplas (in)justiças – sociais, epistêmicas, ambientais, raciais, de gênero, linguísticas e territoriais – que estruturam nossa sociedade. Neste encontro, não pretendemos oferecer respostas prontas, mas convidar à escuta, à partilha e à construção coletiva de sentidos sobre o que pode ser a educação para a cidadania global e a justiça socioambiental em nosso tempo.

Esta obra é, também, resultado direto do projeto de pós-doutorado intitulado *Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental no Brasil: mapeando iniciativas locais em diálogo internacional*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e subsidiado pela Fapergs/CNPq. Foi a partir desse percurso investigativo, articulado às ações da Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental, que emergiu a proposta de sistematizar e tornar públicas as experiências de outras Cátedras em atividade no país. O livro nasce, portanto, de encontros epistêmicos: encontros entre os organizadores e, principalmente, encontros entre os

autores/pesquisadores. Este é o início da tessitura de uma rede que, esperamos, só venha a crescer e se fortalecer com o tempo.

Composta por textos elaborados por 19 Cátedras brasileiras, esta coletânea tem como objetivo reunir, documentar e analisar experiências que dialogam com a educação para a cidadania global e a justiça socioambiental em múltiplos contextos. Ao fazê-lo, busca oferecer um recurso útil e crítico a educadores, pesquisadores, formuladores de políticas públicas, movimentos sociais e demais agentes comprometidos com a transformação social. Trata-se de um esforço de sistematização e reflexão que visa contribuir tanto na formação acadêmica quanto na atuação prática nos campos da educação, da cultura, da sustentabilidade e dos direitos humanos. É um convite aos leitores e leitoras para que conheçam as Cátedras UNESCO. Para tanto, é preciso reconhecer que os conceitos que orientam esta obra – cidadania global e justiça socioambiental – não se apresentam como categorias consensuais ou estáveis, mas como campos tensionados por diferentes interesses, disputas e práticas formativas, que ganham sentido e corpo nos próprios capítulos que compõem esta coletânea. Ou seja, carregam disputas semânticas e ideológicas que atravessam tanto a teoria quanto a prática.

Nas páginas que seguem, a cidadania global é abordada como prática crítica em experiências com juventudes, populações do campo e processos formativos, articulando o local e o global, os direitos e a solidariedade, os saberes acadêmicos e populares. A justiça socioambiental, por sua vez, é pensada como luta por dignidade e reparação histórica, atravessando temas como educação em direitos humanos, diversidade linguística, desenvolvimento territorial, justiça climática e soberania dos povos. Longe de serem conceitos fixos, esses termos são mobilizados em diferentes contextos, ora como dispositivos normativos, ora como práticas contra-hegemônicas enraizadas em territórios específicos e orientadas por perspectivas (de)coloniais, solidárias e emancipatórias.

Buscamos evidenciar como essas expressões, entendidas como campos em disputa, adquirem significados plurais e complexos nas práticas concretas que compõem os capítulos. Ao invés de categorias normativas, compreendemo-las como experiências em movimento, que se deslocam entre diferentes territórios e temporalidades. A cidadania global, aqui, não é pensada como uma adesão abstrata a valores universais, mas como uma prática crítica que emerge das tensões entre o local e o global, entre o reconhecimento da diferença e a construção de solidariedades possíveis. Ela se inscreve na relação entre ensino, pesquisa e extensão, entre universidade e sociedade, e entre saberes acadêmicos e experiências populares.

Do mesmo modo, a justiça socioambiental não se limita à defesa de direitos ecológicos ou ambientais isolados; esse conceito articula múltiplas dimensões da justiça – epistêmica, racial, de gênero, econômica, ambiental, cultural, territorial – como elementos inseparáveis de um projeto ético-político de transformação.

Cabe ainda respondermos uma questão: por que falamos de justiça socioambiental e sustentabilidade? Por que uma não existe sem a outra. Da mesma forma, é política a escolha por Justiça Socioambiental. Por meio dessa lente, podemos nos questionar por quantas e quais justiças perpassam as práticas cotidianas das Cátedras. As inter-relações entre justiça ambiental, equidade social, reparação histórica e emancipação coletiva já está, quase que como um pressuposto, contemplada no termo Justiça Socioambiental. A sustentabilidade, como compreendemos, é uma questão civilizatória que perpassa por repensar os modos de produção, os padrões de consumo e as formas de convivência com a Terra e entre os seres vivos. Ou seja, é um sentido ampliado, que aproxima muito a sustentabilidade da noção de justiça socioambiental. A escolha por utilizar no título deste livro o termo “sustentabilidade” não é meramente terminológica, mas política e conceitual. Primeiro, porque essa é a escolha institucional da UNESCO e, portanto, proporciona maior circulação institucional e dialoga com marcos internacionais como os ODS. Segundo, porque essa é uma escolha consciente pela disputa semântica sobre os significados do que é sustentável. Interessa-nos, com esta obra, ampliar as discussões desse campo em disputa.

As ações das Cátedras UNESCO do Brasil, apresentadas nesta obra, revelam como esses eixos se traduzem em práticas pedagógicas, investigações aplicadas, formações comunitárias e propostas institucionais com potencial de incidência tanto local quanto global. Ao longo dos capítulos são apresentadas essas experiências, organizadas em duas grandes seções, com o objetivo de dar maior visibilidade aos eixos que orientam as escritas. Trata-se, portanto, de uma escolha que não fragmenta, mas busca valorizar a diversidade de enfoques.

Na primeira seção, intitulada “Cidadania Global e Formação para o Futuro”, são reunidas dez experiências formativas que promovem o desenvolvimento de sujeitos críticos, engajados com os desafios contemporâneos e abertos ao diálogo intercultural. Os capítulos abordam práticas relacionadas à formação docente, à educação científica, à atuação com juventudes, à garantia do direito à educação, à educação de jovens e adultos, à leitura como prática emancipadora, às tecnologias digitais inclusivas e à antecipação de futuros. Juntas, essas experiências dão corpo à diversidade de estratégias com as quais as Cátedras enfrentam os desafios da educação para a cidadania global, revelando tanto o esforço em rein-

ventar os modos de ensinar, aprender e pesquisar com base na solidariedade, na justiça e na construção de horizontes compartilhados, quanto a incidência em políticas públicas e a relação com a sociedade.

Na segunda seção, intitulada “Justiça Socioambiental e Diversidades”, reunimos nove experiências que abordam múltiplas formas de justiça – de gênero, racial, epistêmica, linguística, ambiental, territorial e econômica – em diálogo com práticas educativas críticas. Ao longo dos capítulos, são exploradas iniciativas que atuam diretamente no enfrentamento das desigualdades, na valorização das diversidades e no fortalecimento das redes entre universidade e sociedade. A seção convida o leitor a refletir sobre os desafios e possibilidades de construção de um horizonte educativo comprometido com a transformação social e ecológica, evidenciando a potência das Cátedras como espaços de incidência política, epistemológica e ética.

Convidamos leitoras e leitores a mergulharem no vasto mar de práticas das Cátedras UNESCO no Brasil, por meio dos relatos que compõem esta coletânea. Cada capítulo expressa não apenas ações, mas também compromissos, sentidos e afetos tecidos em diferentes tempos, territórios e instituições. Esta obra só foi possível porque muitos autores e autoras aceitaram o convite para partilhar suas experiências e reflexões, abrindo espaço para uma escrita que é, ao mesmo tempo, política, poética e coletiva. Esperamos que esta leitura inspire diálogos, amplie redes e fortaleça o engajamento com a missão coletiva de educar para outros mundos possíveis.

ORGANIZADORES

CAROLINA SCHENATTO DA ROSA, DANILO R. STRECK,
GERALDO CALIMAN E TIMOTHY D. IRELAND

PARTE UM

CIDADANIA GLOBAL
E FORMAÇÃO PARA O FUTURO

CÁTEDRA UNESCO EM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL: LUGAR – E VERBO – DE ENCONTROS, SENTIDOS E ESPERANÇAS

DANILO ROMEU STRECK¹
MARIA JULIETA ABBA²
CAROLINA SCHENATTO DA ROSA³

Pode uma Cátedra sustentar, em seu nome e em sua prática, todas as justiças que cabem num mundo que ainda insiste em se fragmentar? Justiças da terra e da palavra, do corpo e da memória, da escuta e do direito de não esquecer. Justiças que não cabem em leis, nem em tratados, mas que se fazem urgência na pele, na rua, no rio. O que pode uma Cátedra que se propõe a ser lugar e verbo de encontro entre a cidadania e a ecologia, entre o global e o popular, entre o saber e o cuidado? Pode uma instituição universitária carregar em si, com leveza e firmeza, a promessa de múltiplas reparações? Reparções não apenas ambientais ou sociais, mas também cognitivas, epistêmicas, econômicas, culturais, afetivas, espirituais. Reparções que florescem como sementes de justiça – plural, complexa, indisciplinada – e que exigem, como bem lembra Carlos Alberto Torres, um projeto de educação que vise não apenas à aprendizagem, mas ao florescimento humano.

Essa pergunta, carregada de sentido e densidade, orienta o presente capítulo, que se dedica a apresentar a experiência da Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental da Universidade de Caxias do Sul (Coordenação) e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Vice-coordenação). A proposta da Cátedra, instituída em 2023, se inscreve em um contexto de urgência planetária e ao mesmo tempo de um esperar pedagógico, unindo saberes e práticas comprometidos com o enfrentamento das desigualdades e com a criação de futuros partilhados. Inspirada pelas pedagogias críticas latino-americanas e pelas epistemologias do Sul, esta Cátedra busca tensionar os limites da universidade tradicional e habitar, como diria Freire, a práxis transformadora.

¹ Universidade de Caxias do Sul (UCS).

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

³ Universidade La Salle (Unilassale).

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso de constituição, os fundamentos, as práticas e os horizontes da Cátedra, situando-a tanto em seu contexto institucional quanto no panorama das Cátedras UNESCO no Brasil. Para isso, tomamos como referência a estrutura sugerida pelos organizadores da presente obra, articulando-a com a proposta específica da nossa Cátedra, seus eixos formativos e suas ações. A estrutura do texto está organizada em seis partes. Na primeira, “Tecendo contextos: gênese e sentidos da Cátedra”, abordamos o processo de criação da Cátedra, suas raízes no Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE)/Unisinos, o contexto político-educacional que impulsionou sua proposta e as alianças institucionais que a sustentam. A segunda parte, “Escolhas que desenham o caminho: perspectivas estratégicas”, apresenta as direções que a Cátedra assume para consolidar suas práticas e ampliar seu alcance. A terceira seção, “Incidência e ressonância: impactos em políticas públicas”, mostra como a Cátedra tem influenciado espaços de formulação de políticas públicas. A quarta seção, “Redes que enredam e sustentam: articulações internacionais”, discute a inserção da Cátedra em redes nacionais e internacionais. A quinta, “Fundamentos que germinam: pressupostos teóricos e metodológicos”, aprofunda os fundamentos que orientam a Cátedra. Por fim, “Entre palavras e práticas: cidadania global crítica e justiça socioambiental” evidencia como as ações da Cátedra realizam esses conceitos centrais.

TECENDO CONTEXTOS: GÊNESE E SENTIDOS DA CÁTEDRA

A Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental foi formalmente instituída em fevereiro de 2023, mas seu enraizamento antecede esse marco institucional. A proposta nasceu de um processo coletivo de amadurecimento iniciado no âmbito do Centro de Estudos em Internacionalização da Educação (CEIE), vinculado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), espaço que desde 2016 reúne semanalmente professores e estudantes em torno de questões como cidadania global, internacionalização crítica, justiça epistêmica e decolonialidade. Ao longo de várias segundas-feiras, consolidou-se uma comunidade de pensamento e ação que não apenas teorizava a educação global, mas a vivia como prática situada, compartilhada e coletiva.

Essa articulação prévia entre pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições deu origem a redes de pesquisa, cursos conjuntos, projetos interinstitucionais e ações formativas que prepararam o terreno para a submissão da proposta à UNESCO, em 2022. A decisão de sediar a Cátedra na Universidade de Caxias do Sul representa, assim, mais do que uma escolha administrativa: ela expressa um gesto político de deslocamento e de expansão do debate sobre

internacionalização, cidadania global e justiça socioambiental, ancorando-o em uma universidade comunitária da Serra Gaúcha, comprometida com o desenvolvimento territorial e com a democratização do conhecimento. A proposta também se beneficia da colaboração formal com o Centre for African Studies da University of Cape Town na África do Sul, reforçando sua vocação para o diálogo Sul-Sul e para a construção de uma internacionalização comprometida com a transformação social.

Entre os anos de 2017 e 2022, o mundo testemunhou uma intensificação de crises interligadas que desafiaram os marcos tradicionais da educação, da cidadania e da própria ideia de desenvolvimento. O número de pessoas forçadas a se deslocar ultrapassou 82 milhões em 2021, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (UNHCR), impulsionado não apenas por conflitos armados e perseguições políticas, mas por desastres ambientais, perda de território e colapsos ecossistêmicos. O Relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudança Climática (IPCC, 2021) alertou que os efeitos da crise climática são mais severos e acelerados do que o previsto, atingindo com maior brutalidade populações historicamente vulnerabilizadas. Ao mesmo tempo, presenciamos uma retração dos direitos sociais e civis em diversas partes do mundo, somada à ascensão de discursos autoritários e à precarização da vida, especialmente nos países do Sul Global. Esse cenário de múltiplas emergências impõe uma reconfiguração das práticas educativas e dos sentidos da cidadania, exigindo que a universidade responda não apenas com diagnósticos, mas com ações comprometidas e epistemologicamente situadas.

É nesse contexto que a criação da Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental se afirma como resposta ética e política às urgências do nosso tempo. Fundamentada nas pedagogias críticas latino-americanas, especialmente na obra de Paulo Freire (2021; 1996), e inspirada nas epistemologias do Sul (Santos, 2010; Dussel, 2005; Escobar, 2015), a Cátedra propõe uma abordagem transdisciplinar e dialógica da educação, na qual a interculturalidade, a justiça climática e a democratização do conhecimento ocupam lugar central. O compromisso com a internacionalização crítica (Streck; Abba, 2019) é evidenciado na articulação com redes acadêmicas e movimentos sociais do Sul Global, que questionam os modelos eurocentrados de cooperação internacional e propõem outras formas de circulação e valorização dos saberes. São exemplos disso: a realização do seminário internacional Decolonizing Knowledge Production, em parceria com a University of Cape Town, na África do Sul, ainda durante a fase de elaboração da proposta da Cátedra e a decorrente presença do referido país como referência política e epistêmica na constituição

da Cátedra; a realização do estágio de pós-doutorado de Patrícia Correia de Paula Marcoccia, docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), buscando aproximações entre a pedagogia humanizadora latino-americana de Paulo Freire e a filosofia neo-humanista indiana de Praghat Sarkar; a realização do seminário e palestra pública com o professor Carlos Alberto Torres, articulando atividades de pesquisa e extensão com instituições parceiras; a tradução do livro *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education* como gesto político de democratização do conhecimento e fortalecimento da produção Sul-Sul; e o projeto “Sistematização internacional de experiências educativas indígenas para a interculturalidade e a cidadania global crítica”, aprovado e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no edital Universal, que articula professores, pesquisadores e estudantes de diferentes universidades integrantes e parceiras da Cátedra.

A cidadania global aqui proposta não se baseia em consensos frágeis ou abstrações normativas, mas em práticas concretas de solidariedade, resistência e criação de futuros sustentáveis enraizados nos territórios. Como afirmam Torres e Bosio (2020), a educação para a cidadania global crítica exige uma pedagogia enraizada na realidade dos oprimidos e em sua capacidade de imaginar alternativas sistêmicas.

Por isso, a Cátedra também se constitui como uma resposta institucional à Meta 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que convoca os sistemas educacionais a garantirem que todos os aprendizes adquiram conhecimentos e competências para promover o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos, a igualdade de gênero, a cultura de paz, a valorização da diversidade e a cidadania global. Mais do que alinhar-se formalmente às metas da Agenda 2030, a Cátedra tensiona seus pressupostos e reivindica que tais objetivos sejam construídos com e desde os sujeitos historicamente excluídos das decisões globais. Ao fazer isso, posiciona-se não apenas como parte da rede UNITWIN/UNESCO, mas como uma fissura institucional por onde passam práticas insurgentes de ensino, pesquisa e extensão. É na intersecção entre local e global, entre crítica e esperança, que a Cátedra se afirma como espaço fértil para a construção de alternativas educativas que contribuam, de fato, para um outro mundo possível.

ESCOLHAS QUE DESENHAM O CAMINHO: PERSPECTIVAS ESTRATÉGICAS

Quais escolhas estratégicas sustentam uma Cátedra que pretende ser lugar e verbo de reparação? Essa pergunta guia esta seção como um desdobramento

da questão central do capítulo. Se a promessa da Cátedra é ser um espaço de múltiplas justiças – ambientais, epistêmicas, sociais, culturais, espirituais –, é preciso compreender de que forma essa promessa se traduz em escolhas práticas, éticas e institucionais. Ao olhar para suas perspectivas estratégicas, não buscamos apenas mapear intenções, mas revelar sentidos, desvios, reapropriações e possibilidades em aberto.

A Cátedra se estrutura a partir de três eixos estratégicos, que orientam suas ações e decisões. O primeiro, voltado à Cidadania Global, Linguagem e Interculturalidade, desafia a universidade a repensar suas formas de comunicação, de escuta e de acolhimento. Aqui, a linguagem não é tratada como um instrumento neutro, mas como território simbólico e político, onde se negociam sentidos, disputam-se memórias e constroem-se alianças. As ações desse eixo incluem a promoção de práticas pedagógicas interculturais, a valorização de línguas e saberes e o incentivo à produção de narrativas plurais que expressem diferentes modos de ser e estar no mundo. Alguns exemplos de trabalho da Cátedra neste eixo são a participação da professora Maria Julieta Abba no VI Congresso da Rede de Formadores em Educação Intercultural para América Latina (FEIAL), intitulado “Interculturalidades y Educaciones en América Latina. Diálogos, tensiones y alternativas”, que foi realizado em agosto de 2024 na cidade de Popayán, Colômbia; e na parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior GEPES-FURB, liderado pela professora Marcia Regina Selpa Heinzle, grupo referência no tema da educação bilíngue e internacionalização.

O segundo eixo, Cidadania Global, Justiça Socioambiental e Sustentabilidade, se fundamenta na compreensão de que a crise ambiental não é apenas ecológica, mas profundamente social, epistêmica e histórica. Inspirada nas cosmovisões dos povos originários, nas epistemologias do Sul e nas pedagogias da terra, a Cátedra aposta na formação de sujeitos capazes de atuar na defesa dos bens comuns, na justiça climática e na transição para modos de vida sustentáveis. As ações incluem projetos com escolas públicas, iniciativas de agroecologia urbana, sistematização de experiências indígenas e formação de lideranças jovens comprometidas com a justiça ambiental.

Essa compreensão se revela ainda mais urgente quando observamos os efeitos do desastre ecológico que assolou o estado do Rio Grande do Sul em 2024, especialmente nas regiões do Vale dos Sinos e da Serra Gaúcha – territórios nos quais atuam, respectivamente, a Unisinos e a Universidade de Caxias do Sul. De acordo com a Defesa Civil, foram mais de 2,4 milhões de pessoas afetadas e cen-

tenas de mortes e deslocamentos⁴, o que expôs para o mundo a urgência de uma transição ecológica justa. No entanto, em vez de catalisar consensos em torno da agenda climática, a catástrofe foi instrumentalizada por grupos negacionistas que alimentaram narrativas de rejeição aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à atuação de universidades, imprensa e organismos internacionais. Diante disso, torna-se ainda mais evidente o papel de iniciativas como a Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental: construir espaços formativos que contribuam para o enfrentamento da desinformação, a afirmação de uma ecopedagogia crítica e o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a justiça socioambiental. Diante desse cenário, a Cátedra reafirma seu compromisso com a produção e circulação de saberes críticos, enraizados e transformadores.

O terceiro eixo, Cidadania Global, Internacionalização da Educação e Democratização do Conhecimento, tensiona a noção hegemônica de internacionalização, frequentemente centrada em indicadores de produtividade e *rankings* globais. Nessa perspectiva, internacionalizar é criar vínculos horizontais, é promover o encontro entre saberes, é descolonizar as rotas do conhecimento. Entre os exemplos que concretizam essa dimensão, destacam-se as viagens do professor Sandro de Castro Pitano (FURG) ao Peru, as missões acadêmicas do professor Danilo Streck à África do Sul, Turquia e Alemanha, bem como a participação de representantes internacionais no I e II Simpósio em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental, promovidos pela Cátedra. A tradução e circulação de textos fundamentais (como a obra de Carlos Alberto Torres), os intercâmbios com universidades do Sul Global e a criação de espaços multilíngues de partilha também são exemplos de práticas que buscam consolidar essa estratégia.

Essas três frentes de atuação são articuladas de forma transversal por duas dimensões: a da produção e coprodução de conhecimento, e a da circulação e disseminação de saberes. A primeira inclui os projetos de pesquisa, as ações de sistematização, as oficinas formativas e as investigações participativas; a segunda, os seminários públicos, os cursos de extensão, os fóruns abertos, as *newsletters* e outras formas de tornar o conhecimento acessível e socialmente relevante.

Dentre os projetos de pesquisa, destacamos três projetos de pós-doutorado que traduzem o espírito investigativo que mobiliza a Cátedra. O projeto de pós-

⁴ Matéria “Defesa Civil atualiza balanço das enchentes no RS – 20/8”, publicada no Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Para ler o texto na íntegra, acesse: <https://www.estado.rs.gov.br/defesa-civil-atualiza-balanco-das-enchentes-no-rs-20-8>

-doutorado de Carolina Schenatto da Rosa, através do Edital de Apoio à Fixação de Jovens Doutores (FAPERGS/CNPq), com o título “Educação para a cidadania global e justiça socioambiental no Brasil: mapeamento de iniciativas nacionais em diálogo Internacional”, esteve na origem deste livro. O projeto de pós-doutorado sênior (CNPq) de João Colares da Mota Neto, docente da Universidade Estadual do Pará (UEPA), tem como título “Educação popular e ecopedagogias decoloniais na Amazônia: cidadania global e justiça socioambiental” e estabelece conexões epistemológicas e práticas entre o norte e o sul do país. O projeto de pós-doutorado de Paulo Pasqual, “Um estudo comparado sobre educação à distância (Brasil-Suíça): perspectivas para a cidadania global” (Capes), estabelece relações com centros de estudos na Europa. Além desses, há projetos de docentes, doutorandos e mestrands através dos quais a Cátedra pretende contribuir para a construção do corpo de conhecimento teórico e empírico sobre o tema.

Em suas ações, a Cátedra reafirma seu papel como fissura – aquela abertura no institucional que permite o surgimento de algo novo, e como espaço de fronteira onde tem lugar as resistências. As estratégias da Cátedra são, antes de tudo, tentativas de escuta desse mundo: suas dores, suas lutas, suas possibilidades. Ao nomear essas perspectivas como estratégicas, reconhece-se que não são apenas operacionais: são éticas, epistemológicas e políticas.

INCIDÊNCIA E RESSONÂNCIA: IMPACTOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Como uma Cátedra pode incidir em políticas públicas sem perder sua alma comunitária, sua delicadeza pedagógica e sua radicalidade ética? Essa é a pergunta que sustenta esta seção. Não se trata de mensurar o impacto por números, mas de compreender os modos pelos quais as ações da Cátedra reverberam em contextos institucionais e sociais, influenciando decisões, transformando práticas e disputando sentidos no espaço público.

Desde sua criação, a Cátedra tem operado como mediadora entre a universidade e os territórios. Sua atuação junto às escolas públicas, por exemplo, extrapola o formato de “projeto” para se tornar processo de formação continuada com implicações curriculares e pedagógicas. O trabalho com a Escola Municipal São Roque, no interior de Caxias do Sul, é exemplo dessa incidência: ali se articulam educação ambiental crítica, práticas interdisciplinares e relação com o território, afetando diretamente a proposta pedagógica da escola e sua relação com a comunidade.

Outro campo de incidência relevante é a educação em direitos humanos. A parceria com a Associação dos Defensores Públicos do Rio Grande do Sul (ADPERGS) resultou na formação de agentes públicos e educadores/as, promo-

vendo o diálogo entre justiça legal e justiça social. Essa atuação posiciona a Cátedra como interlocutora legítima em processos formativos institucionais, fortalecendo políticas voltadas à promoção da cidadania e ao combate às desigualdades.

Ao integrar discussões sobre currículo, formação de professores e diretrizes para políticas públicas de educação ambiental, cidadania e internacionalização, a Cátedra não apenas contribui tecnicamente, mas tensiona paradigmas, introduzindo perspectivas decoloniais e ecossociais nos debates oficiais. Alguns exemplos de processos formativos institucionais da educação básica aconteceram na formação docente na EMEF Professora Olenca Valente (Gravataí/RS), com o título “Práticas da Internacionalização na Educação Básica”; na consultoria prestada à Capes e à Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) sobre Experiências de Internacionalização da Educação Básica da Formação de Professores na América Latina e Caribe; no seminário “Práticas de Internacionalização na Educação Básica”, ministrado no PPGEdu da Unisinos, do qual participaram 13 estudantes que atuam em 6 escolas de Educação Básica da região do Vale do Rio dos Sinos; e na participação no II Seminário de Internacionalização da Educação Básica na FURB, onde foi lançado o Observatório de Internacionalização da Educação Básica (OIEB).

Há ainda o impacto simbólico e epistêmico: ao trazer à cena experiências de povos originários e movimentos populares, como feito por meio do projeto Leituras do Pensamento Latino-Americano, a Cátedra contribui para alargar o repertório que orienta políticas e práticas educativas. Ao propor uma leitura ampliada da cidadania, que incorpora o cuidado, o território, a justiça climática e o saber das margens, a Cátedra propõe outra gramática para as políticas públicas: uma gramática insurgente, solidária e situada.

Uma ação que exemplifica esse impacto ampliado é o projeto “Ser mais, Ser juntos – Jovens e Educadores construindo futuros”, coordenado por Daiane Ramos Borges. Vinculado à Cátedra, o projeto realiza ações interdisciplinares com jovens e educadores/as sociais, articulando cultura, arte, cidadania e sustentabilidade. Organizado em três eixos – juventudes, educadores e socialização de saberes –, o projeto promove oficinas, ciclos formativos e jornadas abertas que se orientam por uma pedagogia freiriana e pelos ODS da Agenda 2030. Sua incidência ultrapassa os muros escolares, atingindo instituições sociais e espaços comunitários que se tornam, assim, territórios de cidadania global crítica e de justiça cultural e epistêmica.

Esse impacto não é unilateral: ao mesmo tempo em que incide sobre políticas, a Cátedra se deixa afetar por elas. Reconhece as contradições do campo institucional e se coloca em posição dialógica, reafirmando que incidir em políticas é também disputar sentidos, propor alternativas e manter viva a esperança crítica.

REDES QUE ENREDAM E SUSTENTAM: ARTICULAÇÕES INTERNACIONAIS

Quais redes sustentam e ampliam uma Cátedra que se propõe a cultivar saberes partilhados, plurais e situados? Essa é a pergunta que orienta esta seção. A força de uma Cátedra não se mede apenas por sua atuação local, mas também por sua capacidade de articular-se em rede, de escutar e contribuir com vozes múltiplas, de circular saberes que rompem fronteiras epistêmicas e geográficas. No caso da Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental da UCS, as redes de pesquisa são mais que instrumentos de cooperação: são expressões de uma escolha ética e política por construir conhecimento com e não sobre, desde e não apesar das margens.

A Cátedra nasce enredada. Sua origem no Centro de Estudos em Internacionalização da Educação (CEIE/Unisinos), por onde passaram pesquisadores/as do Brasil, América Latina e África, já evidenciava o caráter coletivo e transnacional da proposta. A partir disso, firmaram-se vínculos com universidades como a University of Cape Town (África do Sul), a Sabancı University (Turquia), a PUC-SP (Brasil), a Unisinos (Brasil), a Universidade de Deusto (Espanha), e redes como o Instituto Paulo Freire (EUA), o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), Associação Paulo Freire de Educadores de Adultos da América Latina (APPEAL) e Rede Latino-Americana de Pesquisa e Prática em Internacionalização da Educação (REDALINT).

Essas conexões não são formais ou protocolares: elas se materializam em projetos conjuntos, disciplinas interinstitucionais, eventos internacionais, intercâmbios e publicações multilíngues. Um exemplo emblemático é a disciplina “Educação para a Cidadania Global: perspectivas decoloniais”, ofertada em colaboração com a Unisinos e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que reuniu estudantes de diferentes programas de pós-graduação em torno de debates sobre justiça, interculturalidade e educação popular. Outro exemplo é a tradução, pela equipe da Cátedra, do livro *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*, de Carlos Alberto Torres, um gesto político

de democratização do conhecimento e de fortalecimento do pensamento latino-americano no campo da educação global.

A participação da Cátedra em espaços como os simpósios internacionais da UNESCO, encontros da Rede de Cátedras UNITWIN no Brasil, reuniões do Fórum Latino-Americano de Pensamento Crítico, e eventos como o CONFINTEA e a ANPED, também demonstra sua presença ativa em arenas onde se disputam sentidos e se constroem alianças. Nesses contextos, a Cátedra não apenas leva suas experiências, mas também se deixa interpelar, tensionar e transformar pelo diálogo com outras experiências de educação transformadora.

Em vez de se compreender como centro irradiador de conhecimento, a Cátedra assume sua vocação rizomática: uma entre muitas vozes, conectada por afinidades eletivas, por princípios compartilhados e por uma ética do cuidado. Suas redes de pesquisa não são meramente acadêmicas: são redes de resistência, de solidariedade e de reexistência.

As redes que sustentam a Cátedra também se corporificam em encontros presenciais, deslocamentos e aprendizagens situadas. As viagens do professor Danilo Streck à África do Sul, à Turquia e à Alemanha – relatadas nas *newsletters* da Cátedra – ilustram a intensidade dessas trocas internacionais. São experiências que reforçam os vínculos com universidades e centros de pesquisa do Sul Global e da Europa, mas que também atualizam o compromisso da Cátedra com uma internacionalização crítica, sensível aos territórios e suas urgências. Da mesma forma, a presença do professor Sandro de Castro Pitano no Peru amplia a interlocução com redes latino-americanas de educação popular, fortalecendo o vínculo com experiências que partilham uma mesma gramática ético-política de transformação. Esses deslocamentos são parte da performance epistemológica da Cátedra: ela aprende caminhando, enreda-se escutando, e internacionaliza-se encontrando.

Essas experiências internacionais, no entanto, não se limitam ao mapeamento de trajetórias ou à presença institucional. Elas revelam a própria natureza das redes da Cátedra: redes que se movem com os corpos, com os encontros, com as trocas entre mundos e epistemes. Quando um professor oferece um seminário em Istambul ou Berlim, ou quando um pesquisador estabelece vínculos de pesquisa com colegas da Tanzânia ou da Suíça, não se trata apenas de ampliar fronteiras, mas de reinventá-las. São movimentos que performam, na prática, a recusa de uma internacionalização meramente técnica, e a afirmação de uma internacionalização ética, relacional e situada. Essas ações expandem as conexões da Cátedra para contextos diversos, sem perder o enraizamento em

uma perspectiva de cidadania global crítica e justiça cognitiva. Elas ajudam a responder à pergunta que sustenta esta seção: são essas redes plurais, afetivas e engajadas que sustentam uma Cátedra comprometida com a construção de mundos comuns.

É nesse entrelaçamento de vozes, saberes e territórios que a Cátedra vai construindo sua identidade relacional.

FUNDAMENTOS QUE GERMINAM: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Quais fundamentos teóricos e metodológicos sustentam uma Cátedra que deseja ser fissura e germinação, denúncia e anúncio? Essa pergunta orienta esta quinta seção, voltando-se às raízes ético-epistêmicas que alimentam a proposta da Cátedra. Ao invés de assumir uma teoria ou método como guia único, a Cátedra se constitui como um território de encruzilhadas, onde diferentes tradições se encontram, tencionam-se e fecundam-se.

A pedagogia freiriana, em sua dimensão radicalmente dialógica e política, é o fio que costura muitas das práticas da Cátedra. Freire (1996) nos convida a pensar a educação como ato de amor, coragem e esperança, mas também como um ato de radicalidade, de um compromisso ético-político com a não superficialidade e não neutralidade. E é com essa chave que se abrem as possibilidades de ação formativa da Cátedra: como espaço de escuta, de indignação criadora e de mobilização coletiva. A educação, aqui, não é instrumento de adaptação, mas de transformação.

Inspirada pelas epistemologias do Sul (Santos, 2010; Dussel, 2005; Escobar, 2015), a Cátedra reconhece que o conhecimento válido não é apenas aquele produzido sob as regras da ciência hegemônica, mas também aquele que nasce do chão, da luta, da ancestralidade e da experiência situada. Ao adotar metodologias participativas, como a pesquisa-ação e a sistematização de experiências, a Cátedra afirma o direito dos sujeitos de falar em primeira pessoa sobre seus contextos, seus saberes e suas formas de viver.

A sistematização de experiências, neste contexto, não é apenas uma técnica, mas uma ética. Como propõe Oscar Jara (2018), sistematizar é reler a prática com olhos críticos e transformadores, e essa prática reflexiva tem sido central na atuação da Cátedra. Seja em projetos com escolas, com juventudes ou com povos originários, a escuta ativa, o registro sensível e a produção compartilhada de sentidos são práticas metodológicas que sustentam as ações.

A transdisciplinaridade (TD), por sua vez, é mais do que um arranjo entre áreas: é o reconhecimento de que os problemas contemporâneos não cabem nas divisões tradicionais do conhecimento. A Cátedra opera em zonas de contato entre educação, ecologia, cultura, política e espiritualidade, convocando perspectivas múltiplas para pensar e agir sobre o mundo. Isso implica também o reconhecimento das cosmologias indígenas e africanas como formas legítimas de interpretar e transformar a realidade.

Em sua vertente latino-americana, a transdisciplinaridade assume um papel nitidamente decolonial. Como argumentam Streck e Schenatto da Rosa (2024), a TD pode tanto reproduzir a lógica disciplinar eurocêntrica quanto se constituir como prática emancipatória. Quando enraizada em experiências como a pesquisa-ação participativa, a pedagogia do oprimido e a sistematização de experiências, a TD rompe com a compartimentalização do saber e afirma a centralidade dos territórios, das emoções e da pluralidade epistêmica. A proposta da Cátedra inspira-se nessa tradição e recusa uma TD instrumental: propõe uma transdisciplinaridade sentipensante (Fals Borda, 2009), vivida e comprometida com a transformação das estruturas de produção do conhecimento. Ao adotar a sistematização como método, a Cátedra se compromete não apenas com a reflexão crítica, mas com o direito dos sujeitos à palavra e à autoria de suas narrativas.

A interculturalidade crítica – entendida não como convivência harmônica entre culturas, mas como espaço de conflito, negociação e transformação mútua – é outro pilar que orienta o fazer pedagógico da Cátedra. Como exemplo de atividade, pode ser citado o “Ciclo 2024 de Leituras do Pensamento Latino-americano: povos originários de Abya Yala”, que teve como objetivo geral fomentar a construção do conhecimento acerca dos povos originários e o aprofundamento sobre a história do pensamento latino-americano e da educação indígena. O evento de extensão, promovido pela Unisantos em parceria com a UCS e a Unisinos, contou com a participação de palestrantes do México, do Paraguai e do Brasil. Reconhecer a existência de múltiplos mundos e a potência de seus diálogos exige não neutralidade, mas compromisso com a justiça cognitiva e o enfrentamento das assimetrias de poder.

Esses pressupostos não estão em um plano teórico abstrato: eles se encarnam nos encontros, nos projetos, nas escritas, nas lutas e nas escutas da Cátedra. Ao invés de se fixar em um único método, a Cátedra se constitui como um corpo coletivo que aprende fazendo, pensa praticando e teoriza com os pés na terra. Seus fundamentos não são dogmas, mas faróis: iluminam sem aprisionar. São esses princípios que sustentam a travessia metodológica da Cátedra, em sua

aposta por uma educação que não apenas explica o mundo, mas que se deixa transformar por ele.

QUE FAZER: CIDADANIA GLOBAL CRÍTICA E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

O que significa afirmar a cidadania global crítica e a justiça socioambiental como princípios formadores de uma Cátedra universitária? Essa pergunta é a chave que abre a última seção deste capítulo e que permite integrar os fundamentos, práticas e estratégias já apresentados em um horizonte ético-político comum. Não se trata de apenas fazer referência a conceitos, mas de compreender como esses princípios atravessam o cotidiano da Cátedra e orientam suas decisões, seus vínculos, seus gestos e sua escuta.

Na proposta da Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental da UCS, a cidadania global não é tomada como um dado ou como uma identidade homogênea e descolada dos territórios. Ao contrário, ela é entendida como uma prática situada, coletiva, crítica e comprometida com a transformação das estruturas que produzem desigualdades e exclusões. É uma cidadania insurgente, em constante disputa, que se constrói nos interstícios, nos entrelugares e nas brechas de um mundo globalizado que ainda insiste em naturalizar hierarquias.

Do mesmo modo, a justiça socioambiental não é concebida apenas como justiça ecológica, mas como intersecção de múltiplas justiças: ambiental, cognitiva, epistêmica, social, cultural, racial, espiritual e econômica. Como orienta a abordagem da UNESCO (2015), a Educação para a Cidadania Global visa “[...] equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades [...] baseados e que promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental”. A defesa dos bens comuns, o reconhecimento das cosmologias indígenas e africanas, o diálogo com os povos e comunidades tradicionais, e a denúncia das violências ambientais e territoriais, compõem o chão político sobre o qual se move a Cátedra.

Esses princípios se realizam nas práticas cotidianas, como aquelas mencionadas ao longo deste texto. Elas configuram-se como espaços onde a cidadania global crítica se constrói não por imposição, mas por criação partilhada. Nesses espaços, o conhecimento não é transmitido, mas tecido; a escuta não é retórica, mas compromisso; e a pedagogia não é técnica, mas presença. Essas práticas expressam um *ethos* que integra ensino, pesquisa e extensão com base em metodologias dialógicas e horizontais, permitindo à universidade se colocar “com”

e “desde” os sujeitos dos territórios (Schenatto da Rosa; Streck, 2024). A Cátedra, assim, se configura como um espaço de coautoria e de democratização do saber, onde os encontros com diferentes realidades e epistemes não apenas informam, mas transformam – a universidade e o mundo.

A atuação em redes como a Red de Investigadoras y Gestoras en Internacionalización de la Educación Superior Abya-Yala (RIGIES Abya-Yala), REDALINT, CEAAL, CLACSO, APPEAL, Rede de Cátedras UNITWIN/UNESCO, por exemplo, permite à Cátedra ocupar o espaço global sem perder o enraizamento local. Esses vínculos não são apenas formais, mas configuram-se como um compromisso ético com a transformação social. Em diálogo com a concepção de cidadania global crítica proposta por Torres (2023), essa perspectiva fundamenta-se em uma ética do bem comum, da justiça social e da democracia participativa. Essa atuação em rede transforma a Cátedra em um espaço performativo de educação popular na universidade, onde o internacional não é um fora, mas um entre – uma travessia que conecta territórios, saberes e práticas. Ao escolher a cidadania global e a justiça socioambiental como seus nomes próprios, a Cátedra não apenas define uma agenda: ela assume uma postura no mundo. Uma postura que reivindica a educação como campo de disputa e como promessa.

DO CAMINHO TRAÇADO ATÉ AQUI: LUGAR – E VERBO – DE CONCLUSÃO

Ao longo do capítulo procuramos responder à pergunta que nos move desde a primeira linha: o que pode uma Cátedra que se propõe a ser lugar – e verbo – de encontro entre mundos? Vimos que suas estratégias não são neutras, mas éticas; que seu impacto não se mede apenas em números, mas em transformações; que suas redes não são estruturas, mas práticas vivas de solidariedade e coautoria; que seus fundamentos não são manuais, mas gestos de escuta, indignação e criação coletiva. Ao fazer da cidadania global crítica e da justiça socioambiental não apenas conceitos, mas práticas cotidianas de partilha, reparação e cuidado, a Cátedra se constrói como semente – espaço para o novo, de reconstrução. Ela é travessia que se faz ao caminhar, e ao caminhar, floresce.

REFERÊNCIAS

- ABBA, Maria J.; STRECK, Danilo R. Interculturality and Internationalization: Approaches from Latin America. *SFU Educational Review*, v. 12, n. 3, p. 110-126, 2019.
- BOSIO, Emiliano; TORRES, Carlos Alberto. Global Citizenship Education as an Educational Theory of the Common Good: A Conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy Futures in Education*, [s. l.], v. 17, n. 6, p. 745-759, 2019.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ESCOBAR, Arturo. *Sentipensar com a Terra: a crise da modernidade e a insurgência dos mundos plurais*. São Paulo: Elefante, 2015.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso, 2009.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

JARA, Oscar. *Para sistematizar experiências*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHENATTO DA ROSA, Carolina; STRECK, Danilo Romeu. Cátedras UNESCO: um lugar para a educação popular na universidade? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 33, n. 76, p. 227–238, out./dez. 2024.

STRECK, Danilo R.; SCHENATTO DA ROSA, Carolina. Decolonizing transdisciplinarity: a Latin American perspective. In: BOSIO, Emiliano (ed.). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Londres: Routledge, 2024. p. 113–129.

TORRES, Carlos Alberto. Carlos A. Torres: entrevista. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *Teorias do currículo e epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 151–166.

TORRES, Carlos Alberto. *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. New York: Routledge, 2017.

TORRES, Carlos Alberto; BOSIO, Emiliano. Global citizenship education and critical pedagogy: some challenges. In: BOSIO, Emiliano (ed.). *Conversations on global citizenship education: perspectives on research, teaching, and learning in higher education*. New York: Routledge, 2020.

UNESCO. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO, 2015.

ATUANDO EM REDE: A CÁTEDRA UNESCO SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

LÚCIA VILLAS BÔAS⁵
LILIANE BORDIGNON⁶
ADELINA NOVAES⁷

A Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente é um espaço de produção de conhecimento e articulação acadêmica no Brasil, com sede no estado de São Paulo. Atua como uma rede de pesquisa sobre a formação, a profissionalização e o trabalho docentes, buscando, por meio de ações conjuntas de investigação, de formação e de divulgação científica, um entendimento psicossocial da educação.

Congregando, atualmente, mais de 40 grupos de pesquisa de 30 universidades públicas e privadas do Brasil, sua criação, em 2010, não foi um evento isolado, mas o resultado de uma rede de cooperação acadêmica já consolidada no Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed)⁸, vinculado ao Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC, São Paulo).

As atividades realizadas pela Cátedra incluem a produção de conhecimento acadêmico, com pesquisas científicas focadas no trabalho docente e sua profissionalização; a promoção de colaboração internacional, por meio de parcerias com outras cátedras e instituições acadêmicas ao redor do mundo; a organização de eventos científicos e redes de pesquisa que fomentem a disseminação de boas práticas, a troca de experiências entre pesquisadores e educadores; e a divulgação dos resultados dos estudos por meio da publicação de livros e artigos, fomentando a troca de saberes entre pesquisadores, estudantes de pós-graduação e educadores.

As pesquisas nela desenvolvidas visam ao desenvolvimento de uma abordagem integrada que promova o aprofundamento teórico e metodológico das

⁵ Fundação Carlos Chagas (FCC).

⁶ Fundação Carlos Chagas (FCC).

⁷ Fundação Carlos Chagas (FCC).

⁸ Criado, em 2006, por iniciativa de Clarilza Prado de Sousa (FCC), Serge Moscovici (Fondation Maison des Sciences de l'Homme – França) e Denise Jodelet (École des Hautes Études en Sciences Sociales – França), o CIERS-ed reflete o compromisso de estudiosos da Teoria das Representações Sociais em construir um espaço internacional para o diálogo e a investigação em ciências humanas e sociais.

discussões relacionadas aos elementos simbólicos envolvidos na prática educativa e no contexto de atuação docente.

Fundamentadas em uma perspectiva multirreferencial, essas investigações buscam aprofundar debates e pesquisas em torno de temas centrais da educação, como: formação inicial e continuada de professores; subjetividade e identidade docente; e papel docente em contextos de transformação social. A Cátedra tem como eixo condutor a discussão da profissionalização docente, eixo este que precisa ser compreendido em um cenário educacional marcado por desafios como a desigualdade de acesso, a precarização do trabalho docente e as demandas por inovação pedagógica, refletindo a preocupação com a democratização do conhecimento e a promoção de uma educação fundamentada em princípios éticos e inclusivos.

Este esforço coletivo é particularmente significativo para o enfrentamento dos desafios da educação no Sul Global, promovendo o intercâmbio de experiências, subsídios para elaboração de políticas educacionais e o desenvolvimento de soluções que respeitem as especificidades culturais e sociais das diferentes regiões. Nesse sentido, a Cátedra busca promover uma articulação entre pesquisa, formação e divulgação científica, reforçando a centralidade da educação como pilar do desenvolvimento social e econômico sustentável, bem como a equidade social, em consonância com os valores defendidos pela UNESCO.

Apresentam-se, a seguir, um breve histórico da Cátedra com a indicação dos atuais líderes de grupos de pesquisa que dela fazem parte, bem como as principais ações de investigação, de formação e de divulgação científicas.

UMA CÁTEDRA EM REDE: SITUANDO O PONTO DE PARTIDA

A origem da Cátedra está diretamente ligada à constituição de uma rede de pesquisa. Em 2006, foi criado, no Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC, com o apoio da Fondation Maison des Sciences de l'Homme (Paris, França), o CIERS-ed. O objetivo precípua da iniciativa foi o de promover investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais (TRS) em articulação com outros referenciais teóricos e metodológicos, de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais desenvolvidos em instituições de ensino, bem como seus consequentes sociais.

Por ação direta de sua então coordenadora, Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa (FCC e PUC-SP), iniciou-se, nesse mesmo período, um programa de pesquisa longitudinal intitulado “Representações Sociais de alunos de pedagogia e licenciatura sobre o trabalho docente”, com o objetivo de identificar como

estudantes dos primeiros anos de cursos de graduação da área de educação (pedagogia e licenciaturas) definiam sua futura profissionalidade por meio da análise dos processos de construção de suas representações sociais (RS) sobre o trabalho docente durante o curso de graduação. A pesquisa, que contou com a participação de mais de 3 mil alunos do Brasil, da Argentina, da Grécia e de Portugal, acompanhou a formação do estudante na instituição de ensino superior por três ou quatro anos (a depender da instituição), prevendo ainda um ano de acompanhamento após sua formatura.

Esse programa de pesquisa, que ficou conhecido como “Projeto Pétalas”, contava, em sua estrutura, com uma parte comum e com uma parte específica de investigação. Assim, buscou contemplar a possibilidade de comparação entre as análises construídas nos diferentes países, sem desconsiderar os interesses e contextos específicos de cada instituição participante, bem como a trajetória profissional e acadêmica de cada um dos investigadores, que reuniram esforços para a consolidação deste estudo conjunto. A escolha dessa estrutura deveu-se ao fato de ela permitir comparações entre grupos de estudantes originários de contextos regionais e nacionais distintos. Isso possibilitou a compreensão de aspectos comuns e compartilhados dos conteúdos das representações, como também das especificidades atreladas às conjunções histórico-culturais contempladas, nesse programa, por meio da associação dos diferentes grupos de pesquisa.

Como desdobramento desse programa, e já se constituindo como um de seus principais resultados, as 22 instituições e os 28 grupos de pesquisa de países como Argentina, Portugal e Grécia, e de vários estados das cinco regiões brasileiras (Pará, Alagoas, Bahia, São Paulo, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Minas Gerais), se articularam para propor a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente, esperando que ela fosse, gradativamente, expandindo-se para outras instituições que partilhavam desse mesmo interesse. Nesse contexto, o apoio da FCC, pela sua contribuição histórica à investigação na área de educação, potencializou a criação da Cátedra como um espaço para a análise e discussão de práticas educacionais, mas também um polo de pesquisa em rede que pode contribuir para a construção de uma educação mais equitativa, acessível e alinhada às demandas contemporâneas (Arruda; Sousa, 2013; Pardal *et al.*, 2007; Sousa *et al.*, 2011; Sousa; Villas Bôas; Ens, 2012; Placco; Villas Bôas; Sousa, 2012).

Passados 14 anos, são, atualmente, 42 grupos de pesquisa de 24 instituições. O quadro a seguir apresenta a indicação de cada um dos líderes dos atuais grupos de pesquisa:

Quadro 1 – Instituições e líderes dos grupos de pesquisa associados à Cátedra

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	LÍDER DO GRUPO DE PESQUISA
NORTE	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Ivany Pinto Nascimento
		Vivian da Silva Lobato
NORDESTE	Universidade Estadual da Bahia (UNEB)	Natanael Reis Bomfim
		Maria de Lourdes Soares Ornellas Faria
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Adelaide Alves Dias
	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Lenira Haddad
	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Maria Núbia Barbosa Bonfim
		Dourivan Camara Silva de Jesus
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Laêda Bezerra Machado
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Elda Silva do Nascimento Melo
		Erika dos Reis Gusmão Andrade
		Maria da Conceição F. B. Sgadari Passeggi
CENTRO-OESTE	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Cristina Novikoff
		André Augusto Diniz Lira
	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Vicente Sarubbi Junior
	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Daniela Barros da Silva Freire Andrade
SUDESTE	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-Rio)	Silvana Soares de Araujo Mesquita
	Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	Maria de Fátima Barbosa Abdalla
	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	Ecleide Cunico Furlanetto
		Margaréte May Berkenbrock-Rosito
		Ricardo Alexandre Marangoni
		Sandra Lúcia Ferreira
	Universidade de Uberaba (UNIUBE)	Vania Maria de Oliveira Vieira
	Universidade Estácio de Sá (UNESA)	Alda Judith Alves Mazzotti
		André Felipe Costa Santos
		Helenice Maia Gonçalves
		Rita de Cássia Pereira Lima
		Tarso Bonilha Mazzotti
	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Arthur Vianna Ferreira
	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Alessandra David
		Claudia Maria Lima
		Maria Suzana de Stefano Menin
		Yoshie Ussami Ferrari Leite
	Universidade de Taubaté (UNITAU)	Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Paulo Afranio Sant'Anna
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Clarilza Prado de Sousa
		Vera Maria Nigro de Souza Placco
SUL	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)	Romilda Teodora Ens
	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Neide de Melo Aguiar Silva
	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro
		Ariane Franco Lopes da Silva
	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	Sueli Pereira Donato

Fonte: Elaborado pelas autoras (2014).

A atuação da Cátedra destaca-se por uma forte articulação acadêmica nas diferentes regiões do país. Assim, no Sudeste, a PUC-SP realiza estudos sobre a formação inicial de professores, avaliação de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional. Na UNICID, os grupos liderados por um número expressivo de pesquisadores do CIERS-ed concentram esforços em temas como subjetividade docente, avaliação, gestão escolar e projetos educacionais em rede.

Ainda nessa região, a equipe da UNESP tem focado suas pesquisas em competências digitais, tecnologias educacionais e os desafios enfrentados pela docência no contexto da pandemia. Por sua vez, na UNITAU e na UNISANTOS, temas como desigualdades educacionais e identidade docente têm sido explorados em profundidade. No Rio de Janeiro, instituições como a UNESA e a UERJ têm avançado em projetos que tratam de educação popular, educação para a paz, juventude e desigualdades educacionais. A PUC-Rio também se destaca com pesquisas sobre formação de professores e políticas educacionais voltadas para a equidade. Em Minas Gerais, universidades como a UFVJM e a UNIUBE contribuem com análises sobre RS relacionadas à saúde e à educação do campo.

Na região Sul, a PUC-PR e a UFFS lideram estudos sobre políticas educacionais, práticas psicossociais e direito à educação. A FURB e a UTP também promovem pesquisas sobre formação docente e práticas pedagógicas específicas.

No Nordeste, destacam-se as contribuições de instituições como a UFAL, com estudos sobre infância, gênero e profissão docente, e a UFPB, que investiga violência escolar em uma perspectiva decolonial. A UFPE, a UFMA e a UNEB avançam em análises que abordam desigualdades educacionais e vulnerabilidades, enriquecendo a compreensão sobre a docência no contexto regional. A UFRN e a UFCG articulam diferentes abordagens da TRS para o estudo da formação e do trabalho docentes.

A região Norte é representada por pesquisadores da UFPA, cujas investigações abordam aspectos históricos e sociais da educação infantil. Já no Centro-Oeste, a UFMT e a UEMS contribuem com estudos sobre infância, saúde e tecnologia, ampliando o alcance da Cátedra para além das questões educacionais.

Figura 1 – Mapa de pesquisadores vinculados à Cátedra, por Estado (2024)



Fonte: Elaborada pelas autoras (2014).

A Figura 1 revela a presença de pesquisadores em todas as regiões do país, o que ilustra o alcance das atividades da Cátedra ao possibilitar a realização de pesquisas coletivas e trocas acadêmicas na área da educação.

AÇÕES DE INVESTIGAÇÃO: ALGUNS DESTAQUES

Desde a sua criação, a Cátedra tem consolidado sua presença em instituições de todas as regiões do país, articulando, sobretudo, um conjunto de pesquisas que se apoiam na TRS. Essa abordagem teórica busca compreender a complexidade do trabalho docente e os processos de aprendizagem, considerando as dinâmicas de subjetividade e os condicionantes sociopolíticos que influenciam o ensino. A partir de uma perspectiva psicossocial, as investigações analisam como docentes constroem identidades e representações, e como esses processos impactam práticas educacionais e o desenvolvimento profissional.

A Cátedra possui duas linhas de pesquisa: 1) Políticas e currículos da formação e trabalho docente; 2) Processos psicossociais da formação e trabalho docente. Os pesquisadores e as investigações coletivas podem ser alocados em uma ou ambas as linhas, a depender dos seus objetos de estudo e parcerias. A primeira linha reúne, sobretudo, pesquisas sobre a história da profissão docente e políticas públicas realizadas a partir do prisma das RS e de outros referenciais teóricos que com ela dialogam. A segunda linha tem como foco os processos psicossociais que envolvem a profissionalização docente, analisando estratégias de constituição da identidade docente e sua subjetividade, dialogando com referenciais diversos.

A abordagem teórico-metodológica das RS, em interlocução com outros aportes teóricos, mostrou-se uma estratégia privilegiada para a construção de dados e análises relacionadas à profissionalização e ao trabalho docente. Ela permite a abordagem e interpretação da complexidade das práticas e relações sociais e dos aspectos vinculados à formação, organização e condições de trabalho dos docentes da Educação Básica e Superior. Ela permite a identificação de elementos comuns partilhados pela comunidade docente em relação aos sentidos do trabalho.

Assim, as pesquisas realizadas no âmbito do CIERS-ed e da Cátedra têm confirmado o potencial da TRS na compreensão das estabilidades e mudanças sociais contemporâneas. Importa destacar que as RS, entendidas como forma de conhecimento partilhada pela sociedade na interpretação e organização da realidade cotidiana, orientam as ações e as interações dos indivíduos (Jodelet, 2017). Elas são constituídas por relações sociais e institucionais e se manifestam em discursos, comportamentos e atitudes dos sujeitos pertencentes aos diferentes grupos sociais.

Evidencia-se, assim, a importância de se reconhecer dimensões como afetos, sentidos, significados e valores, considerando que os sujeitos também reagem às significações cognitivas e afetivas que eles conferem a esses comportamentos, evidenciando as complexas tramas que se estabelecem entre sujeitos e culturas.

Além disso, essas representações são dinâmicas e se adaptam conforme novos fenômenos surgem, sendo moldadas por valores, crenças e contextos socioculturais (Jodelet, 2017; Marková, 2017; Sousa *et al.*, 2014). A noção de RS desenvolvida nas pesquisas do CIERS-ed e da Cátedra analisa os sistemas de valores e práticas que são construídos por grupos sociais para dar sentido ao mundo e orientar comportamentos (Ens; Villas Bôas; Behrens, 2013). Essas representações expressam o pensamento, a cultura, a subjetividade e a identidade de uma comunidade, no caso os docentes de todos os níveis e modalidades de ensino, influenciando os modos como as pessoas percebem a construção da profissão (Ens; Villas Bôas; Behrens, 2015).

ALGUMAS DAS PESQUISAS REALIZADAS

Ao longo de sua trajetória, a Cátedra tem evidenciado a relevância de uma abordagem teórica fundamentada nas RS, possibilitando análises que integram aspectos individuais e coletivos do trabalho docente. Ao articular pesquisadores em rede, suas atividades não apenas geram conhecimento, mas também fundamentam intervenções que visam à melhoria da qualidade educacional e à valorização do professor como agente de transformação social.

Considerando as principais atividades de pesquisa realizadas no interior da Cátedra, destacam-se aqui 4 principais pesquisas coletivas desenvolvidas entre os anos de 2010 e 2023, que resultaram em publicações de mais 634 artigos, 425 capítulos de livros e 86 livros, bem como em diversas dissertações e teses de estudantes de pós-graduação vinculados aos grupos de pesquisa do CIERS-ed.

A primeira pesquisa coletiva realizada foi Processos Psicossociais da Formação e do Trabalho Docente – Técnica Q (Novaes; Villas Bôas; Ens, 2016b), desenvolvida entre 2011 e 2016, que utilizou a metodologia Q⁹ para aprofundar hipóteses analíticas provenientes do Projeto Pétalas (2006-2011) (Sousa; Novaes; Villas Bôas, 2012), que buscou identificar processos e mecanismos de RS na área da educação. A base de dados da pesquisa foi composta por 500 respostas de professores do Ensino Fundamental (5º a 9º ano) das cinco regiões brasileiras e 25 professores de Buenos Aires, Argentina. O foco da análise estava nas relações pedagógicas, práticas docentes, valores e motivos pelos quais eles se mantêm na profissão. Paralelamente, foi realizada a pesquisa Políticas e Currículos da Formação e do Trabalho Docente (Novaes; Villas Bôas; Ens, 2016a), que buscou sistematizar dimensões das políticas públicas e currículos, abordando-os a partir de uma perspectiva psicossocial.

A segunda pesquisa em destaque foi Balanço das Produções do CIERS-ed (Novaes; Sousa; Villas Bôas, 2019), realizada entre os anos de 2016 e 2019, revelando que, ao se aproximar de uma década de existência, o CIERS-ed acumulou 16 livros, 222 capítulos de livros e 399 artigos. A análise dessas produções demonstrou a ênfase em dois eixos principais: a perspectiva psicossocial da TRS e o trabalho docente. Os estudos abordaram experiências e narrativas docentes, identidade profissional, formação, políticas e currículos, desenvolvimento profissional, saberes docentes, valores, constituição de sujeitos da educação e metodologias para estudos em RS. A análise destacou a preocupação dos pesquisadores com os processos formativos, atuação dos professores e transformações sociais, contribuindo para a sistematização de aspectos relevantes à formação e profissionalização docente.

A terceira pesquisa realizada no âmbito da Cátedra é Representações Sociais e Práticas Educacionais (Lira; Villas Bôas, 2020; Novaes; Souza; Sant’Anna, 2020), desenvolvida entre os anos de 2019 e 2024, a partir da identificação da necessidade de uma compreensão contextualizada das RS dos professores. O projeto foi criado para explorar as conexões entre RS e práticas educacionais. Com uma

⁹ Abordagem qualitativa utilizada na TRS para analisar como as RS são construídas e disseminadas em contextos educacionais. Esta metodologia se baseia em entrevistas, grupos focais e análise de discurso para compreender as RS dos indivíduos e grupos em relação a temas educacionais.

abordagem etnográfica e configuração em rede, o projeto envolveu os 44 grupos de pesquisa associados ao Centro. A pandemia de covid-19 interrompeu as aulas presenciais, tornando desafiadora a conclusão do projeto, que foi suspenso até o retorno das aulas presenciais.

Por fim, a quarta pesquisa em destaque foi Trabalho, Práticas Docentes e Representações Sociais – Projeto Pandemia (Villas Bôas *et al.*, 2023; Pereira; Villas Bôas, 2023), realizada entre 2020 e 2023, com o objetivo de compreender como docentes da Educação Básica, no Brasil, conduziram suas atividades nas primeiras semanas de isolamento devido à covid-19. O Projeto Pandemia investigou as estratégias dos profissionais da educação no contexto de emergência sanitária na promoção dos processos de ensino-aprendizagem a partir das respostas de 14.285 professores a um questionário eletrônico. As análises indicaram três eixos principais: um ancorado na esperança, associado às expectativas de valorização do trabalho docente pelas famílias; outro, mais pessimista, baseado no descrédito na mudança; e um terceiro que evidenciava a insegurança e incerteza do contexto atual.

As quatro pesquisas realizadas em rede pelos pesquisadores vinculados à Cátedra compõem um dos eixos das ações promovidas, além delas, passa-se a descrever algumas das demais atividades de investigação e de difusão científica desenvolvidas por seus participantes.

AÇÕES DE FORMAÇÃO E DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICAS: PRODUÇÕES E EXPERIÊNCIAS COLETIVAS

A Cátedra e o CIERS-ed possuem vínculos com pesquisadores de outros países, além de comporem redes internacionais de pesquisadores, que serão aqui apresentadas em síntese. Inicialmente, é importante destacar que os pesquisadores argentinos construíram uma relação constante com a Cátedra, sendo representados pela Universidad Católica de Santiago del Estero (UNSE), por María Alejandra Carreras, que realiza pesquisas sobre o contexto educacional e políticas de formação. A Universidad Nacional de Tucumán (UNT), com Cynthia Maria Torres Stockl e Maria Paula Carreras, cujas pesquisas exploram a formação de jovens no ensino superior, a construção de identidades e suas RS. Na Universidad de Belgrano (UB), Argentina, Susana Seidmann conduz estudos voltados para a compreensão das dinâmicas sociais relacionadas aos cuidados, saúde, identidades e subjetividades a partir da análise de suas RS.

As atividades realizadas desde sua criação evidenciam a capacidade da Cátedra de mobilizar especialistas renomados, tanto nacionais quanto internacionais, para abordar temas que são não apenas acadêmicos, mas estruturais

para a sociedade contemporânea. Palestras como a de Juan Carlos Tedesco, que discutiu “Políticas de Subjetividade e Formação de Professores” (Tedesco, 2004), e eventos como o seminário sobre mapas imaginários urbanos, liderado por Martha De Alba (De Alba, 2011), indicam que a Cátedra vai além da teoria ao conectar diretamente as RS com desafios práticos relacionados à subjetividade, à urbanidade e à educação. Ao colocar essas temáticas no centro do debate, a Cátedra reafirma sua relevância no enfrentamento de questões educacionais urgentes.

A escolha do tema da propriedade intelectual como eixo central em 2012 é emblemática de sua capacidade de antecipar e discutir questões éticas e políticas de impacto global. O dilema entre acesso ao conhecimento e direitos humanos, abordado por Maria da Conceição Passeggi (Rio Grande do Norte) e Denise Jodelet (França), não é apenas uma questão teórica, mas um ponto central na busca por uma educação inclusiva. Nesse contexto, a Cátedra mostrou-se indispensável ao propor soluções baseadas na TRS, que permitem pensar a propriedade intelectual como um elemento de democratização e não de exclusão.

Ademais, entre 2013 e 2019, a Cátedra expandiu sua influência ao promover eventos como a 12ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais (Villas Bôas; Novaes, 2015) e, a cada dois anos, o Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), o Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSEE) e o Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Ao trazer pesquisadores como Angela Arruda (Brasil), Alfredo Guerrero (México), Ivana Marková (Inglaterra), Alícia Barreiro e Juan Carlos Tedesco (Argentina) e Denise Jodelet, Margarete Altet, Nikos Kalampalikis, Hervé Breton, Richard Wittorski e Jean-Marie Barbier (França), a Cátedra reiterou que a pesquisa acadêmica deve estar intrinsecamente conectada às práticas pedagógicas. Essa conexão entre teoria e prática fortalece a argumentação de que a formação docente, assim como os currículos educacionais, deve ser informada por abordagens interdisciplinares que considerem as dinâmicas sociais, culturais e subjetivas dos educadores.

A resposta da Cátedra aos desafios impostos pela pandemia de covid-19, entre 2020 e 2023, exemplifica sua capacidade de adaptação e resiliência. A pesquisa realizada com mais de 14 mil professores brasileiros foi mais do que uma iniciativa acadêmica: foi um esforço crítico para compreender e mitigar os impactos da crise na educação básica (Villas Bôas *et al.*, 2023). Essa atuação reforça o argumento de que a Cátedra não é apenas um espaço teórico, mas um agente ativo na construção de soluções para problemas reais. Durante um período de incertezas, a Cátedra mostrou que a ciência social aplicada pode e deve

desempenhar um papel central no desenvolvimento de políticas educacionais efetivas e inclusivas.

A retomada das atividades presenciais em 2023 simbolizou um renascimento das ações da Cátedra, culminando na realização de eventos de grande porte, como o IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/Cátedra UNESCO) no âmbito do XVI Congresso Nacional de Educação – Educere, em parceria com a PUC-PR, câmpus Curitiba, voltado para profissionais de ensino, pesquisadores, estudantes da graduação e da pós-graduação.

O período destacado revela a constante colaboração entre pesquisadores nacionais e internacionais em temas como educação, subjetividade, RS e profissionalização docente, refletindo o compromisso da Cátedra com a formação inicial e continuada de professores, as políticas públicas e a superação das desigualdades educacionais (Abrahão; Cunha; Villas Bôas, 2018; Barbier, 2013, 2023; Bragança; Nakayama; Tinti, 2018; Ens; Behrens, 2010; Ens; Behrens, 2011a, 2011b; Furlanetto; Nacarato; Gonçalves, 2018a, 2018b; Passeggi; Demartini; Novaes, 2018). As atividades e pesquisas descritas compõem um inventário resumido das muitas ações realizadas. Observa-se que durante os quase 15 anos de existência da Cátedra (2010-2024), houve valorização e divulgação, em nível nacional e internacional, de experiências e pesquisas realizadas, nos formatos de palestras, comunicação, cursos, *workshops* etc., correspondentes aos padrões científicos. Também houve a conexão de pesquisadores e profissionais da educação sob a forma de rede de pesquisa. Os estudos desenvolvidos, ancorados em problemáticas variadas, permitiram o desenvolvimento de pesquisas científicas de qualidade e favoreceram a mobilidade de pesquisadores de diferentes instituições. Em última análise, a Cátedra UNESCO não se limita a ser um espaço acadêmico. Ela é um agente transformador, comprometido com a democratização do conhecimento, a formação de professores e a construção de políticas educacionais que enfrentem as desigualdades sociais. Ignorar o impacto de suas ações seria desconsiderar uma das iniciativas mais significativas no campo da educação e das ciências sociais. Para que os desafios do século XXI sejam efetivamente enfrentados, é fundamental que iniciativas como a da Cátedra sejam ampliadas e apoiadas, pois elas oferecem caminhos concretos para uma educação mais inclusiva, ética e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da Cátedra foi pensada a partir das articulações acadêmicas promovidas pelo CIERS-ed com o objetivo de consolidar uma base teórico-metodológica que possibilitasse analisar a profissão docente em sua complexidade,

considerando a construção social desse tipo de trabalho, bem como os sujeitos nele implicados.

Assim, durante os quase 15 anos de sua existência, buscou-se reunir e divulgar pesquisas e atividades acadêmicas com dados e análises sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, os saberes docentes, os processos de ensino-aprendizagem, as formas de subjetivação, dentre outros aspectos característicos desse tipo de trabalho na contemporaneidade. As pesquisas e suas temáticas possibilitaram interlocuções profícuas entre os campos da educação e da Psicologia Social por meio do estudo da TRS, tendo o professor e a análise psicossocial da docência como o centro dos processos analíticos. Com isso, os estudos tornaram-se as bases para a intervenção dos pesquisadores nos sistemas de educação, nas políticas educacionais e nas articulações sociopolíticas nos espaços nos quais desenvolvem seus trabalhos, em direção ao aumento da qualidade da educação.

A Cátedra não apenas representou um marco institucional, mas também reafirmou a necessidade de espaços acadêmicos voltados para o enfrentamento de questões educacionais e sociais cruciais. Ao longo de sua trajetória, a Cátedra vem se consolidando como uma plataforma para a reflexão crítica, a produção de conhecimento interdisciplinar e a formação de redes colaborativas que transcendem fronteiras geográficas e culturais.

Seu compromisso com a democratização do conhecimento e com o fortalecimento de políticas públicas inclusivas representa uma contribuição para a construção de uma educação de qualidade, especialmente no contexto do Sul Global. A continuidade e a ampliação dessas iniciativas são essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos e consolidar a educação como um direito humano fundamental.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.; CUNHA, J. L.; VILLAS BÔAS, L. (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018.
- ARRUDA, A.; SOUSA, C. P. (org.). *Imaginário e representação social de universitários sobre o Brasil e a escola brasileira*. São Paulo: Annablume: FCC, 2013.
- BARBIER, J.-M. *Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios*. Brasília: Liber Livro, 2013.
- BARBIER, J.-M. *Vocabulário de análise das atividades: pensar as conceitualizações ordinárias*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.
- BRAGANÇA, I.; NAKAYAMA, B.; TINTI, D. (org.). *Narrativas, formação e trabalho docente*. Curitiba: CRV, 2018.

- DE ALBA, M. Mapas cognitivos: uma ferramenta para a análise de representações sociais. In: SOUSA, C. P. et al. (org.). *Representações sociais: estudos metodológicos em educação*. Curitiba: PUCPRESS, 2011. 5 v.
- ENS, R.; BEHRENS, M. (org.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2010.
- ENS, R.; BEHRENS, M. (org.). *Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011a.
- ENS, R.; BEHRENS, M. (org.). *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat, 2011b.
- ENS, R.; VILLAS BÔAS, L.; BEHRENS, M. (org.). *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2013.
- ENS, R.; VILLAS BÔAS, L.; BEHRENS, M. (org.). *Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2015.
- FURLANETTO, E.; NACARATO, A. M.; GONÇALVES, T. (org.). *Diversidades, redes de sociabilidade e histórias de vida: outros modos de narrar*. Curitiba: CRV, 2018a.
- FURLANETTO, E.; NACARATO, A.; GONÇALVES, T. (org.). *Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes*. Curitiba: CRV, 2018b.
- JODELET, D. *Representações sociais e mundos de vida*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2017.
- LIRA, A.; VILLAS BÔAS, L. *Identidade e práticas docentes: percursos e apropriações conceituais*. São Paulo: FCC, 2020.
- MARKOVÁ, I. *Mente dialógica: senso comum e ética*. Curitiba: Champagnat, 2017.
- NOVAES, A.; SOUZA, É. K. de; SANT'ANNA, P. A. Olhares psicossociais para a prática docente: elaboração de uma estratégia investigativa. *Revista Diálogo Educacional*, [s. l.], v. 20, n. 66, p. 946-961, 2020.
- NOVAES, A.; SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. (org.). *Sistematizações e proposições para o campo da educação e das representações sociais*. Curitiba: CRV, 2019. 254 p.
- NOVAES, A.; VILLAS BÔAS, L. S.; ENS, R. T. (org.). *Formação de professores: das políticas docentes ao desenvolvimento profissional*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2016a.
- NOVAES, A.; VILLAS BÔAS, L. S.; ENS, R. T. (org.). *Formação e trabalho docente: relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisas com a técnica Q*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2016b.
- PARDAL, L. et al. (org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007. 376 p.
- PASSEGGI, M. C.; DEMARTINI, Z. B. F.; NOVAES, A. (org.). *Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas*. Curitiba: CRV, 2018.
- PEREIRA, M. M. T.; VILLAS BÔAS, L. Trabalho docente no contexto pandêmico: um estudo de representações sociais com professores da educação básica. *Revista @mbienteeducação*, [s. l.], v. 16, p. e023030, 2023.

- PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. (org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: PUCPRESS, 2012.
- SOUSA, C. P. et al. (org.). *Representações sociais: estudos metodológicos em educação*. Curitiba: PUCPRESS, 2011. 5 v.
- SOUSA, C. P. et al. *Angela Arruda e as representações sociais – estudos selecionados*. Curitiba: PUCPRESS, 2014.
- SOUSA, C. P.; NOVAES, A.; VILLAS BÔAS, L. S. Representações Sociais e Educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco sobre Profissionalização Docente. *Educação & Linguagem* (Online), v. 15, p. 19-39, 2012.
- SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L.; ENS, R. T. (org.). *Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente*. Curitiba: PUCPRESS, 2012.
- TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 34, n. 123, p. 557-572, 2004.
- VILLAS BÔAS, L.; NOVAES, A. Apresentação: Representações sociais e desafios contemporâneos. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 45, n. 156, p. 240-242, 2015.
- VILLAS BÔAS, L. et al. Reconhecimento profissional do trabalho docente na visão de professores da Educação Básica em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, [s. l.], v. 18, p. 1-15, 2023.

CIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO – A PONTE EM CONSTRUÇÃO

MARILIA ZALUAR GUIMARÃES¹⁰

ROBERTO LENT¹¹

NECESSIDADE DA CIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO

Quem poderia imaginar, um século atrás, como a humanidade lida com a informação hoje em dia? Imaginem uma professora de 1925 recebendo a notícia de que seus alunos podem verificar durante sua aula se o conteúdo está correto, consultando um aparelho que todos eles têm? Que eles podem trocar informações numa velocidade estonteante, e que podem ter sua atenção “sugada” por esse mesmo aparelho? Isso só para falar de alguns dos desafios que a vida moderna nos impõe, alguns para o bem, claro, mas outros para o mal.

Pois certamente devíamos estar discutindo como inserir as escolas nessa realidade virtual, aumentada e acelerada, que vivemos hoje. Mas em vez disso, ainda temos muitos outros desafios a serem vencidos na educação do Brasil. Um país com 26.108.208 alunos matriculados no ensino fundamental, e 7.676.743 no ensino médio, segundo os dados de 2023 colhidos pelo IBGE, mas que apesar do maior tempo de escolaridade alcançado nas últimas décadas, permanecem como analfabetos funcionais. Segundo esses dados, 99,14% das crianças entre 6 e 14 anos estão na escola, o que foi sem dúvida uma grande conquista. Os economistas gostam de apontar que esse aumento no tempo de escolaridade infelizmente não se traduziu numa mão de obra mais qualificada e mais produtiva. Na verdade, essa produtividade tem mostrado tendência de cair ainda mais. Um país em que grande parte do seu Produto Interno Bruto (PIB) se deve ao setor de serviços, mas a indústria padece de mão de obra qualificada. Independentemente do PIB, de modo geral a mão de obra qualificada tem melhor salário e, portanto, mais chances de proporcionar melhor moradia, saúde e educação para os trabalhadores atuais e para as gerações seguintes.

Esse preâmbulo não seria nem necessário, uma vez que há um consenso de que a educação brasileira precisa evoluir. Não somente para realizar o mínimo e de fato alfabetizar os estudantes, como também se adequar às demandas do mundo moderno. E como poderemos fazer tudo isso? Parece algo intransponível,

¹⁰ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Instituto D’Or de Pesquisa e Ensino.

¹¹ Instituto D’Or de Pesquisa e Ensino.

ainda mais considerando as dimensões do Brasil e toda a sua desigualdade regional, racial, social.

Na esteira do Prêmio Nobel de Física de 2024, que premiou dois pesquisadores, vamos falar de inteligência artificial (IA). Não é incomum compararmos o Brasil com a Coreia do Sul, que após a Segunda Guerra Mundial estava numa posição econômica e social muito similar à nossa, mas que, no entanto, avançou muito mais desde então. Pois a Coreia, desde 2019, quando quase não falávamos de IA por aqui, lançou um programa governamental sobre IA. Chama a atenção que esse programa definiu um ecossistema de vários elementos relacionados ao tema, que vão desde o ensino de IA na escola, a implementação de programas de utilização de IA em vários setores produtivos, até a pesquisa científica sobre o tema. Ou seja, incentivar que universidades e centros de pesquisa se debrucem sobre a IA, gerando novos conhecimentos e ferramentas que possam ser usados pela sociedade como um todo.

Esse entendimento, a título de exemplo, de que a pesquisa científica é parte indissociável de qualquer iniciativa dessa escala, merece nossa reflexão. Soma-se a isso outro entendimento claro: a Coreia chegou aonde chegou pelo menos em boa parte por seu investimento em pesquisa científica e inovação tecnológica. O que nos faz considerar que, para que a educação brasileira realmente avance, é necessário investir em infraestrutura das escolas e na formação dos professores, mas também na pesquisa científica sobre educação. Somente gerando conhecimentos, avançando na compreensão dos métodos mais eficazes para aprender, bem como corrigindo eventuais desvios ou atrasos que os estudantes possam ter, é que essa educação terá incrementos reais com maior velocidade.

Esse entendimento, de que o conhecimento avança e a sociedade evolui graças a um conjunto de esforços que incluem a pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico, é bem estabelecido na área da saúde. Nesse caso, a pesquisa científica, aliada a indústrias e eventualmente *startups*, geram novos candidatos a fármacos, por exemplo, que então devem ser testados em ensaios pré-clínicos e clínicos. E nesses ensaios há controles rigorosos de randomização e de comparação com grupos placebo e/ou diferentes doses do fármaco, além da verificação da segurança dessas substâncias e também eficácia. Somente após esses numerosos testes, envolvendo muitas pessoas como sujeitos experimentais, é que o medicamento chega nas farmácias.

No caso da educação, esse fluxo de conhecimento e aplicação não acontece dessa forma e a pesquisa científica parece não fazer parte do processo. Além disso, a pesquisa em educação pode ter múltiplas abordagens, muitas mais que

a pesquisa biomédica. Por fim, frequentemente as novas metodologias pedagógicas até são testadas, mas sem um rigor que de fato comprove que são capazes de promover uma melhora na aprendizagem. Tampouco se aquela metodologia seria útil para realidades muito distintas em termos socioeconômicos e regionais.

A partir do reconhecimento da necessidade de criar um ecossistema educacional que incluía pesquisa científica, além do fato de que essa pesquisa precisa incluir múltiplas abordagens, em 2014 foi criada a Rede Nacional de Ciência para Educação.

CRIAÇÃO DA REDE NACIONAL DE CIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO

Em novembro de 2014, reuniu-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) um grupo de pesquisadores que fundou a Rede Nacional de Ciência para Educação (Rede CpE). O grupo começou com 29 pesquisadores, provenientes de diferentes regiões do Brasil, bem como de diferentes áreas de pesquisa como linguística, neurociência, matemática, educação, psicologia, entre outras. Na ocasião, o grupo elaborou um documento de fundação¹². Os objetivos da Rede CpE foram naquele momento definidos na Carta de Fundação da Rede Nacional de Ciência para Educação:

Estimular e realizar novas pesquisas científicas a partir de evidências empíricas trazidas por educadores, de modo a encontrar suas bases factuais.

Fomentar experimentos em sala de aula que busquem testar hipóteses pedagógicas rigorosamente, via desenhos experimentais semelhantes a ensaios clínicos, com o objetivo de otimizar o aprendizado escolar.

Promover a aproximação entre os pesquisadores e seus laboratórios, membros da rede, de forma a fomentar projetos em comum, de preferência interdisciplinares.

Promover encontros periódicos – nacionais e internacionais – para realizar debates de alto nível entre pesquisadores, gestores, elaboradores de políticas educacionais e educadores, sobre pesquisas recentes em aprendizagem e suas implicações práticas.

Sensibilizar os ministérios, agências de fomento e organizações do terceiro setor para a importância de dirigirem sua atenção e recursos, de modo a estimular a pesquisa translacional para a educação.

Elaborar um levantamento censitário dos grupos de pesquisa existentes no país, cuja temática e produção científica têm potencialidade de serem aplicados na educação, para dispor de uma base de dados sobre a massa crítica brasileira e sua produção nas diversas disciplinas.

Elaborar documentos em diversas mídias sobre os dados científicos debatidos e suas possíveis aplicações, e torná-los disponíveis para amplo acesso.

Fomentar a abertura de disciplinas científicas que contribuam para o processo ensino-aprendizagem, nas licenciaturas e demais cursos de formação de professores (graduação e pós-graduação).

Divulgar suas atividades por meio de sítio na internet, redes sociais e outras mídias de comunicação digital ou impressa (Rede CpE, 2015, p. 3).

A Rede CpE adquiriu uma estrutura formal de associação sem fins lucrativos a partir de 2016, quando passou a ter um estatuto formal que define os diversos aspectos de sua atividade.

¹² O documento encontra-se disponível no link: cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2015/07/Carta-de-Fundacao-CpE.pdf.

Uma das primeiras iniciativas da Rede CpE foi realizar um censo¹³ para identificar grupos de pesquisa com impacto educacional, mesmo que não houvesse ação direta da pesquisa nesse sentido. Para isso nos valem da ferramenta *ScriptLattes*, desenvolvida por um dos pesquisadores da Rede CpE, Jesus Mena-Chalco, professor da Universidade Federal do ABC. Essa ferramenta, por meio de palavras-chaves previamente determinadas, e vários filtros, chegou ao número de quase 3 mil pesquisadores ativos e produtivos que trabalham em algum aspecto da Ciência para Educação. Portanto, o Brasil possui grande número de pesquisadores que poderiam contribuir com a iniciativa. Posteriormente, no mesmo ano, disponibilizamos uma plataforma de busca, alimentada pelo mesmo *ScriptLattes*, com a qual é possível encontrar pesquisadores que fazem parte da Rede CpE ou não, e que se dedicam à pesquisa em algum aspecto relacionado à educação. Trata-se da Plataforma CpE¹⁴, que vem sendo anualmente atualizada no site da Rede CpE¹⁵.

DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO PESQUISA-PRÁTICA ESCOLAR

Bruer (1997) argumentou que a ponte que liga a Neurolândia (a pesquisa científica) à Educópolis (a sala de aula) é demasiadamente longa. De fato, muitas vezes parece que são países longínquos que falam línguas diferentes. Isso é extremamente desafiador e está no cerne dos objetivos da Rede CpE. O primeiro passo foi estabelecer uma linguagem comum, e para isso a Rede CpE investiu muito na divulgação científica, na forma de documentos, *posts* nas mídias sociais, vídeos, *podcasts*, entre outros. Além de encontros regionais e nacionais nos quais se tem procurado integrar profissionais do ambiente escolar com os pesquisadores. Trata-se de um grande investimento da Rede, não somente financeiro como de esforço, que deve ser contínuo. Tijolo por tijolo, vamos construindo essa ponte. Em 2023, realizamos uma pesquisa *on-line* entre professores de todo o Brasil, perguntando como a Ciência para Educação poderia ajudá-los em sua prática. Essa pesquisa direcionou um pouco mais as iniciativas, para que construíssemos um curso EaD voltado para esses professores ou estudantes de pedagogia e licenciaturas. O curso já teve algumas edições, e na última houve mais de mil inscritos. Isso mostra que há um interesse e um reconhecimento de que a formação desses professores pode melhorar, ou se complementar com os avanços científicos de diversas áreas. E também nos faz refletir se o currículo desses profissionais não merecia uma revisão para incluir esses novos conteúdos.

¹³ Esse censo gerou um relatório que pode ser lido aqui: https://drive.google.com/file/d/oB_CHqySr01EpOVA5VHk2NTB3RUU/view?resourcekey=o-B-x-kV55LgyhS7Cbmb5vxw.

¹⁴ Disponível em: <https://cienciaparaeducacao.org>.

¹⁵ Acesso por meio do link: <https://plataforma-cpe.org>.

Embora tenhamos avançado, ainda que lentamente, encurtando a ponte entre Educópolis e Neurolândia, há um território ainda não conquistado, mas muito importante. O das políticas públicas e seus agentes. Mesmo em governos não negacionistas, não foi ainda possível estabelecer parcerias duradouras e que fomentem mais pesquisas e suas aplicações na escola. Por outro lado, encontramos parcerias no Terceiro Setor, como foi o caso do Instituto Ayrton Senna e, mais recentemente, com o Sesi. Através dessas parcerias, garantimos a sustentabilidade da Rede CpE e de suas iniciativas, que incluem editais de pesquisa nos últimos anos. Mas está claro que, para alcançar verdadeira capilaridade e impacto na educação brasileira como um todo, precisamos convencer autoridades de que educação também pode (na verdade, deve) ser baseada em evidências científicas.

A CÁTEDRA UNESCO DE CIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO

Desde o início da Rede CpE, buscou-se a colaboração de pesquisadores de outros países, especialmente nos congressos científicos. Cientes de que há um movimento mundial de alavancagem de *Science of Learning*, apostamos na criação de uma organização que unisse diferentes iniciativas e pesquisadores ao redor do mundo. Então, em 2022 propusemos a criação da Cátedra UNESCO de Ciência para Educação, que foi aprovada no ano seguinte. Essa Cátedra tem como instituições proponentes a Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Instituto D'Or de Pesquisa e Ensino, sendo operada pela Rede CpE. Na proposta, contribuíram 15 pesquisadores de 11 países diferentes. Desde sua aprovação pela UNESCO no final de 2022, a Cátedra realizou três encontros internacionais, cerca de uma dezena de webinários em português com tradução para inglês e espanhol, além da publicação de um pequeno livro e outros textos avulsos. Esses materiais estão disponíveis gratuitamente no site da Cátedra¹⁶. Um desses eventos foi considerado “conferência livre” da programação da V Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, e o documento resultante foi encaminhado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) para ser considerado na elaboração da Estratégia Nacional de CT&I.

O grupo de pesquisadores da Cátedra possui forte presença latino-americana, o que traz experiências de países com condições e desafios semelhantes ao do Brasil. Porém, é desafiador realizar as atividades especialmente voltadas para professores, pela questão das diferenças no idioma, dado o alto custo de traduções, simultâneas ou não. Além disso, verifica-se que o modelo de webinários vem se desgastando, pois as pessoas realmente estão cansadas de passar

¹⁶ Disponível em: www.catedraunescocpe.org.

tanto tempo nas telas. Visando experimentar uma nova forma de atuação da Cátedra, estamos formulando um projeto para uma revista *on-line*, tendo como público-alvo os professores, a ser lançada em 2025.

Outro aspecto importante da atuação da Cátedra é a sua inserção substantiva em um movimento da UNESCO para a criação de uma rede global com os mesmos objetivos, em escala supranacional. A Cátedra participou da criação da *Aliança Global de Ciências da Aprendizagem para a Educação*, ocorrida em 2023, e atualmente faz parte de seu comitê gestor¹⁷. A Global Alliance da UNESCO já realizou duas reuniões multinacionais em sua sede (2023 e 2024) e pretende continuar a promovê-las anualmente, com especial participação das Cátedras UNESCO que compartilham temáticas de Educação.

COMENTÁRIOS FINAIS

Neste capítulo, buscamos contar um pouco da história do movimento Ciência para Educação, que em 2024 completou 10 anos. Nos anos recentes desse período, essa iniciativa vem sendo impulsionada pela Cátedra UNESCO de Ciência para Educação, que a coloca num palco mundial. Na próxima década, espera-se ampliar o alcance da iniciativa junto aos professores e gestores escolares, mas para isso é preciso convencer os responsáveis pelas políticas públicas de que a ciência pode e deve auxiliar nas tomadas de decisão acerca da educação.

REFERÊNCIAS

BRUER, J. T. Education and the brain: A bridge too far. *Educational Research*, [S. l.], n. 26, p. 4-16, 1997.

CIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO. *Carta de fundação*. [S. l.], 2015. Disponível em: <https://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2015/07/Carta-de-Fundacao-CpE.pdf>.

MENA-CHALCO, J. O.; CESAR-JR., R. M. ScriptLattes: An open-source knowledge extraction system from the Lattes platform. *Journal of the Brazilian Computer Society*, [S. l.], n. 15, p. 31-39, 2009.

MENEZES FILHO, N. *et al.* *Educação tem ciência: como a Ciência pode contribuir com a Educação?*. Rio de Janeiro: Rede Nacional de Ciência para Educação: Cátedra Unesco de Ciência para Educação, 2024.

REDE NACIONAL DE CIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO. *Censo CpE*. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/oB_CHqySro1EpOVA5VHk2NTB3RUU/view?resourcekey=o-B-x-kV55LgyhS7Cbmb5vxxw.

REDE NACIONAL DE CIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO. *Plataforma CpE*. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://plataforma-cpe.org>.

¹⁷ Launch of the Global Alliance on the Science of Learning for Education | UNESCO. Acesso disponível em: <https://glhconnect.unesco.org/launch-global-alliance-science-learning-education>.

UNESCO. *Global Alliance on the Science of Learning for Education*. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://glhconnect.unesco.org/launch-global-alliance-science-learning-education>.

UNESCO. *Insights from the science of learning for education: leveraging scientific knowledge for innovations in teaching and learning*. [S. l.]: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54675/JQSL4422>.

A CÁTEDRA UNESCO DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE E SUA RELAÇÃO COM OS PILARES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES): ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

GERALDO CALIMAN¹⁸
PAULO CÉSAR NODARI¹⁹

As Cátedras UNESCO são componentes essenciais da missão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), voltadas para promover a educação de qualidade, a pesquisa e o intercâmbio de conhecimento entre Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o mundo. Elas buscam fortalecer as capacidades locais e regionais, a fim de enfrentar os complexos desafios educacionais contemporâneos, promovendo a colaboração interdisciplinar e transdisciplinar entre as áreas do conhecimento, como também entre as instituições, uma vez que o objetivo e o foco são comuns, isto é, para a promoção da vida comum. Nesse contexto, a **Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade**, instalada na Universidade Católica de Brasília (UCB), criada, em 2008, com sua inauguração e reconhecimento, emerge como um espaço relevante para o estudo e a promoção do bem viver das juventudes contemporâneas, reconhecendo a pluralidade de experiências, do pluralismo de concepções de bem, e desafios enfrentados pelos diferentes grupos, movimentos, organizações, instituições que fazem parte da sociedade contemporânea, eminentemente, pluralista. Em consonância com a missão e identidade da UCB, “[...] a UNESCO incentivou a criação de uma ‘cátedra’ que ampliasse o seu escopo de análise, a qual foi proposta e instalada na UCB em 2007 e aprovada pela UNESCO em 13 de maio de 2008. Em 14 de agosto de 2008 foi, então, instalada na UCB, a ‘Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade’” (Caliman; Costa, 2019, p. 65).

Uma das características da sociedade plural e aberta ao diálogo está marcada pela nova compreensão de um dos seus itens presente na sua titulação. Na atualidade, o termo “juventude” não é mais compreendido de forma unívoca e se expande para “juventudes”, refletindo, assim, a diversidade de experiências, realidades e contextos que os jovens habitam, convivem, partilham e enfrentam. As “juventudes” representam um grupo sociocultural importantíssimo,

¹⁸ Universidade Católica de Brasília.

¹⁹ Universidade Católica de Brasília.

mas, infelizmente, frequentemente, marginalizado e muito criticado, tanto pelo contexto familiar e comunitário, como também pelo contexto e esfera pública, inclusive pelas e nas próprias e diversas denominações religiosas e também pelas Instituições de Ensino Superior. Pode-se ainda afirmar que as “juventudes” caracterizam-se por uma vulnerabilidade e fragilidade multifacetadas, sendo cooptadas e visibilizadas em situações tais como violência, drogas, discriminação por pensarem diferente, desvalorização no mundo do trabalho, perda de sentido pela vida etc.

Tal cenário evidencia a necessidade de transformar as práticas acadêmicas e educativas. Urge, pois, romper com modelos tradicionais, os quais, muitas vezes e em muitas oportunidades, ao invés de auxiliar e empoderar as “juventudes”, mantêm-nas muito mais como objetos receptores de educação em vez de pensar e fomentar propostas institucionais que busquem educar as “juventudes” como protagonistas de sua própria realidade e da produção de conhecimento a respeito de suas vivências, objetivando um espectro de formação integral, envolvente, de modo a involucrar um processo reflexivo, crítico e amplo por parte de todas as “juventudes” na construção de uma sociedade plural dialógica, justa, e, efetivamente, cada vez mais digna de ser denominada de humana.

O mundo contemporâneo caracteriza-se por profundas, constantes e aceleradas modificações no papel e no alcance das diversas instituições sociais, incluindo aquelas que possuem, no processo educativo, sua razão de existir, notadamente as ligadas à educação superior. A Universidade está em constante transformação, redefinindo seus conteúdos, objetos e práticas, procurando alcançar os novos sujeitos, lugares, processos e formas sociais que se originam dessas transformações. Assim, as instituições educacionais devem estar atentas a essas mudanças para preparar as novas gerações para a vida nesta sociedade em evolução, tendo em conta, no entanto, a reflexão acerca da missão de toda a sociedade, mas, de modo especial, das instituições de ensino, pesquisa e extensão, que a educação é mais que informação, ou ainda, é mais que formação profissional competente. Faz-se urgente e sempre de novo recordar a antiga e a renovada compreensão de que a formação não pode concentrar-se, única e exclusivamente, ainda que imprescindível, na formação profissional em suas habilidades e competências, uma vez que a educação integral compreende também um forte e relevante espectro de inutilidade na perspectiva de uma sociedade neoliberal. Segundo Ordine, a lógica do mercado, que é a do lucro, acaba por solapar “[...] as bases das instituições (escolares, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus, bibliotecas, arquivos) e disciplinas (humanísticas e científicas) cujo valor deveria coincidir com o saber em si, independentemente

da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais” (Ordine, 2016, p. 10). Nessa toada, a educação integral compreende também a utilidade do inútil, afinal de contas, o ser humano caracteriza-se por ser um ser aberto e inacabado. Logo, de acordo com Ordine (2016, p. 109):

Equiparar o ser humano exclusivamente com sua profissão seria um erro gravíssimo: em todo ser humano há algo de essencial que vai mais além de seu próprio “ofício”. Sem essa dimensão pedagógica, ou seja, totalmente afastada de qualquer forma de utilitarismo, seria muito difícil, no futuro, continuar a imaginar cidadãos responsáveis, capazes de abandonar o próprio egoísmo e abraçar o bem comum, expressar solidariedade, defender a tolerância, reivindicar a liberdade, proteger a natureza, defender a justiça [...].

Ou seja, é urgente não esquecer que a educação em sua compreensão integral e ampla na perspectiva de o ser humano buscar compreender-se enquanto pertencente à humanidade, enquanto tal precisa ter clareza de que a educação não pode ter fins lucrativos, exclusivamente. Trata-se, pois, de uma educação sem fins lucrativos (Nussbaum, 2015). Segundo ela, a ausência de uma concepção mais ampla em perspectiva humanista na qual enxergamos a importância da diferença com os outros condenaria os seres humanos a conceber um mundo por demais estreito, regido quase que exclusivamente por interesses utilitaristas e manipuladores, a ponto de a relação não passar de interesses a serem conquistados e fomentados pela ganância soberba de alguns à custa do sacrifício e da utilização de muitos que não passariam de meios, ou então, objetos para que alguns usufruam de suas conquistas, e, por assim dizer, de sucesso. Nussbaum (2015), neste importante texto, está focada em demonstrar como as humanidades e as artes desempenham um papel decisivo na formação de cidadãos com um olhar amplo e complexo da sociedade contemporânea para pensar criticamente as questões mais relevantes que surgem da convivência comum. Afirma Nussbaum (2015, p. 143-144):

Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato.

Vê-se, então, que o mundo contemporâneo se caracteriza por tornar-se não apenas em uma época de mudanças, mas, sobretudo, em uma mudança de época. Em uma sociedade eminente e predominantemente marcada pela ciência e pela tecnologia, todos somos convidados, ou melhor, convocados a pensar a Casa Comum (Francisco, 2015), ou seja, o mundo no qual vivemos, não mais como os “donos” da natureza, mas como os “administradores”, ou mesmo, os “curadores” da natureza, uma vez não sermos os únicos seres vivos a habitar a Casa Comum. A geração atual tem a nobilitante responsabilidade pelo respeito e

pelo cuidado com a vida de todos os seres vivos e com o meio ambiente. Decorre, por conseguinte, a necessidade “[...] imperiosa do humanismo, que faz apelo aos distintos saberes, incluindo o econômico, para uma visão mais integral e integradora” (2015, n. 141). Segundo o Papa Francisco “[...] a análise dos problemas ambientais é inseparável da análise dos contextos humanos, familiares, laborais, urbanos, e da relação de cada pessoa consigo mesma, que gera um modo específico de se relacionar com os Outros e com o meio ambiente” (2015, n. 141). Assim, não se pode mais renunciar à responsabilidade de todos pela sobrevivência de todos os seres vivos, inclusive, do Planeta Terra, a Casa Comum.

Nesse sentido, urge, por conseguinte, segundo Jonas, assumir de vez e convictamente o imperioso imperativo que se impõe como *conditio sine qua non*: que haja no presente, mas, sobremaneira, no futuro, para as futuras gerações, humanidade (Jonas, 2006). Muito provavelmente, pela primeira vez na história, o futuro da humanidade tem de ser incluído nas escolhas presentes de cada pessoa. Há para toda a humanidade presente uma espécie de um dever para com o que ainda não existe. Não se pode mais renunciar à responsabilidade de todos pela sobrevivência de todos os seres vivos, inclusive, do próprio planeta denominada de Terra, a Casa Comum.

Eis o grande desafio a que toda humanidade está enredada e responsabilizada, não podendo, portanto, nem sequer ser indiferente à educação, permanecendo em risco e ameaça caso as próprias Instituições de Ensino Superior não assumirem responsavelmente tal tarefa e missão. Sublinha-se, pois:

Os desafios propostos incluem a necessidade de preparar as novas gerações para a vida nesta sociedade de mudanças. Do educador e da instituição, requer-se não somente o domínio dos conceitos e categorias teórico-metodológicos, mas também a sua competente participação no enfrentamento aos problemas sociais das comunidades. Dentre outros, aqueles relacionados à incompleta, frágil e subalterna inserção das juventudes na sociedade atual. Já não se trata mais de ver as juventudes como fim, que devem ser educadas, mas sim de aceitar o desafio de compreendê-las, arautas que são de novas percepções, novos tempos e novos paradigmas. Para tanto, é imprescindível que as instituições rompam os esquemas e espaços tradicionais de aprendizagem, criando oportunidades para o protagonismo de/para/com os jovens (Caliman; Costa, 2019, p. 62).

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DA CÁTEDRA UNESCO DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Como se sabe e se afirmou acima, os desafios da educação são múltiplos e complexos, e se fazem presentes em todas as instâncias e esferas dela, especialmente no que se refere à educação para a cultura de paz e de não violência. É muito importante derrubar a tese bastante arraigada nas diferentes concepções educacionais, sejam elas já muito institucionalizadas ou mesmo ainda não formalizadas, de que a paz e a violência poderiam ser compreendidas como na-

turais na convivência humana, isto é, ou se nasce pacífico, ou então bélico. Para trabalhar e pesquisar as razões de tal fenômeno de uma espécie de naturalização da violência, a UCB, desde 1997, aproximou-se, paulatina e progressivamente, de uma das linhas de pesquisa da UNESCO sobre “juventudes”, violência e vulnerabilidade social.

Buscando colocar-se proativamente na compreensão deste fenômeno, a UCB aproximou-se da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), participante ativa do debate sobre as Juventudes e que mantinha, desde 1997, uma linha de pesquisa sobre juventude, violência, cidadania e vulnerabilidade social. Em 2002, foi proposto um trabalho conjunto que resultou na criação do Observatório de Violências nas Escolas-Brasil (Caliman; Costa, 2019, p. 64).

A Cátedra foi instalada em 2008, a partir da experiência desenvolvida pelo Observatório de Violências nas Escolas, um projeto que, embora focado nas questões escolares, se alinha com a missão da UNESCO de trabalhar com as “juventudes”.

Ao avaliar positivamente a experiência que se desenvolvia no âmbito do Observatório de Violências nas Escolas, a UNESCO incentivou a criação de uma “cátedra” que ampliasse o seu escopo de análise, a qual foi proposta e instalada na UCB em 2007 e aprovada pela UNESCO em 13 de maio de 2008. Em 14 de agosto de 2008 foi, então, instalada na UCB, a “Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade” (Caliman; Costa, 2019, p. 65).

Este espaço foi criado com a finalidade de promover e fortalecer as discussões teóricas e metodológicas em torno das “juventudes”, estabelecendo-se como um centro de excelência na geração de conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar. Nessa perspectiva, o principal objetivo da Cátedra é estabelecer um centro de excelência na geração de conhecimentos sobre “juventudes”, associando e conectando a graduação e a pós-graduação a partir dos três pilares de uma Instituição de Ensino Superior, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa integração busca não apenas o fortalecimento das “juventudes” na sociedade, mas também a promoção de políticas educacionais que previnam a violência e fomentem o protagonismo juvenil, colaborando e focando as “juventudes” para a formação e para a construção de uma sociedade mais pacífica e menos violenta. Segundo Caliman e Costa, a Cátedra UNESCO instalada na UCB está em plena sintonia e harmonia com o projeto das Cátedras UNESCO. Acentua-se, então:

Em consonância com o Programa de Cátedras Unesco/Unitwin, cuja proposta é fortalecer o ensino superior nos países em desenvolvimento facilitando e fomentando a cooperação interuniversitária nos níveis inter-regionais, regionais e sub-regionais, a Cátedra instalada na UCB tem, como objetivo principal, o estabelecimento de um centro de excelência na geração de conhecimentos sobre a juventude, em perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, associando o ensino de graduação, o ensino de pós-graduação, a pesquisa e a extensão. Constitui, ainda, o nó de uma rede internacional de pesquisa, ensino e extensão a respeito das juventudes, a qual hospeda ainda o Observatório de Violências nas Escolas e sua rede de 17 Universidades, além de Organizações da Sociedade Civil, no Brasil e exterior (Caliman; Costa, 2019, p. 66).

Os objetivos específicos da Cátedra incluem, sobretudo, estes pontos basilares: 1) oferecer cursos e inserir conteúdos sobre a temática das “juventudes” em níveis de graduação e pós-graduação, associando-os à pesquisa e à extensão com um caráter interdisciplinar e transdisciplinar; 2) desenvolver um programa de pesquisas, abrangendo a produção de monografias, dissertações e teses; 3) estabelecer intercâmbio nacional e internacional para disseminação de conhecimentos, envolvendo professores e pesquisadores, por meio de congressos, seminários e publicações; 4) desenvolver atividades de extensão que promovam a interação mútua com o ensino e a pesquisa, tanto de professores e de pesquisadores ligados diretamente enquanto parceiros da Cátedra, como também graduandos e pós-graduandos, cujas pesquisas digam respeito às temáticas focadas pela Cátedra. Esses aspectos podem ser conferidos nas parcerias acordadas pela Cátedra com diferentes Instituições de Educação Superior, ou mesmo, demais Instituições, nas ricas e múltiplas publicações, muitas das quais estão em espaço aberto de pesquisa, sendo possível sua constatação e conferência no site da Cátedra.²⁰ Destaca-se também, e ainda, o desempenho e o papel da Cátedra. Ela serve “[...] como um ‘nó’ de articulação e unidade temática para as ações dos demais partícipes, sejam estes Leitores (ou como os chamamos pesquisadores associados à rede da Cátedra) mais efetivamente ligados à estrutura institucional, sejam os parceiros institucionais, mais ou menos fortemente ligados à proposta temática” (Caliman; Costa, 2019, p. 69).

Relevante é sublinhar que a **Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade** está vinculada diretamente à Reitoria da UCB. Sua estrutura organizacional compreende um Professor Catedrático, que atua como Coordenador-Geral, um Secretário Executivo, e Catedráticos Adjuntos, além de “pesquisadores associados” qualificados (Leitores), reconhecidos na comunidade científica. Essa estrutura favorece um diálogo contínuo e profícuo sobre as “juventudes” e suas contribuições teóricas e metodológicas para a formação acadêmica, tendo, evidentemente, sempre como olhar atento a construção de uma sociedade mais justa, pacífica e menos violenta.

Institucionalmente, a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade está ligada diretamente à Reitoria da UCB. Sua estrutura organizacional contempla a figura de um Catedrático, necessariamente um docente de alto nível de qualificação acadêmica, que exerce a função de Coordenador Geral, além de um ou mais catedráticos adjuntos. Propõe, ainda, a participação de “Leitores”, igualmente qualificados academicamente e reconhecidos pela comunidade científica, os quais consolidam apoios de alto nível em suas respectivas áreas de conhecimento. Dessa forma, estabelece-se um contínuo e profícuo diálogo entre os partícipes, tendo como centralidade a temática das juventudes e as suas possibilidades de aprofundamento e contribuição teórico-metodológica junto aos cursos de graduação e aos diversos programas de pós-graduação (Caliman; Costa, 2019, p. 68).

²⁰ Site da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: <https://catedra.ucb.br/>.

Responsabilidade social é toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. Educação Superior é responsável por formar profissionais comprometidos com o meio social em que estão inseridos, a LDB (1996). Além da LDB, a lei relativa ao Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituída em 2004, regulamenta que as IES brasileiras devem concretizar suas ações educacionais em quatro pilares, acrescentando aos anteriores – ensino, pesquisa, extensão – a responsabilidade social. O sentido essencial da responsabilidade social da Educação Superior consiste em produzir e socializar conhecimento que tenha não só mérito científico, mas também valor social e formativo. Nesse sentido, as atividades desta Cátedra são organizadas em três eixos principais, os quais são os mesmos dos três pilares sustentadores de uma Instituição de Ensino Superior: Ensino, Pesquisa, Extensão. No Ensino, buscar ofertar regularmente disciplinas e seminários relacionados às “juventudes”, buscando alinhar a inclusão da temática das “juventudes” em componentes curriculares pertinentes, bem como promovendo a participação de professores, pesquisadores e da comunidade em cursos e eventos. Na Pesquisa, fomentar a elaboração e a execução de projetos relevantes à área da Cátedra, cuja finalidade se dá tanto através da disseminação dos resultados das pesquisas por meio de congressos, seminários e publicações, como também na criação de um banco de dados sobre o tema para contribuir com políticas públicas. Na Extensão, incentivar e alinhar a interação ativa com projetos de extensão, servindo como fonte de inspiração para ensino e pesquisa, além de aplicação prática dos conhecimentos gerados junto a instituições, organizações, comunidades socioculturais além dos muros e das esferas acadêmicas.

Não obstante, vê-se a beleza e a riqueza da pesquisa e da missão da referida Cátedra, sabe-se que ela enfrenta desafios significativos, desde o convencimento e a inclusão da necessidade de transformar a percepção das “juventudes” inclusive nas Instituições de Ensino Superior, até mesmo na transformação sociocultural do acento e do fomento de uma sociedade bélica para uma sociedade pacífica e de convivência da fraternidade e da amizade social. Nesse sentido, as práticas educativas devem ser reformuladas, tendo como foco principal a educação integral, a fim de fomentar o protagonismo juvenil e a construção de uma cultura de paz, promovendo, por conseguinte, um ambiente no qual os jovens se sintam parte ativa do processo educacional sociocultural.

Poder-se-ia, também, sublinhar o alinhamento estratégico que há com os ODS nas pesquisas e publicações da Cátedra. Salientam-se, sobremaneira, que pesquisas e publicações estão bem alinhadas e contemplam especialmente as seguintes áreas de atividade:

- **Violência Escolar**, contemplando os ODS 4 e 10: contexto, equidade e inclusão educacional. Nessa área publicamos 14 livros.
- **Educação Social e Inclusão Social**, contemplando os ODS 16: Difusão de culturas de paz. 23 livros publicados.
- **Direitos Humanos**, contemplando o ODS 4, educação e inclusão na infância. Nessa área publicamos 13 livros.
- **Instituição Educacional**, contemplando os ODS 4 e 16: reforçando as Instituições Educacionais, publicamos 15 livros.
- **Qualidade na Educação**, contemplando o ODS 4: melhorando a Qualidade da Educação, publicamos 20 livros.
- **Comunicação e Novas Tecnologias**, contemplando o ODS 4: Educação ao longo da vida publicamos 4 livros.
- **Sustentabilidade**, relativo às comunidades sustentáveis (ODS 11), publicamos outros 3.

A seguir, apresentamos um quadro das publicações desta Cátedra a partir dos respectivos ODS que atendemos.

I. Área de atividade: Violência Escolar
ODS 4, 10: Contexto, equidade e inclusão educacional

Sobre a(s) violência(s): análises – formas – críticas. 2023. CORREIA, F. C.; BRANCO, J. C.; PERIUS, O. (org.).

Fraternidade e amizade social. Uma introdução à leitura da Encíclica Fratelli Tutti do Papa Francisco. 2022. NODARI, Paulo César.

Diálogo na perspectiva da fraternidade. 2021. SÍVERES, L.; LUCENA, J. I. (org.).

Diálogo. 2021. SÍVERES, L.; LUCENA, J. I.

Filosofia, diálogo e educação: nove filósofos europeus modernos. 2020. GUILHERME A.; MORGAN, J.

Proteção à infância e à adolescência. 2018. BRASIL, K. et al. (org.).

Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis. 2016. BRASIL, K.; DRIEU, D. (org.).

Sociologia e drogadição. Guarapuava: Universidade Aberta do Brasil/Unicentro, 2015. CALIMAN, G.; PIERONI, V.

Violência e escola. 2015. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C.

A Extensão Universitária como princípio de aprendizagem. 2013. SÍVERES, L. (org.).

Violências e Direitos Humanos. 2013. CALIMAN, G. (org.).

Culturas de violência, culturas de paz. 2012. GOMES, C.A. et al. (org.).

Juventudes: possibilidades e limites 2011. GOMES, C. A. (org.).

Paradigmas da exclusão social. 2008. CALIMAN, G.

II. Área de atividade: Educação Social e Inclusão Social

ODS 16: *Difusão de Culturas de Paz*

Os meios, os fins e os (re)começos da Pedagogia Social. 2023. FERREIRA, A. V. et al. (org.).

Formação de professores a partir da dimensão social da educação. 2023. ARAÚJO, G. C. C.; CALIMAN, G. (org.).

Social Pedagogy and Environmental Education: Thought and Action in Education in Contemporary School: Asilo nel Bosco, João de Deus Garden School, Outdoor Education. 2022. CHISTOLINI, Sandra.

Do modelo médico ao modelo social: Educação Inclusiva no contexto escolar. 2022. GUILHERME, A.; BECKER, C.

Casa Comum ou Globalização da Indiferença? Ensaio sobre ecologia integral, fraternidade, política e paz. 2022. NODARI, P. C.

Anorexia em adolescentes: estudo por meio da abordagem sistêmica e do Método de Rorschach. 2022. MURGATE, I.; RIBEIRO, M. A.; FREITAS, M. H.

Sofrimento psíquico e sentido da vida no mundo contemporâneo: contribuições da psicologia da religião. 2022. FREITAS, M. H. (org.).

Pedagogia social e juventudes. 2021. EVANGELISTA, F.; MORAES, E. L. F. de; SILVA, O. M.; REIS, D. M. (org.).

As crianças: infância, pobreza e qualidade de vida. 2021. VESTENA, C. L. B.; DAROZ, M. S.; COSTA-LOBO, C. (org.).

A função social da Universidade: diálogos além-fronteiras. 2021. CORREIA, F. C.; CASTRO, G. M. de (org.).

O jardim de infância de Gioseppina Pizzigoni. 2021. CHISTOLINI, S.

Dicionário de Cultura de Paz. 2021. SÍVERES, L.; NODARI, P. C. (vols. I e II).

Permanência no Ensino Superior. 2020. PRISCILA, S.

Jovens universitários: entre inclusão e exclusão. 2019. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I.

Práticas Educativas e Cultura de Paz: articulando saberes e fazeres. SOARES, E. M. S.; TEIXEIRA, L. M. (org.). Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2018.

Diálogo: um processo educativo, 2018. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C.

Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade. 2017. OLIVEIRA, M. et al. (org.).

Diálogo: um princípio pedagógico. 2016. SÍVERES, L. (org.).

Encontros e diálogos: pedagogia da presença, da proximidade e da partida. 2015. SÍVERES, L.

Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho. 2015. MANICA, L. E.; CALIMAN, G.

Educação profissional para pessoas com deficiência, 2015. MANICA, L.; CALIMAN, G.

Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida: relatos e reflexões em valores éticos. 2014. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (org.).

Pedagogia da alteridade (educação em contextos de imigração), 2014. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A.

III. Área de atividade: Direitos Humanos

ODS 4: *Educação e Inclusão na Infância*

achei meio perdido isso aqui sozinho...Sobre os Direitos Humanos: fundamentos, críticas, perspectivas. 2024. CAIRES, F.; SANTOS, E.; SILVA, J.; CARDOSO, P.; SILVA, R.

Educação e Direitos Humanos: cultivando culturas de paz. 2024. CALIMAN, G.; GOMES, C.

Altas habilidades: saúde, desporto e sociedade. 2021. Vol. 1. MENDONÇA; COSTA-LOBO; MEDEIROS; CAPELLINI.

Altas habilidades: saúde, desporto e sociedade. 2021. Vol. 2. MENDONÇA; COSTA-LOBO; MEDEIROS; CAPELLINI.

Trajetórias de lutas: memórias de mulheres pobres, ex-faveladas e a educação sociocomunitária. 2021. SILVA, T. M. da.

Fotografia documental e educação: contribuições teórico-práticas às relações étnico-raciais. 2021. JUNQUE, A.

Pedagogia social e juventudes. 2021. EVANGELISTA *et al.*

Empatia & solidariedade. 2019. ERTAL, C. A. *et al.*

Ética, meio ambiente e direitos humanos. 2017. NODARI, P. C. *et al.*

Juventude universitária: percepções sobre justiça e direitos humanos, 2016. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. (org.).

Direitos humanos na Pedagogia do Amanhã. 2014. CALIMAN, G. (org.).

A escola e seus processos de humanização. 2014. MACHADO, M.

Direitos humanos e violências nas escolas. 2013. EYNG, A. M. (org.).

IV. Área de atividade: Instituição Educacional

ODS 4 e 16: Reforçando as Instituições Educacionais

Desafios e perspectivas para a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE). 2024. FURTADO, R. Â.

Diálogos com Darcy Ribeiro: educação e democracia. 2023. SÍVERES, L.; SILVA, J. A. A.; JÚNIOR, I. J. N. (org.).

Re-conhecer para educar: ensino e aprendizagem na educação superior. 2023. CASTRO, G. M. de.

Diálogos acadêmicos: ações e reflexões no campo da pós-graduação em Educação. 2023. CUNHA, C. *et al.* (org.).

Modelo Integracionista para a Permanência: variáveis e perspectivas. 2022. KOHLS-SANTOS, P.; ESTRADA, P. M. (org.).

Cartografias e educação: múltiplos olhares. Internacionalização da Educação Básica e Superior. 2020. SOUSA, C. Â. de M.; PAIXÃO, D. L. L.; SOARES, L. H.; MARIZ, R. S. (org.).

Educação básica em tempos de pandemia. 2020. GUILHERME, A. A. *et al.* (org.).

Educação nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes. 2017. CUNHA, C.; RIBEIRO, O. C.; MELO, M. A. F. (org.).

O MEC pós-Constituição. 2016. CUNHA, C. (org.).

Políticas de educação: cenários globais e locais. 2016. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; SOUZA, M. F. M. (org.).

Os jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República. 2016. SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (org.).

A pesquisa em educação no Brasil: novos cenários e novos olhares. 2016. JESUS, W. F. de; CUNHA, C. da. (org.).

Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos. 2015. BRAY, M. *et al.*

Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas. 2015. GUIMARÃES-IOISF, R. *et al.* (org.).

Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar. 2014. RIBEIRO, O. C.; MORAES, M. C.

V. Área de atividade: Qualidade na Educação

ODS 4: Melhorando a qualidade da Educação

Educação de jovens, adultos e idosos: diversidade de saberes e fazeres. 2024. ARAÚJO, G.; KUNZ, S. (org.).

Teorias, práticas e experiências nas pesquisas educacionais. 2024. CALIMAN, G.; ARAÚJO, G. C.

Neurofeedback: uma abordagem para o século 21. 2024. VAZZOLER-MENDONÇA, A.; COSTA-LOBO, C. (org.).

Cartografias da Educação Profissional: efeito docente e horizontes da democracia. 2023. BEZERRA, M. A.; SOUSA, C. A. M.; SOARES, L. H.

Formação de professores ao redor do mundo: desafios e oportunidades. 2023. BRITO, R. O.; GUILHERME, A. A. (org.).

Nas trilhas com o lobo-guará: construindo saberes e semeando sonhos na perspectiva da distorção idade-série. 2023. SÍVERES, L.; RIBEIRO, M. D.; ALVES, L. A. S.; NEVESJUNIOR, I. J. (org.).

Permanência estudantil: perspectivas emergentes. 2023. KOHLS-SANTOS, P.; MEJÍA, P. E. (org.).

Boas práticas na docência do Ensino Superior. 2022. SILVA, G. G.; SÍVERES, L.; CUNHA, C. S. G. (org.).

Pensamento pedagógico III. 2020. CUNHA *et al.* (org.).

Transdisciplinarity and education of the future. 2020. DRAVET, F. *et al.* (org.).

Pensamento pedagógico II. 2020. CUNHA C. *et al.* (org.).

Os jesuítas e as ciências no Brasil e Portugal. 2020. SOUSA, C. A.; MATOS, S. C. (org.).

Magistério: formação, avaliação e identidade docente. 2018. MACHADO, M.; CUNHA, C. (org.).

Pensamento pedagógico I. 2018. CUNHA, C. *et al.* (org.).

Diálogo: uma perspectiva educacional. SÍVERES, L.; LUCENA, J. I. (org.).

Formação docente. 2019. CUNHA, C. *et al.* (org.).

Políticas de Avaliação na Pós-Graduação Stricto Sensu. 2018. FERREIRA, V. (org.).

A formação psicossocial do professor. 2015. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (org.).

A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas. 2014. CUNHA, C. *et al.* (org.).

Gestão e comunidade escolar. 2013. BRITO, R. O.

VI. Área de atividade: Comunicação e Novas Tecnologias

ODS 4: Educação ao longo da vida

Educação, tecnologia e comunicação: explorando o potencial educativo das tecnologias digitais. 2024. KOHLS-SANTOS, P.; MOREIRA, E. S.

Políticas de educação e mídia. 2020. DIAS, R. *et al.*

A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas. 2014. CUNHA, C. *et al.* (org.).

Juventudes e tecnologias: sociabilidades e aprendizagens. 2015. SOUSA, C. A. M. (org.).

VII. Área de atividade: Sustentabilidade

ODS 11: Comunidades Sustentáveis

Cátedras UNESCO e Desafios dos ODS. 2019. CALIMAN, G. (org.).

Escolas sustentáveis. 2019. BRITO, R.

Cultura de Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente. 2016. NODARI, P. C. *et al.* (org.).

Nessa perspectiva, a Cátedra pode conferir um “sentido” muito especial e significativo ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão. Sem adentrar na natureza polissêmica e na semântica complexa do conceito “sentido”, ousa-se afirmar que a Cátedra atribui sentido à temática das “juventudes”. Eis como Boff sinaliza a compreensão do conceito “sentido”:

“Sentido” é fundamentalmente “fim”. “Fim” é sempre um “valor” ou um “bem” que o ser humano e as coisas em geral buscam. Portanto, falar em “sentido da vida” é falar da “finalidade da vida” ou no “valor da vida”, real ou potencial que seja.

Ademais, o fim é uma potência extremamente ativa. É uma causa: a “causa final”. Tal causa tem o primado sobre todas as outras. É ela que confere à vida: direção ética e espiritual, razão de ser ou inteligibilidade, motivação ou estímulo para viver, esperança de chegar à própria realização, centralidade e harmonia de viver e, ainda, alegria de estar no caminho certo e encantamento ou graça em tudo o que se viver e se faz (Boff, 2014).

A respeito do sentido comporta, portanto, estudo e explicação da ciência, compreensão e interpretação de direção, de fim, de valor e de significado. Eis, segundo Boff (2018), como se articulam as noções de sentido.

- 1) O “fim” é o “bem” que se busca, é o “valor” que importa e atrai. Pode ser designado por outros nomes, tais como: causa, ideal, paixão, objetivo, propósito, intenção, projeto.
- 2) O “fim” dá “sentido”, direção, rumo, orientação às coisas. Por outras, dá finalização, ordenação, destinação, movimento, foco, centro de convergência. Tal é o efeito objetivo, direto e principal de fim.
- 3) O “fim” dá também, e colateralmente, tudo o mais: a razão ou inteligibilidade (é como luz ou sol), motivação e esperança (é como mola ou motor), sabor ou gosto de viver (é como sal), animação e vida (é como alma), alegria, plenitude ou satisfação do coração (é como sorriso), encanto ou fascínio (é como vinho), unificação e harmonia da vida (é como mandala), segurança e tranquilidade (é como âncora ou rocha) (Boff, 2018).

Para tanto, a Cátedra precisa ter ciência da importância da resiliência ao lidar com a resistência à mudança dentro das instituições, buscando sensibilizar educadores, gestores e a comunidade acadêmica sobre a relevância de reconhecer as “juventudes” como agentes ativos em suas próprias vidas e nas sociedades em que vivem. Essa transformação exige um compromisso contínuo com a formação de professores e educadores, capacitando-os a desenvolver metodologias que valorizem as vozes e experiências dos jovens. Além disso, é preciso garantir

que as pesquisas realizadas pela Cátedra se traduzam em políticas públicas efetivas e ações concretas que respondam às necessidades das “juventudes”. Para isso, é essencial estabelecer parcerias com órgãos governamentais, organizações não governamentais e outras instituições que atuam na defesa dos direitos dos jovens. A Cátedra pode atuar como um catalisador, promovendo diálogos entre diferentes setores da sociedade e impulsionando iniciativas que busquem a inclusão e o empoderamento das “juventudes”.

A Cátedra se constitui em um lócus por excelência para a concretização do preceito constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Para tanto, a temática das Juventudes e das Violências nas Escolas contribui para o cumprimento de dois dos principais objetivos institucionais: aproximar docentes e discentes dos programas de pós-graduação e dos cursos de graduação, provocando a transversalidade temática e metodológica; e, aprofundar a reflexão crítica da inserção das juventudes na sociedade de forma a cumprir as determinações constantes do Projeto Pedagógico Institucional, de “formar um estudante capaz de fazer frente às necessidades essenciais de sua vida profissional, de sua cidadania e de elevação da humanidade” (Caliman; Costa, 2019, p. 68).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A continuidade do trabalho da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade é fundamental para estabelecer um modelo inovador que promova não apenas a formação acadêmica, mas também a inserção das “juventudes” na sociedade contemporânea. Com isso, pretende-se garantir um espaço de diálogo crítico e de pesquisa na área da educação que contribua para a transformação social e a construção de um futuro mais justo e inclusivo. A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade representa um avanço significativo no reconhecimento das “juventudes” como agentes ativos na construção de suas realidades. Ao integrar ensino, pesquisa e extensão, a Cátedra se estabelece como um modelo de excelência que busca promover o bem viver das juventudes, fomentando sua participação e voz nas discussões sobre educação e sociedade. O desafio agora é avançar nesse caminho, buscando sempre novas formas de inclusão e protagonismo, à luz das demandas sociais contemporâneas e dos princípios e objetivos orientadores da UNESCO.

O desafio de promover uma cultura de paz e de não violência, desde o Ensino Básico até o Ensino Superior, deve ser estruturado em torno de uma educação cidadã que desenvolva o respeito mútuo, a empatia e a solidariedade. Nessa perspectiva, precisa haver um trabalho e um esforço comuns e integrados entre todas as esferas e espaços educacionais. A família e a escola precisam ser espaço e ambiente de formação integral, nos quais as práticas pedagógicas precisam estar focadas na convivência pacífica e na resolução de conflitos, introduzindo e auxiliando as crianças e “juventudes” a uma compreensão inicial de convivência, de cidadania, e da justiça. Essas práticas visam construir uma mentalidade

inclusiva, na qual as diferenças são valorizadas e os direitos humanos são compreendidos como fundamentais. Por isso, paulatina e progressivamente, esses conceitos precisam ser aprofundados, ligando a ética e o diálogo com questões sociais mais complexas, como o combate ao preconceito e à exclusão, incentivando os jovens a se engajarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por sua vez, no Ensino Superior, a educação para a paz e para a não violência precisa ganhar ainda mais força com uma abordagem crítica e proativa, formando cidadãos conscientes de seu papel na sociedade contemporânea. Aqui, a ênfase deve ser no desenvolvimento de lideranças éticas, comprometidas com o bem comum, que possam utilizar o conhecimento adquirido, a fim de enfrentar com muita coragem e resolução as escandalosas e vergonhosas questões socioculturais hodiernas, como desigualdade, injustiça, violência estrutural, discriminação e exclusão. A educação cidadã, presente em todas as fases e esferas, precisa preparar os estudantes para serem agentes transformadores, não apenas no ambiente acadêmico, mas também na sociedade em que habitam. Ao unir a formação ética com o compromisso social, é possível criar um ambiente educativo que cultive a responsabilidade, o diálogo e a ação em prol de uma sociedade mais justa, mais pacífica, mais cuidadora, e mais responsável pela Casa Comum.

REFERÊNCIAS

BOFF, Clodovis. *O livro do sentido*. Crise e busca de sentido hoje. Parte crítico-analítica. São Paulo: Paulus, 2014. V. I.

BOFF, Clodovis. *O livro do sentido*. Qual é afinal o sentido da vida? Parte teórico-construtiva. São Paulo: Paulus, 2018. V. II.

CALIMAN, Geraldo; COSTA, Cândido Alberto Gomes da. A Educação na prevenção da violência e difusão de Culturas de Paz Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. In: CALIMAN, Geraldo. *Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 61-82.

FRANCISCO, papa. *Carta Encíclica Laudato Si'*. Sobre o cuidado da Casa Comum. São Paulo: Paulus, 2015.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ORDINE, Nuccio. *Utilidade do inútil*. Um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CÁTEDRA UNESCO DE DIREITO À EDUCAÇÃO NA USP: ATIVIDADES E PERSPECTIVAS PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

NINA BEATRIZ STOCO RANIERI²¹

ENYA CAROLINA SILVA DA COSTA²²

ISABELLE OGLOUYAN DE CAMPOS²³

SARA TIRONI²⁴

A Cátedra UNESCO de Direito à Educação, criada em 2008 na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, é um marco no fortalecimento dos estudos entre Direito e Educação no Brasil. Com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas sobre as relações entre esses campos, a Cátedra tem atuado como um espaço de reflexão e inovação acadêmica, alinhando-se às demandas globais por justiça social, equidade e sustentabilidade.

Ao longo de seus 16 anos de atuação, a Cátedra tem desenvolvido uma ampla gama de atividades que englobam ensino, pesquisa e extensão com impactos significativos na pós-graduação e na graduação. No âmbito da pós-graduação, os departamentos de Direitos Humanos e Direito do Estado têm desenvolvido investigações sobre temas centrais, como os desafios enfrentados por atores críticos do Judiciário, Legislativo e Executivo na promoção do direito à educação; as complexidades do federalismo na garantia de direitos humanos; e a necessidade de abordar desigualdades educacionais a partir de marcadores de raça, gênero, classe e necessidades especiais. Essas pesquisas têm resultado não apenas em dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também em publicações relevantes em parceria com a UNESCO, contribuindo para debates nacionais e internacionais.

Na graduação, a Cátedra desempenha um papel fundamental na formação cidadã e na promoção da equidade. Entre suas contribuições estão a criação do Observatório do Direito à Educação, o desenvolvimento da disciplina *Direito e Equidade de Gênero* e a implementação do Laboratório de Docência em Direitos Humanos e Teoria do Estado (LabDoc). Essas iniciativas buscam sensibilizar

²¹ Universidade de São Paulo (USP).

²² Universidade de São Paulo (USP) e Fundação Getúlio Vargas (FGV).

²³ Universidade de São Paulo (USP).

²⁴ Universidade de São Paulo (USP).

estudantes para a importância do direito à educação de qualidade e promover a equidade de gênero, fortalecendo a cidadania e a inclusão social.

O presente capítulo analisa a origem e os fundamentos da Cátedra e como as atividades da Cátedra têm avançado os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4 (educação inclusiva e de qualidade), o ODS 5 (igualdade de gênero), o ODS 10 (redução das desigualdades) e o ODS 16 (fortalecimento de instituições justas e inclusivas)²⁵. Além disso, explora as perspectivas futuras para continuar promovendo transformações no campo da educação de qualidade, contribuindo para a redução das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

A CÁTEDRA UNESCO NA FDUSP: HISTÓRIA E CONTEXTO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) instituiu o Programa de Cátedras em 1992. O objetivo era fortalecer o ensino superior e a pesquisa nos países em desenvolvimento, a partir da construção de redes universitárias e do fomento à cooperação.

No mesmo ano, para intensificar a cooperação entre universidades, criou-se a rede UNITWIN (*University Education Twinning and Networking Scheme*), uma parceria entre a UNESCO e uma rede de instituições de ensino superior ou pesquisa de pelo menos três instituições em diferentes países, dos quais no mínimo dois devem ser localizados no Sul Global, que compartilhem suas competências e recursos sobre um tema específico. As instituições de ensino e pesquisa atuam em parceria com diversas e importantes organizações não governamentais, fundações e instituições do setor público e privado para realizar a cooperação Norte-Sul e Sul-Sul.

Atualmente, há aproximadamente 45 redes UNITWIN e 1.000 Cátedras ao redor do mundo (UNESCO, 2024) cobrindo os mais diversos campos acadêmicos, como ciências naturais e questões ambientais; ciência e tecnologia; ciências sociais, humanas e da educação; cultura e comunicação; assim como paz, democracia e direitos humanos. A rede UNITWIN é responsável por criar condições para que as pessoas que se dedicam ao ensino superior possam somar esforços à UNESCO para elaborar os objetivos de uma agenda global, dentre os quais o fortalecimento do direito à educação.

²⁵ Objetivo 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; Objetivo 5 – Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; Objetivo 10 – Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; Objetivo 16 – Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis (Unesco, 2015a).

A Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP) foi integrada à rede UNITWIN em 2006. Em 2008, foi criada na instituição a primeira Cátedra UNESCO de Direito à Educação do país, da qual participam docentes e alunos(as) de graduação e pós-graduação, com o objetivo de promover estudos, pesquisas e doutrina na área do direito à educação no sistema jurídico brasileiro e no direito internacional.

O núcleo de reflexão e ensino criado na FDUSP tem como principais preocupações as relações e injunções globais na área da educação e seus impactos no Brasil; a afirmação e desenvolvimento do direito à educação básica e superior no Brasil; o tratamento jurídico do direito à educação; o federalismo educacional; o papel do Judiciário e do Legislativo na proteção, garantia e promoção do direito à educação; os níveis de eficiência e eficácia da Administração Pública na promoção da qualidade da educação e da equidade social; e a responsabilidade e o impacto social das instituições de ensino, com a promoção da diversidade e inclusão.

PILARES DA CÁTEDRA: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

As atividades da Cátedra no âmbito da FDUSP expressam a crença, defendida pelos fundadores da UNESCO, da importância da garantia de oportunidades iguais de educação para todos. A educação é não só um direito fundamental social, mas também um pré-requisito para que todos possam conquistar e concretizar os direitos humanos, tanto na esfera pessoal quanto na esfera coletiva, no bojo da sociedade a que pertencem (Un Economic and Social Council, 1999). Ao mesmo tempo, a educação é a base para a concretização de uma sociedade global para todas as pessoas. A educação e o ensino possuem, portanto, um papel fundamental para a criação de uma sociedade livre, justa e solidária. E, por permear um amplo leque de esferas da vida humana, o direito à educação possui um *status* especial em relação aos demais direitos fundamentais.

Imperativo dos direitos humanos, o direito à educação é direito fundamental social, direito individual, direito difuso e coletivo e, igualmente, dever fundamental. Seu regime jurídico complexo, que se sujeita ao regime específico dos direitos fundamentais – mesmo que dependa de prestações materiais e recursos financeiros – possui abrangência individual e coletiva e envolve diferentes poderes e capacidades de exercício, bem como obrigações de fazer e não fazer que não se exauzem (Ranieri, 2013, p. 47).

Multifacetário, o direito à educação é marcado principalmente pelas esferas social, econômica e cultural. Social pela promoção do pleno desenvolvimento da personalidade humana, no contexto da comunidade; econômica pelo favo-

recimento da autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo; e cultural pela orientação dada pela comunidade internacional de construção de uma cultura universal de direitos humanos (Claude, 2005, p. 37). Por isso, a interpretação de seu sentido e alcance deve ter como ponto de partida a sua relação profunda com os demais direitos sociais – tais como saúde, alimentação, moradia, transporte, lazer e proteção à infância (Werner, 2017) – e sua vinculação aos ideais de fortalecimento da democracia, da Justiça Social, da igualdade e do trabalho.

Em caráter internacional, dois são os principais marcos para a determinação da natureza e do conteúdo do direito à educação: a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 24 de outubro de 1945, e a celebração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 10 de dezembro de 1948 (ONU, 1948).

Desde o início dos trabalhos da Comissão de Direitos Humanos da ONU, criado em 1946 pelo Conselho Econômico, Social e Cultural da entidade para elaborar recomendações que promovessem o respeito e observância dos direitos humanos, a educação surgiu como fator indispensável para a reconstrução dos países após o fim da Segunda Guerra Mundial. O libanês Charles Malik, relator da Comissão, afirmou que todos os integrantes da Comissão sabiam, desde o início, que elaborar uma declaração dos direitos humanos era, em si, uma empreitada educacional (Claude, 2005, p. 38). É o que se vê refletido no preâmbulo da DUDH, definida como “[...] ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades”. A DUDH prevê, portanto, que somente através do ensino e da educação será possível a promoção do respeito aos direitos e liberdades que proclama (Werner, 2017).

Além disso, cientes de que a educação de jovens em um contexto de ódio e intolerância colaborou para a disseminação do fascismo e do nazismo²⁶, os integrantes da Comissão perceberam que a educação não é neutra em matéria de valores. Assim, a DUDH vinculou o direito à educação a três objetivos específicos: (1) plena expansão da personalidade humana e reforço dos direitos humanos²⁷,

²⁶ O preâmbulo da DUDH também reflete o contexto de combate à tirania e à opressão no pós-guerra: “Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a actos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem; Considerando que é essencial a proteção dos direitos do Homem através de um regime de direito, para que o Homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão” (ONU, 1948).

²⁷ A inclusão foi um reflexo da valiosa contribuição do brasileiro Belarmino Austregésilo de Athayde na 147ª Assembleia da Comissão realizada em 19 de novembro de 1948, em Paris, na qual fez uma declaração sobre a importância da educação baseada em valores. Como narra Claude (2005, p. 40), o brasileiro “[...] foi o primeiro a sustentar que a educação oferece ao indivíduo os recursos ‘para desenvolver sua perso-

(2) favorecimento da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos, e (3) desenvolvimento das atividades da ONU para a manutenção da paz.

Dessa forma, o direito à educação, tal como formulado na DUDH, volta-se à promoção dos direitos e liberdades próprias do Estado Democrático e tem como objetivo a construção de uma cultura universal pacifista e democrática (Ranieri, 2013, p. 50). A concepção da educação enquanto propiciadora da compreensão, da tolerância e da amizade “[...] endossa o pacifismo ativo de fins voltado para construtivamente atuar sobre o ser humano pela pedagogia” (Lafer, 2008, p. 34). Sua missão final é, portanto, formar e criar uma cultura de respeito aos direitos humanos, para que a sociedade não mais vivencie as graves violações praticadas na vigência do fascismo e do nazismo, causadas, em parte, pelo desprezo e desrespeito a esses direitos (Reale Júnior, 2008, p. 169).

Dezoito anos após a criação da DUDH, a ONU produziu outro importante documento para a proteção do direito à educação: o Pacto Internacional relativo aos Direitos Econômicos e Sociais (PIDESC), de 1966 (com vigência nacional a partir de 1992, pelo Decreto n. 591). O direito de todas as pessoas à educação está previsto em seu artigo 13, que reforça os principais objetivos já previstos no art. 26 (2) da DUDH e define o processo educacional a partir da promoção do “pleno desenvolvimento da personalidade humana” e do fortalecimento do “respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais”. Assim, educar não se limita a ensinar a ler, escrever e calcular, mas a potencializar todas as virtualidades de uma pessoa de modo a educá-la para os direitos humanos, manifestado na forma de se relacionar com os outros e respeitar a sua autonomia, a sua liberdade, as suas ideias e suas específicas formas de ser (Reale Júnior, 2008, p. 170).

O art. 13 do PIDESC também se encarregou de fixar, de maneira detalhada, as premissas para assegurar o pleno exercício do direito à educação, o que foi similarmente incorporado como obrigações específicas para os Estados na Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 e ratificada pelo Brasil em 1990.

De modo geral, os documentos internacionais que cuidam da matéria, sejam globais ou regionais, reconhecem o direito e o dever dos Estados de regulamentar o ensino, a partir dos pressupostos da DUDH, e de financiar a educação. Reafirma-se, assim, que a educação deve estar voltada para as necessidades sociais locais e para a inserção do indivíduo na comunidade em que vive. Não por

nalidade, que constitui o objetivo da vida humana e o fundamento mais sólido da sociedade”. A redação final, mais concisa, contempla na expressão “pleno desenvolvimento” tanto o direito à educação quanto a educação para os direitos humanos.

outra razão, os Princípios de Ação de Dakar (2000), adotados dentro do programa Educação para Todos, estabeleceram que o âmbito nacional é, por excelência, o campo das atividades educacionais.

Dentre os compromissos internacionais celebrados no sistema da ONU que tutelam o direito à educação, também foram incorporados ao sistema jurídico brasileiro a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965 (Decreto n. 65.810/1969); a Convenção Relativa aos Direitos das Pessoas Deficientes (Decreto n. 6.949/2009); e a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, de 1979 (Decreto n. 4.377/2002).

Além disso, a ONU também atua no Brasil por meio da UNESCO, criada em 1945 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação internacional entre as nações. A Representação da UNESCO no Brasil, estabelecida em 1964, tem como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social a partir da formulação de políticas públicas e projetos de cooperação técnica com todos os entes federativos.

Com o avanço dos desafios globais e a necessidade de abordagens integradas, a ONU consolidou os direitos e compromissos supramencionados na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Unesco, 2015a). Essa agenda representa uma evolução das políticas educacionais ao conectá-las a um conjunto mais amplo de objetivos sociais, ambientais e econômicos, reafirmando a centralidade da educação para o alcance de sociedades mais equitativas e sustentáveis. Fundamentada em documentos como a Carta da ONU, a DUDH e a Declaração do Milênio, a Agenda define 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, que refletem uma visão integrada e indivisível do desenvolvimento global.

Nesse contexto, a educação ocupa uma posição central no ODS 4, que defende a universalização do acesso à educação de qualidade ao longo da vida, redefinindo objetivos e estratégias das políticas educacionais anteriores, como Educação para Todos e os Objetivos do Milênio (Ranieri, 2018, p. 90).

Diante desse cenário, a Cátedra UNESCO de Direito à Educação da FDUSP alinha suas atividades ao compromisso global com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (educação de qualidade), sendo suas atividades baseadas na noção de educação para o desenvolvimento sustentável e para a compreensão da cidadania global que visa “[...] equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados

e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental” (Unesco, 2015b, p. 2).

A partir do entendimento de que a educação é meio para concretização de outros objetivos, suas iniciativas também se conectam com o ODS 5 (igualdade de gênero), o ODS 10 (redução das desigualdades) e o ODS 16 (paz, justiça e instituições fortes).

Esse amplo escopo evidencia o papel transversal da educação na construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável, e é com base nessas prioridades que a Cátedra UNESCO de Direito à Educação atua no âmbito da FDUSP, com o desenvolvimento das atividades que serão especificadas abaixo.

ATIVIDADES EM FOCO: AVANÇOS E CONTRIBUIÇÕES NOS ÚLTIMOS ANOS

Considerando o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão que deve reger o ensino superior em universidades brasileiras, de acordo com o art. 207 da Constituição Federal de 1988, desde a sua criação, a Cátedra UNESCO da FDUSP fomenta atividades interconectadas em cada um desses pilares.

Assim, tanto no âmbito da pós-graduação quanto da graduação, a Cátedra estimula investigações, grupos de estudo e publicações, além de ofertar disciplinas nos departamentos de Direitos Humanos e Direito do Estado. Nos seus 16 anos de existência, a Cátedra formou diversos Mestres(as) e Doutores(as) na área de direito educacional, elaborou três obras de referência (Ranieri, 2009; Ranieri, 2010; Ranieri; Alves, 2018), publicou obras com resultados de pesquisas realizadas na FDUSP (Cerezetti, 2019; Campos, 2020) e colaborou regularmente com a *Revista de Direito Educacional*, da Editora Revista dos Tribunais, São Paulo, para publicação de artigos científicos, transcrições de seminários, manifestações em mesas de debates e palestras organizadas pela Cátedra ou dos quais esta participe.

Em relação aos desenvolvimentos mais recentes em termos de pesquisa, nos últimos cinco anos, foram concluídas diferentes investigações e há diversas outras em andamento, relacionadas principalmente às seguintes linhas: i) Atores críticos relacionados à promoção do direito à educação e os desafios que enfrentam nas diferentes instâncias e órgãos dos poderes Judiciário, Legislativo e Executivo; ii) A promoção do direito à educação dentro da estrutura federativa brasileira, considerando tanto as dificuldades quanto os potenciais benefícios inerentes a esse modelo de Estado; iii) Impactos das novas tecnologias para o

direito à educação; e iv) Direito à educação e suas interfaces com a promoção de direitos à equidade de gênero e racial.

Nesse sentido, no âmbito do Programa de Pós-Doutorado, Letícia Antunes Tavares conduz atualmente estudo sobre a adequação (ou não) da decisão por consenso no órgão federal de negociação e pactuação da educação.

Já no Programa de Doutorado, Stephane Lima (2024) propôs diretrizes jurídicas para a qualidade da digitalização escolar, a partir do estudo do caso da contratação da plataforma Google pelas Secretarias Estaduais de Educação à luz do direito à educação. Arthur Barbosa (2023), por sua vez, avaliou o papel do Ministério Público na defesa de direitos difusos e sociais no contexto da sociedade brasileira contemporânea, particularmente no campo do direito à educação, propondo novas formas de atuação em litígios nesse tema por meio do Inquérito Civil Estrutural. Letícia Antunes (2023), a seu turno, fez uma análise crítica do Sistema Nacional de Educação e o regime de colaboração no Brasil, considerando a teoria do federalismo.

Ainda no nível do Doutorado, a pesquisadora Beatriz Canhoto investiga atualmente a Política Nacional de Educação Digital instituída pela Lei n. 14.533/2023 e os elementos que compõem esse direito. Isabelle Oglouyan de Campos pesquisa desigualdades de gênero no corpo docente da FDUSP, que conta atualmente com apenas 16% de professoras, investigando as razões pelas quais as mulheres, após obterem o título de doutorado, não se candidatam aos concursos públicos para a carreira docente na instituição. Mirella Monteiro analisa políticas públicas para garantia de direitos fundamentais de crianças negras e superação de desigualdades raciais estruturais. Sara Tironi avalia a atividade legislativa das parlamentares da Câmara dos Deputados brasileira e seu potencial para promover a equidade de gênero nas esferas políticas e econômicas da sociedade brasileira.

No Programa de Mestrado, Arthur Balbani (2023) concluiu pesquisa acerca das articulações interinstitucionais para implementação de políticas educacionais no Brasil, analisando o caso dos Gabinetes de Articulação para Efetividade da Política da Educação. Já Mirella Monteiro (2021), em sua dissertação, estudou o direito à permanência escolar, propondo contribuições para políticas públicas com esse enfoque. Graziela Viol (2020) analisou a garantia da educação básica de qualidade e os possíveis instrumentos jurídicos para sua efetivação. Michel Lutaif (2020) apresentou estudo sobre a autonomia, integridade e gestão universitária, observando o contexto da Universidade de São Paulo.

Em andamento, no nível do Mestrado, há a pesquisa de Enya Costa, que analisa juridicamente o sistema de *vouchers* educacionais, identificando os elementos essenciais para sua formulação e os critérios de concessão aplicados em contextos internacionais, buscando avaliar sua viabilidade e potenciais impactos no cenário educacional brasileiro. Finalmente, Letícia Carvalho Silva pesquisa discriminação racial contra crianças e o racismo nas escolas, buscando compreender o papel do Ministério Público e das Diretorias Regionais de Educação na prevenção e/ou enfrentamento da discriminação racial que ocorre nas escolas do estado de São Paulo, bem como se o direito à não discriminação e à igualdade racial têm sido considerados como elementos do direito à educação de qualidade.

Também no campo da pesquisa, entre 2017 e 2019, foi desenvolvido o Grupo de Pesquisa em Direito à Educação e Direito Educacional (GEDE), que reuniu pesquisadores de diversas instituições de ensino superior com objetivo promover estudos e pesquisas relacionados ao direito à educação no sistema jurídico brasileiro e internacional, fomentando os ODS 4 e 10.

Desde 2019, a Cátedra passou a apoiar o Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia (GPEIA), criado em 2016 com o objetivo de investigar as dinâmicas de inclusão e exclusão que operam no ambiente universitário (ODS 5), através de pesquisas acerca da diversidade e inclusão na academia, história oral das mulheres no Direito, relações étnico-raciais e ensino jurídico.

Em 2021, a Cátedra contribuiu com a criação do Observatório do Direito à Educação (ObsEdu)²⁸, grupo que, mediante a seleção anual de pesquisadoras e pesquisadores de graduação e pós-graduação, busca capacitar estudantes na temática e investigar, acompanhar e analisar a produção administrativa, legislativa e jurisprudencial brasileira referente ao direito à educação. O grupo busca aproximar estudantes de direito e estudantes de outras áreas do conhecimento, além de entidades da sociedade civil atuantes na defesa do direito à educação, fortalecendo a defesa da educação de qualidade (ODS 4), buscando a redução de desigualdades (ODS 10) e o fortalecimento das instituições (ODS 16). Como resultado do primeiro ciclo, foi construída uma base de dados legislativos (Oliveira et al., 2023) e publicado relatório de pesquisa com análise da atuação do legislativo federal na área de educação durante a pandemia (Costa; Oliveira, 2024).

No âmbito do ensino, estimulando a educação para a cidadania global (Unesco, 2015a, p. 2), a Cátedra abriga desde 2020 as disciplinas de Direito e Equidade de Gênero, para pós-graduação e graduação, ambas com o intuito de

²⁸ Informações sobre atividades desenvolvidas pelo grupo podem ser encontradas em: www.instagram.com/obsedu.usp.

construir caminhos para que o acesso à educação superior seja um facilitador para o alcance da igualdade de gênero e empoderamento de mulheres e meninas (ODS 5).

Para estudantes da pós-graduação, a disciplina tem por particularidade o objetivo de dar ferramentas a profissionais para diagnóstico, análise e enfrentamentos dos desafios que emergem das desigualdades estruturais entre gêneros na academia e profissões relacionadas ao direito. Nesse sentido, promove estudos sobre processos de exclusão e discriminação de mulheres, considerando o Direito como mecanismo útil para impactar positivamente realidades e transformar estruturas desiguais.

No contexto da graduação, a disciplina optativa assume tanto caráter de ensino quanto de extensão. Suas principais metas são: (i) conscientizar alunas e alunos sobre desigualdades de gênero existentes no Brasil; (ii) promover sua atenção para situações de discriminação no espaço universitário ou em contextos profissionais; (iii) promover e fortalecer uma cultura de equidade entre os gêneros no espaço jurídico. Ao longo do semestre, as alunas e alunos inscritos produzem materiais que são posteriormente divulgados à sociedade, fomentando a promoção da cidadania global, em relação a questões de gênero e suas múltiplas interseccionalidades²⁹.

Por fim, ainda no âmbito extensionista, a Cátedra promove o Laboratório de Docência em Direitos Humanos e Teoria do Estado (LabDoc), em parceria com a Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Seu objetivo é a preparação de estudantes para atuar como multiplicadores de noções de Direitos Humanos e Teoria do Estado em instituições de ensino básicas públicas e privadas, e em cursinhos populares e comunitários, por meio de metodologias ativas de ensino-aprendizagem como *design thinking* e aprendizagem por projetos³⁰.

PERSPECTIVAS PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Em um contexto de desafios globais crescentes, que incluem desigualdades sociais, crises climáticas e avanços tecnológicos disruptivos, o papel da educação torna-se cada vez mais central para a superação dessas adversidades. Desde sua criação, a Cátedra UNESCO de Direito à Educação da FDUSP tem atuado em prol da reflexão, pesquisa e ação no campo do direito educacional, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

²⁹ Um compilado dos materiais produzidos está disponível em: <https://linktr.ee/equiddgenerofdusp>.

³⁰ Dentre as temáticas desenvolvidas, destacam-se educação digital, direitos humanos de crianças e adolescentes, direitos da população LGBTQIAP+ e desigualdades de gênero na profissão jurídica. Relatórios dos oferecimentos estão disponíveis em: <https://direitosp.fgv.br/projetos-de-pesquisa/laboratorio-docencia-direitos-humanos-teoria-estado-labdoc>.

No campo da pesquisa, a Cátedra planeja aprofundar a interdisciplinaridade de suas atividades e expandir parcerias com outras Cátedras UNESCO e instituições internacionais, o que se mostra estratégico para ampliar o alcance de suas pesquisas e promover o intercâmbio de boas práticas.

No ensino, pretende-se promover ainda mais disciplinas que visam conscientizar estudantes sobre os desafios sociais e econômicos contemporâneos, ao mesmo tempo em que os capacitam para atuar como agentes transformadores em suas comunidades, a partir de abordagens pedagógicas inovadoras e conteúdos que dialogam com os ODS.

Na extensão, busca-se ampliar as iniciativas que promovam um diálogo mais próximo entre academia e sociedade. Essas ações visam não apenas formar futuros juristas, mas também fortalecer a capacidade de estudantes e pesquisadores(as) de engajarem-se em questões práticas relacionadas ao direito à educação e cidadania global.

Ao avançar em suas estratégias, a Cátedra UNESCO de Direito à Educação reafirma seu compromisso com a centralidade da educação no desenvolvimento humano e social. Suas ações futuras visam não apenas fortalecer as bases de um sistema educacional inclusivo e de alta qualidade, mas também inspirar transformações que transcendem as fronteiras nacionais, conectando o Brasil a um movimento global pela justiça social e pelos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Letícia Tavares. *O Sistema Nacional de Educação e o regime de colaboração no Brasil: análise crítica à luz da teoria do federalismo*. 2023. Tese (Doutorado em Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

BALBANI, Arthur Paku Ottolini. *Articulação interinstitucional e implementação de políticas públicas de educação no Estado contemporâneo: o caso dos Gabinetes de Articulação para Efetividade da Política da Educação (Gaepe)*. 2023. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

BARBOSA, Arthur Antonio Tavares Moreira. *Inquérito civil estrutural: proposta de uma nova forma de atuação do Ministério Público a partir do Direito à Educação*. 2023. Tese (Doutorado em Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.

CAMPOS, Isabelle Oglouyan de. *Mulheres na Academia: desigualdades de gênero no corpo docente da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Unesco Digital Library, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376046>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CEREZETTI, Sheila C. Neder et al. *Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?*. São Paulo: Unesco Digital Library, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367420>. Acesso em: 27 nov. 2024.

COSTA, Enya C. S. da; OLIVEIRA, Bruno da C. de (org.). *Direito à educação em tempos de pandemia: uma análise do Legislativo Federal*. São Paulo: Observatório do Direito à Educação (ObsEdu), 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1NuoPWAppBCyJiEGxJ6Ub3lbNoeTM7_5/view?pli=1. Acesso em: 3 nov. 2024.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Revista Internacional de Direitos Humanos – SUR*, São Paulo, n. 2, p. 36-63, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2024.

LAFER, Celso. A declaração dos direitos humanos – sua relevância para a afirmação da tolerância e do pluralismo. In: MARCÍLIO, Maria Luiza (org.). *A Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Sessenta anos: sonhos e realidades. São Paulo: Edusp, 2008. Disponível em: <http://www.livrosabertos.edusp.usp.br/edusp/catalog/download/33/29/136-1?inline=1>. Acesso em: 27 nov. 2024.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. *Diretrizes jurídicas para a qualidade da digitalização escolar: um olhar sobre a contratação da plataforma Google pelas Secretarias Estaduais de Educação à luz do Direito à Educação*. 2024. Tese (Doutorado em Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

LUTAIF, Michel Kurdoglian. *Autonomia, integridade e gestão universitária na Universidade de São Paulo*. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MONTEIRO, Mirella de Carvalho Bauzys. *Direito à permanência escolar: contribuição para políticas pública*. 2021. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, Bruno da Cunha de et al. *Atuação do Legislativo Federal na garantia do direito à educação no primeiro ano de pandemia* – Base de Dados, 2023. Disponível em: <https://zenodo.org/record/7946518>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Carta das Nações Unidas*. 1945. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/Carta-ONU.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 27 nov. 2024.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABMP, TODOS PELA EDUCAÇÃO (org.). *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 55-103.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. A Agenda 2030 das Nações Unidas e a Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. In: CALIMAN, Geraldo (org.). *Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 83-96.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (org.). *Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação: Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>. Acesso em: 3 dez. 2024.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine (org.). *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Edusp, 2009.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine (org.). *Direito à educação: igualdade e discriminação no ensino*. São Paulo: Edusp, 2010.

REALE JÚNIOR, Miguel. Tolerância e solidariedade. In: MARCÍLIO, Maria Luiza (org.). *A Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Sessenta anos: sonhos e realidades. São Paulo: Edusp, 2008. Disponível em: <http://www.livrosabertos.edusp.usp.br/edusp/catalog/download/33/29/136-1?inline=1>. Acesso em: 27 nov. 2024.

UN ECONOMIC AND SOCIAL COUNCIL. *General Comment No. 13: The Right to Education* (Art. 13 of the Covenant). E/C.12/1999/10, UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR), 8 dez. 1999. Disponível em: <https://www.refworld.org/legal/general/cescr/1999/en/37937>. Acesso em: 3 dez. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015a. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 20 nov. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO*. 2015b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371292>. Acesso em: 27 nov. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *What you need to know about UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/unitwin/about>. Acesso em: 27 nov. 2024.

VIOL, Graziela Prates. *A garantia da educação básica de qualidade e os possíveis instrumentos jurídicos para sua efetivação*. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

WERNER, Patrícia Ulson Pizarro. Regime constitucional da educação. *Enciclopédia jurídica da PUC-SP*. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/educacao-1/regime-constitucional-da-educacao>. Acesso em: 27 nov. 2024.

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM COMO DIREITO DE TODAS/OS AO LONGO DA VIDA: A CÁTEDRA UNESCO DE EJA

TIMOTHY D. IRELAND³¹
DANIELE DOS SANTOS FERREIRA DIAS³²

Desde 1949, a UNESCO vem realizando um ciclo de Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA) em intervalos de aproximadamente 12 anos dedicadas a uma análise do estado de ação da educação de adultos globalmente e à elaboração de diretrizes para a década subsequente. Em outubro de 2005, durante uma visita ao Diretor-Geral da UNESCO, Koichiro Matsuura, o Ministro de Educação do Brasil, Fernando Haddad, apresentou uma carta em que “[...] ofereceu o Brasil como sede para a próxima Conferência (CONFINTEA VI), em 2009, por considerar parte da agenda estratégica das Confinteas a necessidade do fortalecimento das ações no campo da EJA implementadas pelos governos do chamado eixo sul”³³. Apesar de certas resistências por parte da UNESCO, por considerar o governo brasileiro demasiadamente progressista, a oferta foi aceita depois de os preparativos serem iniciados com base na aprovação da 33ª C/ Resolução 5 e 175 EX/Decision 9, em 2005. Após um processo democrático para escolher a sede da Conferência no Brasil, a cidade de Belém, no estado de Pará, foi selecionada para realizar a conferência em maio de 2009. Poucas pessoas lembrarão que, por causa da pandemia de gripe H'N' (que precedeu a covid-19 em mais de uma década), foi mister adiar a Conferência até dezembro do mesmo ano.

A criação da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos se deu nesse contexto em que a UNESCO considerou que a criação de uma Cátedra dedicada ao tema específico da Conferência seria uma forma de deixar um legado que podia continuar contribuindo para a agenda estabelecida durante a VI CONFINTEA em Belém. A escolha das Universidades Federal de Pernambuco (UFPE), Rio Grande do Norte (UFRN) e da Paraíba (UFPB), encabeçada por essa última, foi fundamentada em dois critérios básicos: todas três universidades possuíam um histórico de pesquisa, extensão e ensino no campo da EJA, e a região Nordeste ainda era o território que apresentava os piores índices de alfabetização entre jovens e adul-

³¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³² Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³³ Nota Técnica elaborada em 06/03/2007 para a Secad/MEC (arquivo pessoal do autor).

tos no Brasil. No projeto original apresentado à UNESCO em 2009, destacamos dois argumentos:

- a priorização de áreas de formação e atuação como a alfabetização, a educação continuada e a educação ao longo de toda a vida na perspectiva teórico-metodológica da educação popular;
- a defesa permanente da educação de jovens e adultos como área de fundamental importância para o desenvolvimento social no qual se incluem, entre outros, a educação para o trabalho, a solidariedade e a consecução de todos os direitos da cidadania. Neste caminho, terá especial relevo a parceria entre as três universidades proponentes e as demais instituições na promoção e no protagonismo da educação de jovens e adultos.

Em termos teórico-metodológicos, esses dois argumentos possuem como premissas básicas dois conceitos – o conceito da educação como direito humano fundamental, cuja consequência lógica é a noção do direito de todas as pessoas à educação (constitucionalismo social), e o conceito da aprendizagem e educação ao longo da vida, a noção de que a grande maioria das pessoas tem a capacidade neurológica de continuar aprendendo durante toda sua vida, e o que podemos chamar da exigência cognitiva de as pessoas buscarem novos conhecimentos e informações para poder acompanhar criticamente e intervir nas decisões que orientam as mudanças e enfrentar o tecnodeterminismo. Acrescentamos a esses dois conceitos um terceiro, que nos ajuda a qualificar melhor a nossa perspectiva com relação à abordagem escolhida à aprendizagem e educação de jovens e adultos – a da educação popular. Em seguida, elaboraremos brevemente sobre cada conceito.

A Declaração Universal de Direitos Humanos promulgada em 1945 afirma em seu artigo 26 que “Toda pessoa tem direito à instrução”. Foi complementada em 1960 pela Convenção da UNESCO relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de importância fundamental por ser ainda a única convenção internacional sobre o direito à educação. Nesse normativo³⁴, a educação é concebida como “[...] todos os tipos e níveis de educação e inclui o acesso à educação, o padrão e qualidade da educação e as condições sob as quais está implementada” (artigo 2), que já representa uma ampliação significativa sobre o conceito básico contido na mencionada Declaração. A Convenção de 1960 se caracteriza por ser o primeiro instrumento a definir as obrigações concretas exigidas para a realização desse direito, que foram reforçadas na Convenção Internacional sobre

³⁴ A Convenção, em termos normativos internacionais, obriga os signatários a elaborarem relatórios periódicos sobre o direito à educação no seu território (artigo 7), podendo ser processados por não garantirem esse direito.

os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. No seu artigo 13, ela garante que “Os Estados-Signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada até ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais [...]”.

Essa noção de educação foi retomada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que adotou o conceito de “educação básica”, propondo uma visão ampliada não restrita à educação escolar nem à infância, deixando claro que o direito de todos à educação significava que “1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem [...]” (Artigo 1º). De acordo com Torres (2011), as seis metas de Educação para Todos, que incluíram crianças, jovens e adultos como sujeitos, terminaram reduzidas a uma meta principal, a universalização da educação primária centrada no acesso e matrícula, com destaque especial para as meninas. Em Dacar, em 2000, as metas acordadas em Jomtien sofreram algumas mudanças, sem, contudo, mudar substancialmente o conceito fundamental do direito de todos (crianças, jovens e adultos) à educação.

Assim, em termos conceituais, os documentos principais de Jomtien e Dacar – a Declaração Mundial e o Compromisso de Dacar – reafirmam o direito não discriminatório de todos à educação, independentemente de idade, conforme a elaboração inicial da Declaração Universal de Direitos Humanos: “Toda pessoa tem direito à instrução”.

Embora o conceito contemporâneo da educação ao longo da vida tenha surgido principalmente na Europa, as suas raízes foram nutridas em diversos espaços históricos, geográficos e culturais. Desde Platão na Grécia e Confúcio na China, cerca de 500 a.C., há referências à importância da educação e aprendizagem ao longo da vida como processos que permitem aos seres humanos realizarem e praticarem a sua própria natureza. Confúcio retrata a vida como um processo constante de busca e crescimento individual e desenvolvimento ao longo da vida, em que ensinar e aprender são totalmente integrados. Frisa a importância de querer aprender de todas as pessoas e sobre todas as coisas que valem a pena aprender (Ye Lan, 2011, p. 55-56). Mais tarde, Grundtvig na Dinamarca (no século XIX), Mahatma Gandhi e Rabindranath Tagore na Índia, Julius Nyerere na Tanzânia e Freire no Brasil, no século XX, voltaram a enfatizar essa relação íntima entre vida, educação e aprendizagem – a capacidade de a vida ensinar, e a capacidade de aprender da vida para transformar a vida.

O conceito de educação ao longo da vida (ELV) volta a aparecer no discurso internacional com mais ênfase e consistência a partir da década de 1960. No seu discurso no final da II Conferência Internacional de Educação de Adultos (II CONFITEA), realizada em Montreal, Canadá, em 1960, o presidente da Conferência, Roby Kidd, “[...] frisou a necessidade de reconhecer a educação como um processo que continua ao longo da vida, que é, ao mesmo tempo, o direito de todos e de responsabilidade da humanidade” (Ireland, 2013, p. 36-37). Doze anos mais tarde, o Relatório Faure, *Aprender a Ser*, reconheceu que a educação não era mais o privilégio de uma elite ou uma questão relativa apenas a uma faixa etária. A finalidade da educação era a de permitir que o ser humano fosse e se tornasse ele mesmo (Faure, 1972, xxxi), que significou a adoção de uma visão humanista, holística e com base em direitos da educação (Ouane, 2011). Em 1996, a UNESCO publicou o Relatório Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, que reconheceu que:

O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. O relatório Delors também insistiu que a educação descompartmentada no tempo e no espaço torna-se uma dimensão da própria vida (Delors, 2001, p. 117).

Resumindo, entendemos a educação ao longo da vida como uma afirmação filosófica com intencionalidade política, enquanto a aprendizagem ao longo da vida se caracteriza como uma afirmação cognitiva, entendendo a cognição como parte inerente da condição humana. Nesse sentido, a aprendizagem ao longo da vida constitui o argumento básico para a educação ao longo da vida. Constitui a possibilidade concreta de poder desenvolver a educação ao longo da vida. Pessoas aprendem ao longo da vida. A aprendizagem é uma necessidade ontológica – somos seres inconclusos, incompletos e, conseqüentemente, a aprendizagem se caracteriza como uma necessidade básica fundamental. Sem aprender não sobrevivemos. E como Rosa Maria Torres (2011, p. 45) afirma, a crença de que aprendizagem acontece e pode acontecer em qualquer idade não é um ato de fé, mas se fundamenta nos achados recentes na pesquisa das neurociências (Veja Frith, 2013) que comprovam que as mudanças dinâmicas do cérebro continuam na idade avançada e que a plasticidade experiência-dependente permanece evidente ao longo da vida. Conseqüentemente, a idade escolar não deveria ser confundida com a idade de aprendizagem.

Embora os primeiros dois conceitos de educação como direito de todos e educação e aprendizagem ao longo da vida tenham raízes largamente ocidentais, julgamos que na América Latina, ao conjugar as suas perspectivas pedagógicas

com a perspectiva mais abertamente política da educação popular, cria-se a possibilidade de produzir novos arranjos e perspectivas teórico-metodológicas que sejam potencialmente importantes para reorientar e repensar as nossas práticas educativas. A educação é um processo que visa aprender a viver. A vida é o currículo e, conseqüentemente, não há como separar a educação da vida ou a vida da educação.

A educação popular enquanto trabalho teórico-prático não começou com Paulo Freire, mas ele é seu expoente mais eloquente no século XX. Para Freire, a educação popular é um antídoto contra a opressão, “[...] voltada para a transformação da sociedade, tendo como ponto de partida a experiência concreta/vivida para chegar ao contexto teórico, o que exige curiosidade epistemológica, problematização, rigor, criatividade, diálogo, vivência da práxis e protagonismo dos sujeitos” (Paludo, 2015, p. 178). Constitui uma educação que valoriza a experiência cotidiana e coloca a qualidade de vida/bem-estar e a felicidade coletiva de seus sujeitos como objetivo da educação: a vida como currículo último.

É, ao mesmo tempo, um direito e uma necessidade humana fundamental, que faz parte da vocação ontológica do ser humano. O aprendizado faz parte de nosso DNA como animais pensantes e de nossa programação no sentido darwiniano. A educação popular se preocupa tanto com o processo quanto com os resultados. Ela está sujeita à agência humana e, como processo, tem como objetivo fundamental humanizar, emancipar e tornar as pessoas mais criativas. Nesse sentido, a educação não se limita a transmitir, mas, acima de tudo, a produzir conhecimento como um elemento constituinte da prática da liberdade. Ao mesmo tempo em que pretende emancipar, a educação tem o diálogo como ponto de partida e instrumento essencial.

Partindo de nosso “inacabamento”/incompletude como seres humanos, a educação e o aprendizado são entendidos como processos que enfatizam e destacam todo o nosso tempo de vida. Daí a pertinência do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida. Ao recusar esse pensamento fatalista (neoliberal) que nega o sonho de outro mundo possível, a utopia se torna o horizonte e a verdadeira realidade do educador. Nas palavras de Freire (2001, p. 52), “O mundo não está acabado. Está sempre em processo de devir”. E a educação como processo envolve lógica e intelecto, mas também afeto e sociabilidade.

A educação nunca é politicamente neutra, pois atende aos interesses de determinados segmentos da sociedade, ao mesmo tempo em que nega a outros segmentos os direitos mais elementares. Por essa razão, a educação constitui um ato político intencional, pois pressupõe um projeto de sociedade que envolve

um compromisso com a liberdade e a libertação. Nesse sentido, a educação popular é uma pedagogia comprometida com a cidadania ativa e a participação política – uma educação que valoriza e busca aprofundar a democracia, colocando a ética no centro da busca de sua radicalização.

É através dessas três lentes conceituais que a Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos procura desenvolver uma agenda nas esferas local, regional/nacional e internacional que contribua para o fortalecimento e visibilidade da EJA no espírito da aprendizagem e educação ao longo da vida, da cidadania planetária e justiça ambiental. É uma agenda que procura intervir desenvolvendo ações educativas, bem como refletir sobre documentos, relatórios, e políticas em processos de implementação. Para exemplificar, pretendemos apresentar breves retratos de ações desenvolvidas em cada um dos três níveis.

RETRATOS DE INTERVENÇÕES LOCAIS

As duas experiências escolhidas para exemplificar esse nível local de intervenção, representam duas dimensões contrastantes do trabalho pedagógico com populações marginalizadas. No primeiro caso, em 2013, introduzimos dentro de um projeto bem consolidado de alfabetização e educação continuada junto aos operários da indústria da construção civil na cidade de João Pessoa – o projeto Escola Zé Peão –, um trabalho que visava estimular um processo paralelo de alfabetização digital através de um projeto Aprendizagem Móvel no Canteiro de Obra (AMCO). No segundo caso, também inspirado pelo preceito do direito de todos a educação, iniciamos, em 2019, um projeto de leitura em prisões que, ao longo dos seis anos subsequentes, foi sendo rebatizado para refletir as bruscas mudanças de conjuntura. De Janelas para o Mundo em 2019, passou a ser chamado Entre Nós: cartas, palavras e conversas em 2021, para se tornar Ponto e Contraponto em 2024.

APRENDIZAGEM MÓVEL NO CANTEIRO DE OBRA (AMCO)

O projeto **Aprendizagem Móvel no Canteiro de Obra: Tecnologia como prática de liberdade** teve como principal objetivo possibilitar o desenvolvimento de atividades que propiciassem a inclusão digital e a aquisição de habilidades e competências voltadas ao uso de recursos digitais para resolução de problemas cotidianos na construção civil, assim como apoio ao processo de leitura. Além disso, buscou-se contribuir para melhoria do entendimento dos processos de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização digital do educando-trabalhador, tendo em vista as necessidades sociais – em especial brasileiras – e as possibilidades de multiletramentos, pautadas no mundo e realidade dos sujeitos.

Diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meios dos quais ela se informa e comunica (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

O reconhecimento da instauração de uma Cultura da Mobilidade em crescimento no século XXI foi estímulo para a inclusão desta perspectiva no projeto. Afinal, como defende Lemos (2011, p. 28), “[...] a mobilidade é inerente ao homem”, compreendendo-a nas dimensões de mobilidade do pensamento, da desterritorialização e da dimensão informacional-virtual. Nesse sentido, ao explorar-se a potencialidade dos dispositivos móveis conectados à internet, vislumbrou-se que a aprendizagem pudesse dar-se a qualquer hora e em qualquer lugar (Unesco, 201), em especial para o público que vivenciara um processo de aprendizagem da escrita e da leitura em sua fase adulta.

Vale ressaltar que os (aproximadamente 300) trabalhadores da construção civil, estudantes no projeto Escola Zé Peão, realizavam suas atividades laborais durante os dias e, no período noturno, quando alojados no próprio canteiro de obras, concretizavam a existência de uma escola adaptada na qual os *smartphones* e *tablets* configuraram-se como recursos que apoiavam seus processos de construção da lectoescritura. É importante ainda mencionar que os dispositivos ficavam sob suas guardas em horários além do período de aulas, permitindo o uso irrestrito, para viabilizar a familiaridade necessária com a tecnologia e sua exploração voltada à efetivação das propostas pedagógicas.

Compreendendo-se a forte presença social das tecnologias digitais, viu-se como urgente a necessidade de orientar o uso consciente, prático, crítico e seguro de tais tecnologias. Afinal, defendemos, apoiados em Freire (1980, p. 44): uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época.

Para tanto, foram efetivados, junto a cerca de 20 estudantes de licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba, atuantes enquanto educadores populares, planejamentos de atividades de ensino capazes de explorar pedagogicamente o aplicativo intitulado Programa de Alfabetização em Língua Materna – Palma (produzido pela IES2 em 2011) e aplicativos nativos como calculadora, gravador de voz e vídeos, capturas fotográficas, envio de mensagens e outros.

Nesta perspectiva, os estudantes-trabalhadores puderam atuar como produtores de informação e não apenas consumidores destas, ressaltando protagonismo em suas aprendizagens. Os resultados levaram-nos à percepção clara

a respeito das necessidades na formação docente para o uso desses recursos, assim como evidenciou a motivação dos educandos diante das descobertas possíveis a partir do uso da tecnologia.

LEITURA EM PRISÕES

A leitura constitui talvez uma das atividades mais importantes de aprendizagem por meio da qual as pessoas podem acessar informações e formas de se expressar, ampliando o seu potencial humano e a sua capacidade de expressão, aumentando o seu vocabulário e ampliando a sua capacidade de participação cidadã na sociedade da qual fazem parte. O prazer da leitura pode também estimular o neoleitor a retomar os seus estudos e, conseqüentemente, ampliar a sua visão crítica do mundo e a sua capacidade de geração de renda e emprego. Em raciocínio semelhante, Candido (2011, p. 174), entendendo a literatura de maneira mais ampla, como “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os tipos de sociedade”, afirma a impossibilidade da vida sem literatura, já que ser humano algum pode viver “[...] sem entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Apresenta, pois, dois argumentos para fundamentar a ideia da literatura como Direito Humano.

É sabido que a prisão impõe a perda da identidade, ou seja, a mutilação do eu, bem como a violação da autonomia (Goffman, 2001) das pessoas presas. Por isso, nesse contexto, a literatura se constitui como um Direito Humano ainda mais urgente e potente, quando sustentada pelo primeiro argumento apresentado pelo autor. O segundo argumento, por sua vez, traz a possibilidade de reflexão crítica sobre a própria condição e os motivos que conduziram ao encarceramento. Tal criticidade é fundamental na formação de qualquer ser humano, mas se faz mais imprescindível no contexto prisional, se quisermos efetivamente fazer com que o cumprimento de pena seja mais do que a privação de liberdade. Afinal, como efetivamente mudar condutas sem pensar criticamente sobre elas?

Neste complexo cenário, a educação na prisão, seja ela qual for, tem o desafio de não se reduzir a uma mera atividade, gerando um impacto significativo na vida de quem dela participa (De Maeyer, 2013). Como as realidades das unidades prisionais são distintas, ainda que apresentem elementos comuns, não há fórmulas fechadas. Possibilidades têm sido inventadas, tanto no âmbito escolar quanto nos projetos envolvendo a leitura. Nesse processo, portas se abrem, possibilitando a entrada dos agentes promotores das atividades educativas e acelerando a saída das pessoas que têm o tempo de suas penas reduzidas com as remissões.

Foi assim que, em 2019, iniciamos um projeto de extensão universitária popular envolvendo alunos dos cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado), visando desenvolver um projeto de leitura valendo remição pela leitura em duas unidades do sistema prisional na cidade de João Pessoa. O projeto inicial visava articular um projeto de extensão, como campo também de pesquisa, com uma disciplina em que se pretendia aprofundar a concepção teórica da leitura no espaço de restrição de liberdade. No ano seguinte, antes de entrar em campo, fomos surpreendidos pela chegada da pandemia de covid-19, que determinou o nosso afastamento físico do espaço prisional. Na impossibilidade de voltar fisicamente para as unidades, em 2021, optamos por uma metodologia em que articulamos a entrega de material de leitura a ser lido pelos participantes do projeto, que posteriormente escreviam cartas para um grupo de correspondentes extramuros voluntários, em que trocavam impressões e visões sobre o material lido. Em 2022, foi possível voltar para as unidades com encontros quinzenais, em que liamos e debatíamos os conteúdos dos livretos, embora mantendo a correspondência com os correspondentes extramuros como meio para reforçar a importância da escrita dos participantes. Finalmente em 2024, optamos por um modelo mais tradicional, baseado em encontros presenciais a cada quinze dias para debater e aprofundar as leituras, reforçados pela escrita por cada participante de um texto a cada mês sobre a temática da leitura do mês.

Embora o processo seja mais importante que os “resultados” em projetos como esses, é válido lembrar que o projeto resultou na elaboração de um livro de poesia de autoria de uma das pessoas privadas de liberdade, de processos de remição de pena para os participantes de cada turma (em torno de 15 pessoas) e na produção de três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

RETRATOS DE INTERVENÇÕES NACIONAIS

Enquanto Cátedra, buscamos sempre articular as demandas das agendas internacionais (CONFINTEA, SDG) com as demandas nacionais e vice-versa. Nesse sentido, o ciclo de Diálogos permitia escolher temas a serem apresentados e debatidos por representantes de governo e da sociedade civil, procurando informar e formar e, no processo, incidir sobre políticas públicas em nível estadual e nacional. A pandemia nos obrigou a migrar do presencial para o virtual, porém, dessa forma, alcançando um público mais amplo. A participação do ProFeJA está permitindo a elaboração de processos de formação incluindo alfabetizadores populares e alfabetizadores-professores das redes de ensino em nível nacional que exige o exercício da formação e da pesquisa, bem como a coordenação de uma complexa rede de parceiros.

OS DIÁLOGOS INTER/NACIONAIS

Nos anos iniciais da criação da Cátedra, buscamos aproveitar a presença de professores visitantes nacionais ou internacionais à Universidade para realizar o que batizamos como Diálogos Inter/Nacionais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, nos quais os professores apresentavam temas, pesquisas, projetos etc. em que estavam envolvidos sempre ligados ao foco dos Diálogos – a aprendizagem e educação de adultos. Esses eventos foram todos presenciais e reuniram pessoas interessadas – alunos de graduação e pós-graduação, professores universitários e professores da própria rede pública de ensino. Com a chegada da pandemia de covid-19, em março de 2020, a Cátedra teve que se reinventar, e nessa reinvenção os Diálogos se tornaram Diálogos Virtuais.

Nesse movimento do presencial para o virtual, a Cátedra ganhou força, visibilidade e uma capacidade de se inserir em questões nacionais e internacionais. Trabalhamos com a representação da UNESCO em Brasília para fazer o lançamento das versões em português dos GRALES 3 e 4. Também aproveitamos o espaço dos Diálogos para aprofundar temas associados ao nosso projeto de extensão sobre leitura em prisões. Junto com a UNESCO Brasília, lançamos a tradução em português do livro *Livros além das grades*, da Lisa Krolak, bibliotecária do próprio Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO, em Hamburgo. Realizamos um Diálogo para discutir os resultados do Censo Nacional de Leitura no Sistema Prisional e Socioeducativo, um projeto inédito no país, coordenado pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), com dados sobre os ambientes prisionais e socioeducativos dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal. Também dedicamos uma sessão para discutir os resultados da Conferência Estadual sobre o Plano de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado da Paraíba.

Ao longo dos anos 2021 e 2022, na ausência de uma mobilização por parte do governo brasileiro para a VII CONFINTEA, a Cátedra assumiu a tarefa de promover discussões que serviam de preparação para a Conferência em Marrakech. Realizamos um Diálogo “Brasil Rumo a Confintea VII: Reimaginar os Futuros da Educação”, com a participação do professor António Nóvoa. A Cátedra fez parte da articulação de instituições que contribuíram para organizar o Encontro Regional Virtual Preparatório para a CONFINTEA VII, sediado pelo governo da Argentina em julho de 2021. Após a Conferência em junho de 2022, também tratamos de divulgar o *Marco de Ação de Marrakech*, convidando representantes de governo e sociedade civil para participar de Diálogos. As articulações com os Fóruns

Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e com o GT18 da ANPED, dedicado ao tema da Educação de Jovens e Adultos, têm sido especialmente valiosas.

Através do Ciclo de Diálogos, a Cátedra tem conseguido articular o local com o regional, o nacional e o internacional de uma forma bastante eficaz, tentando garantir uma conversa entre as agendas propostas pela UNESCO no campo da EJA com as demandas e políticas locais e nacionais.

COORDENAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES REGIONAIS DE ALFABETIZADORES DENTRO DO PROEJA

O **Programa Nacional de Formação para a Docência na EJA (ProfEJA)** foi idealizado pela Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão) enquanto Política Pública do Governo Federal brasileiro no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Esta política tem como objetivos “[...] elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional” (Brasil, 2024). E seu principal foco está em reduzir o índice de 5,4% de não alfabetizados no país, com idade de 15 anos ou mais. Para tanto, foi estabelecida uma governança interministerial envolvendo União, Estados, Distrito Federal, Municípios e entes da Sociedade Civil. Nesse contexto, e configurando-se como parceiras, estão as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e a UNESCO.

A participação das IPES faz-se a partir da oferta de formações que sistematizam uma Trilha de Saberes composta por cursos dos quais a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em parceria com a Cátedra UNESCO de EJA, é responsável pela formação específica em Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos.

As atividades formativas coordenadas pela Cátedra UNESCO de EJA e UFPB dão-se por meio do Programa de Extensão Universitária intitulado *Formação de Alfabetizadores e Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na EJA*, o qual propõe dois cursos, publicações voltadas à sistematização de experiências e um Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

O primeiro curso proposto destina-se à formação em serviço dos Formadores Regionais, com objetivo de prepará-los à consolidação da Formação de Educadores (atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental e educadores populares do Programa Brasil Alfabetizado). O segundo curso prevê a oferta de um curso a distância, autoinstrucional, para os educadores, com o objetivo de desenvolver uma formação de educadores pautada nos processos que envolvem a educação e

a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, com foco em uma educação emancipadora, crítica, reflexiva e inclusiva.

Esta ação abre a perspectiva, ao longo dos próximos dois anos, de tanto contribuir para a formação de formadores, professores e educadores trabalhando no campo da alfabetização de jovens e adultos, quanto para a pesquisa sobre processos de ensino-aprendizagem com jovens, adultos e idosos em processos de alfabetização. Em termos nacionais, representa uma contribuição para a execução da política governamental, ao tempo em que colabora com as metas da Agenda 2030 e os objetivos do Marco de Ação de Marrakech.

RETRATOS DE INTERVENÇÕES INTERNACIONAIS

Não é por acaso que as duas intervenções selecionadas são da África e América Latina, envolvendo estratégias para desafiar os índices de analfabetismo e baixa escolaridade, mas baseadas em uma visão de cooperação horizontal. O projeto Africanidade foi uma demanda de formação formulada por uma rede de países africana de língua oficial portuguesa criada em 2005. O projeto Guatemala fez parte de um acordo de cooperação técnica entre os dois países. A formação constitui o eixo central que aponta pela responsabilidade das instituições de ensino superior nesse campo.

PROJETO AFRICANIDADE

O projeto Africanidade foi, como a própria Cátedra, um dos filhotes da VI CONFITEA, realizada em Belém do Pará em 2009. Diferentemente da Cátedra, nasceu de uma demanda por cursos de formação em educação de jovens e adultos para educadores e gestores governamentais e da sociedade civil articuladas pela Rede de Cooperação Sul-Sul entre Países de Língua Oficial Portuguesa no Campo da EJA. Por sua vez, a criação da Rede de Cooperação Sul-Sul ocorreu em 2006, no contexto da I Oficina de Cooperação Sul-Sul entre os Países de Língua Oficial Portuguesa sobre Educação de Jovens e Adultos promovida conjuntamente pelo governo brasileiro e a UNESCO, em Brasília, que teve como propósito identificar as problemáticas recorrentes no campo da Educação de Jovens e Adultos e definir um plano estratégico de cooperação, elegendo prioridades e propostas de ação. Na sua própria definição, a Rede se fundamentava em “[...] uma estratégia de cooperação que visa substituir modelos verticais, impositivos ou paternalistas, por processos horizontais e instrumentos de intercâmbio, apoio e cooperação que concretizem os princípios de soberania, solidariedade e respeito à diversidade” (Unesco, 2009, p. 7). Com a sua ênfase nos princípios de horizontalidade,

intercâmbio entre iguais e solidariedade, o conceito da cooperação Sul-Sul se assemelha bastante à práxis da educação popular.

O curso, desenhado para atender dois formatos: extensão e especialização, utilizou as tecnologias de educação a distância com apoio de atividades presenciais envolvendo professores e mediadores pedagógicos – africanos e brasileiros. O destino do projeto Africanidade foram educadores em serviço, contemplando públicos das diferentes ilhas de Cabo Verde, distintas localidades de Guiné-Bissau e um público brasileiro vinculado a diferentes instituições educacionais de vários estados nordestinos. Ao todo participaram 210 aprendentes distribuídos entre os dois níveis e três países: foram 109 alunos selecionados em Cabo Verde (Mindelo e Praia), 51 em Guiné-Bissau e 50 no Brasil. O material didático, preparado especialmente pelo corpo docente do curso, conteve um livro com textos acadêmicos, dois cadernos didáticos com os textos principais dos componentes curriculares, um DVD com videoaulas e um CD com gravações para rádio (Painéis radiofônicos) – estes últimos materiais gravados pelos professores em conjunto com alunos africanos dos três países envolvidos no Projeto e matriculados nos cursos de graduação e mestrado da UFPB por meio do PEC³⁵.

O projeto contou com recursos da Secadi/MEC, com o apoio das Embaixadas Brasileiras em Cabo Verde e Guiné-Bissau, com o apoio da Unilab e com a aprovação e apoio dos Ministérios da Educação nos dois países africanos. Concluíram o Projeto, cerca de 87% dos alunos matriculados. Foram defendidas 43 Monografias na Especialização em Cabo Verde com pesquisas que envolveram a realidade educacional local, fortalecendo a abordagem científica dos problemas vivenciados e produzindo conhecimento para a contribuição do enfrentamento dos desafios educacionais estudados. Com o sucesso da primeira fase, uma segunda fase do projeto foi aprovada e financiada pela Secadi/MEC, mas por questões administrativas nunca executada. Vale lembrar que, além dos “resultados” de ordem acadêmica, o vídeo *Intelectuais da vida* 36 foi produzido. O vídeo aborda a atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre a alfabetização e educação de jovens e adultos para o Brasil e a África, destacando dois momentos dessa relação entre as duas regiões: o engajamento de Freire na África na década de 1970 – período de descolonização em que países como Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe lutavam pela sua independência do poder colonial de Portugal – e, posteriormente, a década que abriu o século XXI, em que o Brasil incentiva a criação de uma rede de cooperação Sul-Sul no domínio específico da alfabetização e educação de jovens e adultos.

³⁵ Programa Estudante Convênio – Graduação (PEC) e Pós-Graduação (PEC-PG).

³⁶ Dirigido e produzido para José Ramos Barbosa da Silva e Mercicleide Ramos.

GUATEMALA: FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAIS EM ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O foco do projeto Guatemala foi a alfabetização de pessoas jovens e adultas envolvendo a formação de quadros do próprio Comitê Nacional de Alfabetização (Conalfa) e a produção de material didático, com o desafio adicional do contexto multilinguístico do país centro-americano. O projeto se realizou no contexto do Acordo de Cooperação Científica e Técnica entre a República Federativa do Brasil e o Governo da República da Guatemala, para implementação do Projeto “Elaboração de materiais didáticos para alfabetizadores e participantes e capacitação de técnicos em alfabetização de jovens e adultos”, firmado em 15 de abril de 2013. Assim, nesse quadro a Cátedra foi a parte contratada para executar o acordo.

Coerentemente com o espírito do projeto Africanidade, nesse projeto a equipe da Cátedra buscou estabelecer uma relação horizontal com a equipe do Conalfa, partindo de missões exploratórias que permitiam minimamente o conhecimento mútuo das realidades socioeducacionais da Educação de Jovens e Adultos do Brasil e da Guatemala, com ênfase nas tendências e nas modalidades educativas, nos avanços e desafios. Como resultado, a partir da análise do contexto e das necessidades e expectativas da Equipe do Conalfa, foram pactuados três objetivos para o Plano de Trabalho a ser desenvolvido:

- A elaboração de um *Caderno de orientação pedagógica para o alfabetizador*, voltado para o desenvolvimento das práticas de alfabetização.
- A elaboração de um *Caderno de orientação pedagógica para o coordenador municipal*, voltado para a formação dos coordenadores e dos alfabetizadores.
- A produção de materiais didáticos é entendida, neste projeto, como uma ação articulada à formação de técnicos do Conalfa e dos coordenadores municipais. Nesse sentido, foi realizada uma *Oficina de capacitação*, na Guatemala, destinada a 125 cursistas, para apresentação e vivência do material produzido.

Em termos de uma cooperação executada por uma universidade, o projeto foi enquadrado como extensão universitária, a ser cadastrado no Fluxo Contínuo de Extensão (FLUEX), entendido não como mera transferência de conhecimento, mas como processo de aprendizagem colaborativa, promotora de mais e melhor desenvolvimento para ambos os países. O desenho do projeto refletiu discussões registradas no *Marco de Ação de Belém* e nos dois primeiros GRALEs, e especialmente no segundo com o seu subtítulo “Repensando a alfabetização”. Assim, a perspectiva é de uma educação crítica e emancipatória, organizada em torno

das questões de gênero e sexualidade, dos direitos humanos e cidadania, do mundo do trabalho, das inovações da ciência e tecnologia, do desenvolvimento sustentável, da saúde e a nutrição.

Os objetivos formais foram alcançados, mas uma avaliação do impacto duradouro de um projeto dessa natureza é notoriamente difícil de realizar, especialmente no contexto em que os governos de ambos os países e suas prioridades no campo da alfabetização de jovens e adultos mudaram após o término do projeto. Porém, não há dúvida de que a experiência vivida durante o projeto Guatemala servirá como importante subsídio para o projeto de Formação dentro do Pacto Nacional.

PALAVRAS FINAIS

A defesa do direito de todas e todos à educação ao longo da vida e o papel central da aprendizagem e educação de jovens e adultos são as linhas mestras do caminho trilhado pela Cátedra – uma educação transformadora e emancipatória. O papel central da formação de educadores e professores fundamentada na pesquisa de natureza mais participativa e na reflexão crítica, elementos típicos da educação popular, se destaca como o foco das intervenções alinhadas com o espírito democrático e humanista que tem conduzido esta forma de entender a educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>. Acesso: 12 nov. 2024.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- DE MAEYER, M. A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p.33-49, jan./mar. 2013.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília, Brasil: UNESCO, 2001.
- DIAS, D. S. F.; IRELAND, T. D. Tecnologia como prática de liberdade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília: MEC, 2016.
- DIAS, D. S. F.; IRELAND, T. D. et al. Alfabetização de Jovens e Adultos: fundamentos e perspectivas. *Caderno do Formador Regional – Módulo Introdutório*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2025.
- FAURE, E. *Aprender a ser*. Paris, França: UNESCO, 1972.

FREIRE, P. *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*. Maryland: Rowman & C. Littlefield Publishers, 2001.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FRITH, U. Neuroscience: implications for education and lifelong learning. *Integrating Science and Practice*, v. 3, n. 1, p. 7-10, may 2013. Disponível em: www.ordrepsy.qc.ca/scienceandpractice. Acesso em: 20 jun. 2025.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução: Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IRELAND, T. D. Popular education and well-living: a new pedagogical narrative for a learning Planet? *Convergence*, Toronto, v. 44, p. 42-53, 2023.

IRELAND, T. D. *Sete décadas de CONFITEA: uma retrospectiva* (no prelo). 2025.

IRELAND, T. D. Sessenta anos de CONFITEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (org.) *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA*. Brasília: UNESCO, 2013. p. 31-56.

IRELAND, T. D. Cooperação sul-sul como exercício da liberdade: entre desejo e realidade. *Gestão & Aprendizagem*, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 3-15, 2016.

LEMONS, A. Cultura da mobilidade. In: BEIGUELMAN, G.; LA FERLA, J. *Nomadismos tecnológicos*. São Paulo: Editora Senac, 2011.

OUANE, A. Evolution of and perspectives on lifelong learning. In: YANG, J.; COTERA, R. V. (e.). *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburgo, Alemanha: UIL, 2011. p. 24-39.

PALUDO, C. Educación popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (ed.). *Dicionário Paulo Freire*. Lima: CEAAL, 2015. p. 176-178.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TORRES, R. M. Lifelong learning: moving beyond Education for All (EFA). In: YANG, J.; COTERA, R. V. (e.). *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburgo, Alemanha: UIL, 2011. p. 40-50.

UNESCO. *Effective Literacy and Numeracy Practices Database – LitBase*. Programme of Mother Language Literacy (PALMA), Brazil. Disponível em: <https://www.uil.unesco.org/en/litbase/programme-mother-language-literacy-palma-brazil>. Acesso em: 20 jun. 2025.

UNESCO/MEC. *Segunda Oficina de Cooperação Sul-Sul entre Países de Língua Oficial Portuguesa sobre Educação de Jovens e Adultos*, Salvador/BA, 26 a 29 de fevereiro de 2008: relatório final. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

YE LAN. Revisiting the classics: the teaching/learning relationship in modern China. In: YANG, J.; COTERA, R. V. (e.). *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburgo, Alemanha: UIL, 2011. p. 51-58.

BEM-ESTAR PLANETÁRIO E ANTECIPAÇÃO REGENERATIVA: CÁTEDRA UNESCO DE ALFABETIZAÇÃO EM FUTUROS NO MUSEU DO AMANHÃ

FABIO RUBIO SCARANO³⁷
ANNA CAROLINA FORNERO AGUIAR³⁸
BEATRIZ LIMA RANGEL CARNEIRO³⁹
VITÓRIA LONGUINHO HOLZ⁴⁰
NINA POUGY⁴¹
LUANA SILVA DOS SANTOS⁴²

INTRODUÇÃO: HISTÓRICO, PREMISSAS E OBJETIVO

O ser humano moderno vive em estado de tripla alienação: alienou-se do mundo natural que o cerca, do próximo e, em consequência, se alienou de si mesmo. Essa desconexão, em síntese, o levou à sua desumanização. Regenerar essas conexões rompidas antecipa estados futuros de bem-estar planetário. Neste estado, a integridade do sistema terrestre permaneceria preservada, de modo que espécies e populações – humanas ou não – persistiriam no futuro, e os organismos teriam a oportunidade de alcançar o bem-estar (Kortetmäki *et al.*, 2021). Tal estado é o que chamamos aqui de “sustentabilidade”, um conceito com um sentido mais amplo do que aquele dado pela lógica moderna do capital (Scarano, 2024a). Ele emerge de uma ética do cuidado, conforme sugere a raiz etimológica latina da palavra (*sustentare* = cuidar), como lembra Leonardo Boff (2011;2018). Contudo, para que esta sustentabilidade emergja, será necessário, antes de tudo, imaginá-la.

Dessa maneira, a Cátedra UNESCO em Bem-Estar Planetário e Antecipação Regenerativa baseia-se na premissa de que alcançar um estado de bem-estar planetário exige a regeneração dos laços rompidos pela tripla alienação, permitindo

³⁷ Museu do Amanhã, Instituto de Desenvolvimento e Gestão, RJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-RJ).

³⁸ Museu do Amanhã, Instituto de Desenvolvimento e Gestão, RJ. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-RJ).

³⁹ Museu do Amanhã, Instituto de Desenvolvimento e Gestão, RJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁴⁰ Museu do Amanhã, Instituto de Desenvolvimento e Gestão, RJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁴¹ Museu do Amanhã, Instituto de Desenvolvimento e Gestão, RJ.

⁴² Museu do Amanhã, Instituto de Desenvolvimento e Gestão, RJ. Instituto Humanize, RJ.

o acesso coletivo a futuros diversos e sua compreensão como possíveis. Assim, o objetivo desta Cátedra UNESCO é promover a diversificação, democratização e decolonização da imaginação sobre o futuro no Brasil e além de suas fronteiras. Alinhada aos objetivos globais da UNESCO, propõe-se estabelecer a alfabetização em futuros como uma habilidade essencial para as pessoas no século XXI, contribuindo para melhores usos do futuro na orientação das ações no presente.

Na prática, a Cátedra se volta para promover diálogos inclusivos capazes de regenerar as conexões rompidas entre as “três ecologias” (ambiental, social e individual; Guattari, 1989/2000), entre cosmovisões distintas (tradicionais, moderna e pós-modernas), entre variadas formas de interpretação da realidade (ciências, artes e espiritualidades), entre espaços (urbano, rural, florestal, marinho) e, especialmente, entre tempos (passado, presente e futuro). Scarano (2024a) traz uma revisão detalhada deste tema, que em parte revisitaremos a seguir.

A Cátedra foi inaugurada em janeiro de 2023, a partir de uma parceria firmada entre o Museu do Amanhã e a Universidade Federal do Rio de Janeiro⁴³. Essa colaboração une a experiência acadêmica da universidade mais antiga do Brasil à capacidade de engajamento público de uma instituição cultural popular localizada em uma área estratégica da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se da primeira Cátedra UNESCO a ser sediada em um museu, o que amplia o alcance e a escala de suas ações, promovendo diálogos interdisciplinares e intersetoriais que conectam ciência e cultura. A Cátedra hoje compõe um grupo de cerca de 40 cátedras na linha de Alfabetização em Futuros, Estudos de Futuros e Antecipação (Futures Literacy, Futures Studies, and Anticipation⁴⁴; Jennische; Sörbon, 2023). É também pioneira por ser a única do Brasil e uma das quatro latino-americanas a atuar nesta linha de pesquisa e prática (Scarano *et al.*, 2025).

Este capítulo examina os pressupostos teóricos e metodológicos e as principais linhas de pesquisa, ensino e extensão da Cátedra UNESCO de Bem-Estar Planetário e Antecipação Regenerativa. Finalmente, discute o alcance e o impacto das atividades desenvolvidas ao longo de dois anos de funcionamento e as perspectivas para os próximos anos.

⁴³ O Museu do Amanhã é um equipamento cultural da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. O Instituto de Desenvolvimento e Gestão é a organização social que faz a gestão do museu. Os órgãos da UFRJ formalmente envolvidos na parceria são o Instituto de Biologia e o Colégio Brasileiro de Altos Estudos, mas a parceria hoje se estende também ao Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade da UFRJ em Macaé.

⁴⁴ Mais informações em: <https://www.unesco.org/en/futures-literacy>.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

ANTECIPAÇÃO

Antecipação é uma propriedade de organismos ou sistemas que produzem um modelo preditivo de si mesmos e usam este modelo para lidar com seu estado presente, auxiliando a tomar decisões e a se adaptar de maneira mais eficiente ao que está por vir (Rosen, 1985; Poli, 2017; Brassett, 2021). Envolve, portanto, usar premissas e imagens acerca do futuro para tomar decisões no presente. Miller e Sandford (2019) apontam dois tipos de antecipação. A “antecipação para o futuro” refere-se à capacidade de identificar e projetar objetivos e resultados que são prováveis ou normativos, baseados em visões e cenários sobre o que pode ocorrer no futuro. Como exemplo, podem ser citados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que antecipam um futuro específico (do desenvolvimento sustentável), com objetivos, metas e indicadores. Já a “antecipação para a emergência” é aberta e criativa, orientada pela imaginação, invenção, novidade, improviso e efemeridade. Essa perspectiva implica ações no presente que permitam que futuros mais desejáveis possam emergir, sejam eles quais forem. Por exemplo, ao fomentar o cuidado, o respeito e a empatia entre as pessoas, em que as relações sociais, sensíveis atualmente sejam menos conflituosas e mais construtivas, criam-se possibilidades para futuros mais harmoniosos, independentemente de outros fatores. Ao agirmos nesse sentido, estaríamos antecipando para a emergência (ver também Scarano, 2024a).

Tudo o que é vivo antecipa. No caso humano, há componentes conscientes (previsão, projeção, prospectiva), subconscientes (instinto, intuição, pressentimento) e inconscientes (como as células-tronco, por exemplo) de antecipação. No entanto, embora a capacidade racional do ser humano de projetar e prever futuros continue a avançar, nem sempre essas projeções resultam em ações concretas. Há cerca de 40 anos, previsões sobre possíveis cenários relacionados às mudanças climáticas alertam para consequências alarmantes, mas, ano após ano, registros de emissão de gases estufa continuam a ser quebrados. Esse desacoplamento entre compreender e agir nos parece estar relacionado a uma incapacidade de sentir – a desconexão e a já mencionada alienação do mundo que o cerca fazem com que o ser humano moderno, ainda que compreenda, não sinta e, assim sendo, não age (Scarano, 2024a).

A antecipação resulta da interação entre dois processos: a memória e a atenção. Se a antecipação se refere ao futuro, a memória diz respeito ao passado e a atenção ao presente. Entretanto, os três processos costumam ocorrer de forma simultânea e interdependente. Hoje, porém, o ser humano moderno

padece de imensa falta de atenção, pela velocidade dos tempos, que é em parte provocada pelos excessos de comunicação e informação por meio dos diversos canais tecnológicos que estão à sua disposição. Além disso, carece de memória, na medida em que vários passados foram e têm sido cultural ou politicamente apagados ou esquecidos (Bendor *et al.*, 2021; Terry *et al.*, 2024).

SUSTENTABILIDADE

Como antecipar futuros sustentáveis? Para responder essa pergunta, convém se indagar acerca de qual “sustentabilidade” se está falando. Estamos falando da sustentabilidade do planeta e de todos os seus sistemas e formas de vida? Da nossa espécie? A de um determinado estilo de vida que hoje é hegemônico? Diante dessas controvérsias, “regeneração” e “bem-estar planetário” têm surgido não apenas como termos alternativos à “sustentabilidade”, mas também como formas de ampliar o entendimento desse conceito. Na abordagem da Cátedra, a sustentabilidade é composta por regeneração, um processo dinâmico, e bem-estar planetário, o estado desejável que emerge desse processo. Regeneração é tanto um processo individual e coletivo de reconexão com o mundo, como também o reconhecimento da necessidade de construir novas estruturas para substituir paradigmas contemporâneos em processo de colapso. Trata-se, portanto, de reparar sistemas, relações e direitos, considerando múltiplas visões de mundo e superando as limitações de uma perspectiva estritamente moderna e capitalista de desenvolvimento sustentável (Scarano, 2024a). Bem-estar planetário, como já vimos, é inclusivo de humanos, outros-que-humanos e mais-que-humanos.

Uma vez que o modelo de desenvolvimento convencional moldou profundamente as percepções e dinâmicas de interação com o Sul Global após a Segunda Guerra Mundial, visões alternativas emergiram de forma a questionar a lógica moderna capitalista. Porém, uma delas é hegemônica: a do desenvolvimento sustentável. A sustentabilidade, na perspectiva da Cátedra, demanda diálogos entre a visão hegemônica do desenvolvimento sustentável e visões alternativas a essa, que são coletivamente chamadas de “pós-desenvolvimento” (Escobar, 2015). Tais alternativas emergem tanto no Sul Global (como o *Buen Vivir* em países andinos e o *Ubuntu* na África subsaariana) como no Norte Global (como o decrescimento, o ecofeminismo e o ecossocialismo) e se espalham pelo mundo. Elas emergem de distintos contextos socioculturais e representam tanto o resgate de cosmovisões ancestrais quanto a formação de novos movimentos sociais, mas em essência compartilham princípios semelhantes (Kothari *et al.*, 2014). Talvez, expandir nossa imaginação sobre o futuro não demande mais do

que reconhecer a existência de visões de mundo alternativas e, com isso, questionar as limitações do desenvolvimento convencional e do próprio conceito de desenvolvimento sustentável.

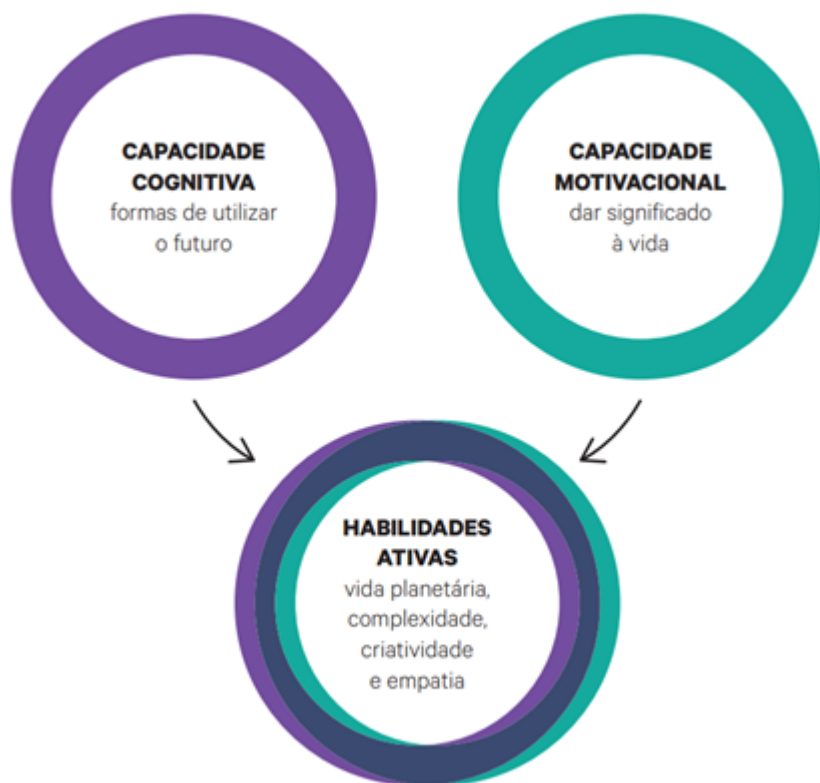
FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

As atividades da Cátedra estão estruturadas em três frentes principais: de pesquisa, ensino e extensão, todas direcionadas para a alfabetização em futuros. A pesquisa é centrada na disciplina de antecipação e em estudos de futuros. O ensino é aplicado a diferentes públicos, além do acadêmico, e se utiliza da ferramenta desenvolvida pela própria UNESCO, conhecida como “Laboratório de Alfabetização em Futuros”. Finalmente, o componente de extensão abrange dois eixos principais: i) produção de conteúdo para exposições do Museu do Amanhã e de outros museus da rede gerida pelo Instituto de Desenvolvimento e Gestão; e ii) divulgação dos conteúdos da Cátedra para um amplo público, por meio de palestras, minicursos e produções técnicas.

O termo *alfabetização*, originalmente utilizado para se referir apenas à habilidade de ler e escrever, hoje tem abarcado um amplo conjunto de habilidades e competências, como *alfabetização científica*, *alfabetização financeira* e *alfabetização digital*. Do inglês *literacy*, por vezes em português o termo aplicado é letramento ou literacia (ver discussão semântica em Bertoldi, 2020). No caso de *futures literacy*, a UNESCO tem optado por adotar em português *alfabetização em futuros*.

Como o futuro existe apenas na imaginação, ser alfabetizado(a) em futuros significa ampliar a capacidade de imaginar diferentes cenários futuros – sejam eles prováveis, possíveis, desejáveis ou mesmo alternativos. Essa habilidade nos permite apreciar melhor a diversidade de possibilidades do mundo ao nosso redor e a refletir de forma consciente acerca das escolhas que fazemos no presente. Assim, reduzimos o risco de que o presente, com todas as suas limitações, colonize o futuro. A alfabetização em futuros, ao promover jornadas de reflexão, aprendizagem e construção de inteligência coletiva, nos ajuda a identificar as fontes de nossas esperanças e medos, aprimorando nossa capacidade de compreender e desfrutar do poder das imagens do futuro. Esse processo promove o desenvolvimento e a ampliação de capacidades cognitivas, motivacionais e de ação (Figura 1), que resultam em maior resiliência em um mundo que se transforma em ritmo acelerado, um sentido mais profundo de agência em relação ao presente, e uma busca ativa pela concretização de desejos e anseios individuais e coletivos.

Figura 1 – Capacidade cognitiva, capacidade motivacional e habilidades ativas que constroem a alfabetização em futuros



Fonte: Aguiar *et al.* (2024), adaptada de Wilenius e Pouru (2020).

Os Laboratórios de Alfabetização em Futuros (LAFs) constituem uma importante ferramenta de ensino para o desenvolvimento desta habilidade. São jornadas de aprendizado facilitadas por um grupo previamente treinado na ativação de inteligência individual e coletiva, a partir de exercícios de reflexão e imaginação. O objetivo central é desafiar o imaginário, estimulando a reflexão, a criatividade e a concepção de futuros diversos, dando espaço aos desejos e às múltiplas narrativas e perspectivas. Esses LAFs são oportunos para explorar, desvendar e aprofundar um tópico específico de relevância para os seus organizadores e/ou para seus participantes. Podem, por exemplo, apontar a perspectiva de um grupo em relação ao futuro de um território ou de um recorte temático e/ou fornecer direcionamentos estratégicos acerca das percepções e desejos em relação a uma instituição, setor ou tema específico. Além disso, LAFs são

altamente adaptáveis, podendo ser aplicados nos mais diversos contextos e oferecer resultados que vão desde a transformação ao nível pessoal, a integração e engajamento de grupos que tenham um propósito comum, até embasar a construção de planos de ação institucionais alinhados a futuros desejados. Guias detalhados do método UNESCO para a realização de LAFs, assim como variações e adaptações, podem ser encontrados em Miller (2018) e Aguiar *et al.* (2024).

Os LAFs possuem uma natureza transversal, integrando-se às dimensões da pesquisa, ensino e extensão. Embora representem principalmente uma ferramenta de ensino, fornecem também insumos para pesquisa e desempenham ainda um papel de atividade de extensão, já que vêm sendo aplicados a grupos diversos e para além do ambiente acadêmico. Em paralelo, as atividades de pesquisa, ensino e extensão não se restringem a essa abordagem, conforme veremos a seguir.

RESULTADOS: ALCANCE E IMPACTO

Em seus dois primeiros anos de funcionamento (2023-2024), a Cátedra UNESCO de Bem-Estar Planetário e Antecipação Regenerativa alcançou um amplo impacto tanto no cenário nacional quanto internacional, gerando repercussão especialmente nos campos da ciência, educação e cultura.

EDUCAÇÃO, ENSINO E FORMAÇÃO

Por meio de 34 Laboratórios de Alfabetização em Futuros, cerca de mil participantes foram envolvidos, e aproximadamente 10% desse total recebeu treinamento para atuar também na facilitação de laboratórios. A prática também foi levada a diferentes regiões geográficas do Brasil e do exterior, por distintos veículos (remoto e presencial) e abordando diferentes temas (Tabela 1). Além disso, cursos teóricos e práticos foram aplicados a variados cursos de graduação, pós-graduação e especialização, especialmente no Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio), mas alcançando estudantes do país todo através de ferramentas de ensino remoto. Palestras foram outro importante veículo de disseminação de conteúdo. Com uma média de duas palestras por mês ao longo de dois anos, em diferentes partes do Brasil e do mundo, a Cátedra alcançou um público de cerca de 5 mil espectadores. No formato eletrônico, participação em *podcasts* e *videocasts*, além da criação de uma temporada de *podcast* próprio (“Cartas à Baía de Guanabara”), também compuseram a agenda.

Tabela 1. Laboratórios de Alfabetização em Futuros realizados entre 2023 e 2024, com informações sobre o número de participantes, local de realização e tema abordado em cada laboratório

Público	#	Local	Tema
Equipe Cátedra	12	On-line	Relações
Equipe Instituto de Desenvolvimento e Gestão (IDG)	40	Museu do Amanhã (MdA) – Rio de Janeiro, RJ	Interações do público em espaços culturais
Estudantes do Colégio Brasileiro de Altos Estudos (UFRJ)	20	UFRJ – Rio de Janeiro, RJ	Educação
Professores ensino básico inscritos no Projeto Inspiraciência	98	On-line	Educação
Equipe do Laboratório de Limnologia (UFRJ)	50	UFRJ – Macaé, RJ	UFRJ
Alunos de Graduação e Extensão do Curso Bioinspiração e futuros possíveis (UFRJ)	16	UFRJ – Rio de Janeiro, RJ	Bacia Hidrográfica do Rio Macaé
Alunos de Graduação em Biologia inscritos na BioSemana (UFRJ)	15	UFRJ – Rio de Janeiro, RJ	Baía de Guanabara
Pesquisadoras inscritas no Projeto Mulheres na Ciência	30	On-line	Conexões
Alunos de Pós-Graduação em Ecologia (UFRJ)	10	UFRJ – Macaé, RJ	Baía de Guanabara
Alunos de Pós-Graduação em Conservação e Ciências Ambientais (UFRJ)	16	UFRJ – Macaé, RJ	Macaé
RedePop Museu do Amanhã	12	MdA – Rio de Janeiro, RJ	Conhecimento
Alunos de Pós-Graduação do NUTES/UFRJ	12	UFRJ – Rio de Janeiro, RJ	Educação em Ciências e Saúde
Alunos de Graduação da UFRJ/Ensino a Distância	12	On-line	Educação
Time de negócios IDG	8	MdA – Rio de Janeiro, RJ	Relações
Estudantes do Colégio Brasileiro de Altos Estudos (UFRJ)	37	UFRJ – Rio de Janeiro, RJ	Saúde
Estudantes do Mestrado Profissional em Ciência da Sustentabilidade (PUC Rio)	8	PUC – Rio de Janeiro, RJ	Tecnologia
Estudantes de Graduação em Biologia da Unirio	20	MdA – Rio de Janeiro, RJ	Sustentabilidade
Gestores e educadores museais (IDG)	28	Paço do Frevo – Recife, PE	Culturas Populares de Pernambuco
Reitores e Professores da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)	20	UNICAP – Recife, PE	Educação
Inscritos na Semana Nacional de Museus	8	MdA – Rio de Janeiro, RJ	Museus
Professores do Ensino Básico	74	Instituto Inhotim – Brumadinho, MG	Educação
Inscritos na Semana de Meio Ambiente (SEMEIA)	12	MdA – Rio de Janeiro, RJ	Baía de Guanabara
Estudantes de Graduação em Biofísica (UFRJ)	19	UFRJ – Rio de Janeiro, RJ	Conhecimento
Participantes do evento de lançamento do PPPEA	75	IFPA – Paraupébas, PA	Território de Carajás
Alunos Aurora Summer School (UPEC)	22	UPEC – Paris, França	Enterprises

Público	#	Local	Tema
Curadores do Science Museum Group	24	Science Museum – Londres, Inglaterra	<i>Curiosity</i>
Alunos de Mestrado da AEI International School da UPEC	20	UPEC – Paris, França	<i>Enterprises</i>
Alunos do Ensino Médio do Lycée International de l'Est Parisien	40	LIEP – Paris, França	Empreendedorismo
Professores ensino básico inscritos no Projeto Inspiraciência	65	On-line	Educação
Alunos de Pós-graduação em Ecologia (UFRJ)	20	MdA – Rio de Janeiro, RJ	Pesquisa
Alunos (9 a 11 anos) da escola Núcleo de Artes da Urca (NAU)	23	NAU – Rio de Janeiro, RJ	Brincadeira
Pesquisadoras inscritas no Projeto Mulheres na Ciência	37	On-line	Empreendedorismo
Professores ensino básico Fundação Darcy Vargas	20	MdA – Rio de Janeiro, RJ	Raízes

Observação: # = número de participantes.

Uma medida do impacto da Cátedra diz respeito à incorporação de sua teoria e prática à educação e ao ensino formal. A UFRJ criou uma pós-graduação *lato sensu* denominada “Formação e Transformação em Futuros”, cujos conteúdos básicos e obrigatórios são oferecidos pela nossa equipe. A Fundação Darcy Vargas, criada em 1938 pela esposa do Presidente Getúlio Vargas para levar educação e ensino a jovens em situação de vulnerabilidade, teve parte do seu quadro docente formado em alfabetização em futuros pela nossa equipe, e contará com o apoio da mesma também para incorporar conteúdo da Cátedra a sua base curricular.

Ciência e Pesquisa

Neste início de funcionamento, algumas das principais contribuições científicas da Cátedra contemplam os seguintes campos ligados à disciplina da antecipação, aos estudos de futuros e à ciência da sustentabilidade: i) futuros passados (Scarano, 2024a, 2024b); ii) linguagem e antecipação (Scarano *et al.*, 2024a); iii) antecipação e inteligência em plantas (Santos *et al.*, 2024); e iv) educação e ciência para a sustentabilidade (Scarano; Aguiar, 2023; Scarano *et al.*, 2024b).

Destacamos, especialmente, o avanço no conceito de *antecipação regenerativa*, ou seja, o ato de regenerar conexões perdidas para permitir a antecipação de futuros sustentáveis, no sentido amplo, de bem-estar planetário. Plantas, como seres sésseis, antecipam alterações no ambiente que as cerca, ativando processos de atenção e memória (Santos *et al.*, 2024). Traçando um paralelo com o estado de baixa atenção e memória do ser humano na contemporaneidade, experimentamos reativar esses processos a partir de estudos e práticas sobre an-

tecipação e futuros. Isso foi construído não só nos Laboratórios de Alfabetização em Futuros aplicados, mas também a partir de estudos sobre temas como educação (Scarano *et al.*, 2024b), linguagem (Scarano *et al.*, 2024a) e tecnologias de informação e inteligência artificial (Scarano, 2024b). Padrões como o da tendência de a linguagem no século XXI representar a vida mais como algo orgânico que mecânico (Scarano *et al.*, 2024a), e da necessidade de diálogo com outros campos do conhecimento que não só o científico para a expansão da ciência e educação em sustentabilidade (Scarano; Aguiar, 2023; Scarano *et al.*, 2024b), apontam para o caráter regenerativo de diálogos entre múltiplos atores (Scarano, 2024a). Informações sobre a produção científica da Cátedra se encontram disponíveis na página eletrônica do Museu do Amanhã⁴⁵.

CULTURA

A palavra “museu” tem sua raiz etimológica em “*mouseion*”, do grego. *Mouseion* seria a morada das nove musas, filhas de Zeus com Mnemosine, a deusa da memória. Por um lado, a relação com a memória ajuda a explicar a impressão equivocada de muitos de que “quem vive de passado é museu”, por outro, as musas são entidades que inspiram. E inspirar nos conecta ao desejo sobre o futuro, tem relação com o porvir e com a antecipação. Museus, para muitos, também são espaços que medeiam a relação entre o ser humano e a realidade. Para uma análise aprofundada acerca da origem e do significado de museus (palavra e instituição), ver visões distintas em Jesus (2014) e Winter (2019). Na experiência inédita de uma Cátedra UNESCO sediada em um museu, tem-se explorado espaços de tempos concomitantes, nos quais passado (memória), presente (atenção) e futuro (antecipação) cumprem, juntos, um papel fundamental na jornada museal.

Além de levar formação em alfabetização em futuros para a equipe do próprio Museu do Amanhã, estendemos a iniciativa também para as equipes do Paço do Frevo em Recife, do Museu do Jardim Botânico no Rio de Janeiro, do Museu das Amazônias em Belém (este ainda em construção) e também para o Science Museum em Londres. No Instituto Inhotim, em Brumadinho (Minas Gerais), a formação foi estendida a professores da rede pública. Em todos esses casos, aplicamos Laboratórios de Alfabetização em Futuros (Tabela 1), trazendo o olhar dos participantes para parte ou o todo das exposições em seus museus, e para a questão acerca de como estas podem expandir e diversificar as imagens de futuros de seus visitantes. Além disso, as pesquisas da equipe também têm gerado contribuições relevantes em conteúdo para vários destes museus e, em

⁴⁵ Disponível em: <https://museudoamanha.org.br>.

particular, ao Museu do Amanhã, cuja exposição de longa duração está sendo renovada com base em premissas e resultados da Cátedra.

Finalmente, outro foco importante da Cátedra está na intersecção entre a cultura e as temáticas de sustentabilidade e mudanças climáticas. Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável apresentam uma gigantesca lacuna no que diz respeito à cultura (Scarano, 2024a), tanto que, no caso brasileiro, vêm sendo propostos três novos objetivos: 18 – igualdade racial; 19 – artes, cultura e comunicação; 20 – direitos de povos ancestrais e comunidades tradicionais (Cabral; Gehre, 2020; Scarano, 2024a). Simultaneamente, observa-se também uma notável ausência de discussões e direcionamentos práticos com relação à conexão entre cultura, sustentabilidade e mudanças climáticas, o que se torna ainda mais evidente diante da já mencionada incapacidade de agir para transformar, mesmo com todas as projeções apontando para a urgência dessa necessidade. Como abordado anteriormente, na perspectiva da Cátedra, essa desconexão reside na dificuldade de imaginação e sensibilização, nesse último caso, do “sentir”. Assim, a cultura – através das artes, da ancestralidade, da espiritualidade – se torna um óbvio e importante agente de transformação (Scarano, 2024a). Em 2024, a Cátedra teve a oportunidade de levar e discutir essas preocupações no Seminário Internacional Cultura e Mudança do Clima, evento paralelo ao G20 Cultura em Salvador; bem como promover um dia de discussões e atividades sobre a cultura e o patrimônio cultural como mecanismos no combate aos impactos das mudanças climáticas no evento “Esquenta COP: Emergência Climática em Pauta”, promovido pelo Museu do Amanhã.

DISCUSSÃO: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

O amplo alcance e impacto da Cátedra nos dois primeiros anos de funcionamento se deve em grande medida a uma forte rede de parcerias, dentro e fora do Brasil, tanto com outras Cátedras UNESCO, como com outros núcleos de pesquisa e de atuação museal. Com Cátedras UNESCO no campo de Futuros, dispomos de uma sólida parceria com a de *Futures Literacy* da Universidade de Hanze (Holanda) e com a de *Futures Studies* da Universidade Autônoma Metropolitana do México. Também temos mantido diálogos iniciais com a Cátedra de Ciências, Saúde e Cultura (Casa Oswaldo Cruz) e a Cátedra de Sustentabilidade do Oceano (USP), reconhecendo que há ainda espaço para fortalecer essas e outras parcerias no Brasil e no exterior. Além disso, a afiliação da Cátedra ao Colégio Brasileiro de Altos Estudos da UFRJ, que possui seu próprio programa de Cátedras, também é uma das fortalezas do projeto no âmbito das parcerias.

No campo acadêmico, a parceria com a Université Paris-Est Créteil (França) tem gerado resultados tanto em forma de publicações científicas quanto em programas de intercâmbio para estudantes de graduação e pós-graduação. No contexto museal, a Cátedra, através do Museu do Amanhã, está inserida na rede FORMS (*Futures-Oriented Museum Synergies*), que agrega um conjunto de museus orientados para o futuro de todo o mundo. Em 2023, o Museu do Amanhã hospedou o primeiro encontro da rede realizado no Sul Global, com ampla participação da Cátedra. Essas iniciativas, somadas à colaboração com diversos museus brasileiros, também fortalecem essa rede. A perspectiva é que a rede de colaboração e intercâmbio existente ganhe ainda mais robustez e se expanda no biênio 2025-6.

A abordagem transdisciplinar e formadora da Cátedra se alinha com o eixo da missão da UNESCO relacionado à Educação para a Cidadania Global (ECG). A cidadania global não se refere ao número de viagens internacionais ou de idiomas que a pessoa fala, mas sim a um estado mental e atitude cotidiana baseados em entender a interconexão e interdependência das coisas no mundo, independentemente de fronteiras geopolíticas, em valorizar e respeitar as diferenças, e em colaborar com outros atores para solucionar desafios planetários⁴⁶ (ver revisão em Hunduma e Seyoum, 2024). Os estudos e práticas da Cátedra têm evidenciado a importância da conexão com as emoções em processos antecipatórios (Scarano, 2024a; Scarano *et al.*, 2024b), em sintonia com a ideia de que o desenvolvimento de competência emocional é um veículo essencial para apoiar a aprendizagem atitudinal em ECG (O'Toole; O'Flaherty, 2024). Em paralelo, a Cátedra também tem consciência da linha tênue que muitas vezes separa cidadania global de imperialismo pós-colonial (Bamberger; Morris, 2024) e vem procurando adaptar as metodologias empregadas aos diversos cenários que encontra nos grupos aos quais leva formação no Brasil.

Os Laboratórios de Alfabetização em Futuros têm se revelado uma rica ferramenta aplicada à ECG. Entre as cerca de mil pessoas que passaram pelos laboratórios, foi nítida a dificuldade em imaginar futuros distintos daqueles marcados por desafios como os das mudanças climáticas, desigualdades socioeconômicas e/ou do excesso de digitalização enfrentado atualmente. Contudo, nos momentos de construções coletivas de imagens de futuros, a presença e participação ativa de ao menos um participante com facilidade em imaginar e descrever futuros desejáveis gerava um efeito similar no grupo, desencadeando, muitas vezes, um delineamento mais claro entre sonhos, esperanças e expectativas como produto de inteligência coletiva. Esse compartilhamento de sonhos

⁴⁶ Para saber mais, acesse: <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>.

e desejos, especialmente em grupos diversos, demonstrou o potencial desta ferramenta na ampliação da imaginação como estímulo para a ação.

No biênio 2025-6, a Cátedra planeja ampliar a diversidade dos públicos envolvidos com a alfabetização em futuros por meio de laboratórios, exposições museais, cursos universitários, formações de professores, palestras e publicações científicas. A realização da Conferência das Partes da Convenção das Nações Unidas para o Clima (COP-30), a ser realizada pela primeira vez na Amazônia, em Belém, ao final de 2025, representa um importante marco e uma oportunidade única para fomentar a criação de imagens mais amplas e diversificadas de futuros desejáveis, essenciais para que melhores futuros possam emergir.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos nossos colaboradores no Museu do Amanhã e no Instituto de Desenvolvimento e Gestão; aos nossos colaboradores na UFRJ e na PUC, em particular nas pós-graduações onde atuamos: Ecologia (PPGE) e Ciências Ambientais e Conservação (PPGCiAC) na UFRJ e Ciência da Sustentabilidade na PUC-Rio. Somos gratos também ao apoio financeiro do Instituto Humanize (2023), do Instituto Porticus, Volvo e EY (2024), assim como às bolsas de pesquisa e de pós-graduação da Capes, CNPq e Fundação Coppetec. Especialmente, agradecemos a todas as cerca de mil pessoas e instituições envolvidas que voluntariamente participaram dos Laboratórios de Alfabetização em Futuros que realizamos. Com elas aprendemos muito do que está descrito neste capítulo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A.C.F.; CARNEIRO, B.; SANTOS, L.; HOLZ, V.; POUGY, N. *Laboratório de Alfabetização em Futuros*: planejamento e facilitação. Rio de Janeiro: Museu do Amanhã, 2024. Disponível em: (https://museudoamanha.org.br/sites/default/files/SITE%20_%20LABORAT%C3%93RIO%20DE%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20EM%20FUTUROS_GUIA.pdf). Acesso em: 21 nov. 2024.

BAMBERGER, A.; MORRIS, P. Critical perspectives on internationalization in higher education: commercialization, global citizenship, or postcolonial imperialism? *Critical Studies in Education*, [s. l.], v. 65, n. 2, p. 128-146, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2233572>.

BENDOR, R.; ERIKSSON, E.; PARGMAN, D. Looking backward to the future: On past-facing approaches to futuring. *Futures*, [s. l.], v. 125, 102666, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2020.102666>.

BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 25, e250036, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250036>.

BOFF, L. *Sustentabilidade*. O que é – o que não é. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011/2018.

- BRASSETT, J. Anticipating the work to be done. *Futures*, [s. l.], v. 134, 102851, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102851>.
- CABRAL, R.; GEHRE, T. *Guia Agenda 2030: Integrando ODS, Educação e Sociedade*. São Paulo: Unesp; Brasília: UnB, 2020.
- ESCOBAR, A. Degrowth, postdevelopment, and transitions: a preliminary conversation. *Sustainability Science*, [s. l.], v. 10, p. 451-462, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0297-5>.
- GUATTARI, F. *The Three Ecologies*. London: Athlone Press, 1989/2000.
- HUNDUMA, C. M.; SEYOUM, Y. Multicultural education and global citizenship: Literature review. *Multidisciplinary Reviews*, [s. l.], v. 7, e2024223, 2024.
- JENNISCHE, U.; SÖRBORN, A. Governing anticipation: UNESCO making humankind futures literate. *Journal of Organizational Ethnography*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 105-119, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1108/JOE-10-2021-0055>.
- JESUS, P. M. de. Uma reflexão sobre o processo de musealização: o patrimônio imaterial nos espaços museais. *Cadernos de Sociomuseologia*, [s. l.], v. 48, n. 4, p. 95-110, 2014. DOI: <https://doi.org/10.36572/csm.2014.vol.48.04>.
- KORTETMÄKI, T. et al. Planetary well-being. *Humanit Soc Sci Commun*, [s. l.], v. 8, n. 258, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00899-3>.
- KOTHARI, A.; DE MARIA, F.; ACOSTA, A. Buen vivir, degrowth and ecological swaraj: alternatives to sustainable development and the green economy. *Development*, [s. l.], v. 57, n. 3-4, p. 362-375, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1057/dev.2015.24>.
- MILLER, R. Futures Literacy Laboratories (FLL) in practice: An overview of key design and implementation issues. In: MILLER, R. (org.). *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*. New York: Routledge, 2018. p. 15-50.
- MILLER, R.; SANDFORD, R. Futures literacy: The capacity to diversify conscious human anticipation. In: POLI, R. (org.). *Handbook of Anticipation*. Cham: Springer, 2019. p. 73-91. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-91554-8_77.
- O'TOOLE, V.; O'FLAHERTY, J. The role of emotion in higher education: exploring global citizenship education. *Irish Educational Studies*, [s. l.], v. 43, n. 4, p. 645-663, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135565>.
- POLI, R. *Introduction to Anticipation Studies*. Cham: Springer, 2017. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-63023-6_1.
- ROSEN, R. *Anticipatory Systems*. 2. ed. New York: Springer, 1985/2012.
- SANTOS, L. S.; SANTOS, V. H. S.; SCARANO, F. R. Plant intelligence: history and current trends. *Theoretical and Experimental Plant Physiology*, [s. l.], v. 36, p. 411-421, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40626-023-00306-z>.
- SCARANO, F. R. *Regenerative dialogues for sustainable futures*. Cham: Springer, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-51841-6>.
- SCARANO, F. R. Sonhos de telepatia e ócio. *Revista Brasileira*, [s. l.], v. 118, p. 12-17, 2024b.

SCARANO, F. R.; AGUIAR, A. C. F. Ecologia: do conhecimento sistêmico ao transformador. *Ciência e Cultura*, [s. l.], v. 75, n. 2, p. 1-6, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20230024>.

SCARANO, F. R.; AGUIAR, A. C. F.; HOLZ, V. L.; MACEDO, A. L.; LOMBARDI, A.; SANTOS, L. S.; KOCH, F. Plant-life vocabulary as metaphors for post-normal planetary challenges. *Theoretical and Experimental Plant Physiology*, [s. l.], v. 36, p. 399-409, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40626-024-00333-4>.

SCARANO, F. R.; BRINK, E.; CARNEIRO, B. L. R.; COUTINHO, L.; FERNANDES, C.; HOLZ, V. L.; SALGADO, M.; AGUIAR, A. C. P.; LATAWIEC, A. E.; PARDINI, R.; SAMPAIO, M. C.; AGUIAR, A. C. F.; BRANCO, P. D.; FREIRE, L.; PADGURSCHI, M. C. G.; PIRES, A. P. F.; SOARES, I. M. M.; SOLÓRZANO, A. Sustainability dialogues in Brazil: implications for boundary-spanning science and education. *Global Sustainability*, [s. l.], v. 7, e30, p. 1-12, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.1017/sus.2024.25>.

SCARANO, F. R.; BAFFA, B.; ARAUJO, L. G. C.; CARNEIRO, B. L. R.; LOMBARDI, A.; MACEDO, A. L. de; OLIVEIRA, C.; POUGY, N.; PIQUET, R. Engaging with Futures at the Museum of Tomorrow in Rio de Janeiro. In: ALFORD, K. (org.). *Cultivating Futures Thinking in Museums*. Oxon, New York: Routledge, 2025. p. 97-103. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003474975>.

TERRY, N.; CASTRO, A.; CHIBWE, B.; KARURI-SEBINA, G.; SAVU, C.; PEREIRA, L. Inviting a decolonial praxis for future imaginaries of nature: Introducing the Entangled Time Tree. *Environmental Science and Policy*, [s. l.], v. 151, 103615, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2023.103615>.

WILENIUS, M.; POURU, L. Developing futures literacy as a tool to navigate an uncertain world. In: UNESCO (org.). *Humanistic futures of learning: perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. Paris: UNESCO, 2020. p. 207-210. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577.locale=en>. Acesso em: 21 nov. 2024.

WINTER, M. Requirements for an in-gallery social interpretation platform: A museum perspective. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTER-HUMAN INTERACTION RESEARCH AND APPLICATIONS – CHIRA, 3., 2019. *Proceedings...* [S. l.: s. n.], 2019, v. 1, p. 66-77. DOI: <https://doi.org/10.5220/0008354400660077>.

CÁTEDRA UNESCO EM EDUCAÇÃO ABERTA E TECNOLOGIAS PARA O BEM COMUM

TEL AMIEL⁴⁷
DJAINÉ DAMIATI⁴⁸

HISTÓRIA E CONTEXTO

A Universidade de Brasília (UnB) é conhecida por ter sido idealizada como uma instituição inovadora. Seu Plano Orientador (UnB, 1962) já previa estruturas físicas e tecnológicas de comunicação que contribuiriam para ações de extensão em escala local e nacional, tais como uma emissora de rádio com programas de “difusão cultural e artística”, com enfoque no magistério (ensino médio), bem como a Televisão Universidade de Brasília, que tinha como meta a difusão cultural e a difusão de programas de ensino médio.

A Cátedra foi criada na UnB em dezembro de 1993, com o nome “Cátedra UNESCO em Educação a Distância”. Sua instalação oficial na universidade aconteceu durante Seminário Internacional Educação sem Distância, realizado na Faculdade de Educação da UnB, em setembro de 1994. Nesse mesmo evento, mais de 50 universidades públicas se reuniram para inaugurar o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada a Distância, conhecido como BRASILEAD (Lacé, 2014).

A conjuntura histórica daquele contexto despertava grande interesse pelo campo da educação a distância, um exemplo disso foi a implementação do Sistema Nacional de Educação a distância (Sinead), no mesmo ano de 1993, que teve a UnB como “[...] polo experimental, [de] um consórcio interuniversitário de educação e formação continuada, via satélite, com o objetivo de desenvolver programas de educação a distância em níveis de formação inicial, técnica e continuada abrangendo, inclusive, a capacitação de professores dos três níveis de ensino” (Lacé, 2014, p. 158). Paralelamente, a Faculdade de Educação (FE) da UnB assumia uma proposta de formação de especialistas em educação a distância, direcionando sua primeira oferta, via satélite, a Coordenadores Estaduais do Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental (Pontes, 2009) Naquele momento, as principais áreas de atuação da Cátedra

⁴⁷ Universidade de Brasília (UnB).

⁴⁸ Universidade de Brasília (UnB).

no campo da EaD estavam focadas em avaliação, formação docente (1º, 2º e 3º graus), estudo de metodologias de EaD e a administração universitária.

A sequência de acontecimentos relatada ilustra de forma inequívoca como a Cátedra e a sua instituição sede, a UnB, foram espaços pioneiros de articulação, pesquisa e formação em torno da temática da Educação a Distância, tendo atuação significativa nos processos de consolidação da EaD no Brasil. Atualmente, podemos afirmar que a oferta EaD encontra-se consolidada nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Brasil, apesar de ainda ser compreendida como formação paralela à presencial: um desafio perene na busca pela institucionalização da EAD (Ferreira; Carneiro, 2015).

O que se pode assegurar nos dias atuais, é que a noção de educação a distância como sendo algo oposto à educação presencial perdeu força – particularmente, com a popularização da *web* e a abundância de conteúdo educacional *on-line*. Novos termos surgiram, como “educação híbrida” (Schiehl; Gasparini, 2017) e *blended learning* (Alammary; Sheard; Carbone, 2014), buscando mesclar as melhores e mais apropriadas práticas e tecnologias da EaD e do ensino presencial. Apesar da diversidade de usos desses termos, eles indicam que tanto no ensino presencial quanto no “a distância”, no formal ou no não formal, sempre serão mesclados os canais e espaços de aprendizagem, características da cultura digital.

Em paralelo a esses fenômenos observados, houve o ressurgimento da Educação Aberta (EA) (Amiel, 2012; Schuwer; Janssen, 2024), propondo o uso das mais variadas configurações de ensino e aprendizagem com a finalidade de proporcionar, em tempos de internet, uma educação de qualidade, acessível, com equidade, para todos. A Educação Aberta se beneficia e incorpora as discussões históricas em torno dos potenciais benefícios da EaD (notoriamente a inclusão através da flexibilização de espaço e tempo), mas vai muito além. De fato, o termo *EaD* (Educação a Distância) desde cedo conviveu com o termo *EAD* (Educação Aberta e a Distância; veja, por exemplo Preti, 2009). A EA atual renasce portanto, no bojo da cultura digital e busca, partindo das experiências exitosas de décadas de EaD, pensar sobre tecnologias de comunicação e informação na educação, novas formas de acesso ao ensino (redução de barreiras), novas práticas educativas, novos modelos de certificação, dentre outros mecanismos de flexibilização e inclusão (Guri-Rozenblit, 1993).

A contribuição da EA se dá em teorizar, definir, problematizar e desenvolver de forma prática e propositiva a noção de “abertura” na educação, diante de desenvolvimentos técnicos, pedagógicos e legais. É nesse sentido que a Cátedra,

na ocasião de seus 30 anos (2024), tem aprovada sua mudança de nome para Cátedra UNESCO em Educação Aberta e Tecnologias para o Bem Comum, inaugurando uma nova fase de atuação integrada com os objetivos da UNESCO e as prioridades contemporâneas de uma educação equitativa, inclusiva, de qualidade, para todos.

BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAM AS INICIATIVAS E PRÁTICAS DA CÁTEDRA

O relativismo científico contemporâneo tem desafiado a ideia oriunda da ciência moderna de que a técnica é um instrumento neutro, sedimentando cada vez mais o entendimento de que as tecnologias não são apenas ferramentas para dominar a natureza, mas também moldam e são moldadas por diferentes imaginários culturais e sociais (Hui, 2020). Longe de ser um instrumento de exclusão do imaginário, atualmente a técnica é considerada como um grande receptáculo de diferentes representações e imaginários (Silva, 2020), especialmente após a proliferação das tecnologias digitais que propiciaram o surgimento de novos espaços complexos de entrelaçamento social e cultural, o embricamento da tecnologia na vida cotidiana gerando novas formas de vida e especulações sobre o futuro a partir dessas transformações. O desencanto da própria ideia de desencanto tem atribuído às tecnologias um papel central no fenômeno de retorno da potência do imaginário (Durant, 2010). A tecnologia, além ser determinante nos modos de existência das sociedades contemporâneas, ela também pode ser considerada um dos condicionantes para o modo como compreendemos e representamos a realidade, na medida em que nutrem parte significativa do imaginário coletivo (Aguiar, 2022).

Tendo essas constatações como premissa, a Cátedra UNESCO em Educação Aberta e Tecnologias para o Bem Comum vem desde outubro de 2024 direcionando suas ações e iniciativas no sentido da promoção de uma Educação Aberta, que esteja fundamentada em tecnologias voltadas para o bem comum (Simon; Vieira, 2008). Os bens comuns se baseiam nos interesses e nos valores públicos, rejeitando a possibilidade de uma tecnologia “neutra” ou “apolítica” (Eaves; Mazzucato; Vasconcellos, 2024).

A noção de bem comum é tida aqui como um objetivo coletivo que orienta a economia, não apenas corrigindo falhas de mercado, mas moldando e cocriando mercados em direção a metas coletivas, tendo em vista a possibilidade de governos desempenharem um papel ativo e transformador na condução de inovações que não apenas gerem crescimento econômico, mas que também sejam capazes de criar valor público (Mazzucato, 2024). De acordo com esta abordagem, o pú-

blico não deve ser somente consumidor ou regulador, mas ter papel claro na indução de projetos e ações, bem como na governança dos processos e das ações resultantes.

O conceito de bem comum traz consigo outras duas noções importantes: o de Infraestruturas Digitais Públicas, ou *Digital Public Infrastructure* (DPI), e o de Bens Públicos Digitais, ou *Digital Public Goods* (DPG). O termo DPI refere-se a sistemas e plataformas tecnológicas desenvolvidas e implementadas para beneficiar a sociedade como um todo. Elas podem ser entendidas como pilares fundamentais de governança que catalisam o desenvolvimento econômico, permitindo que autoridades públicas aproveitem tecnologias digitais para melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, aumentar a eficiência operacional e fomentar a inovação (United Nations, 2024). O conceito surgiu em 2023 durante reunião do G20 na Índia que destacou o papel social desse sistema em debates entre grupos Financeiros e de Economia Digital, definindo o termo como uma estrutura responsável por relacionar tecnologia, governança e o papel das comunidades (Varma *et al.*, 2024).

No Brasil, alguns exemplos de Infraestruturas Públicas Digitais (IPDs) têm se destacado, como é o caso do Portal Gov.br e o sistema de Pagamento Instantâneo Brasileiro (Pix). Essas plataformas e serviços públicos se consolidaram como infraestruturas digitais essenciais para o cotidiano dos brasileiros: “Como estradas e pontes, a infraestrutura pública digital é composta por blocos de construção digitais que permitem aos governos fornecer serviços seguros e inclusivos em larga escala para a população” (Zuckerman, 2020).

Os conceitos de DPI e DPG são intimamente relacionados e ambos se alinham à noção de bem comum, na medida em que visam criar condições digitais que beneficiem coletivamente a sociedade, promovendo o acesso universal a serviços e informações, e contribuindo para o desenvolvimento econômico e social. São conceitos ainda em construção, ainda muito norteados por princípios de livre mercado e livre concorrência, que precisam ser ainda mais teorizados a partir de valores públicos.

De acordo com a Digital Public Goods Alliance, os Bens Públicos Digitais (DPGs) são “[...] softwares de código aberto, dados abertos, modelos de inteligência artificial (IA) abertos, padrões abertos e conteúdo aberto que aderem a padrões de privacidade e outros aplicáveis” (Digital Public Goods Alliance, 2023). Esses recursos digitais são projetados para ajudar a alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs), sendo acessíveis e utilizáveis por todos. Os DPGs formam a base sobre a qual as DPIs podem ser construídas, oferecendo

soluções tecnológicas que podem ser adaptadas e implementadas em diferentes contextos para promover o desenvolvimento inclusivo e sustentável.

Nesse sentido, os DPGs e as chamadas *Open Solutions* (Soluções Abertas) convergem para o mesmo fim. Segundo a UNESCO, o conceito de *Open Solutions* compreende: os Recursos Educacionais Abertos (REA), o Acesso Aberto à informação científica, o Software Livre e de Código Aberto (FOSS) e os Dados Abertos. São estas as soluções reconhecidas por apoiar o livre fluxo de informações e conhecimento, contribuindo para respostas a desafios globais.

Vemos pontos de convergência claros entre a Educação Aberta e temas emergentes como DPI, DPG e *Open Solutions*. No âmbito da EA, pensar em tecnologias para o bem comum, e na premissa de que estas devem estar a serviço dos interesses e valores públicos, nos leva a considerar outro elemento importante na compreensão desse sistema de ideias: a governança da educação e as políticas públicas. Estas, por sua vez, podem ser entendidas como ferramentas destinadas à produção de mudança social, afetando diretamente atividades e comportamentos de indivíduos e grupos sociais na produção, distribuição e consumo de bens públicos, sejam eles digitais ou não (Capella, 2018).

Portanto, ao considerarmos a abordagem de bem comum, segundo a qual os governos devem desempenhar um papel ativo e transformador na condução de inovações capazes de criar valor público (Mazzucato, 2024) e de que o público deve ter papel claro na indução de projetos e ações, bem como na governança dos processos e das ações resultantes (Mazzucato, 2024), devemos considerar também que um futuro que conte com um número cada vez maior de tecnologias para o bem comum deve ser construído a partir de um modelo participativo de elaboração de políticas públicas.

Para 2025, as ações da Cátedra incluirão iniciativas voltadas ao fomento e criação de espaços para a construção de imaginários participativos, nos quais se incluam a cocriação e a participação como componentes fundamentais para a formulação de políticas públicas em prol do bem comum, envolvendo múltiplos atores – setor público, setor privado e sociedade civil – no processo decisório sobre o que deve ser considerado um bem comum.

Para Mazzucato (2024), essa participação coletiva cria imaginários compartilhados sobre futuros possíveis e desejáveis, que podem ser operacionalizados em políticas públicas orientadas a objetivos comuns e inclusivos. Essa abordagem reconhece a necessidade de mobilizar a inteligência coletiva, permitindo que vozes diversas (como comunidades marginalizadas) participem ativamente na definição de soluções para desafios globais da educação.

Para dar corpo a estas iniciativas, tomamos como um dos aportes o conceito de *Policy Futures Studios*, ou “Laboratório de Futuros para Políticas Públicas” (tradução livre), debatido com profundidade por Lucy Kimbell, pesquisadora da University of the Arts London. De acordo com Kimbell (2019), os *Policy Futures Studios* são uma abordagem que combina práticas de *design* e métodos de futuros para reimaginar a formulação de políticas públicas, buscando reconectar as experiências das pessoas com as infraestruturas, processos e práticas de políticas. Eles atuam como uma capacidade distribuída que permite a coemergência inventiva de futuros modos de viver, ser e trabalhar, conectando as infraestruturas e processos de políticas com as experiências vividas das pessoas sobre as questões. Os *Policy Futures Studios* têm como características: (1) A busca pela materialização de futuros potenciais através do *design* centrado no ser humano; (2) A participação aberta e colaborativa na qual seja possível engajar diversos atores na formulação de políticas públicas; (3) A tradução entre diferentes tipos de dados e *expertise* para gerar *insights* e soluções; (4) A possibilidade de trabalhar em múltiplas escalas, considerando contextos locais e institucionais (Kimbell, 2019).

Assim, podemos dizer que os Laboratórios de Futuros para Políticas Públicas têm o potencial de exercer um papel dinamizador no exercício de futuros participativos que funcionam como uma espécie de bússola, ao fornecer orientação em tempos de disrupção, na medida em que a criação de imagens coletivas do futuro ajudam a orientar e organizar a sociedade em momentos de incerteza. O investimento em futuros participativos também pode contribuir para o desenvolvimento de perspectivas compartilhadas que auxiliam as pessoas a criarem “visões comuns sobre o que é possível”, já que as imagens positivas têm potencial para atuar como força motivadora no processo de transformação do imaginado em realidade (Ramos *et al.*, 2019).

A influência de grandes empresas de tecnologia como Google (Alphabet) e Microsoft tem transformado a governança da educação pública no Brasil e no mundo (Amiel; Zanatta; Pezzo, 2024; Cruz *et al.*, 2024). Apesar do apetite incessante por sempre novas tecnologias na educação, temos poucas evidências de sua eficácia, e “[...] boa parte das evidências são produzidas pelos que estão tentando vendê-las” (GEM Report UNESCO, 2023, p. 7). Consideramos que ações e políticas envolvendo tecnologias na educação demandam uma governança participativa, democrática e focada em valores públicos, para que possam contribuir com os ideais de uma Educação Aberta.

IMPACTO DAS AÇÕES DA CÁTEDRA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ABERTA

Ao longo dos últimos anos, a Cátedra e seus pesquisadores trabalharam em projetos voltados para políticas públicas focadas em REA, seja em sua concepção, seja na formação de pessoas, visando à implementação dessas políticas. O Jogo da Política de Educação Aberta (Amiel; Sebriam; Gonsales, 2024) é um exemplo desses esforços. A segunda versão, que contou com protagonismo da Cátedra, já foi utilizada em diversas ações de construção de políticas de REA em esferas municipais, estaduais e federais, e serviu como diagnóstico para projetos de pesquisa e ações institucionais em diversos países. A construção do texto da Resolução 63 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que institui uma política de REA para o estado (Seduc, 22/07/2021), foi um exemplo disso.

A Cátedra também participa do Observatório Educação Viglada, que busca mapear a relação entre as grandes empresas de tecnologias e a educação pública ao redor do mundo. Os dados do Observatório já foram utilizados na construção de políticas públicas, como no caso do Estado do Rio de Janeiro, que “[...] proíbe o uso de dados pessoais, dados sensíveis e metadados de usuários de plataformas virtuais de ‘ensino à distância’ para fins de exploração comercial” (ALERJ, 2020).

Outra ação da Cátedra que tem como objetivo gerar impacto sobre políticas públicas relacionadas à Educação Aberta é uma pesquisa de pós-doutorado em andamento que investiga as controvérsias em torno da instituição do uso de REA no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O trabalho vem sendo realizado desde janeiro de 2023 e tem mobilizado atores envolvidos no processo por meio da aplicação dos instrumentos de pesquisa, suscitando a reflexão e o diálogo acerca da gestão, infraestrutura e posicionamento em torno da produção, uso e difusão de REA na Educação Superior Pública a Distância no Brasil. A conclusão do trabalho pretende fornecer insumos para que as políticas públicas relacionadas a este tema sejam revisadas e impulsionadas.

REDES DE PESQUISA: CONEXÕES COM REDES DE PESQUISA NACIONAIS E INTERNACIONAIS

A UNESCO aprovou, em 2024, a formação da UNOE, a rede UNITWIN de Educação Aberta. A rede reúne 16 instituições acadêmicas de todo o mundo, com o objetivo de promover a Educação Aberta (EA) e os Recursos Educacionais Abertos (REA), procurando mudar o panorama da acesso à educação no mundo todo, além de promover a cooperação internacional neste domínio.

A UNOE foi criada para atender à necessidade de preencher lacunas existentes na investigação sobre Educação Aberta e de promover maior inclusão na aprendizagem. Embora os Recursos Educativos Abertos (REA) tenham lançado as bases para uma educação mais inclusiva e equitativa, a rede promoverá iniciativas mais amplas de Educação Aberta e sua intersecção com a justiça social e o bem comum, especialmente no que diz respeito às aplicações da inteligência artificial nesse contexto.

Entre as metas propostas pela rede estão a promoção da construção de comunidades envolvendo todos os atores da educação para pensar a Educação Aberta, o apoio a países com envolvimento limitado na Educação Aberta e, importantemente, a colaboração estreita com a UNESCO para fomentar ações de educação aberta em suas Cátedras através de formação e apoio técnico. Por meio da investigação conjunta, do desenvolvimento de capacidades e ferramentas de software livre, a UNOE pretende fazer avançar as prioridades programáticas da UNESCO no que diz respeito à abertura no âmbito da educação, particularmente a meta 4 dos ODS.

No centro da missão da rede está o compromisso de gerar investigação de alta qualidade, promover a igualdade de gênero, a inclusão e a participação, com enfoque em tornar recursos educacionais de qualidade acessíveis a todos. Nesse sentido, a rede já trabalha para explorar mecanismos de formação docente crítica sobre inteligência artificial, bem como investigações multinacionais e multilíngues, além atividades participativas sobre o futuro da educação.

A Cátedra é integrante da Coalização Dinâmica de REA, espaço referendado pelo Internet Governance Forum (IGF) e pela UNESCO. Participa ativamente no desenvolvimento da comunidade em seu portal (<https://oerdynamiccoalition.org>), bem como representando a coalizão em eventos e reuniões de seu Advisory Board (Conselho).

Em 2018, articulações em torno do desenvolvimento de ações para a difusão e fortalecimento da Educação Aberta e Ciência Aberta na América do Sul foram iniciadas com a aproximação com a Cátedra UNESCO em Educação Aberta – UDELAR (Uruguai), que posteriormente veio a se estender às instituições participantes da Red DAI: Curaduría y gestión de Datos Abiertos de Investigación: una mirada desde el aporte de la educación superior latinoamericana a la Ciencia Abierta (Red NEIES Mercosur), que tiveram participação importante nas discussões de elaboração do curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Educação Aberta e na construção do curso de REA, já mencionados acima. Com o andamento dessas ações, outras aproximações significativas foram proporcionadas

pela participação na elaboração conjunta de projetos submetidos à iniciativa da União Europeia, Erasmus Mundus, com a Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D España) e Red Iberoamericana de Ciencia Participativa (RICAP).

PERSPECTIVAS ESTRATÉGICAS: VISÕES E PLANOS FUTUROS PARA PROMOVER OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA CÁTEDRA E A RELAÇÃO DESTES COM OS ODS

Para o médio prazo, a Cátedra tem diferentes ações programadas, e foco de grande parte delas é ODS 4, cujo tema é voltado à educação. No que tange à pesquisa e produção de conhecimento, o intuito é expandir o fluxo de pesquisa sobre soluções abertas, bens públicos digitais e infraestruturas públicas digitais na educação, com foco em valores públicos e no bem comum.

Apesar do foco em educação e tecnologias, a Cátedra também procura atuar como um centro nacional e regional para pesquisa e desenvolvimento colaborativos, transdisciplinares e interdisciplinares, que conectem a Educação Aberta a outros campos. Este esforço já foi realizado com os temas Migração e Sustentabilidade, através de revisões temáticas publicadas em formato de relatórios abertos.

Alinhando-nos às metodologias de Laboratórios de Futuros, estudaremos formas de tornar a própria gestão da Cátedra mais participativa, incluindo a participação efetiva de diversos atores da educação, especialmente alunos, em seus processos de gestão. Para tal, estamos articulando ações globais com outras Cátedras, no âmbito da rede UNOE, e em diálogos com a UNESCO SDG4 Youth & Student Network (Rede de Jovens & Estudantes do ODS4 UNESCO). Buscamos com isso abrir espaço para experimentar e futuramente modelar novas formas de governança participativa para Cátedras UNESCO.

Em relação à formação, vamos oferecer um novo curso de especialização nacional (Universidade Aberta do Brasil) em Educação Aberta financiado e apoiado pela Capes em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Continuaremos a ofertar oportunidades de aprendizagem flexíveis por meio de extensão, incluindo cursos curtos de introdução à EA/REA e sobre ferramentas livres com foco em educação. Outras oportunidades de formação acontecerão através de oficinas e seminários *on-line*, processo já inaugurado em 2023, com palestrantes convidados e acadêmicos associados à Cátedra em eventos *on-line* e presenciais.

Inauguraremos em 2025 o LEGIA (Fórum Permanente de Letramento, Ética e Governança em Inteligência Artificial), que nasce de uma parceria estabelecida entre a Universidade de Brasília (UnB; via Cátedra UNESCO em EaD), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) e o International Research Centre on Artificial Intelligence (IRCAI, Eslovênia). O LEGIA tem como objetivo proporcionar um espaço permanente de articulação nacional e internacional para discussões e pesquisas em dois eixos: (1) letramento crítico em inteligência artificial; (2) governança da inteligência artificial, ambos com base em valores públicos e padrões éticos. Aqui cabe ressaltar o lançamento, em 2025, do relatório *IA e Ensino Público Superior no Brasil – Recomendações para políticas institucionais de governança*, inaugurando as ações do LEGIA, que serão seguidas de seminários regulares sobre a intersecção da IA com a educação.

Por fim, desde 2023 reforçamos divulgação e engajamento através do nosso site e mídias sociais, que acreditamos ser um caminho importante para a comunicação com interessados no tema e para a divulgação científica. Nesse sentido, admitimos o uso de redes fechadas como Instagram e LinkedIn, reconhecendo o seu potencial de engajamento, ao mesmo tempo em que priorizamos redes abertas como Mastodon e Zotero, alinhadas com o princípio de abertura que defendemos.

RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL: A RELAÇÃO DA CÁTEDRA COM ESSES TEMAS E ÀS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS DE FOMENTO À ECG

Ao renovar sua proposta em 2020, a Cátedra abriu duas novas linhas de atuação: (1) Sustentabilidade e educação e (2) Migração, deslocamento e educação. A proposição dessas temáticas se deu por conta de sua priorização pela UNESCO e a paucidade de estudos investigando relação desses temas com a temática da Educação Aberta. Em 2024, dois relatórios foram publicados de forma aberta, um sobre cada tema, mapeando o campo e abrindo sugestões para pesquisa e desenvolvimento (Puh; Matos de Souza, 2024; Santos; Costa; Chenquel Nogueira, 2024).

A Cátedra busca sempre investigar novas vertentes de pesquisa e desenvolvimento nos mais variados temas, sempre em conexão com o tema da Educação Aberta. Recentemente ingressamos formalmente no *Greening Education Partnership* com foco em *greening schools*. Estamos investigando como promover soluções abertas para educação ambiental em escolas, que mobilizem hardware aberto para coleta de dados abertos.

CONCLUSÃO

Desde sua inauguração em 1993, a Cátedra tem contribuído para formação, pesquisa e desenvolvimento em torno da Educação a Distância, explorando de forma crítica a relação entre tecnologia e educação. Teve expressiva contribuição para formação docente e de gestores públicos, produção de materiais e recursos, além de condução de projetos de pesquisa em escala nacional e internacional. Passados 30 anos, a Cátedra renova seu compromisso com uma educação de qualidade para todos. Incorporamos e valorizamos os aprendizados acerca da Educação a Distância, e formalmente ampliamos o escopo para trabalhar no campo da Educação Aberta, tema prioritário para UNESCO. Ao mesmo tempo, reforçamos e ressaltamos nosso enfoque em tecnologias, focadas no compromisso com a educação pública, os interesses e valores públicos e o bem comum, por meio de iniciativas e ações participativas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. E. S. Antropoceno e o imaginário tecnológico contemporâneo. *Tríade: Comunicação, Cultura e Mídia*, [s. l.], v. 10, n. 23, p. e022006-e022006, 23 set. 2022.
- ALAMMARY, A.; SHEARD, J.; CARBONE, A. Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, [s. l.], v. 30, n. 4, 2014.
- ALERJ. *Lei 8.973 de 10 de agosto de 2020*, 8 out. 2020. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/fd3aaad996f1d069032585c8004d51f5?OpenDocument&Highlight=0,2279>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. D. L. (ed.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-34.
- AMIEL, T.; SEBRIAM, D.; GONSALES, P. *Jogo da Política da Educação Aberta*. 6 jul. 2024.
- AMIEL, T.; ZANATTA, R. A. F.; PEZZO, T. The hidden costs of free services: how donations support the corporate platformization of education. *Learning, Media and Technology*, [s. l.], p. 1-14, 2024.
- CAPELLA, A. C. N. *Formulação de Políticas Públicas*. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública (Enap), 2018.
- CRUZ, L. R. da et al. The Platformization of Higher Education in Latin America and Africa. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE – LACLO, 19., 2024, Montevideo. *Anais [...]* Montevideo: LACLO, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11243188>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- DIGITAL PUBLIC GOODS ALLIANCE. *Digital Public Goods Alliance 5 Year Strategy*. [S. l.: s.n.]. 2023. Disponível em: <https://digitalpublicgoods.net/dpga-strategy2023-2028.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

DURANT, G. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

EAVES, D.; MAZZUCATO, M.; VASCONCELLOS, B. *Digital public infrastructure and public value*. 2024.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Educação Unisinos*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 228-242, abr. 2015.

GEM REPORT UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* 1. ed. [s. l.], GEM Report UNESCO, 2023.

GURI-ROZENBLIT, S. Differentiating between distance/open education systems-parameters for comparison. *International Review of Education*, [s. l.], v. 39, n. 4, p. 287-306, 1993.

HUI, Y. *Tecnodiversidade*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

KIMBELL, L. What If There Were More Policy Futures Studios? *Journal of Futures Studies*, [s. l.], v. 4, n. 23, p. 129-136, jun. 2019.

LACÉ, A. M. *A Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI*. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

MAZZUCATO, M. Governing the economics of the common good: from correcting market failures to shaping collective goals. *Journal of Economic Policy Reform*, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 1-24, jan. 2024.

PONTES, E. B. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede 17 (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB. In: SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (ed.). *Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)*. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009. p. 17-36.

PRETI, O. *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PUH, M.; MATOS DE SOUZA, R. *Migração Internacional, Educação de Adultos e Educação Aberta: uma análise global*. Brasília: Cátedra UNESCO em Educação Aberta e Tecnologias para o Bem Comum, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13988528>.

RAMOS, J. et al. *Our futures: by the people, for the people*. How mass involvement in shaping the future can solve complex problems. UK: NESTA, 2019.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. Modelos de Ensino Híbrido: um mapeamento sistemático da literatura. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE (BRAZILIAN SYMPOSIUM ON COMPUTERS IN EDUCATION), 28., 2017, Recife. *Anais [...]*. Recife: [s. n.], 2017. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7529>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SCHUWER, R.; JANSSEN, B. Let's Get Practical! Two Frameworks to Improve Practices of Open Education. *Open Praxis*, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 258-268, abr. 2024.

SEDUC. *Resolução SEDUC 63, de 22 de julho de 2021*. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2063.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, J. M. da. *As tecnologias do imaginário*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

SANTOS, R. S. S. dos; COSTA, R.; CHENQUEL NOGUEIRA, N. *Educação ambiental, questões raciais e Agenda 2030: diálogos necessários com África e América Latina*. [s. l.] Zenodo, 22 jan. 2024. Disponível em: <https://zenodo.org/records/10553090>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SIMON, I.; VIEIRA, M. S. O rossio não-rival. In: PRETTO, N. D. L.; SILVEIRA, S. A. da (ed.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: UFBA, 2008. p. 15-30.

UNB. *Plano orientador da Universidade de Brasília*. Brasília: UnB, 1962.

UNITED NATIONS. *DPI Safeguards Workbook*. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://safedpi.gitbook.io/safeguards/discoveries-and-learnings/dpi-safeguards-workbook>. Acesso em: 15 maio 2024.

VARMA, P. et al. The Future of Digital Public Infrastructure: A Thesis for Rapid Global Adoption. *Carnegie Endowment for International Peace*, p. 26, fev. 2024.

ZUCKERMAN, E. *What Is Digital Public Infrastructure?* 2020. Disponível em: <https://www.journalismliberty.org/publications/what-is-digital-public-infrastructure>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ANEXO I

HISTÓRICO DE COORDENADORES

1994 (setembro)-1999 – coordenação da Profa. Eda C. B. Machado de Sousa, com a vice-coordenação da jornalista Terezinha Galhardo, que já atuara na vice-direção do CEAD.

1999 a 2002 – coordenação do Prof. Rogério de Andrade Córdova.

2002 (abril)-2006 (março) – coordenação da Profa. Dra. Maria Rosa Abreu e vice-coordenação da Profa. Laura Maria Coutinho.

2006 (abril)-2008 (abril) – coordenação do Prof. Elicio Bezerra Pontes e vice-coordenação da Profa. Carmenisia Jacobina Aires Gomes.

2008 (julho)-2010 – coordenação da Profa. Leda Maria Rangearo Fiorentini e vice-coordenação da Profa. Raquel de Almeida Moraes.

2010-2014 – coordenação da Profa. Leda Maria Rangearo Fiorentini e vice-coordenação da Profa. Amaralina Miranda de Souza.

2015 (setembro)-2017 (maio) – coordenação da Profa. Nara Pimentel e vice-coordenação da Profa. Leda Maria Rangearo Fiorentini.

2017 (agosto)-2018 – coordenação da Profa. Raquel de Almeida Moraes e vice-coordenação da Profa. Andreia Versutti.

2018 (novembro)-atual – coordenação do Prof. Dr. Tel Amiel.

CÁTEDRA UNESCO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

BERNARDO MANÇANO FERNANDES⁴⁹

INTRODUÇÃO

Este capítulo é uma continuidade e atualização do capítulo “Mestres camponeses: a criação do Territorial – Programa de pós-graduação em desenvolvimento territorial na América Latina e Caribe” (Fernandes, 2014), em que apresentamos as origens da Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo e o processo de formação de um programa de pós-graduação em Geografia com a Via Campesina. Nossos objetivos são contribuir com o desenvolvimento sustentável, criando territórios da Educação do Campo, na pesquisa, extensão e ensino. Os principais impactos na Universidade consistem em abrir espaços para as populações que sempre foram excluídas, principalmente, do ensino superior. Elaborar projetos de pesquisas conjuntos e incluir pessoas da comunidade em atividades acadêmicas voltadas para o desenvolvimento de seus territórios é uma das ações desta Cátedra. A participação dessas pessoas tem colorido as universidades, minimizando as desigualdades. O impacto das universidades nas comunidades podem ser observados pelas novas configurações territoriais, com as trocas de saberes, com a criação de territórios de esperança pelas ações de emancipação e autonomias no enfrentamento às desterritorializações do desenvolvimento predatório (Fernandes, 2022).

Este texto apresenta objetivos e ações da Cátedra em três momentos. O período em que foram realizadas atividades que levaram à proposição de criação da Cátedra. No período seguinte, a criação de um programa de pós-graduação e de uma rede de pesquisa nacional e internacional, e o terceiro período que consolidou a Cátedra com um conjunto de projetos de pesquisa sobre desenvolvimento territoriais e educação do campo, envolvendo instituições de vários países.

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO E CONTEXTO DA CÁTEDRA UNESCO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp criou a Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo por iniciativa do reitor Marcos Macari (15/01/2005 a 15/01/2009), pela experiência da

⁴⁹ Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Universidade em pesquisas e projetos de reforma agrária e no desenvolvimento de um curso especial de graduação em Geografia para assentados da reforma agrária de 2007 a 2011. Esse curso foi possível através de um convênio entre a Unesp, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Esta experiência foi resultado, de um lado, do trabalho de docentes e estudantes da Unesp, com a perspectiva crítica e pesquisa militante, e, de outro, das demandas dos movimentos socioterritoriais vinculados à Via Campesina, que enfrentam um modelo de desenvolvimento predatório que mantém uma das maiores concentrações de terra e desigualdade do mundo. Nosso objetivo foi contribuir com a construção da Educação do Campo para o desenvolvimento sustentável dos territórios das comunidades camponesas, quilombolas e indígenas.

Essa iniciativa e experiência são partes do processo de formação da Cátedra, que teve seu primeiro período iniciado no ano de 2007 e concluído em 2009, com a criação da Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo. No ano de 2007, foram visitadas algumas Cátedras UNESCO para conhecer suas experiências, como a Cátedra UNESCO Educação em Cidadania Global e Justiça Socioambiental da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em São Leopoldo (RS), a Cátedra UNESCO José Reis de Divulgação Científica da Universidade de São Paulo (USP), a Cátedra UNESCO de Bioética da Universidade de Brasília (UnB) e reuniões de consultas com a UNESCO e com os movimentos socioterritoriais vinculados à Via Campesina, para elaborar a proposta de criação de uma cátedra que tratasse dos temas do Desenvolvimento Territorial e da Educação do Campo.

Elaborada a proposta de criação da Cátedra, em 2008, foram reunidas cartas de apoio de universidades da América Latina e Caribe, da América do Norte e Europa, do MST, da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), da Via Campesina – Brasil, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), da Fundação Memorial da América Latina, do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), do Incra, do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA). As relações com essas instituições eram resultados de uma série de projetos de pesquisa, ensino e extensão da Unesp, que propiciou apoio para a criação da Cátedra, com a elaboração do acordo de cooperação

entre a UNESP e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O documento do acordo de cooperação foi assinado pelo diretor-geral da UNESCO, Koichiro Matsuura, em 3 de julho de 2009, e pelo reitor da Unesp, Herman Jacobus Cornelis Voorwald, em 10 de setembro de 2009. Esses atos inauguraram o segundo período do processo de formação da Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo de 2009-2013.

Há uma sobreposição entre o primeiro e o segundo períodos. Nos anos 2009 e 2011, estávamos concluindo um curso de graduação e trabalhando na criação *Programa de pós-graduação em desenvolvimento territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL*. O curso de graduação foi especial, ou seja, um projeto para atender uma turma, resultado de um convênio entre a Unesp e o Incra. O curso especial de graduação em Geografia aconteceu na Unesp e na ENFF, pela Pedagogia da Alternância, sendo que as e os estudantes vinham para a Unesp em meados do mês de janeiro até final de fevereiro, e no mês de julho na ENFF. A simultaneidade de dois cursos de graduação em Geografia – o curso regular e o curso especial – foi possível pelo compromisso de alguns docentes da Unesp e docentes de outras universidades que contribuíram conosco no oferecimento do curso especial.

Igualmente, esse compromisso também acontece com o TerritoriAL – desde seu processo de criação, iniciado em 2011 e concluído em 2013, sendo o primeiro curso de pós-graduação em parceria com movimentos socioterritoriais. O TerritoriAL é fruto de um conjunto de parcerias entre a Unesp, UNESCO, Via Campesina, CLACSO e ENFF. As criações do mestrado, em 2013, e do doutorado, em 2024, foram resultados do intenso trabalho de docentes e estudantes e seus respectivos movimentos, que têm contribuído para a consolidação do Programa. A criação de um programa latino-americano e caribenho de pós-graduação foi um projeto da Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo, que atendeu à demanda dos movimentos em sua estratégia internacionalista, resultado da formação da Via Campesina, e de docentes da Unesp e de outras universidades.

A Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo foi o espaço que possibilitou a criação e a inclusão de diversos projetos relacionados com seus dois temas principais. Durante o processo de criação da Cátedra, também foi criado o Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), onde a Cátedra ficou estabelecida. A Cátedra nasceu de um coletivo e tem multiplicado essa experiência, reunindo pessoas comprometidas com seus

objetivos. Atualmente o TerritoriAL, coordenado pela professora Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes e com a vice-coordenação da professora Ana Lucia de Jesus Almeida, é composto por 28 docentes, apresentados no Quadro 1⁵⁰:

Quadro 1 – Docentes do TerritoriAL

Nome	Formação	Universidade	Categoria
Ana Lucia de Jesus Almeida	Geografia	Unesp	Permanente
Ândrea Francine Batista	Geografia	Universidade Federal do Paraná	Colaboradora
Antonio Thomaz Junior	Geografia	Unesp	Permanente
Bernardo Mançano Fernandes	Geografia	Unesp	Permanente
Carlos Alberto Feliciano	Geografia	Unesp	Permanente
Clifford Andrew Welch	História	Universidade Federal de São Paulo	Permanente
Davis Gruber Sansolo	Geografia	Unesp	Permanente
Edmundo Gallo	Medicina	Fundação Oswaldo Cruz	Colaborador
Eduardo Paulon Girardi	Geografia	Unesp	Permanente
Estevan Leopoldo de Freitas Coca	Geografia	Universidade Federal de Alfenas	Permanente
Fernanda Torres	Sociologia	Universidad Nacional de La Plata – Argentina	Visitante
Fábio Fernandes Villela	Sociologia	Unesp	Permanente
Janaina Francisca de Souza Campos Vinha	Geografia	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Permanente
João Osvaldo Rodrigues Nunes	Geografia	Unesp	Permanente
José Sobreiro Filho	Geografia	Universidade de Brasília	Permanente
José Gilberto de Souza	Geografia	Unesp	Permanente
Les Levidow	Biologia	Open University – Inglaterra	Visitante
Marcelo Dornelis Carvalho	Geografia	Unesp	Colaborador
Marco Antônio Mitidiero Júnior	Geografia	Universidade Federal da Paraíba	Permanente
Maria Nalva Rodrigues Araújo	Sociologia	Universidade do Estado da Bahia	Colaboradora
Maria Rita Marques de Oliveira	Nutrição	Unesp	Permanente
Noemia Ramos Vieira	Geografia	Unesp	Permanente
Paulo Roberto Raposo Alentejano	Geografia	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Permanente
Peter Michael Rosset	Filosofia	El Colegio de la Frontera Sur – México	Colaborador
Raul Borges Guimarães	Geografia	Unesp	Permanente
Sam Halvorsen	Geografia	Queen Mary University of London	Colaborador
Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes	Geografia	Unesp	Permanente
Sílvia Beatriz Adoue	Letras	Unesp	Permanente

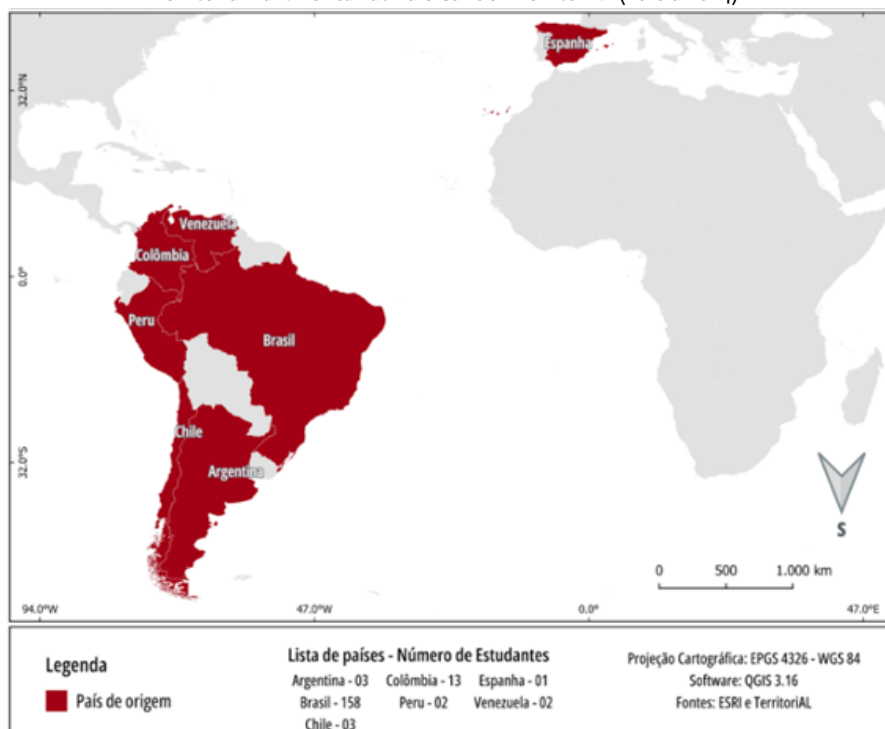
Fonte: IPPRI/Unesp. Programa de Pós-Graduação TerritoriAL – corpo docente. Acesso: 2025.

Igualmente, 116 mestradas e mestrandos fizeram parte desse processo de formação do TerritoriAL⁵¹. O TerritoriAL tem recebido estudantes de todas as regiões do Brasil e de cinco países da América Latina, com destaque para a Colômbia, e inclusive uma estudante da Espanha, membra de movimento socio-territorial vinculado à Via Campesina (ver mapa 1).

⁵⁰ As informações do Quadro 1 encontram-se mais detalhadas na página do Programa de PósGraduação TerritoriAL, na aba corpo docente. Disponível em: <https://www.ippri.unesp.br/.../corpo-docente/>.

⁵¹ Essas dissertações podem ser conhecidas no site: <https://www.ippri.unesp.br/#1/pos-graduacao/desenvolvimento-territorial-na-america-latina-e-caribe/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/>.

Mapa 1 – Países de origem dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL (2016 a 2024)



Fonte: Relatório Sucupira – TerritoriAL, 2025.

Uma das maiores dificuldades do TerritoriAL é o ínfimo número de bolsas de estudos. A maior parte das e dos estudantes conseguem realizar seus estudos porque são apoiados por seus movimentos e comunidades, que contribuem financeiramente com as despesas de deslocamento, alojamento e refeições. As aulas acontecem pela Pedagogia da Alternância, nos meses de maio e novembro, na ENFF, que possui a infraestrutura necessária, como alojamento, refeitório, biblioteca, laboratórios, área de lazer etc. Algumas aulas acontecem no IPPRI/Unesp, com deslocamento por ônibus, desde a ENFF. Seus projetos de pesquisa são debatidos com os movimentos, e junto com seus memoriais demonstram suas atuações e compromissos com seus territórios e contribuição com os movimentos em suas propostas de desenvolvimento.

Outro projeto da Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo é a REDE DATALUTA – Rede Brasileira de Pesquisas das Lutas por Espaços e Territórios, que mantém o Banco de Dados das Lutas por Espaços e

em que participam dezesseis grupos de pesquisas de doze países da América Latina e Caribe, como demonstrado no mapa 1.

O projeto de pesquisa comum trata das ações coletivas dos Movimentos Socioterritoriais e Movimentos Socioespaciais no campo, cidade, água e florestas. Estuda suas lutas e propostas de políticas públicas relacionadas aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU. Estuda megaprojetos de estrangeirização da terra que exploram recursos naturais e promovem a desterritorialização de comunidades tradicionais. Junto com o MST, pesquisamos as ações das Jornadas Universitárias em Defesa da Reforma Agrária. Elaboramos relatórios anuais e publicamos mensalmente o acompanhamento das pesquisas no *Boletim DATALUTA*⁵³. Os resultados da pesquisa na América Latina e Caribe serão publicados no Atlas dos Movimentos Socioterritoriais de América Latina e Caribe, editado pelo CLACSO.

Para divulgar suas atividades, a Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo publica trimestralmente o *Boletim Educampo*, difundindo notícias da UNESCO e atividades do TerritoriAL, da REDE DATALUTA e do CLACSO⁵⁴. A Cátedra coordena a Coleção Vozes do Campo na Editora Cultura Acadêmica⁵⁵, publicando os resultados das pesquisas do TerritoriAL e da REDE DATALUTA, como também trabalhos de pesquisadoras e pesquisadores estrangeiros com significativa contribuição às nossas pesquisas. A Cátedra também coordena a Coleção Estudos Camponeses e Mudança Agrária, juntamente com a Iniciativas em Estudos Críticos Agrários (ICAS)⁵⁶ e publicada, no Brasil, pela Editora da Unesp em parceria com a Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e com a Editora Expressão Popular⁵⁷. Esta coleção é publicada em vários idiomas e trata dos temas do desenvolvimento territorial sustentável, movimentos socioterritoriais e questão agrária.

O terceiro período de formação da Cátedra compreende os anos 2014 até o presente, em que vários projetos estão sendo desenvolvidos simultaneamente, como o projeto Movimentos Socioterritoriais em Perspectiva Comparada, que recebeu apoio do programa de internacionalização da Capes (Capes-Print) no período 2019-2024, e promoveu a espacialização do projeto para países de toda a América, isso significa a América Latina, Estados Unidos e Canadá. O projeto também está em desenvolvimento no Reino Unido; a criação do curso de pós-graduação em nível de Doutorado no TerritoriAL, no período de 2022-2024,

⁵³ Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/BD>.

⁵⁴ Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/catedra-unesco>.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/desenvolvimento-territorial-e-questao-agraria/>.

⁵⁶ Disponível em: <https://www.iss.nl/en/research/research-networks/initiatives-critical-agrarian-studies>.

⁵⁷ Disponível em: <https://editoraunesp.com.br/catalogo/9786557111239,agroecologia>.

quando foi implantado. O projeto Pró-Humanidades do CNPq, que envolveu a REDE DATALUTA e o TerritoriAL nos estudos de casos de territórios de movimentos estudados no projeto Capes-Print; o Projeto Fapesp com o título *Transição Agroecológica para Adaptação e Mitigação das Mudanças Climáticas*, que envolve grupos de pesquisa da REDE DATALUTA, professores do TerritoriAL e pesquisadoras do Canadá, Alemanha e Índia, estudando territórios de movimentos socioterritoriais nesses países; o projeto Capes Move La América, que recebe estudantes da América Latina para estágios de doutorado na Unesp. O projeto Conflictos Socioambientales y Transiciones Justas en el Siglo XXI, com apoio do CLACSO, envolvendo estudantes do TerritoriAL do Chile e docentes do Brasil, com análise dos impactos de megaprojetos em territórios indígenas e camponeses no Chile e Brasil. Por fim, o projeto Capes-AUGM, que promove missões de trabalhos, estágios de mestrado, doutorado e pós-doutorado com estudantes e docentes do Brasil, Argentina e Uruguai, envolvendo professores da Unesp e de outras universidades que atuam no TerritoriAL.

PERSPECTIVAS ESTRATÉGICAS: VISÕES E PLANOS FUTUROS PARA PROMOVER OS OBJETIVOS DA CÁTEDRA E OS ODS.

O conjunto de projetos da Cátedra na REDE DATALUTA com a Fapesp, a Capes e o CNPq, envolvendo professores do TerritoriAL, é parte dos estudos estratégicos para analisar as relações das ações dos movimentos, as pesquisas das universidades com o Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. No projeto Movimentos Socioterritoriais em Perspectiva Comparada, analisamos essas relações em quinze países, conhecendo as diferenças e semelhanças das ações dos movimentos no Norte e Sul Global, por exemplo, problemas como a questão agrária e a questão urbana, fome e acesso à educação e saúde estão mais presentes no Sul Global, enquanto problemas com os extremos das mudanças climáticas eram mais presentes no Norte Global até 2023, e atualmente as ações dos movimentos que têm relação com as mudanças climáticas também aumentaram no Sul Global. Esta pesquisa é um projeto permanente, trabalhamos com algoritmos que registram as ações dos movimentos, de modo que podemos acompanhar o cotidiano das ações e suas relações diretas e em defesa dos ODS.

Para o futuro próximo, estamos trabalhando para espacializar o projeto Movimentos Socioterritoriais em Perspectiva Comparada para mais dois países: Espanha e Moçambique. Na Espanha está se formando uma rede com a Universidade de Alicante, Universidade de Santiago de Compostela e Universidade de La Laguna para os estudos de movimentos socioterritoriais que enfrentam a territorialização dos megaprojetos de energia eólica e solar, movi-

mentos migratórios e agricultura campesina. Com Moçambique há um projeto de pós-doutorado em desenvolvimento para implantar o projeto neste país e criar condições para trazer estudantes dos territórios pesquisados para cursar a pós-graduação no TerritoriAL.

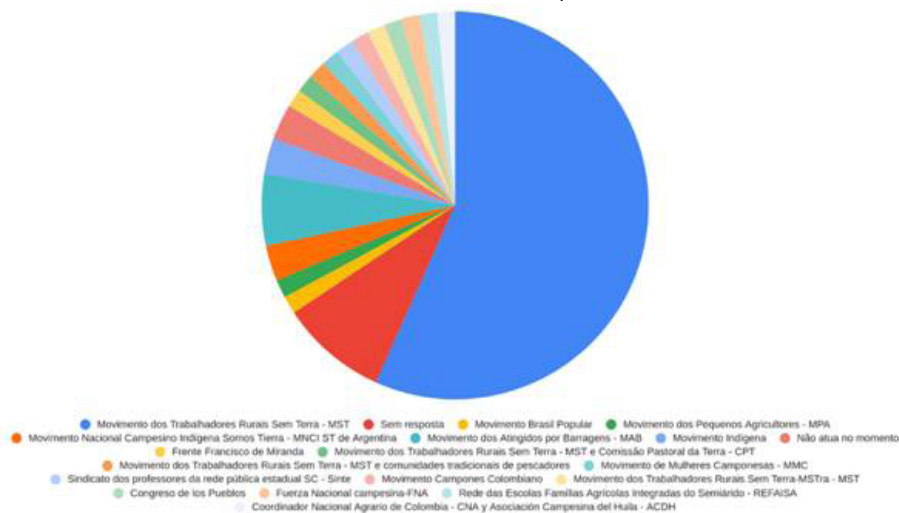
Um dos grandes desafios para a manutenção desse projeto no futuro próximo será a manutenção das equipes de pesquisa, envolvendo estudantes de graduação, pós-graduação e docentes para um projeto permanente. As pessoas estão mais acostumadas a participar de projetos de pesquisa com datas definidas para começar e terminar. Em um projeto permanente, não é só o começo e o fim que determinam as mudanças de equipe, mas também as mudanças de conjuntura que influenciam e são influenciadas pelas ações dos movimentos. Por essa razão, não há uma mudança total da equipe, mas sempre são mudanças parciais, de modo que se mantém um histórico das mudanças de métodos e metodologias. Esse tipo de pesquisa permanente e comparada possibilita acompanhar as relações das ações dos movimentos e outras instituições com a implantação dos ODS.

Nossa perspectiva no TerritoriAL é atingir o nível de excelência para conseguir mais bolsas de estudos. Garantir a renovação do corpo docente para que o Programa continue avançando com a qualidade que construiu. O TerritoriAL é um dos programas de pós-graduação mais internacionalizado da Unesp e tem potencial para espacializar suas experiências, por exemplo, contribuindo para a criação de programas com os mesmos objetivos em outras regiões do Brasil e da América Latina. Também contribuir ainda mais com a aproximação da Unesp e os movimentos socioterritoriais nesse processo de internacionalização, com o Desenvolvimento Territorial, em especial com a Educação do Campo.

IMPACTO EM POLÍTICAS PÚBLICAS ATRAVÉS DE PESQUISAS E PROJETOS

A maior inovação da Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo foi a relação com os movimentos socioterritoriais e socioespaciais. Atualmente, a Cátedra, por meio do TerritoriAL e da REDE DATALUA, mantém relações com mais de duas dezenas de momentos. O gráfico 1, a seguir, apresenta os movimentos nos quais os discentes do TerritoriAL atuam.

Gráfico 1 – Movimentos socioterritoriais em que os discentes atual



Fonte: Relatório Sucupira – TerritoriAL, 2025.

A REDE DATALUTA tem registrado, somente no Brasil, ações de mais de uma centena de movimentos socioespaciais e socioterritoriais reivindicando e propondo políticas públicas para o desenvolvimento sustentável. Entre essas políticas, está a educação em todos os níveis, sempre relacionada com outras demandas e propostas de construção ou mudanças espaciais e territoriais, como terra para trabalhar e produzir alimentos, casa para morar e direitos humanos dos mais diversos. É importante lembrar que a Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo nasceu no interior desse processo, ou seja, na luta por Educação do Campo para promover o Desenvolvimento Territorial. A construção da Educação do Campo tem 27 anos: iniciada em 1998, defende o direito da escala nos territórios onde as pessoas vivem e uma compreensão que permita o desenvolvimento sustentável.

REDES DE PESQUISA: CONEXÕES COM REDES DE PESQUISA NACIONAIS E INTERNACIONAIS

A Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo contribui com uma rede nacional e com uma rede internacional, através da pesquisa e da educação territorial, como demonstrado no mapa 2. Para termos uma referência das escalas da rede internacional, organizamos o quadro 2, com 35 universidades, centros de pesquisa, movimentos e seus respectivos países:

Quadro 2 – Instituições parceiras das redes de pesquisa nacionais e internacionais

Instituição	País
The British Columbia University	Canadá
Brandon University	
University of Oregon	Estados Unidos
Colegio de La Frontera Norte	México
Colegio de La Frontera Sur	
Universidad Rafael Landívar	Guatemala
Universidad de Puerto Rico	Porto Rico
Univesidad Centroamericana	El Salvador
Universidad de Costa Rica	Costa Rica
Universidad de Caldas	Colômbia
Comunidad Jaina	Bolívia
Comunidades Mapuche de Tirúa	Chile
Universidad Nacional de La Plata	Argentina
Universidad Nacional de Santiago del Estero	
Universidad Nacional del Litoral	
Universidad Nacional de Asunción	Paraguai
Universidad de la República Uruguay	Uruguai
Cardiff University	País de Gales
Aberdeen University	Escócia
Lancaster University	Inglaterra
Newcastle University	
Queen Mary University of London	
Open University	
Universidade Estadual Paulista	
Universidade de Brasília	Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
Universidade Federal da Paraíba	
Universidade Federal de Alfenas	
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	
Instituto Federal Sul de Minas Gerais	
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	
Universidade Federal da Grande Dourados	
Universidade Federal do Pará	
Universidade Federal do Maranhão	
Universidade Estadual do Sudoeste do Paraná	
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Ao menos uma centena de pessoas dessas instituições estão envolvidas em projetos da Cátedra, do Territorial, da REDE DATALUTA e do CLACSO.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

As referências teóricas e metodológicas que fundamentam as iniciativas e práticas da Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo são a natureza do espaço, o debate paradigmático e a perspectiva comparada. Interessa-nos entender e explicar o processo de criação e produção do

espaço geográfico e sua transformação em território. Compreendemos o espaço como um conjunto indissociável, contraditório e solidário de sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 1996). Esta é a definição de espaço geográfico mais avançada da história do pensamento e da teoria geográfica, definição que supera o conceito hegemônico de espaço absoluto, unidimensional, ou seja, o espaço visto somente como uma área ou superfície. O espaço é multidimensional e multiescalar, contém e está contido em todos os objetos e todas as ações, é corpo e mente, terra e água, país e habitação, floresta e cidade, campo e indústria, ambiente e educação, ideia e proposição. E quando apropriado, transforma-se em território, espaço de desenvolvimento sustentável que espacializa e territorializa, produzindo novos espaços e territórios de vida, ou desenvolvimento predatório, que desespacializa, desterritorializa a natureza e as pessoas, produzindo desigualdade. Os movimentos socioterritoriais são aqueles que têm o território como condição de existência e, por essa razão, lutam contra a desterritorialização.

O debate paradigmático possibilita a análise de diferentes paradigmas que defendem o desenvolvimento sustentável ou o desenvolvimento predatório e quais instituições trabalham com esses modelos de desenvolvimento. Nos estudos do campo no Brasil e em outros países, utilizamos dos debates entre o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário para compreender as disputas territoriais por diferentes modelos de desenvolvimento (Vinha, 2014; Vinha, 2022). O desenvolvimento territorial sustentável é trabalhado tanto no Territorial quanto na REDE DATALUTA, por meio da multidimensionalidade e da multiescalaridade. Nosso objetivo é contribuir para a construção de territórios de esperança juntos às comunidades que se emanciparam para conquistar a sustentabilidade. É nessa perspectiva que estudamos e contribuimos para construir a Educação do Campo, um conceito novo, criado na década de 1990 pelos movimentos camponeses, que compreende a Educação com um Território, ou seja, um espaço apropriado com a intencionalidade de promover uma educação que promova a sustentabilidade dos territórios camponeses (Fernandes, 2008).

Essas referências teóricas estão alinhadas com os ODS e com o relatório Nossa Agenda Comum da Secretaria-Geral da ONU. Igualmente nossa metodologia também se alinha com os compromissos de não deixar ninguém para trás, proteger o planeta, promover a paz e prevenir conflitos, cumprir o direito internacional e garantir a justiça, colocar as mulheres e as meninas no centro, construir a confiança, melhorar a cooperação digital, garantir financiamento sustentável, atualizar as Nações Unidas, impulsionar parcerias e estar sempre preparado para

defender todos os direitos. A perspectiva comparada é uma metodologia que se utiliza de um conjunto de procedimentos como produção de dados com o uso de algoritmos e estudos de caso, rodas de conversa, troca de saberes, pesquisa militante, colóquios, elaboração de relatórios, realização de eventos científicos etc., que tem o objetivo de reunir grupos de pesquisas e movimentos socioterritoriais em rede nacionais e internacionais para desenvolver novos projetos de pesquisas para ampliar a fronteira do conhecimento.

RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

É da natureza da Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo tratar da Cidadania Global, principalmente porque os movimentos socioterritoriais parceiros são internacionalistas. Como demonstrado neste capítulo, as ações da Cátedra estão voltadas para a Educação Territorial, para que as pessoas tenham direito de viver em paz em seus territórios. A formação em nível superior e a pesquisa internacional estão entre as iniciáticas pedagógicas que fomentam a Educação para a Cidadania Global. Por essa razão, o TerritoriAL e a REDE DATALUTA são os principais projetos da Cátedra. Nossas linhas de pesquisa tratam de temas como Campesinato, Capitalismo e Tecnologias; Soberania Alimentar, Meio Ambiente e Saúde; Território, Educação e Cultura. A Cátedra atua fortemente na formação e pesquisa com pessoas que vivem e ou estudam os diversos territórios. Um desafio é espacializar a experiência brasileira de Educação do Campo para outros países da América Latina e Caribe, que somente será possível com a participação dos movimentos socioterritoriais e de governos de defendem esse direito fundamental.

CONCLUSÃO

A Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo completou 15 anos em 2024 e tornou-se um espaço inclusão e sustentabilidade pelo trabalho de centenas de pessoas que participam do TerritoriAL, da REDE DATALUTA e de outros projetos com o CLACSO. No ano de 2024, iniciou o curso de pós-graduação em nível de doutorado, o que significa uma nova possibilidade e desafios para a Unesp e os movimentos socioterritoriais, no sentido de criar espaços para as pessoas que vivem nos territórios pensarem os modelos de desenvolvimento de suas comunidades. Não estamos nos referindo somente a algumas, mas sim a comunidades de vários países, de uma população que vive ameaçada pelos megaprojetos de desenvolvimento predatório.

Sem a existência da Cátedra, esses avanços não teriam acontecido. A UNESCO foi essencial para criar espaços novos de inclusão e de superação das desigualdades. Vamos perseguir nossas metas para atingir os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, criar uma rede de programas de pós-graduação que atuam nos territórios das populações tradicionais e ampliar as redes nacionais e internacionais que pesquisam essas realidades.

A conhecimento é um território a ser defendido, e isso não é uma metáfora. A troca de saberes é fundamental para a construção e o avanço do conhecimento. A internacionalização nos aproxima das fronteiras do conhecimento e nos desafia a usá-lo em defesa da vida digna e de um planeta saudável.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). *Por uma educação do campo*. Campo – políticas públicas – educação. Brasília: MDA-Incra, 2008. p. 39-66.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Mestres camponeses: a criação do TerritórioAL – Programa de pós-graduação em desenvolvimento territorial na América Latina e Caribe. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; PEREIRA, João Márcio Mendes (org.). *Desenvolvimento territorial e questão agrária*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 1-24.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Territories of hope: A human geography of agrarian politics in Brazil*. *Nature and Space*, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/25148486221135303>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

UNITED NATIONS. *Our Common Agenda* – Report of the Secretary-General. New York, United Nations, 2021.

VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Paradigmas da geografia agrária brasileira: temas, tendências e perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.

VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos; COCA, Estevan Leopoldo de Freitas; FERNANDES, Bernardo Mançano (org.). *DATALUTA: questão agrária e coletivo de pensamento*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

QUANTO PODE VALER UM BRASIL QUE LÊ? REFLEXÕES SOBRE PROMOÇÃO DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL

GILDA MARIA DE ALMEIDA ROCHA BORGES DE CARVALHO⁵⁸

“Ler pode provocar o inesperado. Pode fazer com que o homem crie atalhos para caminhos que devem necessariamente ser longos. Ler pode gerar a invenção. Pode estimular a imaginação de forma a levar o ser humano para além do que é devido. [...] Além disso, a leitura promove a comunicação de dores, alegrias e outros tantos sentimentos [...]. Expõe o íntimo, torna coletivo o individual e público, o secreto, o próprio. Torna-os capazes de compreender e aceitar o outro” (Grammont, 1999, grifo nosso).

Este texto se inicia com um registro memorial e histórico da promoção da leitura no Brasil para, em seguida, apresentar o trabalho que a Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio desenvolve como contribuição para a construção de uma sociedade leitora. A partir daí, serão encaminhadas reflexões sobre os desafios e as conquistas na formação de leitores, exemplificados por alguns dos projetos desenvolvidos ao longo dos 18 anos de funcionamento e seus respectivos resultados. Desta forma, pretende-se compartilhar conhecimento e experiência adquiridos com todos aqueles que acreditam no potencial que pode alcançar um país que invista na leitura como base para transformação cidadã e social.

ALGUMAS MEMÓRIAS SOBRE A PROMOÇÃO DA LEITURA NO BRASIL

O primeiro registro de uma ação de leitura de que se tem notícia em nosso país data de 1549, com a chegada do Pe. Manuel da Nóbrega na expedição de Tomé de Sousa, primeiro Governador-Geral. Junto com outros jesuítas, em 15 dias, Pe. Nóbrega põe para funcionar, em Salvador (BA), a primeira escola de “ler e escrever”, destinada à catequese, aos filhos dos colonos, mas, sobretudo, à formação de uma possível elite intelectual em terras brasileiras.

Do período colonial, desde o século XVII, é possível encontrar registros de circulação de livros e bibliotecas em conventos, mosteiros e colégios religiosos, além de alguns acervos particulares. A primeira impressão gráfica de que se tem registro no Brasil é de 1747, e a primeira loja de livros foi aberta em 1750, em Vila Rica (MG). No período dos anos finais do século XVII e primeiras décadas do século XVIII, registra-se a abertura de academias e livrarias, intensificando o

⁵⁸ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

comércio livreiro, sobretudo com Inglaterra e França. Com a chegada da Família Real, fundam-se a Imprensa Régia (1808) e a Biblioteca Nacional (1810); as atividades culturais da época incorporam ainda música e artes plásticas. A imprensa facilita a circulação de folhetins e cordéis. Ao final dos anos 1800, é fundada a Academia Brasileira de Letras e outorga-se a primeira Lei dos Direitos Autorais no Brasil (1898).

O início do século XX é marcado pela ainda recente proclamação da República, que trouxe uma abertura para a modernização do ensino público, registrando-se a escolarização da leitura com novos métodos de ensino e modos de ler. Surgem as primeiras editoras voltadas para o mercado de livros didáticos. Em 1918, Monteiro Lobato lança-se como escritor com *Saci-Pererê* e *Urupês*, iniciando uma intensa atividade no campo editorial, que contribuirá para alavancar essa indústria no Brasil. Em 1921, com o lançamento de *A menina do narizinho arrebitado*, Lobato dá o primeiro passo para uma literatura infantil e juvenil genuinamente brasileira, que vai aos poucos inserindo-se no cotidiano das escolas e das famílias brasileiras. Em 1968, é fundada a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), com a missão de promover a leitura e contribuir para a melhoria da educação e da qualidade de vida de crianças e jovens, tendo como valores básicos a educação e a cidadania.

A primeira ação formalmente assumida como política pública na área da leitura é de 1992, com a instituição do Programa Nacional de Incentivo à Leitura, o Proler. Então vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, o Proler atuava com recursos próprios para implementação de suas ações e levou leitura e cultura a milhares de brasileiros – adultos, jovens e crianças – em todas as regiões do país, desde as capitais até municípios longínquos. Desta forma, propiciou a formação de um público leitor e estimulou o acesso à educação a centenas de pessoas que até hoje atuam em universidades, escolas e nas áreas da leitura e cultura. Ainda ativo, o Proler realiza importantes ações em diversos municípios do país; porém, como a maioria das iniciativas nessa área, foi duramente atingido pelo desmonte do Ministério da Cultura no período entre 2019 e 2022. Com a restituição do mesmo Ministério e a retomada de políticas na área do livro, leitura e biblioteca, a partir de 2023, aos poucos sua força transformadora novamente se faz sentir presente em inúmeros projetos de promoção de leitura, que bebem dessa origem e agregam mediadores e leitores que insistem em manter viva sua metodologia.

Em 2006, o Governo Federal instituiu o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) como política pública voltada para o livro, a leitura, as bibliotecas e a formação de leitores. Objetivava prover a organicidade necessária à construção de uma sociedade leitora, promovendo a democratização do acesso ao livro e o

fomento à leitura e à formação de leitores. O trabalho nessa área culminou com a promulgação, em 2018, da Lei n. 13.696, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita, universalizando acessos e lançando as bases para a criação de planos estaduais e municipais para essas áreas. A continuidade deste trabalho – ainda em formulação e construção – tem sido resultado de diversas iniciativas desde o Ministério da Cultura, Secretarias de Estado e Municípios e inúmeros agentes culturais espalhados por todo o Brasil dedicados a atuar na formulação de políticas e planos de leitura.

Todos esses esforços, aqui relatados de forma muito rápida, são peças que se encaixam como em um vitral ainda em montagem, e seu produto final pode vir a ser de rara beleza. Porém, cabe ter no horizonte a precariedade das vontades políticas em um país como o Brasil, que atrasa seus resultados e fragiliza os que se dedicam à sua composição.

CÁTEDRA UNESCO DE LEITURA PUC-RIO: PESQUISA E FORMAÇÃO DE LEITORES

Em 15 de agosto de 2006, tendo sido aprovado o projeto fundante respectivo, foi estabelecida na PUC-Rio a Cátedra UNESCO de Leitura, única no Brasil que pesquisa e trabalha esta temática.

Desde sua origem, a Cátedra propõe um trabalho interdisciplinar, inicialmente proposto pelas áreas de Letras/Literatura, Artes e Design e Educação, e que vem sendo desenvolvido amparado por três pilares: a BLLIJ – Biblioteca de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil –, constituída por um acervo inicial doado à PUC-Rio pela professora Eliana Yunes; a Reler – Rede de Pesquisa Avançada em Leitura –, formada por pesquisadores presentes em todas as regiões do Brasil, vários deles egressos ou ainda ativos no Proler; e a ELO Editora, que inicialmente oferecia atendimento *on-line* a pesquisadores e promotores de leitura e, com o avanço da tecnologia da informação e comunicação, concentra atualmente os serviços disponíveis virtuais para acesso ao público de forma gratuita, como a Biblioteca Digital e a plataforma Cartografias da Leitura⁵⁹.

A inspiração da metodologia estabelecida pelo Proler está no cerne do pensamento e do fazer da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio. Assim, mantém-se um diálogo constante entre pesquisa e formação prática, tendo como horizonte a participação na construção de políticas públicas de leitura. Desta forma, a Cátedra esteve presente na realização de análises importantes, como a avaliação dos mais de 5 mil projetos submetidos ao Prêmio VivaLeitura nos anos de 2006 e 2007, bem como na coordenação pedagógica de mais de 700 mediadores de leitu-

⁵⁹ Conheça a plataforma acessando: www.cartografias.catedra.puc-rio.br.

ra formados pelo Projeto Agentes de Leitura, ambos promovidos pelo Ministério da Cultura. No Rio de Janeiro, foi articuladora de pontos e pontinhos de leitura, atuando ela própria como Pontão de Cultura. Realizou projetos amparados por instituições de pesquisa privadas e públicas como Faperj e CNPq e oferece, ainda, cursos, eventos e publicações na perspectiva de ampliar o acesso à leitura e formar leitores e mediadores. Em seu 10º aniversário, celebrado em 2016, foi lançado o Selo Cátedra 10, que certifica a produção nacional em Literatura Infantil e Juvenil e vem se consolidando como uma premiação diferenciada, considerando critérios que valorizam o diálogo entre texto, ilustração e produção gráfica, avaliados por um grupo de especialistas convidados e com qualificação acadêmica.

As ações realizadas entre 2006 e 2012 ensejaram a criação do Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio (iiLer), instância administrativa, inicialmente vinculado à Vice-Reitoria de Desenvolvimento da Universidade e que hoje acolhe a própria Cátedra UNESCO de Leitura em sua estrutura. Este passo provocou a ampliação das relações interdepartamentais e interinstitucionais, e aprofundou o diálogo interdisciplinar absolutamente necessário à formação de leitores críticos.

Hoje, iiLer e Cátedra se inserem no contexto das ações realizadas pela Vice-Reitoria de Extensão e Estratégia Pedagógica, à qual se encontram vinculados estruturalmente, direcionando seus olhares e ações à formação de leitores e mediadores, no âmbito da proposição dos projetos de extensão universitária. Assim, vem colaborando com a atenção ao público interno e externo à PUC-Rio, sem, contudo, negligenciar a pesquisa e a formação de sua equipe em metodologias e práticas que embasam suas atividades.

O DESAFIO DE FORMAR LEITORES

Em um país onde apenas 47% de sua população alfabetizada se identifica como “leitora”, conforme os resultados da última pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, divulgados em novembro de 2024, é inegável que promover a leitura e formar leitores, mais que um desafio, é uma necessidade.

Nesse contexto que se demonstra urgente, é preciso a adoção de um conceito de leitura que inclua alfabetização ou letramento, ainda que se possa estar para além da escola. Assim, merece ser um conceito que seja acolhido também por bibliotecas e outros espaços de promoção de leitura, como livrarias, cafés, praças, feiras e outros tantos que se popularizam.

Desse modo, a leitura virá a ser mais que a simples decodificação de um texto, e sim a capacidade de conectar diferentes textos, gêneros, linguagens e realidades.

O conceito de leitura adotado pela Cátedra compreende a interação de múltiplas linguagens, e não somente o letramento ou a alfabetização. Entende-se, portanto, a leitura como interação entre texto e leitor, ambos forjados no amplo circuito de significações, mídias e culturas da contemporaneidade. Assim, a leitura é entendida como uma experiência de diálogo entre sujeito, textualidades e linguagens.

Sabe-se que a leitura é condição para aprendizagem – sem ela não há capacidade crítica que se desenvolva, nem identidade que se consolide. Leitura é pensamento articulado por diferentes vozes, agentes e textos.

Sendo assim, qualquer projeto de formação de leitores precisa considerar: a) as linguagens do mundo, os repertórios individuais e acervos coletivos; b) o ambiente cultural em que se dá a leitura; c) as distinções e aproximações existentes entre a história de vida e a história do leitor; d) as diversidades de narrativas e de técnicas de escrita (verbal e não verbal); e, sobretudo, e) recepção e contexto (o momento único da interação).

Não tomar conhecimento desses vieses, que contornam, informam e conformam nossa experiência de mundo, é desprezar elementos que integram a constituição mesma do sujeito e afastam a “aprendizagem” sistematizada – consciente ou inconscientemente – do conhecimento (aquilo que chamamos cultura, e que, ao longo dos tempos modernos, acabou por se confundir com erudição, excluindo outras práticas consistentes de expressão do modo de viver, pensar e agir dos povos).

Resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa, portanto, restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania. É retomar a força da leitura que nasce da adesão dos sujeitos do conhecimento ao processo significativo através do qual cada um é convocado a fazer sua interpretação/criação (e não a aceitação incondicional ao sentido prévio que a escrita supostamente guarda).

Falar em leitura corresponde, assim, a adentrar solo transdisciplinar, atendendo tanto para a diversidade possível dos recortes de uma mesma leitura, como para as interfaces desses mesmos recortes. É com essa visão que a Cátedra concebe seus projetos de formação de leitores, comprometidos com o poder

transformador da liberdade interpretativa, com a pluralidade cultural e com o prazer da leitura (Cátedra UNESCO de Leitura, 2008).

O longo trecho acima foi extraído e adaptado do projeto submetido (e vencedor) ao edital do Ministério da Cultura em 2008, com a proposição para a Coordenação Pedagógica Nacional do “Projeto Agentes de Leitura”. Ele descreve com clareza o entendimento, o modo e os objetivos do trabalho da Cátedra e sua equipe para a formação de leitores. Entre os anos de 2010 e 2013, toda a equipe da Cátedra esteve envolvida na seleção, formação e produção de materiais de comunicação, didáticos e de registro para o projeto.

A perspectiva de atingir se não todos, mas pelo menos boa parte de Estados ou Municípios brasileiros, não se consolidou. As dificuldades enfrentadas pelo Ministério para a realização de um projeto dessa envergadura foram de toda ordem: política, administrativa e de gestão.

Inspirado na boa experiência dos Agentes de Saúde, do Ministério da Saúde, a ideia central era a formação de jovens mediadores, alunos do Ensino Médio, que atuassem em localidades carentes de iniciativas culturais e educativas. Aos Estados e Municípios caberia a aquisição de um acervo indicado pela Cátedra, a compra do material a ser utilizado por cada um dos agentes, a indicação de supervisores locais que, formados pela Cátedra, atuariam como multiplicadores para a formação dos agentes. À Cátedra coube a elaboração do projeto metodológico, a elaboração de material didático, o acompanhamento do trabalho local desde a seleção dos agentes, a elaboração de um curso em EaD que complementasse a formação dos jovens e, por fim, o registro de todo o trabalho.

Entretanto, apenas nove unidades federativas, entre Estados e Municípios, conveniaram-se ao MinC, interessadas na implantação do projeto. Ainda assim, foram formados 1.422 agentes de leitura e 100 supervisores, que durante os anos de duração do convênio atuaram em localidades de baixa renda e risco social, levando atividades de leitura e cultura onde são praticamente inexistentes.

Esta experiência está registrada aqui como demonstração da dificuldade para a formação de leitores no Brasil, onde políticas públicas e seus respectivos projetos de implementação nas áreas da Educação e da Cultura tendem a ser colocados de lado. Além disso, o financiamento privado é afetado diretamente tanto pelas condições econômicas do país, quanto pelas decisões internas às instituições financiadoras. Ainda que muitos editais sejam oferecidos anualmente, poucos são voltados para ações relacionadas à promoção de leitura.

Em 2021, 12 estados e 153 municípios brasileiros dispunham de Planos de Livro, Leitura e Biblioteca consolidados ou em consolidação. A sociedade civil,

e sobretudo promotores de cultura e leitura, mantêm um constante diálogo e atuação na perspectiva de fazer crescer esse quantitativo. A Cátedra acompanha e participa desse diálogo que ainda enseja resiliência e negociação, mas os resultados vêm se consolidando. Festas literárias, feiras de livros e o reconhecimento público, nacional e internacional, de escritores brasileiros e de outras ações relacionadas à cultura têm ampliado o interesse e o acesso a livros, exposições, teatro e cinema. A faixa etária compreendida entre 11 e 30 anos é a que mais se reconhece leitora, o que pode ser relacionado diretamente com o período de formação escolar e universitária, confirmando a importância dessas instituições na promoção da leitura. Esses mesmos leitores indicam que ler traz “conhecimento, crescimento profissional, desenvolve a criatividade, facilita a aprendizagem”, e embora seja ainda um pequeno percentual, indica a leitura como meio de “ajuda a identificar *fakenews* e questionar informações”.

Se o interesse e o acesso estão de alguma forma melhorando, e o fato de perceber-se a mobilização da juventude em torno da cultura e da leitura também, o que estaria faltando para que possa acontecer a transformação de que o Brasil precisa? Retomando o conceito de leitura com que a Cátedra trabalha, colocado no início desta seção, entende-se que o leitor formado deve ser muito mais que um “repositório de textos”, mas ser capaz de criar conexões transversais entre diversos campos do conhecimento e, assim, poder de atuar como cidadão que concebe e torna possíveis novas realidades sociais.

O PAPEL DOS MEDIADORES E DOS PROJETOS DE LEITURA

No início de 2020, a Cátedra dava início à pesquisa *O Brasil que Lê*, com o objetivo de conhecer e dar visibilidade ao trabalho dos inúmeros projetos de promoção de leitura em atuação no país. Em março, o mundo se viu diante do assombro da pandemia da Covid-19, que forçou a alteração da metodologia respectiva, passando de um trabalho previsto para ser presencial e virtual a totalmente virtual. A quantidade de projetos fechados pelo *lockdown* interferiu diretamente no quantitativo total de respostas ao questionário da pesquisa. De uma perspectiva inicial de pelo menos 3 mil projetos em atividade, passou-se a 997 respostas, reduzidas para 373 após a exclusão de questionários incompletos e outras que não caracterizavam o projeto como de promoção de leitura. O questionário continha questões que permitiam um levantamento desde a origem, localização, conceitos e práticas de leitura adotados, até o perfil de mediadores, modelos de gestão e o uso de tecnologia e formação de leitores digitais. A pesquisa foi encerrada e seus resultados divulgados em outubro de 2021.

Este prólogo leva à retomada de alguns números da pesquisa sobre os quais se pode debruçar nesta seção. O espaço mais citado como local de desenvolvimento do projeto são as bibliotecas (44%), seguido de perto pelas escolas públicas e privadas (43%); entretanto, o público atendido por eles é, em sua maioria, composto por estudantes de diferentes faixas etárias (67%), seguido por moradores de localidades próximas à sede do projeto (63%) e, em terceiro lugar, professores (60%). Esses resultados evidenciam a proximidade entre escola e bibliotecas, consideradas aqui como escolares, públicas ou comunitárias, sem distinção. Da mesma forma, demonstram a importância desses espaços como formadores de leitores, ainda que as bibliotecas comunitárias estivessem assumindo naquele momento também um papel de liderança na manutenção da ordem social nas localidades respectivas, dados os desafios da pandemia, abrindo novas possibilidades para além de um espaço de leitura e estudo.

Ambas – escolas e bibliotecas – realizam um trabalho que integra diferentes práticas leitoras: contação de histórias, saraus, círculos e clubes de leitura, eventos com escritores, debates, oficinas, dentre outras. Uma vez fundamentadas teórica e metodologicamente, tais práticas podem ainda considerar perspectivas interdisciplinares, colocando em diálogo outros campos do conhecimento para além da Literatura. Este movimento já foi percebido, uma vez que 89% dos projetos respondentes adotam um conceito de leitura que a compreende como ampliação do universo cultural/fonte de conhecimento, e 71% a veem como possibilidade de ampliação do universo crítico e inserção na vida sociopolítica.

Entretanto, há uma questão a ser considerada: a formação dos mediadores de leitura, e ela nasce de uma outra pergunta: o professor em sala de aula ou o bibliotecário ou o voluntário que atua em projetos são eles mesmos leitores? Este é um diferencial: o mediador-leitor é capaz de “plantar” o desejo pela leitura naqueles para quem atua, nutrir sua curiosidade e ampliar seus sonhos, sejam alunos, frequentadores de uma biblioteca ou de outros espaços.

Em 48% dos projetos, os mediadores possuem uma formação inicial e incluem-se neste índice professores, bibliotecários e outras profissões. Porém, o maior percentual de respostas à pergunta sobre a oferta de uma formação que os mantenha atualizados ou leitores ativos (34%) indica que o “projeto não oferece uma formação continuada aos seus mediadores”. Soma-se a este quadro, 44% de projetos que atuam com uma equipe de voluntários, que embora comprometidos e dispostos a partilhar sua paixão pela leitura, nem sempre possuem sequer uma formação inicial para promovê-la.

Nos anos de 2020-2021, o país se ressentia dos cortes agressivos nos orçamentos nas áreas da Educação e Cultura, cujo Ministério, inclusive, foi extinto. Os projetos sobreviviam de recursos próprios investidos por pessoas de sua equipe (39%), e com apenas 23% de recursos advindos de editais públicos. Algumas instituições públicas, Universidades inclusive, proviam recursos (31%), e entre as privadas, 24% investiam em projetos.

Vivia-se, então, um contexto de pandemia e *lockdown* agravado pela quase inexistência de políticas públicas na área cultural. Como a metodologia foi alterada para um trabalho de ordem apenas virtual, não foi possível realizar as visitas locais, inicialmente previstas. Assim, o questionário incluiu um espaço para que o respondente contasse a história de seu projeto e como percebia sua atuação junto ao público atendido. Tais relatos incluíam informações sobre como o espaço contribuía na manutenção e na assistência social de populações moradoras de localidades em risco social, com altos índices de violência (inclusive doméstica) e pobreza. Neste contexto, escolas públicas e sobretudo bibliotecas comunitárias foram reconhecidas como “espaços seguros”, tal o acolhimento e possibilidades oferecidas para jovens, adultos e idosos impactados pela vida em si e pelo desafio do confinamento.

Portanto, se é urgente o investimento – governamental e privado – em políticas de promoção de leitura, é também urgente que tal investimento considere a formação continuada de mediadores. O mercado editorial revela uma produção literária de fôlego; no campo da literatura infantojuvenil, acompanhada de perto pela Cátedra, demonstra também esse movimento. O Selo Cátedra 10, que qualifica anualmente a produção dessa área e que teve em sua 1ª edição apenas 86 livros submetidos, tem recebido desde então não menos que 350 livros publicados, muitos de editoras. Na dita “literatura adulta”, o movimento não é menor, o que é perceptível em qualquer visita a livrarias. E volta a crescer a produção artística em Cinema, Teatro e Artes Plásticas. Todos esses campos, integrados, fazem parte da formação de um leitor e o provocam a atuar como cidadão. Mas ao mediador há que ser concedido o necessário para que possa acompanhar tal ebulição – seja em recursos para acessá-la, seja em tempo disponível para ele mesmo formar-se.

Este relato embasado na pesquisa O Brasil que Lê quer mostrar, por fim, a certeza que a Cátedra tem de que a formação de leitores deve ser acompanhada da formação de mediadores. O papel destes é fundamental para levar a leitura aos rincões do Brasil, com acesso e espaços muitas vezes precários, além de recursos insuficientes. Impactada pela pandemia, com inúmeros projetos fechados, a pesquisa não pôde dispor de uma amostra que evidenciasse o trabalho realizado nas

localidades mais longínquas das capitais. O fim da pandemia e a retomada de investimentos certamente trouxeram novo ânimo a essas pessoas que precisam ser apoiadas com ambientes de ação adequados, acervo bibliográfico atualizado, acesso à internet, infraestrutura de transporte e, sobretudo, remuneração justa que reconheça o seu valor.

A POSSIBILIDADE DE UM PAÍS LEITOR

Ao encerrar a pesquisa *O Brasil que Lê*, algumas perguntas ficaram latentes: com dificuldades de todas as ordens, como alguns projetos acontecem e obtêm sucesso? E, quando não, como resistem e insistem em seu trabalho? Claro que há projetos e escolas bem gerenciados, com pessoal qualificado, mas sobretudo nesses espaços – de sucesso ou de resiliência – é onde se encontram aquelas pessoas que acreditam que o Brasil é capaz de conquistar valor porque lê.

Na Cátedra há um desejo de fazer acontecer uma ideia de pesquisa que responda exatamente à pergunta contrária: quanto custa o Brasil que não lê? A falta de investimentos na Educação e a desigualdade social, e de acesso à cultura e à escola, impedem muitos cidadãos de compreender textos escritos ou não, bem como a interpretação da realidade. Isso significa dificuldades de todas as ordens: da leitura de uma receita até a operação de um aplicativo de celular. Mais: provoca acidentes, afastamentos do trabalho, a impossibilidade de ascender socialmente, entre outros. Disto decorre um custo que pode ser medido em valor monetário. Porém, uma pesquisa dessa monta requer uma metodologia sofisticada, que considere a interdisciplinaridade, pois exige a participação de muitos campos do conhecimento para interpretação de seus resultados. Contudo, é uma iniciativa que pode propiciar dados para uso do Governo para definição de políticas e aprimoramento de setores econômicos e sociais. Demanda, pois, vontade política e alto investimento.

Porém, ainda que esse estudo permaneça em nosso horizonte, embora sem muitos avanços, um outro cenário começou a se delinear: há uma Brasil que vale porque está lendo. Os projetos submetidos ao Prêmio VivaLeitura (MEC e MinC), ao Prêmio Ricardo Oiticica, promovido pela Cátedra e do qual foram feitas duas edições, e aqueles captados pela pesquisa *O Brasil que Lê*, mostram que a importância da formação de leitores está presente em grande parte nossa sociedade. O Selo Cátedra 10, desde a sua primeira edição, contempla a doação de livros para acervos de projetos de leitura com diversos públicos e espaços. Ao todo, mais de 7 mil livros foram doados para projetos de todas as regiões do país, desde a implementação do Selo em 2016.

Em 2017, em um trabalho em parceria com a Rede Conecta de Bibliotecas, foram desenvolvidas oito oficinas virtuais destinadas à formação de bibliotecários em todo o país, iniciando um movimento com o uso das tecnologias de informação e comunicação, tímido até então. Com a disseminação da internet, retomar projetos como esse é prioritário e está no planejamento de ações para os próximos anos, passando a oferecê-los diretamente da PUC-Rio e por ela certificados.

Assim, tem-se que o trabalho da Cátedra relaciona-se diretamente com o ODS 4 – Educação de Qualidade. A forma interdisciplinar com que seus projetos são conduzidos acabam por tangenciar outros com ações que incluem a preocupação com a erradicação da pobreza, o cuidado com o meio ambiente e a diminuição de desigualdades sociais. Os princípios fundamentais indicados pela UNESCO (2022) para uma nova ordem social inseridos na publicação *Reimaginar um novo futuro juntos: um novo contrato social para a Educação* expressam o compromisso por “assegurar o direito a uma educação de qualidade ao longo da vida” e o empenho em “fortalecer a Educação como um esforço público e um bem comum”. Ambos também estão presentes como prerrogativas e princípios de nossos projetos e ações.

Desde 2022, atendendo às exigências legais do Ministério da Educação, a Extensão Universitária está sendo ampliada desde a oferta de cursos livres e de especialização A para diferentes públicos, até o desenvolvimento de disciplinas de graduação e de um *portfólio* de projetos de ação social e comunitária que são realizados pela Universidade desde sua fundação. Para tanto, foi criada a Vice-Reitoria de Extensão e Estratégia Pedagógica, na qual a Cátedra hoje se insere, oferecendo ações *intra* e *extramuros*, atuando mais diretamente com funcionários, professores, alunos e a comunidade e a cidade. Sem, contudo, negligenciar do Brasil.

São essas reflexões, princípios e formas de fazer que nos permitem acreditar que é possível migrar de um país que hoje custa porque não lê, para um que vale porque está lendo. Acreditamos, assim, no compartilhamento de histórias, saberes populares e teorias acadêmicas com toda a população brasileira, ainda que exista uma parcela dela que, tal como escreve Eduardo Galeano, necessita do mesmo que o menino que vai conhecer o mar com o seu pai, e, diante de tanta beleza, pede: “Pai, me ajuda a olhar!”.

Talvez ainda demore um tempo para que possa ser avaliado o valor de um país leitor. Há resultados muito positivos que expressam melhoras significativas na Educação; estudantes brasileiros do Ensino Fundamental e Médio participam

com sucesso de Olimpíadas e outras competições nacionais e internacionais, assim como inúmeros brasileiros podem ser encontrados em pesquisas de ponta em muitas áreas do conhecimento, seja nas universidades públicas ou privadas, seja em laboratórios de comprovada qualidade. Talvez, o valor do Brasil que lê venha a ser mais subjetivo que propriamente monetário, tal como aquele pensado para o custo do país que não lê. Um Brasil leitor trará protagonismo em assuntos de natureza política e de relações internacionais. Mas provocará principalmente o protagonismo de seu povo, com a valorização de sua cultura e de uma atuação cidadã dos brasileiros, construindo uma sociedade que busca a igualdade social e o bem comum.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Gilda; RAMALHO, Denise *et al.* *Relatório de Supervisão e Conclusão da Pesquisa O Brasil que Lê*. Rio de Janeiro: Cátedra UNESCO de Leitura; Instituto Interdisciplinar de Leitura; PUC-Rio, 2021.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

GRAMMONT, Guiomar de. Ler devia ser proibido. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). *A formação do leitor*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

PELLEGRINI, Stella de Moraes. *História e memória do PROLER (1992-1996): uma experiência instituinte de leitura*. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2010.

REZENDE, Nilza; YUNES, Eliana (org.). *Leitores a caminho*. Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2012a.

REZENDE, Nilza; YUNES, Eliana (org.). *Almanaque do Agente de Leitura*. Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2012b.

REZENDE, Nilza; YUNES, Eliana (org.). *Agentes de Leitura: dando conta do caminho*. Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2011.

REZENDE, Nilza; YUNES, Eliana (org.). *Projeto Agentes de Leitura*. Rio de Janeiro: Cátedra UNESCO de Leitura, 2009.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

SITES CONSULTADOS

www.prolivro.org.br

www.youtube.com/TVCatedraUnesco

P A R T E D O I S

JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL E
DIVERSIDADES

PENSAR A DIVERSIDADE, O GÊNERO E A FRONTEIRA

LOSANDRO ANTÔNIO TEDESCHI⁶⁰

Na condição de coordenador da Cátedra UNESCO *Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras*, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no estado de Mato Grosso do Sul (MS), pesquisador da história das mulheres e ativista no campo de direitos culturais e de gênero, tenho o privilégio de escrever estas linhas para compor parte da obra *Tecendo Redes de Conhecimento: ações e impactos das Cátedras UNESCO no Brasil*.

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/MS), inserida em uma região de diversidade étnica e sociocultural de fronteira com o Paraguai e a Bolívia, nesses últimos 13 anos desenvolveu, através da Cátedra UNESCO em “*Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras*”, ações que contribuíram com as metas do Marco Estratégico da UNESCO no Brasil, fomentando inúmeras atividades de pesquisa, ensino e extensão nas comunidades envolvidas. Além dessas práticas, aprofundamos e construímos redes de cooperação acadêmica com países vizinhos, ampliando as pesquisas na América Latina e Europa, com produções e atuações acadêmicas nesse campo, principalmente no que tange às questões ligadas à *Equidade de Gênero* e à *proteção e à promoção da Diversidade das Expressões Culturais*.

Ações essas que promovem e asseguram o respeito à igualdade de gênero e à diversidade das culturas, o reconhecimento de suas identidades, valores e significados. Nesse sentido, este texto é um pequeno relato das ações e sinergias em torno da Cátedra UNESCO que se afirmou como um compromisso social e político com os fluxos de conhecimentos resultante dessa diversidade, fluxos esses que transitam continuamente entre fronteiras móveis de nossa região, demonstrando que a humanidade, assim como a educação, necessita afirmar seu estado de constante expansão, recriação, afirmação para ao estabelecimento de políticas, ações positivas que resguardem a equidade de gênero, a diferença e o respeito à diversidade.

Há 13 anos, desde a sua criação, a Cátedra UNESCO em Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras tem primado pela missão de colocar em ação as metas do Marco Estratégico da UNESCO no Brasil, dentre eles especificamente o da convenção da UNESCO sobre Diversidade Cultural e Gênero, como também a aplicabilidade do ODS 5. Nossa missão tem se pautado na formação de quadros

⁶⁰ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

plurais, na publicação e na promoção das várias formas de expressões e manifestação das relações interculturais situadas na fronteira do Brasil com o Paraguai e a Bolívia, ou seja, com as populações indígenas, quilombolas e camponesas⁶¹.

Nossa missão é promover e incentivar pesquisas que avancem nas questões teóricas e práticas envolvidas na formação de identidades de gênero multiculturalmente comprometidas, eliminando todas as formas de discriminação de gênero, nas suas intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade, em especial para as meninas e mulheres do campo, da floresta, das águas e das periferias urbanas, e criarmos linhas estratégicas de atuação tais como:

Constituir instrumentos para facilitar a colaboração entre investigadores e docentes de universidades nacionais e internacionais, de movimentos sociais e ONGs a desenvolver, promover e preparar discentes e docentes para atuarem em sociedades cada vez mais multiculturais na perspectiva de gênero.

Fortalecer a cooperação e a solidariedade internacionais em um espírito de parceria, visando, especialmente, ao aprimoramento das capacidades dos países em desenvolvimento de protegerem e de promoverem a diversidade das expressões culturais a partir da implementação dos ODS 05 e 11.

Melhorar a capacitação de profissionais, especialmente os vinculados aos programas de ensino de pós-graduação.

Organizar eventos científicos, apoiar redes de pesquisa, oferecer seminários temáticos e outras atividades de ensino compartilhadas entre os programas de pós-graduação.

Desenvolvimento e administração de programas de educação para a diversidade cultural em nível de graduação e de pós-graduação.

Vinculação de pesquisadores(as) e suas pesquisas nos estudos sobre o tema desta Cátedra e suas interconexões.

A construção de relações permanentes entre a universidade e as comunidades étnicas situadas no estado do Mato Grosso do Sul para a promoção da inclusão social e redução da pobreza, diminuição da violência e do preconceito, da vulnerabilidade étnica das comunidades indígenas, quilombolas e camponesas.

⁶¹ Para ilustrar, no ano de 2024 publicamos duas obras de muita importância no campo da diversidade cultural. Uma delas escrita pela ativista indígena Ailton Krenak, intitulada *O tempo da natureza cura: palavras de um xamã Krenak* (1ª edição bilingüe – Ituzaingó; Buenos Aires, 2024a); e a outra intitulada *Rios de palavras. Confluências ancestrais: saberes indígenas e educação* [livro eletrônico], da editora Ocareté (2024b). Para conhecimento das obras publicadas pela cátedra UNESCO, acessar: <https://catedraunesco.ufgd.edu.br/porta1/menu/publicacoes>.

Intensificar e qualificar o intercâmbio de pesquisadores(as) e profissionais, de modo a constituir uma rede internacional permanente de discussão sobre o tema, fortalecendo a cooperação internacional em um espírito de parceria, visando, especialmente, ao aprimoramento das capacidades dos países em desenvolvimento de protegerem e de promoverem a diversidade das expressões culturais.

Qualquer direito à diferença e à diversidade requer o reconhecimento dos direitos humanos (com toda a complexidade que isto significa) com base na sua universalidade (que não pode ter como base a suposta referência do homem branco ocidental moderno) e indivisibilidade, com o enfrentamento urgente de toda e qualquer forma de racismo, sexismo, homofobia, xenofobia e outras formas de intolerância, correlatas.

Foram essas matrizes epistêmicas moderno-eurocentradas que construíram o Sul que a colonialidade se encarregou de esconder e destruir. Nesse sentido, o desafio do coletivo que construímos em torno da Cátedra Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras não é apenas epistêmico, mas, sobretudo, político. Como sujeitos(as) do campo científico-acadêmico, consideramos que isso faz parte de nosso compromisso ético-político com a sociedade.

O que importa para nós intelectuais, professores(as), alunos(as), que participamos das ações da Cátedra UNESCO em Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras, é a defesa e a necessidade de uma mudança epistemológica capaz de inscrever imaginários e horizontes civilizacionais alternativos ao neoliberalismo, ao colonialismo, ao heteropatriarcado, ao racismo e individualismo, presente em nossa memória, em nossos corpos, nosso jeito de ser, nossa ciência, nossa literatura, nossa música, nossa política, nossa arte, nossa religião e, enfim, em nossa pele e em nossos corações.

O impacto das nossas ações deve-se ao efeito multiplicador e à transversalidade de colaborações que mantemos com outras universidades, centros de estudo e investigação. E, além de manter a colaboração com Cátedras UNESCO com países latino-americanos, a Cátedra mantém uma rede permanente de alianças com cátedras na Espanha e na Europa, e universidades com as quais participa em projetos nacionais, transnacionais, transfronteiriços.

Ao adotarmos enquanto Cátedra UNESCO ações que buscam potencializar o “patrimônio no feminino”, nos direcionamos para a inclusão das abordagens sobre a contribuição, representações, objetos, coleções femininas imersas no universo cultural. Isso também nos faz analisar as ações e saberes, que podem ser interpretados, ressignificados, com uma rede de concepções que trazem a

importância das memórias femininas, das representações culturais, impulsionando, assim, que a educação caminhe por outro prisma, envolvendo as contribuições das mulheres em espaços históricos, em edificações, em museus, em exposições – em que se pontue a questão da história das mulheres e o patrimônio em âmbito diferencial para as análises históricas.

Seguindo a Declaração Universal da UNESCO sobre Diversidade Cultural, temos buscado favorecer o intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural, com vistas a facilitar, em sociedades diversificadas, a inclusão e a participação das mulheres e grupos advindos de horizontes culturais variados. Essa perspectiva de abordagem da história das mulheres e patrimônio em feminino compreende-se a inserção do saber/fazer de mulheres em diferentes tempos históricos, sua contribuição cultural à sociedade.

A atuação da Cátedra UNESCO passa pela investigação e reconhecimento do papel das mulheres na sociedade, principalmente no âmbito do patrimônio, e de que maneira as contribuições sobre a representação feminina nos patrimônios edificados, nos museus, nas artes do saber e fazer tradicionais dos povos originários constituem-se em possibilidades de reescrita das narrativas do passado, que possam perceber os silenciamentos sobre o universo feminino e que pode ser ensinado às crianças e aos jovens.

As mulheres indígenas, quilombolas, ribeirinhas, camponesas, que habitam a fronteira do Brasil com o Paraguai – espaço esse de atuação da Cátedra UNESCO Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras –, convergem tanto para formas populares de saberes decoloniais de construção do conhecimento, como também para uma movimentação ética e estética no campo de produção das imagens, encontros, rituais, artes de saber e fazer.

Embora de forma não exclusiva, vemos na arte, nos rituais, nas danças e encontros de mulheres, formas de produção e de uso da imagem (e também do som, da palavra, do corpo, do tempo e do espaço) que buscam contestar e questionar imaginários, discursos, formas ideais, modos de vida e visões de mundo tecidos pelas narrativas coloniais a partir de novas formas de representatividade e de discursividade.

As mulheres não apenas sofrem com a sub-representação nos seus espaços, particularmente nos principais papéis criativos e cargos de tomada de decisão, mas também têm menos acesso a recursos e enfrentam grandes diferenças dentro e fora de suas comunidades, devido aos seus papéis de gênero. Essa dis-

paridade não é reconhecida, mas precisa ser considerada e abordada para que se alcance a verdadeira diversidade das expressões culturais.

Em nosso contexto fronteiriço, as buscas pelas transformações perpassam pela promoção de outras epistemes, e a universidade é a peça-chave nesse contexto, sejam professores ou estudantes, tendo como protagonistas as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, através da formação e qualificação realizada pela Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) na UFGD.

A Cátedra UNESCO tem buscado entender, refletir e tensionar esse processo de imbricação entre o local e o global, na perspectiva de orientar os estudantes para o exercício de uma cidadania global e para a garantia dos direitos humanos, promovendo a percepção de que atitude local é global e que questões globais fazem parte de nosso cotidiano a nível local.

A realidade no estado do MS é marcada pela violência aos povos originários. A vida das mulheres Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul reflete os efeitos da desumanização, ou seja, a perda do contato com o mundo e com a alteridade, devido aos processos de exclusão e morte de vastas parcelas dessa população, particularmente das mulheres e suas filhas. Políticas em nível estadual e federal para as comunidades indígenas, nessa fronteira do estado do Mato Grosso do Sul, refletem explicitamente as práticas colonialistas dos corpos que serão úteis, inúteis, acolhidos, repelidos, tratados, maltratados, abandonados ou protegidos. Analisar os efeitos da necropolítica nas comunidades indígenas a partir de uma perspectiva sensível e sob a ética da alteridade e da responsabilidade significa tentar conectá-los com a história e a condição dessas mulheres.

Pensar e refletir sobre a diversidade cultural e de gênero – embasada em nossa experiência enquanto universidade fronteiriça – é, antes de tudo, uma prática de denunciar todas as formas de violação dos direitos fundamentais desses povos, como dos Guarani e Kaiowá, das comunidades camponesas assentadas, quilombolas e ribeirinhas. Como pensar o acesso aos direitos culturais em comunidades que estão confinadas em espaços de reserva, cercadas pelo latifúndio, pelas práticas do agronegócio, que pulverizam agrotóxicos sobre as comunidades tradicionais como forma de extermínio? Que invadem e ameaçam suas terras, suas crianças, seus professores?

Estamos apenas há seis anos do fim do prazo para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁶², esse projeto para um mundo mais

⁶² A decisão política de alinhamento com os ODS está sendo um desafio hercúleo para que os governos universitários consigam nesse sentido, e a partir do compromisso público de diálogo entre todos os setores da comunidade educativa, tornar visível a dificuldade de integração, onde os interesses dos governos e setores privados prevalecem sobre a possibilidade de se reconhecerem como pertencentes a um mesmo território, um mesmo planeta.

resiliente e próspero e o caminho para sair das atuais crises globais – permanecerá indefinida, adverte o Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2024, em junho de 2024⁶³. O relatório revela que apenas 17% das metas dos ODS estão atualmente na direção correta para serem cumpridas, com quase metade apresentando progresso mínimo ou moderado, e mais de um terço está estagnado ou regredindo. Os impactos persistentes da pandemia da Covid-19, a escalada de conflitos, as tensões geopolíticas e o crescente caos climático prejudicaram gravemente o progresso.

As mulheres são reconhecidas como as protetoras e guardiãs dos valores culturais e responsáveis pela garantia de permanência de seus povos; assim, violações de seus direitos culturais, como a queima de suas casas de reza, têm aprofundando a violência espiritual contra as mulheres indígenas. Aquilo que o teólogo Leonardo Boff (2024) chama de ecocídio.

As violações aos seus direitos culturais têm repercussões tanto em seus direitos pessoais como coletivos. A tarefa de pensar a partir dos ensinamentos ancestrais é um aventurar-se na busca de deslocamentos epistemológicos que apontam novas leituras, reinventando o que estava dado, com a liberdade e a indisciplina de usar os espaços das fissuras, das brechas, com uma inspiração que evoca aquilo que o poeta Manoel de Barros⁶⁴ nos fala. Precisamos “despensar” como se fôssemos um rio correndo ao avesso, talvez um modo de chegar perto bem de longe, talvez reaprendendo a ver a magia do mundo, escancarando a coexistência das formas de ver, a impossibilidade de redução do heterogêneo a uma homogeneidade falseada pela construção de uma pureza mitificada.

É através da diversidade cultural, tendo as questões de gênero de fundo, que as mulheres produzem cotidianamente pelas expressões culturais uma arte de resistência. Pensar os direitos culturais é ir ao encontro de um movimento que, pela arte, pela dança, pela palavra, é um encontro de corpos feridos pela colonialidade, que experimenta a dor em espiral a cada movimento. Dor essa expressa performaticamente na dança, na reza, no ritual, nas formas de fazer e saber, na luta por cidadania, pelo fim da violência etc. Mas essa é apenas uma possível primeira camada de sentidos, inextricável de tantas outras que as mulheres expressam nessa fronteira.

A expressão cultural tem nas questões de gênero a sua marca, que nos remete a um ato pessoal/coletivo e corpóreo-político, que diz respeito a invisíveis fronteiras sob a pele, envolvendo ativa e incessantemente o corpo e a identidade dessas mulheres.

⁶³ Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/>.

⁶⁴ BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

O Brasil historicamente tem vivenciado políticas epistemicidas e ecocidas que apagam a possibilidade de os saberes tradicionais serem compreendidos, ouvidos e difundidos, operado, inclusive, por políticas de Estado que operam preconceitos na medida em que ajudam a propagar um conjunto de “cuidados” instituídos pela sociedade, incluindo as percepções, observações pessoais, críticas construtivas ou negativas, intolerâncias, idiossincrasias e preconceitos dos seus realizadores, e difundem, em alguns casos, paradigmas estereotipados, geradores de preconceitos e intolerância para com os grupos historicamente marginalizados.

As mulheres que fissuram essa fronteira enfrentam formas diversas e sucessivas de discriminação histórica que se combinam e se sobrepõem, resultando na sua exposição a violações de direitos humanos em todos os âmbitos da vida cotidiana: desde os direitos civis e políticos, o direito a aceder à justiça, até os direitos econômicos, sociais e culturais, e o direito a uma vida sem violência.

A exclusão política, social e econômica das mulheres contribui para uma situação permanente de discriminação estrutural, que as torna particularmente suscetíveis a diversos atos de violência: violência contra o corpo, contra os filhos, contra a cultura, contra a sua arte, suas formas de viver e ser. Apesar de serem sujeitas à discriminação e violações aos seus direitos humanos, as mulheres não devem ser percebidas somente como vítimas.

Elas têm desempenhado um papel decisivo na luta pela autodeterminação de seus povos e seus direitos como mulheres, são conhecidas como o centro para a reprodução da cultura e cumprem um papel fundamental em suas famílias, suas comunidades, seus países, assim como fortemente no âmbito internacional.

É fundamental que os saberes culturais, o acesso e a proteção desses saberes passem pela disposição de ecoar as vozes das mulheres. Vozes que denunciam a exploração de suas terras, a violência de gênero, a discriminação. Não há cultura, não há direitos culturais sem o respeito e o reconhecimento aos saberes e fazeres dessas mulheres.

Nessa perspectiva, acreditamos que a promoção da diversidade cultural tem como característica fundamental a liberação da imaginação das mulheres – e por que não da própria desconstrução do fazer e pensar masculino –, sendo esta uma das linhas que costumam os trabalhos de muitas companheiras indígenas, negras, ribeirinhas no Brasil.

É essa capacidade crítica/inventiva de resistência que caracteriza a estética indígena, negra, ribeirinha como um todo, a recuperação histórica das mulheres; o uso do corpo de forma autônoma e com um cunho reivindicatório; a descon-

trução de estereótipo etc. A pluralidade que esse olhar feminino da margem nos traz permite, entre outros, a inclusão e a legitimação da diversidade cultural feminina, postergada e esquecida ao longo da história.

Esse olhar qualificado a partir da margem, a partir dos “silêncios da história”, proporciona-nos, como sujeitos, uma renovada visão de mundo em relação a essa suposta diversidade construída de modo sexista e monolítico, a qual se inscreveu na história da sociedade – nas expressões do criar, do saber e do fazer – como verdade única e inquestionável, reflexo perene do domínio masculino. As sociedades atuais devem lançar sobre a diversidade cultural um olhar crítico, aguçado pela equidade de gênero. Mais do que nunca, é necessário questionar saberes e discursos de poder que, durante séculos, impossibilitaram o amplo acesso das mulheres a determinados domínios, como, por exemplo, o da criação – o que não as impediu, todavia, de contribuir com o seu poder criador.

Construir uma sociedade plural, democrática e igualitária não significa um mero agir no presente: implica também o dever de lançarmos o olhar para o passado e, presentificando nossa memória coletiva, sermos capazes de modificar pontos de vista acerca da cultura; de visibilizarmos as vozes e as práticas silenciadas por discursos de exclusão; e, ainda, de valorizarmos as experiências desses mesmos grupos, relegados ou cerceados, alvos de censura ou reprimenda a práticas culturais então consideradas inferiores.

Construir uma sociedade plural significa combater os vícios de uma história parcial que, suprimindo genealogias, experiências e memórias femininas, constrói-se e se legitima por meio de um passado desvalorizado, condicionado pelos preconceitos de pesquisadores que – apesar da inquestionável existência de mulheres notáveis em variadas áreas do conhecimento – durante muito tempo negaram o reconhecimento de sua capacidade de decisão ou criatividade.

Pensar a diversidade cultural em uma perspectiva de gênero consiste em refletir sobre o valor social e simbólico atribuído aos aspectos tangíveis e intangíveis da cultura, bem como sobre o que é produzido, utilizado, reconhecido e valorizado por seres humanos sexuados.

Nessa perspectiva, pensar as mulheres de todas as raças, etnias e classes sociais como produtoras de bens culturais, é também pensar segundo o princípio da equidade, reconhecendo que todas elas, em diferentes lugares e de muitas formas, contribuíram de modo decisivo para a elaboração do legado cultural pertencente à humanidade. A cultura produzida pelas mulheres na história é, por esses e por outros motivos, um elemento constitutivo e substancial de nossa identidade cultural.

Subverter e fissurar o modo de pensar a cultura implica penetrar num território canônico, de domínio masculino, no qual o poder de pensar e criar autoriza o próprio poder, o qual, de forma hermética, antepõe-se ao trânsito intelectual feminino. Em uma perspectiva de gênero, fissurar significa tanto desvincular-se de determinados padrões quanto elaborar conceitos sobre os quais possa desenvolver uma crítica feminista sobre a cultura.

Fissurar a fronteira nesses 13 anos de existência da Cátedra UNESCO/UFGD seria uma tentativa de transpor ao aprisionamento de ideias, ao modo como os discursos e as práticas instituídas nos capturam e nos paralisam, diminuindo as possibilidades de inventar. São tentativas possíveis de liberar outras vozes, outros corpos, outros desejos e, ao mesmo tempo, possibilitar sempre um devir outro, devir mulher, devir negro, devir trans, devir natureza, buscando na fissura do pensar outros lugares, outras epistemes, outros corpos e fazer poético. Fissurar não seria apenas uma opção para “adiar o fim do mundo” – parafraseando aqui Ailton Krenak (2019; 2024a), mas uma estratégia afirmativa, ética e transformadora, com ênfase nas intensidades, nos nomadismos, nas fugas das linhas abissais.

Fissurar a fronteira – como metáfora – nos permite trabalhar em suas dobras e em suas bordas. O espaço da fissura é também o espaço do devir, do movimento, da mobilidade, que caracteriza a atuação da Cátedra UNESCO em Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras. Fissurar como sinônimo de capacidade crítica/inventiva, onde a arte, a formação humana, o conhecimento intercultural, pode ser tanto um espaço de tensionamento e resistência social e política, quanto um espaço de produção de um outro *ethos* com a vida. É nesse enlaçamento entre arte e vida que temos atuado enquanto coletiva Cátedra UNESCO nessa última década, em pensar a cultura a partir do feminino, não somente como um ato de justiça, mas como um dever ético e político que permite, coletivamente, a busca de um futuro melhor para tod@s.

Referências

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BOFF, Leonardo. *Por que chegamos à perigosa situação atual?* Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/646224-por-que-chegamos-a-perigosa-situacao-atual-artigo-de-leonardo-boff>. Acesso em: 22 nov. 2024.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Krenak, Ailton. *O tempo da natureza cura: palavras de um xamã Krenak*. 1. ed. bilingüe. Ituzzaingó (Buenos Aires): El Mismo Mar, 2024.

KRENAK, Ailton. *Rios de palavras: confluências ancestrais, saberes indígenas e educação* [livro eletrônico]. São Paulo: Ocareté, 2024b. Disponível em: <https://ocarete.org.br>.

A CÁTEDRA UNESCO PARA A HISTÓRIA DAS MULHERES NA FILOSOFIA, CIÊNCIAS E CULTURA E A PESQUISA SOBRE GÊNERO NOS CURRÍCULOS BRASILEIROS: O CASO DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LAURA GERBASSI⁶⁵
NASTASSJA PUGLIESE⁶⁶

A Cátedra UNESCO para a História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura é um espaço de formação interdisciplinar que busca o diálogo intercultural através da história da filosofia, das ciências e das culturas, integrando esforços de pesquisa, ensino e extensão. A Cátedra UNESCO para a História das Mulheres está localizada na Faculdade de Educação e na Decania do CFCH da UFRJ, está ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica, com apoio da Faperj, e foi criada em 2022. Nós entendemos a Filosofia e a Educação como áreas estratégicas para o desenvolvimento e o fortalecimento da qualidade da educação de mulheres e meninas no país e no mundo. Dado o caráter interdisciplinar da Filosofia e seu espaço privilegiado de pesquisa e a capilaridade dos projetos pedagógicos em Educação, a Cátedra pretende, através da proteção e transmissão de produções intelectuais, servir como espaço de fortalecimento e de desenvolvimento de seus impactos e influências, tanto nas universidades quanto na cultura brasileira e global. O espaço interdisciplinar que existe na intersecção da Filosofia com a Educação permite que o projeto de resgate do patrimônio imaterial estimule, por meio da garantia ao direito à memória intelectual, o acesso de meninas e mulheres à educação de qualidade e promova sua permanência na universidade. Nossos objetivos estão concentrados na promoção da cidadania através do estudo das histórias das mulheres na filosofia, nas ciências e na cultura, buscando a compreensão e a proteção da multiplicidade de seus legados intelectuais por meio de dois eixos institucionais principais: (1) o fortalecimento e a ampliação das pesquisas no tema, e (2) o estímulo à diversidade na academia brasileira no âmbito do ensino e da extensão, bem como no debate de políticas públicas para o fortalecimento da educação inclusiva⁶⁷.

⁶⁵ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

⁶⁶ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁶⁷ Para mais informações, conferir o texto de onde foi retirado o presente excerto explicativo: “Sobre” em *Cátedra UNESCO para a História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura*. Disponível em: catedrahistoriadasmulheres.com Acesso em: 11 dez. 2024.

Uma das missões da Cátedra para História das Mulheres é a promoção de um sistema integrado de pesquisa, formação, informação e documentação sobre a história das mulheres na filosofia, nas ciências e na cultura que facilite a colaboração entre pesquisadores e docentes de alto nível. Nossos projetos fazem dialogar a pesquisa, o ensino e a extensão, de modo a promover uma formação integrada para os estudantes e, ao mesmo tempo, fortalecer os pilares da universidade. Realizamos isto através das reuniões do grupo de pesquisa Outros Clássicos/História da Filosofia e Educação (CNPq), das ações do projeto de extensão Acervos Digitais e da gestão de bolsas de Iniciação Científica e de Docência. Sendo uma cátedra de gênero, voltada para a observação e implementação da Igualdade de Gênero como objetivo do desenvolvimento sustentável (ODS4), uma de suas principais metas de pesquisa é mapear nas narrativas curriculares brasileiras e em documentos orientadores de diversas disciplinas escolares e do ensino superior a presença ou ausência das contribuições de mulheres intelectuais, para que seja possível informar políticas públicas.

Desde 2007, segundo a UNESCO, a promoção da igualdade entre homens e mulheres tem sido uma prioridade global. Isto porque, conforme o site da Unesco:

Mulheres e homens devem desfrutar de oportunidades, escolhas, capacidades, poder e conhecimento iguais. Capacitar meninas e meninos, mulheres e homens com conhecimento, valores, atitudes e habilidades para lidar com as disparidades de gênero é uma pré-condição para a construção de um futuro sustentável para todos.

Para atingir a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, a UNESCO traça metas a partir do entendimento de que a educação é “[...] um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos” (Unesco, 2016, p. 7) e que compreendem a inclusão e a equidade como alicerce para uma educação transformadora. A Declaração de Incheon (2016) deixa claro que não é possível alcançar uma educação de qualidade e inclusiva, se não houver igualdade de gênero, condição que permite o desenvolvimento integral dos indivíduos e das nações. Uma das ações de destaque da Cátedra para a História das Mulheres foi sua colaboração com o Center for Women’s and Gender Research da UIT The Arctic University of Norway, na qual foram realizados *workshops* remotos e presencial para debates e consolidação de um manual de conceitos orientadores de uma administração universitária que busque ter foco institucional na diversidade, equidade e inclusão. Durante a colaboração, tratamos de questões sensíveis, como as dificuldades que políticas de gênero, diversidade e inclusão enfrentam ao serem apresentadas como uma normativa

e como critério de avaliação. Sugerimos formas de integração de base e procuramos organizar os conceitos de maneira a construir uma linguagem comum que favoreça as políticas de inclusão.

A UNESCO entende que, para que a educação seja inclusiva e equitativa, é necessário também ampliar o acesso a ela, tanto na escola como na formação técnica e profissional, no ensino superior e na pesquisa. Assim, além da boa gestão acadêmica, é preciso oferecer “[...] percursos de aprendizagem flexíveis e o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal” (UNESCO, 2016, p. 8). Para obter sucesso nessa Agenda, é preciso que haja investimento a partir de

[...] políticas e planejamento sólidos, bem como acordos de implementação eficientes. Também está claro que as aspirações compreendidas pelo ODS proposto 4 não podem ser realizadas sem um aumento significativo e bem orientado do financiamento, particularmente nos países que estão mais distantes de alcançar a educação de qualidade para todos, em todos os níveis (Unesco, 2016, p. 9).

As metas traçadas no Marco de Ação da Educação 2030 indicam a necessidade de foco acadêmico (por parte dos agentes de educação das instituições) e financeiro (por parte dos agentes financiadores da educação e da pesquisa) na inclusão e equidade, de forma a garantir oportunidades iguais a todos e todas, oferecendo uma educação de qualidade. Os princípios que regem o marco incluem compreender a educação como um direito humano, um bem público e a igualdade de gênero, considerada

[...] intrinsecamente ligada ao direito à educação para todos. Alcançar a igualdade de gênero requer uma abordagem baseada em direitos, que garanta que meninas e meninos, mulheres e homens não apenas passem a ter acesso à educação e completem ciclos educacionais, mas também sejam igualmente empoderados na e pela educação (Unesco, 2016, p. 28).

Ou seja, é necessário que sistemas educacionais sejam fortalecidos para gerar uma transformação, que possa empoderar meninas e mulheres, meninos e homens para que possam ter um futuro melhor por intermédio da educação (Unesco, 2023). O aumento na qualidade da educação pode ser mensurado na integração entre ampliação do acesso, garantia da permanência, integração no mercado de trabalho e formação continuada.

Atualmente, apesar dos esforços empregados, meninas e mulheres continuam a ser excluídas deste processo formativo por inúmeras razões, como a pobreza, a falta de estrutura familiar, o casamento e a maternidade precoce. Há, também, um afastamento da educação por parte de meninos, devido a estruturas sociais que priorizam o trabalho em detrimento da continuidade nos estudos (Unesco, 2023). Assim, entendemos que uma política de financiamento

e fortalecimento econômico dos estudantes é fundamental. Nossa Cátedra realiza ações que visam capilarizar a produção científica através da participação em iniciativas e editais que tenham potencial para criar oportunidades de consolidação da educação das alunas e alunos na UFRJ, ao dar a estas alunas e alunos maior segurança financeira. Assim, valorizando e reconhecendo a importância crucial das bolsas de estudos para a permanência e inserção no mercado de trabalho para alunos e alunas, a Cátedra para a História das Mulheres liderou o subprojeto Filosofia do Programa de Residência Pedagógica da Capes. Neste projeto contamos com bolsas para 3 professores de Ensino Médio e 15 bolsas para alunos de graduação licenciandos em Filosofia, além de termos tido 2 residentes voluntários. O projeto foi instalado no Cefet-Maracanã, no CAP-UFRJ e no IFRJ – Duque de Caxias. Durante sua vigência, foram produzidos minicursos, *workshops*, tarefas curriculares e extracurriculares ligadas à expansão do cânone da Filosofia, à consolidação das contribuições das mulheres filósofas, bem como à promoção e consolidação da Lei 10.639/2003 e seu fortalecimento com a Lei 11.645/2008. A introdução de novos temas sempre procurou ser acompanhada de consciência metodológica, criticidade reflexiva e rigor analítico. O programa foi finalizado pela Capes em 2023, mas em 2024 a Cátedra UNESCO volta a conduzir seu projeto de ensino, fundado nos ODS 4 e 5, por meio da coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID. Desta vez, são 24 bolsas para estudantes de licenciatura em Filosofia e 3 bolsas para os professores das escolas que irão recebê-los. O novo projeto de ensino tem um compromisso também com o letramento digital e a redução da exclusão digital. Para isso, será integrado ao projeto a ação de extensão da Cátedra Memória e Acervos Digitais, será ministrada a disciplina Educação e Novas Tecnologias e teremos o Seminário Permanente Letramento e Cultura Digital em parceria com a Georgetown University.

Entendemos que são necessárias várias ações para que seja possível a transformação na educação, como a formação e capacitação docente, o desenvolvimento de um currículo inclusivo, o acesso à compreensão das questões de gênero aos discentes desde o início de sua vida escolar, e a necessidade de tornar as instituições escolares sensíveis às questões de gênero. Assim, procuramos estimular o desenvolvimento de currículos e pedagogias que sejam capazes de lidar com o gênero como potência, e contribuir para ampliar o acesso às obras de referência de mulheres filósofas, cientistas e intelectuais para fortalecer o imaginário social a respeito das capacidades científicas das meninas e das futuras gerações. Realizamos a produção de diversos materiais pedagógicos digitais, com destaque para a colaboração com o Project Vox, da Universidade de Duke,

nos Estados Unidos. Este produto educacional foi fruto de uma parceria com o *Extending New Narratives in the History of Philosophy*, da Simon Fraser University, e foi realizado ao longo de um ano e meio, com um período de residência de escrita com toda equipe reunida presencialmente na universidade, que fica em Vancouver, no Canadá. O projeto deu à pesquisadora Yasmim Pontes o prêmio de pesquisa MITACS Globalink Award e rendeu diversas entrevistas, entre elas um destaque no site da Faperj. Também procuramos valorizar a presença de meninas e mulheres nas áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) e nas ciências de modo geral. Com isso, participamos da criação do Prêmio Elisa Frota Pessoa para Mulheres na Ciência, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Ciência e Cultura da Prefeitura do Rio de Janeiro e do Instituto de Desenvolvimento e Gestão, em colaboração com o Museu do Amanhã.

Finalmente, para contribuir para que os objetivos da Agenda 2030 sejam alcançados, através do estímulo à construção de políticas públicas informadas, a Cátedra busca desenvolver pesquisas sobre os currículos e documentos educacionais brasileiros, observando a presença de mulheres intelectuais e dos debates de gênero. Na próxima parte de nosso capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa da mestra em educação pela UFRJ, Laura Gerbassi, que realizou sua pesquisa de mestrado com nosso grupo. Sua pesquisa utilizou o gênero como chave de interpretação dos documentos curriculares brasileiros destinados à orientação de professores e professoras de Educação Física Escolar.

O CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: GÊNERO E CURRÍCULO NO BRASIL

Gerbassi (2023) procurou investigar como as questões de gênero aparecem em documentos de orientação curricular brasileiros para a disciplina de Educação Física. Como aporte metodológico, para a busca dos termos endossados pela Educação para o Desenvolvimento Sustentável, foi utilizado o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce) produzido pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE). O Erce serviu como base para a produção da pesquisa e de uma metodologia de análise da presença dos termos relativos à Educação para o Desenvolvimento Sustentável, de forma que os currículos nacionais brasileiros de Educação Física pudessem ser avaliados em sua compatibilidade com a proposta da UNESCO. É importante salientar que pesquisas como essas demonstram o compromisso nacional com a Agenda preconizada pela UNESCO e destacam, também, a autonomia política brasileira em escolher os temas considerados necessários a formação de seus cidadãos e cidadãs.

O Erce analisou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1ª à 4ª séries), Matemática (1ª à 4ª séries), Ciências Naturais (1ª à 4ª séries) de 1997 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental) – Língua Portuguesa, Matemática Ciências Naturais de 1998. Segundo o LLECE (Unesco, 2020a), detectou-se um alinhamento dos documentos curriculares brasileiros com a Agenda de Educação 2030. Houve a menção a conceitos presentes nas Educação para Cidadania Global (ECG), como respeito, pensamento crítico e cidadania, e em relação à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) encontrou-se a proteção ao meio ambiente e a biodiversidade, dentro do contexto de sustentabilidade.

O intuito do Erce foi promover a melhoria na educação da América Latina e, portanto, além da investigação com o objetivo de produzir produtos relevantes aos países participantes, a fim de auxiliá-los na melhoria da qualidade da educação, também foi disponibilizada a análise individual de cada um dos 19 países participantes do estudo. A análise realizada sobre o currículo brasileiro serviu de base para fossem analisados os componentes curriculares da Educação Física. Apesar de os PCNs e a BNCC não serem analisados no Erce, esses documentos são centrais e fazem parte da legislação vigente de nosso país, o que tornou necessária sua análise durante a pesquisa.

Para que a documentação selecionada pudesse ser interpretada, Gerbassi (2023) delimitou os conceitos de interesse para o estudo: respeito, diversidade, identidade, direitos, diálogo, pensamento crítico, igualdade, tolerância, pluralidade e dignidade (Unesco, 2020a). Estes conceitos foram selecionados pelo estudo da UNESCO como centrais na avaliação dos documentos, na medida em que indicariam um comprometimento das nações com os valores representados.

Gerbassi então expandiu a análise realizada pela Erce, fazendo uso de metodologia análoga, ao mapear uma subcategoria dos conceitos da pesquisa realizada pela UNESCO nos documentos brasileiros relacionados à Educação Física Escolar. Ela concluiu que os conceitos-chave não estavam presentes nos PCNs, sendo eles: responsabilidade, inclusão, convivência, interculturalidade, não discriminação, equidade, liberdade, equidade de gênero, empatia, felicidade (Unesco, 2020a). Após a busca realizada, foi analisado o contexto de aplicação dos termos nos documentos curriculares para ensino de Educação Física Escolar no Brasil.

Nos PCNs destinados ao Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, foram encontradas quatro ocorrências para gênero. A primeira ocorrência aparece no tema sobre aulas mistas, enfatizando as possibilidades de um trabalho não

discriminatório que oportunize participação de meninos e meninas (Brasil, 1997, p. 25). A segunda ocorrência aparece de modo que não discriminação de gênero é um dos critérios a serem utilizados para a avaliação da Educação Física Escolar, em que podemos observar a seguinte frase “[...] interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero” (p. 49). Na terceira, gênero é associado às orientações programáticas a serem seguidas para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, enfatizando a dança (p. 54). E, por último, na página 55, onde se abordam os critérios avaliativos a serem adotados no segundo ciclo; nesse ponto, o termo não aparece mais no tópico em destaque, mas sim em sua explicação, que enfatiza a não discriminação e o respeito.

Com relação aos outros termos pesquisados, pode-se observar que alguns são empregados como sinônimos de outras palavras da língua portuguesa, como o vocábulo “respeito”, que aparece em expressões como a utilizada na seguinte frase: “[...] tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada” (Brasil, 1997, p. 19), retirada de um trecho do documento. O documento enfatiza, também, o ato do autorrespeito e do respeito pelo outro, com o sentido de demonstrar consideração, estima e tratar de forma adequada o próximo e seus próprios limites e sentimentos.

O termo “diversidade” aparece muitas vezes associado à ideia de variedade, quantidade. No tópico Organização Social das Atividades e Atenção à Diversidade, apresentado na página 58, onde são feitas as Orientações Gerais, é possível perceber que o termo também é empregado ao se referir às diferenças que cada sujeito apresenta e que devem ser respeitadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Há outro trecho, na página 60, pertencente ao tópico Competição e Competência, em que está presente o conceito de diversidade associado à ideia de diferença, com ênfase na questão da cultura corporal, que baseia toda a proposta feita pelos PCNs.

O termo “identidade” obteve duas menções ao longo do documento. Na primeira ocorrência, seu uso é de um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, cujo intuito é fazer com que os alunos e alunas do Ensino Fundamental possam construir um sentimento de identidade nacional e pertencimento à cultura de nosso país. Já a segunda ocorrência, na página 21, é utilizado para descrever a evolução histórica da Educação Física, que serve como base para a proposta da visão da disciplina adotada pelo documento.

O item “direitos” emprega-se na apresentação ao professor e à professora dos documentos, em que há a demonstração das preocupações dos PCNs, que se baseiam em torno dos direitos e deveres dos cidadãos e cidadãs, explicitando questões de solidariedade, igualdade, respeito e acesso à cultura, saúde e educação. Esta preocupação com o acesso aos direitos e exercício dos deveres como cidadão e cidadã participante da sociedade também é enfatizada no primeiro objetivo geral do Ensino Fundamental apresentado pelo documento. E, por último, é enfatizado o direito ao lazer, a atividades lúdicas, à prática esportiva, bem como a práticas de higiene, alimentação saudável e cuidado com o corpo, que podem ser abordadas pela prática da Educação Física Escolar.

O elemento “diálogo” aparece como subsídio da resolução de conflitos, dentro ou fora da sala de aula, de forma a impor suas vontades, de maneira respeitosa, e resolver problemas sem a necessidade de brigas e violência. Já a palavra “igualdade” aparece associada à ideia dos direitos e oportunidades, dentro e fora do ambiente escolar, como cidadãos e cidadãs participantes da sociedade. O termo “tolerância” aparece somente uma vez no documento, na base histórica da disciplina trazida pelos autores, onde se aborda a prática esportiva por parte de meninos e meninas, ainda na época do Império.

“Pluralidade” aparece cinco vezes associado diretamente à ideia de Pluralidade Cultural brasileira, um dos temas transversais dos quais se tem um livro específico a fim de estimular sua discussão em aula. Nos outros tópicos em que esse termo é abordado, conseguimos ver uma semelhança com a ideia de “variedade”, assim como no uso do termo “diversidade”. O item “dignidade” aparece associado ao conceito de direitos e respeito, perante situações lúdicas e competitivas em aula, além de estar associado à ideia de solidariedade e dignidade humana, seja em situações esportivas ou no dia a dia.

A palavra “responsabilidade” aparece em dois momentos no texto, sendo utilizada em um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, com ênfase na atuação do sujeito a fim de preservar sua saúde e integridade física, sendo utilizada como sinônimo de comprometimento e/ou preocupação. E dentro do contexto histórico da disciplina, ao abordar a questão do eugenismo e a incumbência de homens e mulheres serem saudáveis para gerar indivíduos saudáveis para fortalecer a nação.

Quando analisado o termo “inclusão”, é possível perceber que seu uso ocorre várias vezes como sinônimo à ideia de “soma”, “adição”. Há, também, a discussão sobre uma prática que propicie a inclusão dos alunos e alunas nas

aulas de Educação Física, no entanto, o termo não é dissecado e não são expostas sugestões claras acerca dessa temática.

O último termo encontrado nos PCNs de Educação Física do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental é “convivência”, estando ligado à ideia de pessoas diferentes interagindo na aula, com ênfase nas pessoas com deficiência. Já os termos “pensamento crítico”, “interculturalidade”, “não discriminação”, “equidade”, “liberdade”, “equidade de gênero”, “empatia” e “felicidade” não foram encontrados nos PCNs do Ensino Fundamental de Educação Física para o Primeiro Segmento.

Nos PCNs destinados à orientação curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental, “gênero” apareceu na busca por 10 vezes, em que é possível perceber uma ideia dicotômica que enfatiza as diferenças entre homens e mulheres nas aulas de Educação Física e na prática esportiva, o que leva à padronização de movimentos e à generalização de ações, relacionando-as a meninos ou meninas de acordo com a prática corporal, habilidades e gestos envolvidos na situação em questão. Houve a menção às “aulas mistas”, ou seja, aquelas que têm a participação de meninos e meninas em uma mesma aula e/ou atividade, porém não há aprofundamento e/ou discussão do tema no documento.

Na página 75 do PCN, há um tópico sobre atitudes que são esperadas dos discentes, que aborda o gênero com foco na ideia de respeito “[...] a diferenças e características relacionadas ao gênero presente nas práticas da cultura corporal de movimento” (Brasil, 1998). Apesar de podermos encontrar o termo, até mais vezes que no documento anterior, a discussão ainda é escassa, o que deixa uma lacuna na qual profissionais da área podem se apoiar para não abordar a temática em suas aulas.

Ao buscar os termos de interesse, constatou-se que “respeito” é a palavra que mais se repete, quando comparada com as demais buscadas no estudo. Há uso do termo como sinônimo da expressão “no que concerne”. Outro uso da palavra é para se referir ao autoconhecimento e à preocupação e estima que os alunos e as alunas devem ter com seu corpo, o espaço onde estão inseridos(as) e os materiais que estão envolvidos nas atividades realizadas. A ideia mais abordada no texto todo é a do “respeito mútuo”, ou seja, a ideia de que o respeito deve ser algo praticado por todos e todas e para todos e todas envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem. Há a ênfase na prática solidária e que envolva a todos os sujeitos, evitando situações violentas e discriminatórias, seja por questões de habilidades, competição, gênero, religião e características físicas.

Com relação à “diversidade”, existe uma preocupação em esclarecer qual seria o princípio da diversidade, que, segundo os PCNs, deve ser aplicado na escola “[...] visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem (Brasil, 1998, p.19). O documento utiliza a palavra de forma que esta seja associada a questões físicas, esportivas, de lazer, culturais e atitudinais que envolvam os sujeitos presentes nas escolas e nas aulas de Educação Física. Há o uso, também, como sinônimo de “variedade”.

Ao abordar a ideia de “identidade”, é utilizada a complementação de identidade pessoal, deixando claro a valorização da capacidade de autoconhecimento do aluno e aluna e a sua sensação de pertencimento a grupos e à população brasileira. Já o trecho que melhor descreve a compreensão do termo “direitos” se trata da sua primeira aparição, em que a ideia está associada à participação ativa do cidadão e da cidadã de forma social e política, bem como compreendendo seus deveres para com a sociedade, fazendo com que esta seja mais justa, respeitosa e acolhedora. Quando o documento versa sobre “diálogo”, os PCNs do segundo segmento têm como maior abordagem a questão da resolução de conflitos e a troca de experiências, enfatizando uma visão de que este é o caminho preconizado pelos documentos para alcançar maior qualidade na disciplina, de forma que ela se torne mais inclusiva e respeitosa.

Com relação ao termo “igualdade”, seu uso se refere à reflexão crítica que deve ser preconizada pelo professor e pela professora ao trabalhar os conteúdos da Educação Física Escolar, bem como o acesso a práticas de lazer e esportivas, além de sua interpretação pela mídia, a fim de que seus alunos e alunas possam compreender as oportunidades oferecidas a eles(as). Há a menção, também, a “desigualdades sociais”, uma única vez, dentro de uma perspectiva de crítica aos modelos já utilizados antigamente na Educação Física Escolar que preconizavam a performance e excluíam os sujeitos menos habilidosos de suas práticas. Ao abordar o termo “pluralidade”, em duas ocorrências este foi utilizado como sinônimo de variedade e, em outras três vezes, se referindo especificamente a “Pluralidade Cultural”, da qual uma seção inteira é destacada no documento em questão. O que demonstra a preocupação com as mais diversas manifestações culturais relacionadas ao corpo e movimento, com ênfase na necessidade de pesquisa e cultivo das mais variadas práticas e das diferentes versões de um mesmo jogo ou brincadeira, levando-se em consideração a região do país.

O termo “dignidade” está associado à ideia de respeito mútuo e direitos dos cidadãos, dando a entender que o documento compreende a dignidade como parte constituinte do direito de cidadãos e cidadãs. Já o termo “responsabilidade” tem relação com a ideia de compromissos e deveres que os docentes

da área devem assumir, a fim de propiciar uma Educação Física inclusiva, crítica e que permita a autonomia de seus alunos e alunas, bem como o reconhecimento por parte dos discentes das regras, direitos e deveres com os quais devam ter compromisso não só durante as aulas e a prática de atividades física, mas, também, no convívio em sociedade.

O último termo encontrado foi “liberdade”, relativo à ideia de autonomia, a partir do conhecimento e vivência das práticas corporais e da sua capacidade em exercê-las, conhecendo seus limites e possibilidades. E os termos “pensamento crítico”, “tolerância”, “convivência”, “interculturalidade”, “não discriminação”, “equidade”, “equidade de gênero”, “empatia” e “felicidade” não foram encontrados na busca realizada pelo documento.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular, apesar de se apresentar em conformidade com a Agenda de 2030 da ONU, o documento, na parte referente à Educação Física Escolar para o Ensino Fundamental, apresenta poucos termos presentes nas Agendas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. O termo “respeito” está associado à ideia da construção de uma sociedade mais igualitária, solidaria e justa, com os direitos sendo validados e os cidadãos e cidadãs tendo suas diferenças compreendidas. “Diversidade” aparece em dois momentos ao longo do documento analisado, sendo um deles como sinônimo de variedade e no segundo momento associado à ideia de diversidade cultural, referindo-se às diferenças. Já a palavra “identidade” foi encontrada uma única vez, na competência específica da Educação Física para o Ensino Fundamental de número 7, compreendida como “[...] reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos” (Brasil, 2018, p. 223).

Foi possível encontrar o termo “direitos” uma única vez na página 222 da BNCC, presente na última dimensão de conhecimento citada, que versa sobre o protagonismo comunitário. Há, também, a menção ao termo direito, no singular, na lista das 10 competências para a Educação Física no Ensino Fundamental, entendendo o “[...] acesso às práticas corporais como direito do cidadão” (Brasil, 2018, p. 223). A palavra “diálogo” aparece, também, uma única vez, na página 224, associado à ideia da atuação dos professores e professoras para fomentar o compromisso com uma formação pautada no compromisso com a “[...] qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais” (Brasil, 2018, p. 224). “Convivência” é outro termo que aparece uma única vez, com relação à participação e o acesso da população às mais diversas práticas corporais, onde há a preocupação com a ideia de harmonia entre os mais diferentes sujeitos. O último termo encontrado foi “equidade”, novamente uma única vez, dentro das

habilidades que se quer desenvolver nos últimos anos do Ensino Fundamental, em que há a preocupação com a questão dos preconceitos, visando uma sociedade mais igualitária. É interessante que este trecho não mencione preconceitos quanto ao gênero, visto que é uma questão latente na Educação Física.

A análise realizada dos documentos curriculares brasileiros – Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular – constata que as orientações curriculares brasileiras (em especial a mais recente) não fornecem grandes subsídios para discussão e orientação de docentes quanto às questões de gênero, preconceitos, homofobia. No entanto, há a preocupação em quebrar os paradigmas quanto à prática excludente e baseada na performance da Educação Física. Por conta disso, enfatiza-se as possibilidades da disciplina, demonstrando que seus conteúdos vão além de esportes como futebol, handebol, basquetebol e voleibol, mas não é possível perceber uma preocupação em trabalhar as desigualdades de gênero, que também permeiam a história da disciplina de modo geral.

Apesar de oferecer avanços quanto ao entendimento da área, partindo de uma abordagem mais crítica e contextualizada, os documentos ainda se apresentam como “mais do mesmo” quando o assunto é o gênero. Não sendo capazes de delinear claramente a forma como deve ser abordado e problematizado o gênero, além de haver uma tendência a reduzir o gênero a uma visão eugênica e higienista, que compreende sexualidade como tabu e fonte de doenças e gravidez indesejada. De forma geral, é perceptível um progresso quando o documento é capaz de criticar o histórico tecnicista da Educação Física Escolar e sugere uma ampliação da abordagem de conteúdos, ultrapassando a perspectiva que só trabalha as técnicas bem executadas e a prática pela prática, sem contextualização com o mundo onde os(as) estudantes estão inseridos(as). Entretanto, PCNs não são capazes de extrapolar a ideia simplista de que gênero e sexualidade são relacionados somente a comportamentos sexuais esperados pela sociedade.

Encontra-se um alinhamento dos currículos com a Agenda 2030 da ONU, no que diz respeito à questão dos princípios norteadores da cidadania e a solidariedade. No entanto, quando buscamos conceitos que permeiam a busca pela Igualdade de Gênero, não há sucesso; isto quer dizer que, apesar do comprometimento com a busca da “igualdade”, esta igualdade não está pautada nas questões de gênero, que são resumidas a uma perspectiva mais higienista. Ao afirmar a Igualdade de Gênero como um dos objetivos para a EDS, a UNESCO delinea que ainda se percebe a exclusão de mulheres e pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ da realidade mundial. Quando organismos da ONU se preocupam

em enunciar certos assuntos de interesse, fica claro a importância destes para a sociedade civil, especialmente para a educação.

Nos documentos de nosso país aqui avaliados (PCNs e BNCC), foi possível perceber um certo nível de comprometimento com os conceitos de Educação para Cidadania Global e Educação para o Desenvolvimento Sustentável, mantendo a soberania do país em elencar os conteúdos que acredita serem necessários à educação brasileira. O Brasil, em sua construção de leis e princípios norteadores, deve se preocupar em manter não só o alinhamento às políticas internacionais, mas deve também preocupar-se com a realidade local, que exige diferentes abordagens e perspectivas a partir da cultura em que os sujeitos estão inseridos.

CONCLUSÃO

É possível, com a pesquisa de Gerbassi (2023), perceber a importância da existência de uma documentação internacional, promovida por uma entidade supranacional como a UNESCO, que legitime lutas sociais e a busca pelos direitos humanos e a igualdade perante os sujeitos – igualdade essa no sentido de direitos, visto que os sujeitos são diferentes, marcados por diferentes situações que os formam durante sua vida – para que as reivindicações de todos e todas sejam pautadas em necessidades globais. Porém, cabe aqui ressaltar a necessidade de se manter a autonomia da nação para definir, dentro de objetivos gerais, os aspectos mais importantes a serem trabalhados em suas comunidades escolares.

De modo geral, a pesquisa realizada e aqui citada contribui para percebermos que ainda é necessário um avanço quanto às políticas curriculares nacionais em relação às questões de gênero. É preciso ampliar a discussão para que o tema possa levar a transformações, de forma que a sociedade compreenda a necessidade da promoção da igualdade de gênero e do combate aos preconceitos, especialmente nas escolas, que são locais voltados para a formação da sociedade de nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CÁTEDRA UNESCO PARA A HISTÓRIA DAS MULHERES NA FILOSOFIA, CIÊNCIAS E CULTURA. Disponível em: catedrahistoriadasmulheres.com. Acesso em: 11 dez. 2024.

GERBASSI, Laura Sebastiana Nunes. *Uma análise histórica e documental do gênero no currículo da Educação Física Escolar*. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *ODS4 – Educação de Qualidade*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html#:~:text=At%C3%A9%202030%2C%20eliminar%20as%20disparidades,crian%C3%A7as%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20vulnerabilidade>. Acesso em: 19 jul. 2022.

UNESCO – *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=3&queryId=2d914198-aa25-45be-be5d-594c0f00e6c3. Acesso em: 20 nov. 2024.

UNESCO – LLECE – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. *Análisis curricular – Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) (BRASIL)*. 2020a. Disponível em: <https://lleceunesco.org/explora/brasil/br-analisis-agenda-2030/>. Acesso em: 24 maio 2022.

UNESCO – *Educação para cidadania global no Brasil*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/global-citizenship-education#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20cidadania%20global%20capacita%20estudantes%20de%20todas,os%20aprendizes%20para%20que%20se>. Acesso em: 19 jul. 2022.

UNESCO – LLECE – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982>. Acesso em: 30 jan. 2023.

UNESCO – *Igualdade de gênero*. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/g20/gender-equality>. Acesso em: 5 dez. 2024.

UNESCO – *Igualdade de gênero no Brasil*. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/gender-equality>. Acesso em: 5 dez. 2024.

UNESCO – *UNESCO in action for gender equality: 2022-2023*. 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387300>. Acesso em: 20 nov. 2024.

A CÁTEDRA UNESCO EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O MULTILINGUISMO: HISTÓRIA, IMPACTOS E PERSPECTIVAS ESTRATÉGICAS

GILVAN MÜLLER DE OLIVEIRA⁶⁸

LEONARDO ALVES⁶⁹

EDUARDO BUGS GONÇALVES⁷⁰

A Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (UCLPM) foi criada em 2018 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, com o objetivo de promover o estudo e a valorização do multilinguismo através de políticas linguísticas que reconheçam as línguas como direitos humanos fundamentais e como recursos para o desenvolvimento sustentável. A Cátedra opera como uma rede internacional de pesquisa, composta por universidades, institutos e academias de 17 países em quatro continentes, que colaboram para gerar conhecimento sobre a diversidade linguística e suas implicações para comunidades, regiões e países.

O contexto de criação da Cátedra reflete uma crescente conscientização sobre a importância da preservação e promoção das línguas minoritárias, especialmente em um cenário global marcado pela hegemonia de línguas dominantes e pela pressão sobre línguas indígenas e minoritárias, muitas das quais estão em risco de extinção. Com mais de 2.400 línguas ameaçadas em todo o mundo, incluindo todas as 180 línguas indígenas brasileiras, que variam de vulneráveis a extintas, segundo o Atlas da UNESCO das Línguas do Mundo em Perigo, a Cátedra compromete-se com a promoção de políticas que visem à preservação e revitalização dessas línguas (Oliveira, 2019a). Nesse sentido, ela atua como uma plataforma acadêmica para orientar ações conjuntas das universidades e também como um agente de mudança social que busca integrar a diversidade linguística nas agendas de desenvolvimento sustentável.

Os objetivos da Cátedra incluem, além da pesquisa acadêmica, a capacitação em nível de pós-graduação, a mobilidade acadêmica e a oferta de serviços de consultoria a comunidades linguísticas e governos. Esses esforços estão alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, destacando-se a meta de que “ninguém fique para trás”, também no que tange

⁶⁸ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁶⁹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁷⁰ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

às línguas e serviços linguísticos. A Cátedra propõe que as línguas sejam vistas não apenas como um meio de comunicação, mas também como um componente essencial da identidade cultural e do desenvolvimento humano, capaz de influenciar positivamente áreas como educação, saúde, paz e reconciliação.

A Cátedra contribui para a discussão global sobre as ameaças às línguas indígenas e à diversidade linguística de forma geral, como exemplificado pelo Ano Internacional das Línguas Indígenas em 2019, coordenado pela UNESCO. Esta iniciativa procurou aumentar a conscientização sobre as ameaças enfrentadas pelas línguas indígenas e destacou a relação entre línguas, desenvolvimento sustentável e direitos humanos. A Cátedra se alinha a essas diretrizes ao defender que as línguas são parte integrante dos direitos e recursos das comunidades, promovendo o multilinguismo como um recurso compartilhado e um caminho para a equidade social (Oliveira, 2019a).

Inserida nesse contexto, a UCLPM também se volta para as dinâmicas globais do multilinguismo e da interculturalidade, em contextos contemporâneos como o das migrações internacionais e a formação de sociedades plurinacionais. Ao considerar as cidades como laboratórios de experimentação do multilinguismo, a Cátedra explora como políticas linguísticas inovadoras podem responder às necessidades de comunidades linguísticas diversas para a promoção da coesão social e da inclusão.

HISTÓRIA E CONTEXTO DA CÁTEDRA

Desde sua criação, em 2018, a Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo se estabeleceu como um ponto focal para a colaboração internacional, reunindo uma rede crescente que já integra 34 universidades, institutos de pesquisa e academias de 17 países das Américas, Caribe, África, Ásia e Europa.

Suas atividades abrangem produção acadêmica, eventos, mobilidade acadêmica e serviços de consultoria para comunidades linguísticas e governos, em estreita colaboração com o Programa de Informação para Todos (IFAP) da UNESCO. No contexto da UFSC, a Cátedra contribui para a internacionalização da universidade e fortalece seu papel nas pesquisas sobre políticas linguísticas e multilinguismo, enquanto, na sociedade em geral, seu impacto se manifesta na sensibilização sobre a importância do multilinguismo para o desenvolvimento sustentável e na formulação de políticas públicas inclusivas (Oliveira, 2024).

Durante seu primeiro quadriênio (2018-2022), a Cátedra desenvolveu uma metodologia de financiamento descentralizada que permitiu realizar numerosos

eventos e publicações, mesmo com as dificuldades impostas pela pandemia de Covid-19, a partir do segundo ano de funcionamento da rede de pesquisa, como a transição para atividades digitais e a cooperação científica virtual. O alinhamento das atividades da Cátedra com várias das diretrizes e programas da UNESCO favoreceu o interesse de universidades para além do grupo fundador, resultando em candidaturas de universidades de países como Colômbia, Índia, Alemanha, Austrália, Argentina, Nigéria e México para o segundo período de operação (2022-2026).

Alinhada com iniciativas globais, como o Ano Internacional das Línguas Indígenas de 2019, promovido pela UNESCO, a Cátedra destacou a urgência de preservar línguas indígenas ameaçadas e reforçou sua relevância como força ativa na promoção de políticas que protejam os direitos linguísticos de minorias (Oliveira, 2019a; 2019b). Além disso, no seu segundo quadriênio de funcionamento (2022-2026), a Cátedra tem colaborado no desenvolvimento da Década Internacional das Línguas Indígenas, seja coordenando a coleta e sistematização de dados da Seção Brasileira do Atlas Mundial das Línguas da UNESCO, seja colaborando no Curso sobre Revitalização Cultural e Linguística das Línguas Indígenas, promovido pelo Instituto Ibero-americano de Línguas Indígenas de janeiro a abril 2025 (Oliveira, 2024).

Lewis (2023, p. 613) enfatiza que a documentação linguística (DL) no contexto dos direitos linguísticos humanos (DLH) deve ir além da abordagem tradicional adotada por linguistas, incorporando uma visão mais ampla das escolhas e restrições enfrentadas pelas comunidades. A DL não é apenas um registro técnico de línguas, mas um meio de garantir a continuidade das identidades culturais associadas a práticas linguísticas específicas. Considerando que as escolhas linguísticas representam estratégias de construção e manutenção de identidade, a documentação deve levar em conta as desigualdades estruturais que limitam o uso e a transmissão de idiomas. Além disso, a DL precisa identificar restrições, sejam legais ou sociais, que afetam a liberdade das comunidades em manter e transmitir suas línguas. Dessa forma, a documentação linguística se torna uma ferramenta essencial não apenas para preservar o patrimônio imaterial, mas também para promover a justiça linguística e a sustentabilidade das línguas ameaçadas.

A articulação entre as iniciativas da Cátedra e a documentação linguística reforça a necessidade de políticas ativas na preservação e promoção das línguas ameaçadas. Enquanto a UCLPM atua no desenvolvimento de diretrizes e na cooperação internacional para fortalecer os direitos linguísticos, a atuação nas iniciativas de documentação linguística realizadas sob os auspícios da UNESCO

desempenha um papel fundamental ao registrar e valorizar os repertórios linguísticos das comunidades. Juntas, essas abordagens contribuem para a construção de um cenário mais equitativo, no qual a diversidade linguística é reconhecida como um patrimônio cultural e como um direito essencial para a justiça social e a cidadania global.

PERSPECTIVAS ESTRATÉGICAS

As perspectivas estratégicas da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo incluem o fortalecimento de suas redes de pesquisa e a expansão de suas atividades de mobilidade acadêmica, capacitação e consultoria. Criada por um acordo entre a Direção-Geral da UNESCO Paris e a Reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina, a UCLPM busca alinhar as resoluções da UNESCO sobre multilinguismo com as políticas linguísticas e práticas de pesquisa das instituições participantes. A Cátedra pretende ampliar suas colaborações internacionais, consolidando sua participação em eventos globais. Este foco estratégico está orientado para o estabelecimento de diálogos contínuos entre os países-membros, permitindo o intercâmbio de experiências e aprendizados sobre os diferentes contextos de multilinguismo.

Uma parte fundamental da estratégia da UCLPM está na relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Embora os ODS não incluam metas específicas voltadas para as línguas, a UCLPM trabalha para evidenciar como o multilinguismo é essencial para alcançar diversos objetivos, especialmente nas áreas de educação, saúde, paz e inclusão social. A Cátedra defende que as línguas sejam reconhecidas como direitos humanos e recursos valiosos, sugerindo até a criação de um 18º objetivo, focado na produção de conhecimento em todas as línguas (Oliveira, 2024). A estratégia da Cátedra está organizada em oito eixos temáticos:

- 1) Multilinguismo e internacionalização;
- 2) Multilinguismo e mediação intercultural;
- 3) Multilinguismo e educação linguística;
- 4) Multilinguismo, tradução e acessibilidade;
- 5) Multilinguismo, economia e direitos linguísticos;
- 6) Multilinguismo e novas tecnologias de informação e comunicação;
- 7) Multilinguismo, fronteiras, diásporas e migrações; e
- 8) Multilinguismo e literatura.

Cada um desses eixos aborda aspectos específicos do multilinguismo, contribuindo para uma compreensão abrangente de como as políticas linguísticas podem promover diferentes aspectos da vida humana. Um exemplo disso é o projeto em andamento para a criação de um Quadro Comum de Referência para as Línguas (QCRL) na perspectiva de um multilateralismo aberto, abrangendo uma ampla gama de línguas e contextos culturais dos Estados participantes e capaz de colaborar no processo de promoção e revitalização de línguas ameaçadas. Um quadro desse tipo promoveu as línguas do multilateralismo fechado da União Europeia, mas é preciso o desenvolvimento de outro, com capacidade de adesão dos países do Sul Global ou da Maioria Global, com um conjunto muito mais heterogêneo de línguas, com diferentes níveis de equipagem linguística, diferentes históricos de âmbitos de uso e diferentes participações em repertórios multilíngues.

A Cátedra, nesse momento, desenvolve ainda um projeto de reflexão sobre modelos de universidades multilíngues, com base em iniciativas observadas ao redor do mundo e experiências próprias das universidades-membros. Este projeto terá como base um curso de pós-graduação (Diplomado) em políticas linguísticas para o multilinguismo, sediado formalmente na Universidade de Antioquia (UdeA), em Medellín, na Colômbia, que funcionará em um sistema desenvolvido na Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da UFSC durante a pandemia e denominado “Cursos OMMIP” (On-line, Multilíngues, Multidisciplinares, Interinstitucionais e Pluricontinentais), com participação de estudantes e professores de várias partes do mundo (Oliveira, 2024).

A experiência com o ensino remoto multilíngue mostrou a importância de ampliar o repertório linguístico nas universidades, promovendo a circulação de ideias entre diferentes comunidades linguísticas e reforçando o papel do português como uma língua de ensino em um contexto de internacionalização. Oliveira (2022; 2024) reforça que, no cenário pós-pandemia, a continuidade dessas iniciativas multilíngues pode ser essencial para a manutenção da relevância internacional das instituições de ensino superior brasileiras.

Para o segundo período de funcionamento (2022-2026), a Cátedra se propôs a participar ativamente do desenvolvimento da Década Internacional das Línguas Indígenas e contribuir com a coleta e revisão dos dados brasileiros para o Atlas Mundial das Línguas da UNESCO, para o que criou uma estrutura de trabalho com as instituições brasileiras da Cátedra, incluindo o Grupo de Trabalho Geopolíticas para o Multilinguismo, que possibilita a participação dos estudantes de graduação e pós-graduação nos projetos da Cátedra.

O Grupo de Trabalho Geopolíticas do Multilinguismo, criado em 2024, coloca em contato professores e estudantes ligados à UCLPM através da promoção de discussões, pesquisas e eventos fundamentadas nos eixos de atuação da Cátedra. O GT busca analisar políticas linguísticas existentes para identificar boas práticas, lacunas e oportunidades de aprimoramento, contribuindo para a formulação de políticas públicas e institucionais mais inclusivas e respeitosas dos direitos linguísticos das comunidades.

As ações propostas pelo GT incluem a conscientização e o debate sobre a importância do multilinguismo, tanto no âmbito acadêmico quanto na sociedade em geral, e o apoio a iniciativas que incentivem a integração de perspectivas culturais diversas no currículo educacional. Esse esforço é complementado pelo compromisso de valorizar as comunidades linguísticas, especialmente aquelas com línguas ameaçadas de extinção, buscando apoiar sua preservação e revitalização, assegurando que continuem vivas no patrimônio cultural global. O GT também atua na organização de *workshops*, oficinas e eventos que promovam iniciativas de preservação e promoção do multilinguismo, com objetivo de ampliar o entendimento e a aplicação das línguas em diferentes contextos globais, buscando parcerias e colaborações para alcançar esse objetivo.

Desde a sua criação, a UCLPM forneceu assessorias a ministérios e organismos internacionais, participou e organizou eventos e colaborou em inúmeras publicações, demonstrando um compromisso contínuo com a internacionalização e a qualificação das universidades parceiras.

IMPACTO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PÚBLICAS

Uma das iniciativas de destaque da Cátedra é a colaboração com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), que visa apoiar a política de cooficialização de línguas indígenas, de imigração e de sinais em municípios brasileiros. A política de cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil iniciou-se em 2002 em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, com a oficialização das línguas tukano, nheengatu e baniwa (e que mais tarde incluiu o yanomami) e tornou-se uma política relevante de reconhecimento da diversidade linguística no país, apresentando um quadro em 2025 de 51 línguas cooficializadas em 79 municípios, além da oficialização de línguas em nível estadual, já ocorrida em dois estados: Amazonas e Roraima.

Trata-se, assim, de uma política pública que valoriza, protege e promove essas línguas, e que colabora para garantir que as comunidades tenham acesso a serviços essenciais em suas línguas maternas, reforçando o direito à educação e à informação.

No bojo desta colaboração, a UCLPM, incluindo o GT Geopolíticas do Multilinguismo, e o IPOL, organizarão em agosto de 2025 o II Encontro Nacional dos Municípios Plurilíngues, 9 anos depois do primeiro, a ter lugar na Universidade Federal de Santa Catarina e centrado estrategicamente na regulamentação das leis de cooficialização.

Fishman (1991, p. 87) destaca que o *Reversing Language Shift* (RLS) envolve três níveis de planejamento social: estratégia, que consiste no diagnóstico especializado das funções linguísticas intergeracionais mais urgentes e viáveis de serem revitalizadas; tática, que se refere à organização e administração de projetos específicos em contextos determinados; e operações, que envolvem o monitoramento contínuo dos resultados em relação aos recursos empregados. Dessa forma, as ações da Cátedra se relacionam ao que Fishman (1991) enfatiza de que não existe uma solução única para todas as línguas ameaçadas, pois cada comunidade enfrenta diferentes graus e tipos de ameaça e possui capacidades distintas de resposta. Assim, para que as iniciativas de RLS e da UCLPM sejam eficazes, é essencial desenvolver uma tipologia da vulnerabilidade sociolinguística, permitindo que as estratégias adotadas sejam adequadas à realidade de cada grupo linguístico.

Além disso, a Cátedra tem trabalhado ativamente para alinhar suas atividades com os ODS, argumentando que a inclusão de todas as línguas nos processos de desenvolvimento é essencial para alcançar uma série de objetivos, desde a educação de qualidade até a redução das desigualdades. A Cátedra defende a criação de um 18º objetivo dos ODS focado na produção de conhecimento em todas as línguas, reforçando que o multilinguismo deve ser parte integrante da agenda global para o desenvolvimento sustentável. As políticas públicas e educacionais que integram o multilinguismo ajudam a garantir que todas as comunidades tenham acesso igualitário a oportunidades de participação social, econômica e política, independentemente da língua que falam. Isso é essencial para alcançar ODS como a educação de qualidade (ODS 4) e a redução das desigualdades (ODS 10).

A produção de conhecimento em múltiplas línguas amplia o acesso à informação, permitindo que saberes locais e indígenas sejam reconhecidos e integrados às práticas globais de desenvolvimento. Isso não só enriquece o panorama do conhecimento global, como também respeita e preserva a diversidade cultural e linguística.

Os impactos da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo nas políticas educacionais e públicas inclui desde o apoio a comunidades

linguísticas específicas até a formulação de diretrizes gerais que reconhecem o valor do multilinguismo. Ao promover o reconhecimento das línguas como direitos humanos fundamentais e como recursos estratégicos, a Cátedra trabalha para criar um mundo mais equitativo e inclusivo para todos.

REDES DE PESQUISA

A Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo é apoiada por uma rede global composta por 33 instituições de pesquisa e ensino superior, distribuídas em 18 países e quatro continentes: Américas e Caribe, África, Ásia e Europa (Tabela 1). Essa configuração geográfica reflete a diversidade linguística dos contextos em que essas instituições estão inseridas, ensinando e pesquisando em 11 línguas diferentes: português, espanhol, africâner, inglês, francês, indonésio, tétum, chinês, russo, catalão e alemão.

A rede de pesquisa da Cátedra visa fortalecer a colaboração internacional e promover o diálogo entre os diversos microcosmos do multilinguismo nas sociedades dos países-membros. Visa ainda analisar as políticas linguísticas em curso e a sua capacidade de garantir e ampliar esses espaços multilíngues.

Quadro 1 – Lista de membros da UCLPM por país

País	Instituição	Sigla
África do Sul	Universidade de Stellenbosch	SU
	Universidade do Cabo Ocidental	UWC
Alemanha	Centro Leibniz de Linguística Geral de Berlim	ZAS
Angola	Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge	ISCED-Uíge
Argentina	Universidade de Córdoba	UNC
Austrália	Universidade da Austrália Meridional	UniSA
Brasil	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística	IPOL
	Universidade de Brasília	UnB
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE
	Universidade Federal da Bahia	UFBA
	Universidade Federal de Roraima	UFRR
	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
	Universidade Federal do Paraná	UFPR
	Universidade Federal Fluminense	UFF
Burkina Faso	Universidade Norbert Zongo	UNZ
Chile	Universidade Católica de Maule	UCM
China (Macau)	Universidade de Macau	UMAC
Colômbia	Instituto Caro y Cuervo	ICC
	Universidade de Antioquia	UdeA
Espanha	Universidade Pompeu Fabra	UPF
França	Instituto Nacional de Línguas e Civilizações Orientais	INALCO
Índia	Instituto Central das Línguas Indianas	CIIL
	Universidade de Hyderabad	UofH
Indonésia	Universidade Estatal de Malang	UM
México	Universidade Autônoma Metropolitana Iztapalapa	UAM
	Universidade Pedagógica Nacional	UPN
Nigéria	Universidade Estadual de Lagos	LASU
Portugal	Academia Galega da Língua Portuguesa	AGLP
República Dominicana	Observatório da Diversidade Linguística e Cultural na Internet	OBDILCI
Rússia	Universidade Estatal Russa de Humanidades	RSUH
	Instituto de Relações Internacionais de Moscou	MGIMO
	Universidade Federal do Nordeste M. K. Ammosov	NEFU
Timor-Leste	Universidade Nacional Timor Lorosa'e	UNTL

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Desde a sua criação, a Cátedra tem se beneficiado de parcerias e redes preexistentes, como a Rede Mundial de Multilinguismo MAAYA, criada após a Fase de

Túnis da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação em 2005, e das conferências organizadas pelo Programa de Informação para Todos (IFAP) da UNESCO, sob a coordenação da Rússia, que abordam, entre outros, a questão das línguas no ciberespaço. Essas parcerias foram fundamentais para mobilizar novos membros para a Cátedra e para ampliar o seu alcance.

Ao integrar o Observatório da Diversidade Linguística e Cultural na Internet (OBDILCI), que monitora a presença e o uso das línguas no ambiente digital, promovendo a inclusão linguística e o acesso equitativo à informação *on-line*, como parte da rede de pesquisa, a UCLPM passa a atuar no campo da vitalidade das línguas na Internet, com o objetivo de apoiar políticas de preservação e promoção do multilinguismo digital e contribuir para o desenvolvimento das tecnologias linguísticas e da equipagem digital das línguas.

A participação da Cátedra em redes de pesquisa internacionais facilita o desenvolvimento de projetos conjuntos, conferências e seminários que contribuem para a expansão do conhecimento e a disseminação de boas práticas em políticas linguísticas. As colaborações da Cátedra têm se materializado em acordos acadêmicos e memorandos de entendimento entre as instituições membros, fortalecendo estratégias de internacionalização e cooperação regional, especialmente na perspectiva Sul-Sul e triangular.

Com o apoio de sua ampla rede de pesquisa, a Cátedra também se dedica à publicação de resultados em diversos idiomas, priorizando a disseminação do conhecimento em contextos multilíngues e o fortalecimento dos programas de pós-graduação por meio de cotutelas e coorientações internacionais. A atuação contínua e colaborativa das instituições-membros da UCLPM reflete seu compromisso em promover uma agenda global que reconheça o multilinguismo como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento humano e a justiça social. Destacam-se entre os frutos desses trabalhos, as publicações do dossiê temático sobre multilinguismo, “O multilinguismo em oito quadros”, na revista *Ciência & Cultura*, v. 71, n. 4, e a edição temática da Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, v. 29, n. 3, “Policies and practices for global multilingualism”. Essas publicações se somam aos mais de 40 artigos, livros, teses e dissertações com participação da Cátedra.

Oliveira (2019a), em “O multilinguismo em oito quadros”, discute a diversidade linguística global sob diferentes perspectivas, destacando a relação entre políticas linguísticas e o desenvolvimento sustentável, enfatizando a necessidade de reconhecimento das línguas como direitos e recursos. No contexto do Ano Internacional das Línguas Indígenas, o artigo alerta para a ameaça às línguas

indígenas, abordando a situação do Brasil e do mundo. Além disso, explora casos específicos como a relação entre identidade e língua na Galiza, as dinâmicas multilíngues da África do Sul, Índia e Indonésia, e os desafios das migrações e das cidades multilíngues. A obra reforça a importância do multilinguismo como ferramenta para equidade, justiça social e inclusão, articulando debates sobre educação, políticas públicas e identidade cultural.

Já o editorial “Policies and practices for global multilingualism” discute o papel do multilinguismo na sociedade contemporânea, destacando sua importância para a inclusão, identidade cultural e equidade social. O texto critica a hegemonia de ideologias monolíngues, historicamente enraizadas no Norte Global, e enfatiza a necessidade de políticas linguísticas mais inclusivas, especialmente no Sul Global. Conceitos como superdiversidade e plurilinguismo são explorados para mostrar como as práticas linguísticas transcendem fronteiras geográficas e estruturais. Além disso, o editorial aborda desafios como a marginalização de línguas minoritárias, a influência do neoliberalismo na educação e no mercado de trabalho, e o impacto da tecnologia na diversidade linguística. O volume também apresenta estudos de caso que analisam políticas linguísticas em diferentes contextos, incluindo a América Latina, África e Ásia, reforçando a urgência de estratégias mais equitativas para a gestão do multilinguismo no mundo globalizado (Oliveira *et al.*, 2024).

Oliveira (2022) salienta que, durante a pandemia, a rede da UCLPM reforçou a importância do multilinguismo no contexto digital, sobretudo em um momento em que o ensino remoto se tornou a principal forma de educação em diversos países. Nesse cenário, a rede trabalhou para garantir que o ensino multilíngue continuasse acessível, utilizando plataformas *on-line* para oferecer cursos em diferentes línguas. A promoção do multilinguismo no ciberespaço foi uma das estratégias centrais para garantir que alunos de contextos linguísticos diversos tivessem acesso à educação de qualidade, contribuindo para a inclusão educacional e social mesmo em tempos de crise global.

Além disso, a cooperação internacional facilitada pela Cátedra foi essencial para manter vivas as discussões sobre políticas linguísticas e o papel das línguas no desenvolvimento sustentável. Oliveira (2022) destaca que a troca de experiências e boas práticas entre os membros da rede permitiu que novas estratégias de ensino multilíngue fossem implementadas em diferentes contextos, contribuindo não apenas para a preservação das línguas, mas também para a promoção da justiça social e da equidade educacional em nível global.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Metodologicamente, a Cátedra adota uma abordagem colaborativa e participativa, envolvendo não apenas acadêmicos, mas também as comunidades linguísticas diretamente impactadas. Essa metodologia é essencial para garantir que as pesquisas sejam contextualizadas e relevantes para as realidades específicas das comunidades, promovendo um diálogo genuíno entre a academia e as experiências vividas pelas pessoas que falam as línguas estudadas. A Cátedra facilita a colaboração entre universidades, institutos de pesquisa, comitês nacionais e redes especializadas de diferentes países, formando uma rede global que busca gerar conhecimento sobre os diversos contextos de multilinguismo e as políticas linguísticas desenvolvidas nesses contextos.

Um aspecto metodológico inovador da Cátedra é a descentralização do financiamento e a adoção de uma estratégia cooperativa para sustentar suas atividades. Essa abordagem permitiu que a UCLPM realizasse conferências, pesquisas e publicações em diferentes partes do mundo, com a organização e o financiamento das atividades locais a cargo dos parceiros da Cátedra em cada país. Essa estratégia fortalece a autonomia dos membros e facilita uma maior participação das comunidades locais nas atividades da Cátedra, garantindo que as ações sejam adaptadas às necessidades e contextos específicos de cada região.

Entre os eventos realizados, destacam-se o I Seminário Internacional da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, ocorrido em 5 de julho de 2019, na Universidade Estatal Russa para as Humanidades (RSUH), em Moscou, Rússia, com a participação de representantes do INALCO, UPN, UFBA, UnB, RSUH e UFSC. Ainda em 2019, de 25 a 27 de setembro, foi promovido o II Seminário Internacional da Cátedra, na Universidade de Macau, China. No mesmo ano, de 6 a 8 de novembro, a Universidade de Brasília, Brasil, sediou o IV Simpósio Internacional sobre Multilinguismo no Ciberespaço (IV SIMC), e a II Conferência Internacional da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo. No final de 2019, de 5 a 9 de dezembro, membros da Cátedra participaram da Conferência Internacional “Language Technologies for All (LT4All): Enabling Linguistic Diversity and Multilingualism Worldwide”, realizada na sede da UNESCO, em Paris, França.

No ano seguinte, em 23 e 24 de fevereiro de 2020, o Instituto Nacional de Línguas e Civilizações Orientais, em Paris, recebeu o Seminário Internacional “Multilingualism: Hierarchies, Inequalities and Marginalizations. Structures, Issues, Policies”. Durante a pandemia, a Cátedra se adaptou ao ambiente digital, organizando eventos como a Conferência Internacional On-line “Access

to Information in Time of Crisis – The UNESCO Information for All Programme Priorities and The COVID-19 Pandemic”, de 26 a 28 de agosto de 2020, coordenada por diversas instituições, incluindo a UCLPM na UFSC.

Em 21 de fevereiro de 2021, ocorreu a Jornada Internacional da Língua Materna 2021, promovida pela UNESCO e pela Organização Internacional da Francofonia, com a participação da UCLPM. No mesmo ano, em 18 de julho de 2021, a Cátedra organizou o Painel Internacional sobre Línguas Pluricêntricas, Diásporas e Educação Linguística, dentro das celebrações do 53º aniversário do Instituto Central de Línguas Indianas, em Mysuru, Índia. Em seguida, entre 20 e 22 de outubro de 2021, as universidades brasileiras integrantes da UCLPM (UFSC, UFBA, UFF, UNIOESTE e IPOL) realizaram o I Congresso Internacional de Línguas Pluricêntricas e a III Conferência Internacional da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, de forma remota. Além disso, o Instituto Caro y Cuervo, na Colômbia, sediou conferências ao longo de 2021, abordando temas como oralidade e políticas linguísticas, educação intercultural e ensino de línguas indígenas. A Cátedra também promoveu sua 4ª Reunião Geral, em 1º de julho de 2021, na Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, em formato *on-line*, contando com a participação de 18 instituições-membros.

A Cátedra enfatiza a importância de que as políticas e recomendações formuladas sejam representativas das vozes e necessidades das comunidades envolvidas. O uso de tecnologias digitais para a coleta de dados e disseminação de resultados também é um componente importante, permitindo um alcance mais amplo e a inclusão de múltiplas perspectivas linguísticas. Também tem desempenhado um papel significativo na promoção das línguas minoritárias no cenário digital global. Uma de suas iniciativas-chave é a criação de conteúdo para sites enciclopédicos relevantes, contribuindo para a visibilidade e acessibilidade dessas línguas na Internet. Além disso, a Cátedra tem investido na produção de *podcasts* multilíngues, que não apenas divulgam as línguas minoritárias, mas também promovem debates sobre suas realidades e desafios, conectando audiências globais às questões locais dessas comunidades linguísticas. Essas ações colaborativas visam integrar as línguas minoritárias ao ciberespaço, destacando seu valor cultural e linguístico.

Para garantir a qualidade e a relevância das pesquisas, a Cátedra utiliza uma estrutura de governança flexível, com a coordenação-geral, um comitê executivo e um conselho ampliado que inclui todos os coordenadores institucionais ou seus representantes. Essa estrutura de gestão facilita a tomada de decisões e promove a coesão necessária para o trabalho acadêmico, permitindo

que a Cátedra responda de forma ágil e eficaz aos desafios emergentes na área de políticas linguísticas.

RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

A Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo atua na promoção da Educação para a Cidadania Global (ECG) e na justiça socioambiental, ao integrar a diversidade linguística como um componente essencial para a inclusão e o desenvolvimento sustentável. Através de suas ações, a Cátedra incentiva o aprendizado e o uso de múltiplas línguas, preparando cidadãos para atuarem em um mundo interconectado, onde a comunicação transcultural é chave para a cooperação global e a resolução de conflitos.

A preservação das línguas indígenas e minoritárias é um aspecto central das iniciativas da UCLPM, sendo vista não apenas como uma questão de diversidade cultural, mas também como um fator crítico para a justiça socioambiental. As línguas minoritárias são frequentemente vinculadas a formas específicas de conhecimento e práticas sustentáveis, que são fundamentais para a manutenção da biodiversidade e para a proteção dos ecossistemas, dialogando com o ODS 15 (proteger a vida terrestre). A Cátedra atua na preservação desses conhecimentos, destacando que a proteção dos direitos linguísticos das comunidades indígenas está intrinsecamente ligada à defesa de seus direitos sociais, econômicos e ambientais.

Nesse sentido, Calvet (2006, p. 24) ressalta que as práticas linguísticas, em conjunto com o ambiente em que se inserem, formam um sistema ecolinguístico no qual as línguas se multiplicam, cruzam-se, variam, influenciam-se mutuamente, competem ou convergem. Esse sistema está em constante inter-relação com o ambiente, e a língua, a cada momento, responde a estímulos externos aos quais se adapta. Calvet (2006, p. 58) também argumenta que uma grande parte da humanidade convive diariamente com várias línguas e aprende a falar algumas delas, enquanto outra parcela mais restrita, no entanto, enfrenta escolhas de comunicação. Essas escolhas não são aleatórias, mas baseadas principalmente na busca por eficiência. Essas decisões não podem ser explicadas por tipologias linguísticas tradicionais, como as genéticas ou estruturais. Em vez disso, a escolha de uma língua é determinada pelo ambiente em que a pessoa se encontra, pelas línguas que coexistem nesse contexto e pelas necessidades pessoais, e não pela semelhança tipológica entre as línguas. Desse modo, a Cátedra não apenas tem multilinguismo em seu nome, como preza por metodologias multilíngues que contribuam para uma presença mais equitativa das línguas.

A Cátedra também trabalha para sensibilizar sobre a relação entre a diversidade linguística e os direitos humanos, propondo que as línguas sejam reconhecidas como um direito fundamental e um recurso estratégico para as comunidades. Essa abordagem está alinhada com a visão da ECG, que promove a inclusão e o respeito por todas as culturas, incentivando a coexistência pacífica e o respeito mútuo entre povos diversos.

CONCLUSÃO

A Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo dedica-se à compreensão e à gestão do multilinguismo como um recurso estratégico para o desenvolvimento sustentável e a justiça social. Desde sua criação em 2018, a Cátedra tem se destacado por sua abordagem interdisciplinar, combinando teorias de políticas linguísticas, sociolinguística, direitos humanos e desenvolvimento sustentável para orientar suas ações e pesquisas. Através de uma metodologia colaborativa e participativa, a Cátedra envolve ativamente acadêmicos, comunidades linguísticas diretamente impactadas, governos locais, regionais e nacionais, garantindo que suas políticas e recomendações circulem pelos espaços de execução das políticas linguísticas e sejam representativas das necessidades reais dessas populações.

No futuro, a Cátedra pretende expandir ainda mais suas redes de pesquisa e fortalecer as colaborações internacionais, com o objetivo de consolidar a importância do multilinguismo na agenda global. Uma das ações estratégicas para os próximos anos inclui a participação ativa no desenvolvimento da Década Internacional das Línguas Indígenas e a contribuição para a elaboração do Atlas Mundial das Línguas da UNESCO. Além disso, a Cátedra continuará a desenvolver projetos inovadores, como a criação de um Quadro Comum de Referência para as Línguas, que visa estabelecer um multilateralismo aberto e inclusivo, dando voz a uma gama mais ampla de línguas e contextos culturais.

No campo educacional, a Cátedra se destaca por seu papel de excelência acadêmica e de pesquisa internacional, promovendo a mobilidade acadêmica, a capacitação de mestres e doutores, e a oferta de consultorias a governos e comunidades linguísticas. Suas ações refletem um compromisso contínuo com a inclusão e a diversidade linguística, preparando cidadãos para um mundo globalizado e interconectado. A Cátedra demonstra que o multilinguismo é um caminho eficaz para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente nas áreas de educação de qualidade, redução das desigualdades e promoção da paz.

REFERÊNCIAS

- CALVET, L.-J. *Towards an Ecology of World Languages*. Tradução: Andrew Brown. Cambridge: Polity Press, 2006.
- DEARDORFF, D. K. Assessing intercultural competence. *Special Issue: Assessing Complex General Education Student Learning Outcomes*, [s. l.], n. 149, p. 65-79, spring 2011.
- FISHMAN, J. A. *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- LEWIS, M. P. Promoting Linguistic Human Rights Through Language Documentation. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. (org.). *The Handbook of Linguistic Human Rights*. 1. ed. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2023. p. 613-621.
- OLIVEIRA, G. M. de. Apresentação: o multilinguismo em oito quadros. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 71, n. 4, p. 18-19, 2019a.
- OLIVEIRA, G. M. de. O ano internacional das línguas indígenas: uma campanha político-linguística internacional. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, [s. l.], v. 11, n. 11, p. 105-113, nov. 2019b.
- OLIVEIRA, G. M. de. Multilingüismo e Internalización en la nueva “enseñanza remota” en línea en tiempos de pandemia. In: *Fortaleciendo las Sociedades del Conocimiento en América Latina: Los desafíos y oportunidades de la pandemia y la postpandemia*. 2022. p. 160-168.
- OLIVEIRA, G. M. de. Entrevista concedida à Fundação Conrado Wessel. *Revista FCW Cultura Científica*, São Paulo, v. 2, n. 1, mar./maio 2024. Disponível em: <https://www.fcw.org.br/culturacientifica5/gilvan-m%C3%BCler-de-oliveira>. Acesso em: 23 set. 2024.
- OLIVEIRA, G. M. de.; PAPPUSWAMY, U.; PULIDO CORREA, M. L. Editorial: Policies and Practices for Global Multilingualism. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Medellín, v. 29, n. 3, p. 1-10, set./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.358582>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo é renovada por um novo quadriênio. *SINTER UFSC*, 13 set. 2022. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2022/09/13/catedra-unesco-em-politicas-linguisticas-para-o-multilinguismo-e-renovada-por-um-novo-quadrinio/>. Acesso em: 23 set. 2024.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Geopolíticas do Multilinguismo*. Disponível em: <https://geomultling.ufsc.br/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

CÁTEDRA UNESCO DE POLÍTICAS CULTURAIS E GESTÃO: O LUGAR DA CULTURA E OS FUTUROS POSSÍVEIS

LIA CALABRE⁷¹

O presente capítulo busca reconstituir o processo de criação da Cátedra UNESCO de Políticas Culturais e Gestão, apresentar alguns dos principais projetos que foram desenvolvidos e refletir sobre os caminhos possíveis a serem trilhados nos campos de estudo das políticas culturais e na gestão das culturas. Iniciaremos o capítulo com a recuperação dos debates realizados no Ministério da Cultura, sob a gestão do Ministro Juca Ferreira, sobre a importância da construção, no Brasil, de uma Cátedra voltada para as questões das políticas culturais e de gestão, em especial da gestão pública. O campo de estudos das políticas culturais, no Brasil, começa a ganhar alguma robustez por volta de 2010. Muito da produção sobre o tema estava dispersa por inúmeras áreas de conhecimento, a partir de objetivos e metodologias diversas.

Ao longo do capítulo, trataremos da identificação e da articulação de redes, grupos e laboratórios nacionais vinculados em torno da Cátedra, assim como do diálogo estabelecido com diversos pesquisadores latino-americanos através dos seminários e encontros realizados. Reconstituiremos, também, as estratégias e os esforços envidados para evitar o desmonte completo do projeto durante o período de extinção do Ministério da Cultura, assim como o processo de rearticulação das redes a partir de 2023. Buscaremos também delinear algumas das estratégias de trabalho a serem implementados para o futuro.

HISTÓRICO

Ao longo da primeira década dos anos 2000, os estudos e discussões sobre as políticas culturais passaram a ter uma maior presença no campo acadêmico. Nos dois primeiros períodos de governo do Presidente Lula (2003-2010), o Ministério da Cultura, sob a gestão dos ministros Gilberto Gil e Juca Ferreira, iniciou um processo de construção mais efetiva de políticas culturais. Ao longo da primeira gestão da Presidenta Dilma (2011-2014), a área da cultura sofreu com a redução do orçamento e com a descontinuidade de algumas ações e políticas durante a gestão das duas ministras que ocuparam a pasta. Em 2014, ao vencer

⁷¹ Fundação Casa Rui Barbosa.

as eleições e se preparar para cumprir seu segundo mandato, a Presidenta Dilma convidou Juca Ferreira para reassumir o comando do Ministério da Cultura.

Ao assumir o cargo, o Ministro Juca apresentou à equipe, entre suas propostas para a nova gestão, a da criação de uma Cátedra UNESCO voltada à questão das políticas culturais e da gestão da cultura dentro do Ministério, em parceria com diversas universidades. O Ministro acreditava que esta seria uma boa estratégia, por um lado, para o estreitamento das relações do Ministério com as universidades, e, por outro lado, para fortalecimento do campo de estudos, inclusive com a produção de insumos para a elaboração de políticas e análises de resultados. Essa era uma proposta complexa em diversos aspectos. Primeiramente pelo desenho criado pela própria UNESCO para seu Programa de Cátedras, muito centrado na área da educação superior (inclusive a gestão do programa não pertence à área da cultura), fazendo com que o nível central do Minc não tivesse condições de cumprir com as exigências correntes do Programa. Uma alternativa seria a de buscar comprometer um conjunto de universidades federais com o projeto, o que demandaria muitas negociações e um desenho institucional complexo. Havia ainda o desafio de implementar uma gestão compartilhada do programa e, por conseguinte, um processo contínuo de repasse de recursos para a execução de projetos de interesse do próprio Ministério. Em geral, o programa de cátedras é implantado em centros ou departamentos das universidades, com ligação estrita com as atividades já desenvolvidas pelos docentes e técnicos.

O projeto foi sendo amadurecido com a equipe dos dirigentes do MinC. Era necessário que houvesse a garantia de um mínimo de estabilidade política e administrativa para a implementação da Cátedra. No segundo semestre de 2015, foi decidido que a apresentação da proposta seria feita pela Fundação Casa de Rui Barbosa, uma instituição vinculada ao Ministério, da carreira de Ciência e Tecnologia e que já possuía um mestrado profissional e *expertise* no assunto. Dentro da Fundação, o Setor de Políticas Culturais foi o escolhido para ser o responsável pelo projeto sob a minha coordenação⁷². A proposta era a de começar acionando a rede de pesquisadores que já se articulava a partir da realização do Seminário Internacional de Políticas Culturais que havia tido início em 2010. O Seminário e o Encontro Nacional de Estudos em Cultura (ENECULT), realizado pela UFBA, são os principais encontros nacionais em que as questões das políticas culturais e da gestão da cultura estão presentes. Ambos os eventos contam com a intensa participação dos principais pesquisadores do campo – tanto brasileiros

⁷² No momento da proposição da Cátedra, eu me encontrava na Presidência da Fundação Casa de Rui Barbosa (2015-2016), sendo pesquisadora de carreira da instituição e tendo chefiado o setor de pesquisa de políticas culturais desde a sua criação em 2003, até assumir a Presidência em 2015.

quanto latino-americanos. Havia a intenção de que após a aprovação o projeto seria ampliado por planos anuais dentro das possibilidades orçamentárias.

O projeto que foi apresentado à UNESCO em 2016 prevê a articulação de uma rede nacional de pesquisadores e instituições de pesquisa, priorizando a dimensão geográfica e a diversidade cultural do país. Além disso, foram estabelecidas algumas interfaces internacionais. A Cátedra tem entre seus objetivos estratégicos aprofundar o encontro entre os trabalhos acadêmicos e o campo da gestão pública de cultura, seja no tocante à pesquisa, seja na estruturação e realização de processos formativos.

Os diálogos interinstitucionais entre a FCRB, o MinC e a UNESCO resultaram na assinatura do Acordo de Cooperação para a criação da Cátedra UNESCO de Políticas Culturais e Gestão – FCRB em setembro de 2017. O principal objetivo previsto era a solidificação de um centro de excelência no campo das políticas culturais e da gestão da cultura, em torno do qual pudesse ser articulada uma rede de pesquisadores, estudantes e profissionais a fim de contribuir para a produção e difusão de conhecimentos sobre políticas culturais e gestão da cultura. Naquele momento, a conjuntura política já havia se alterado. A proposta foi desenhada para ter como atividades permanentes a realização de seminários nacionais e internacionais, simpósios, colóquios, publicações, oficinas e cursos de qualificação avançada, em parceria com universidades e instituições do campo da gestão da cultura e das políticas culturais, ampliando e diversificando o que já era realizado pelo setor de políticas culturais. Entretanto, o gradativo desmonte das ações do MinC deixava claro que as expectativas e projetos deveriam ser reduzidos. É importante ressaltar que desde o início havia a certeza de que a articulação em rede seria um dos aspectos determinantes para a potencialização do impacto e continuidade das atividades da Cátedra. A *expertise* acumulada e o trabalho em rede já desenvolvido no Setor de Políticas Culturais foram o ponto focal das atividades.

CONTEXTO

Em 2015, os projetos do MinC tinham, entre seus objetivos, o de retomar o processo de estruturação das políticas culturais em nível federal, estreitar os diálogos com o Ministério da Educação, estruturar o Sistema Nacional de Cultura, entre outros. Entretanto, o golpe de 2016, que levou ao processo de *impeachment* da Presidenta Dilma, resultou na extinção do Ministério da Cultura no governo do Presidente Michel Temer. Ainda que, após intensos protestos o órgão tenha sido recriado, o projeto político tomou outros rumos. As atividades, projetos e políticas foram tendo sua potência reduzida.

Entre 2017 e meados de 2019, a Cátedra conseguiu seguir funcionando conforme o previsto⁷³. Mesmo com o golpe e a alteração do governo em 2016, as atividades desenvolvidas foram incorporadas ao orçamento da Fundação Casa de Rui Barbosa, recebendo também em alguns momentos o apoio financeiro da área internacional do Ministério da Cultura, por tratar-se de uma Cátedra UNESCO – mas deixou de ser um projeto de interesse do gabinete do Ministro. Para uma maior transparência e validação dos trabalhos realizados, foi estabelecido um comitê de governança composto pelos pesquisadores: Albino Rubim (UFBA); Alexandre Barbalho (UEC); Alexandre Domingues (FCRB); Lia Calabre (FCRB) e Luís Augusto Rodrigues (UFF), sendo a maioria de membros externos à Fundação.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

No projeto inicial da Cátedra já estava esboçada a necessidade de reunião e sistematização tanto da documentação primária da área, quanto de informações sobre o campo de estudos. O primeiro projeto implementado pela Cátedra UNESCO de Políticas Culturais e Gestão foi o da criação de um Centro de Referência e de Estudos em Políticas Culturais que pudesse reunir e disponibilizar, *on-line*, tanto estudos acadêmicos e não acadêmicos, quanto documentos, relatórios, reportagens, notícias em geral, sobre a história e trajetória das políticas culturais no país. Integrava ainda o projeto a continuidade das atividades do setor de políticas culturais, propondo e incentivando a realização de novos estudos no campo das políticas culturais e da gestão pública de cultura, através de bolsas de pesquisa financiadas e coordenadas pelo setor. A previsão inicial do projeto era de quatro anos de duração. O Centro de Referência foi elaborado e hospedado no Repositório Institucional Rui Barbosa e se encontra disponível para consulta.

Diante dos constantes processos de descontinuidades no campo das políticas públicas culturais, o trabalho de coleta, indexação e disponibilização de documentação federal teve por base a duplicação dos documentos originais (escaneamento de documentos físicos e duplicação de documentos digitais). Foram também recebidas doações institucionais de outros níveis do governo. O processo de indexação foi realizado até final de 2019, sendo considerado de extrema importância pela área da pesquisa, em especial no período de desmonte efetivo do Ministério da Cultura que se seguiu com a desapareição de muitas informações e documentos sobre ações, projetos e políticas.

⁷³ Foi somente no segundo semestre de 2019 que a nova presidente da FCRB foi nomeada, iniciando um processo de ataques e desmontes de parte dos projetos a ações até então implementados, entre eles os do setor de políticas culturais.

O projeto seguiu menos preocupado com a sistematização de informações sobre teses e dissertações, dada a maior estabilidade da base de dados da Capes, e mais focado na recuperação de documentos digitais do governo federal que rapidamente estavam desaparecendo. A indexação de relatórios de gestão e das consultorias, estudos setoriais, estudos territoriais tornou-se a prioridade, ainda que não tivéssemos acesso a esse conjunto de documentação como um todo.

Em paralelo continuaram sendo realizados seminários internacionais presenciais, que se mostraram uma excelente estratégia para o fortalecimento da rede de pesquisadores e o desenvolvimento de projetos em colaboração e parceria. A Fundação Casa de Rui Barbosa possui, há quase duas décadas, um programa de bolsas que vai desde a iniciação científica até doutor sênior, e essa foi a outra estratégia utilizada para a construção tanto da equipe de trabalho para a construção no Centro de Referência, quanto para a continuidade dos projetos de pesquisa.

Um dos cortes da pesquisa implementado dizia respeito ao entendimento do próprio campo de estudos de políticas culturais, alguns *workshops*, estudos e artigos foram sendo realizados, buscando mapear e entender o campo. Desse esforço inicial resultou uma articulação intensa, capitaneada pelo pesquisador da Cátedra, Marcelo Augusto de Paiva Santos, com o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). Tal processo gerou alguns resultados, tais como o da realização de oficinas pelo CGEE para os pesquisadores da Cátedra e a cooperação de alguns de nossos pesquisadores como leitores críticos da pesquisa⁷⁴ “Diagnóstico das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (CHSSALLA) no Brasil” naquele momento em andamento, somados ao desenvolvimento do projeto de pesquisa desenvolvido pelos professores e pesquisadores da UFBA, Leonardo Costa e Renata Rocha, com base nas metodologias da ciência de dados para a compreensão do campo dos estudos das políticas culturais⁷⁵.

Uma outra frente de atuação da Cátedra é a da relação com órgãos de governos locais. Entre as instituições participantes da Cátedra, temos a Fundação de Artes de Niterói (FAN). A partir dessa parceria, foram realizados dois seminários e a publicação de uma trilogia. O primeiro foi o “Encontro Fluminense de Gestores Municipais de Cultura: troca de experiências” em 2017, e o segundo “Cultura e Territórios”, realizado pela Secretaria e Cultura de Niterói com parceria com a Cátedra UNESCO e com o mestrado em Cultura e Territórios da Universidade

⁷⁴ Participaram dos encontros de análise do CGEE, Alexandre Barbalho, Alexandre Domingues, Léo Costa, Lia Calabre e Renata Rocha, como pode ser visto na lista de agradecimentos da publicação do *Diagnóstico CHSSALLA*, publicado em 2020.

⁷⁵ Um dos resultados do projeto foi a organização por Leonardo Costa e Renata Rocha do livro *Cultura e a Ciência de Dados*, publicado pela Edufba em 2021.

Federal Fluminense. Os dois seminários inspiraram a publicação, em parceria com a Cátedra, de *Gestão cultural* (2018), organizado por Juliana Carneiro e Lia Baron, e *Cultura é território* (2020), organizado por Juliana Carneiro e Lia Baron. Da parceira há ainda uma terceira publicação denominada *Viver de cultura*, com organização de Lia Baron e Juliana Carneiro, publicado já na retomada das atividades em 2023.

Os seminários previstos e realizados entre 2017 e 2019 foram organizados de maneira a contar com a apresentação de comunicações e conferências presenciais tanto de membros da Cátedra, quanto de pesquisadores convidados (nacionais e estrangeiros). Uma das estratégias adotadas na Cátedra era a de contar sempre com pesquisadores de políticas culturais e gestão atuantes na América Latina, buscando promover uma troca mais intensa entre as experiências latino-americanas. Um outro objetivo do Seminário era o de conhecer, de estabelecer relações com outras Cátedras UNESCO, sempre em um diálogo transversal e interdisciplinar.

O fortalecimento do projeto de desenvolvimento de pesquisas apoiadas pela Cátedra teve somente uma edição em 2018, com recursos oriundos do Ministério da Cultura. A ação resultou na seleção pública de duas pesquisadoras seniores, por um semestre, com a encomenda de pesquisa e elaboração de artigos inéditos, e de quatro pesquisadores juniores para reforçar, por um semestre, os trabalhos do Centro de Referência de Políticas Culturais. Com os resultados da ação de fortalecimento, foram produzidas duas publicações, uma primeira intitulada *Estudos sobre políticas culturais e gestão da cultura: análises do campo da produção acadêmica e de práticas de gestão*, com artigos das bolsistas contratadas e de diversos pesquisadores da rede da Cátedra⁷⁶, e mais um livro com artigos de minha autoria, ambos publicados pela Fundação Casa de Rui Barbosa em 2019.

TEMPOS DE DESMONTE

Com a chegada de Bolsonaro na presidência da República, uma das primeiras medidas do governo foi a extinção do Ministério da Cultura. Teve início um processo de completo desmonte dos conjuntos de ações, programas e políticas que vinham sendo desenvolvidos nos governos anteriores.

A Fundação Casa de Rui Barbosa foi poupada de mudanças bruscas no primeiro semestre do novo governo, tendo em vista que a presidente Marta de Senna inicialmente foi mantida, mas logo nos primeiros meses se exonerou para

⁷⁶ Adélia Zimbrão, Déborah Rebello Lima, Leonardo Costa, Luiz Augusto F. Rodrigues, Marcelo Augusto de Paiva dos Santos, Renata Rocha, Simonne Teixeira e Tânia Aparecida de Souza Vicente.

gozar de sua aposentadoria⁷⁷. Com a chegada da presidente indicada pelo novo governo, alguns projetos foram sendo questionados, sofrendo retaliações, esvaziamento de pessoal e desmonte. Seguindo a tendência do restante do governo, a presidente passa a desvalorizar algumas ações com parcerias de órgãos internacionais que de alguma maneira desagradassem ao Presidente da República.

As atividades da Cátedra foram descontinuadas, os bolsistas que ainda tinha contrato vigente continuaram até o primeiro semestre de 2020, terminando a indexação dos documentos do Centro de Referência. A Cátedra não ficou completamente inativa por conta da rede de pesquisadores que mantiveram vigente as atividades propostas nas parcerias.

Ao final do ano de 2022, foi exigido pela UNESCO Paris o relatório de atividades do quadriênio da Cátedra, que deveria ser assinado pela Presidência da Fundação. Ainda que Lula tenha ganhado as eleições, a gestão que se manteria até o final do ano era a do governo em vigor. Os ataques e desmontes continuavam até o final do ano. Foi necessária uma intensa negociação, intermediada pela UNESCO Brasil, para que pudéssemos, afinal, prorrogar a entrega do relatório para o início de 2023, agora já na vigência do Presidente Lula. A carta de compromisso de interesse pela manutenção da Cátedra UNESCO de Políticas Culturais e Gestão foi assinada pela Ministra Margareth Menezes, tendo em vista que a Fundação Casa Rui ainda não tinha tido seu presidente nomeado.

RETOMANDO AS ATIVIDADES E SONHANDO COM A CONSTRUÇÃO DE FUTUROS POSSÍVEIS

A coordenação da Cátedra foi retomada em janeiro de 2023 e, de imediato, a rearticulação da rede de pesquisadores ocorreu em torno da Fundação Casa de Rui Barbosa. Havia uma série de iniciativas a serem retomadas. A primeira delas era a da reativação da realização do Seminário Internacional de Políticas Culturais, atividade estruturante para a continuidade e ampliação da rede de pesquisadores – o seminário ocorreu no segundo semestre de 2023.

Logo no início do ano, foi realizado o seminário de lançamento do livro *Viver de cultura* (citado acima) com a participação de George Yúdice como conferencista. O seminário foi composto por mesas de apresentação e debates de alguns dos autores participantes da obra e lançamento da versão do livro impresso. A estratégia era trazer as atividades desenvolvidas através das parcerias e da rede de pesquisadores de volta para a Fundação Casa de Rui Barbosa.

⁷⁷ Eu mesma me aposentei no início do segundo semestre de 2019.

Em 2020, havia ocorrido o II Encontro Mundial de Políticas Culturais, organizado pela UNESCO, na cidade do México. A participação do Brasil foi muito tímida, e a Cátedra participou do encontro preparatório da América Latina e do Caribe. Os debates apresentados demonstraram a necessidade da ampliação e aprofundamento das discussões em torno das políticas culturais na América Latina, pois muitas das ações elencadas pelos governos no encontro regional se mostravam de caráter incipiente.

Buscando naquele momento contribuir com o aprofundamento dos debates, em 2021, organizamos com Renata Rocha e Albino Rubim uma publicação sobre os impactos e possíveis desdobramentos na América Latina da realização do Mondiacult 40 anos depois (lançado em 2022 pela Edufba). Em 2023, participamos de alguns debates sobre o tema do Mondiacult em evento organizado pela Untreff (Argentina) e, em 2024, publicamos com Alexandre Barbalho um novo artigo no dossiê da *Revista Gestión Cultural*, tendo por base o Mondiacult 2022.

Algumas novas questões foram postas no horizonte como desafios para a efetivação das políticas culturais, no Brasil e na América Latina como um todo. A conjuntura dos anos 2010 havia se alterado consideravelmente. Talvez a maior e mais urgente das questões seja a da fragilidade das instituições democráticas na maioria dos nossos países. Fragilidade essa que, no Brasil, terminou por permitir que um conjunto de direitos conquistados pela sociedade fossem rapidamente desmontados, e mais: que os próprios conceitos de direito e liberdade fossem apropriados e ressignificados pelos movimentos de extrema-direita. No campo das políticas culturais, havíamos avançado na estruturação de um arcabouço jurídico com a instituição do Sistema Nacional de Cultura e da Lei Cultura Viva, por exemplo. Entretanto, desde o golpe de 2016, o governo federal passou a agir no sentido de desmontar os direitos, paralisar as ações de cumprimento das leis – tal situação foi agravada a partir de 2019. Os poucos mecanismos de financiamento à cultura foram sendo duramente ameaçados e/ou tiveram seu funcionamento paralisado.

Por mais paradoxal que possa parecer, foi a partir da grave crise imposta ao setor cultural em 2020, com a chegada da pandemia, que as redes de artistas e fazedores de cultura se rearticularam e conseguiram, com apoio e parceria do Poder Legislativo nos diversos níveis de governo, ter aprovadas leis emergenciais da cultura que minoraram as duras condições impostas ao setor – que foi o primeiro a paralisar o conjunto das atividades e um dos últimos a retomá-las. Entre as legislações que buscam a recomposição da área, está a lei que criou a Política Nacional Aldir Blanc, com duração de quatro anos.

Entre as transformações impostas pelos tempos pandêmicos, vivenciamos a aceleração da utilização das tecnologias de informação e comunicação, alterando substancialmente as formas das relações sociais. No caso da cultura, foram acelerados os processos de aperfeiçoamento e aprofundamento do uso das plataformas digitais em um movimento acelerado de desmaterialização dos suportes das mídias tradicionais. Tais mudanças alteraram parte dos pressupostos sobre os quais as políticas culturais vinham sendo construídas, colocando para a Cátedra e sua rede de pesquisadores a tarefa de refletir sobre a aceleração da transformação dos processos dos fazeres culturais. Sem perder de vista o fato de que os diversos atores que compõem o campo possuem diferentes cosmovisões e vivenciam de maneira diversa a problemática das temporalidades e das tecnologias.

Um segundo desafio a ser enfrentado está formado pelo fortalecimento de um conjunto de valores fundamentais, dentre os quais os valores democráticos ocupam um lugar de destaque. Sem democracia, os discursos sobre os direitos culturais dos cidadãos e a cidadania cultural se tornam retóricos e vazios. A construção, o aprofundamento, o enraizamento dos valores democráticos frente ao avanço de uma extrema-direita fascista em nível mundial é tarefa urgente, na qual a cultura tem um papel fundamental: ela é um dos elementos fortes na argamassa da memória, nos processos de cristalização de pré-conceitos, quando trabalhamos com o tempo longo.

Um terceiro, urgentíssimo e grande desafio é o das mudanças climáticas. Refletir sobre a contribuição da cultura no processo de preservação do meio ambiente é um dos desafios que está posto para a Cátedra e sua rede de pesquisadores. Muito trabalhadas no campo das políticas culturais, as questões da diversidade culturais, do patrimônio imaterial, dos saberes dos povos tradicionais, são componentes fundamentais no processo de construção de uma nova lógica de estar e de se relacionar com o planeta. Nossas formas de lidar com a vida têm por base nossos valores que são culturais. Ao enxergarmos por essa lente parte dos nossos fazeres cotidianos, podemos conceber a articulação das linguagens artísticas também como estratégias de apoio na construção tanto de novos valores culturais como na renovação de valores ancestrais que foram subtraídos por uma lógica de exploração e desenvolvimento econômico infinita, que nos coloca em uma encruzilhada em que algumas escolhas podem determinar o nosso desaparecimento do planeta, mas certamente há uma que pode nos religar com o tempo da natureza, que ainda permite pensar que futuros são possíveis.

REFERÊNCIAS

- BARBALHO, Alexandre; CALABRE, Lia. Sobre cultura y naturaleza a partir de Mondiacult 2022 (o las posibilidades de hacer mundo). In: BARBALHO, Alexandre; THOMÁS, Peters. *Mondiacult e Después? El futuro de las políticas culturales en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RGC Libros, 2024.
- BARON, Lia; CARNEIRO, Juliana (org.). *Viver de cultura*. Niterói: Prefeitura de Niterói, 2023.
- CALABRE, Lia; ROCHA, Renata; RUBIM, Antônio Albino C. (org.). *Mondiacult 40 anos depois: impactos e desdobramentos nas políticas culturais na América Latina*. Salvador: Edufba, 2022.
- CALABRE, Lia; DOMINGUES, Alexandre (org.). *Estudos sobre políticas culturais e gestão da cultura: análises do campo da produção acadêmica e de práticas de gestão*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rio Barbosa, 2019.
- CALABRE, Lia. *Escritos sobre políticas culturais*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2019.
- CARNEIRO, Juliana; BARON, Lia (org.). *Cultura é território*. Niterói: Niterói Livros, 2020.
- CARNEIRO, Juliana; BARON, Lia (org.). *Gestão cultural*. Niterói: Niterói Livros, 2018.
- CGEE. *Diagnóstico das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2020.

FORTALECENDO LAÇOS NO SUL GLOBAL: UM APORTE DA CÁTEDRA UNESCO DE COOPERAÇÃO SUL-SUL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

LUIS E. ARAGÓN⁷⁸

Entende-se por cooperação Sul-Sul aquela realizada entre países do Sul Global, diferenciando-a da cooperação Norte-Sul, que se refere à proveniente do Norte em direção ao Sul, sendo esta também definida como cooperação para o desenvolvimento internacional, seja bilateral ou multilateral (Knight, 2005). Parte-se aqui da premissa de que a cooperação entre instituições e países do Sul Global fortalece e amplia suas capacidades instaladas, oferecendo oportunidades para promover o desenvolvimento sustentável. Apresenta-se o caso da Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, discorrendo sobre seus antecedentes, objetivos, fundamentação teórica, trajetória e perspectivas.

SUL GLOBAL E COOPERAÇÃO SUL-SUL

Sul Global refere-se ao conjunto de países localizados majoritariamente ao sul do mundo desenvolvido (Norte Global), classificados, conforme a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD)⁷⁹, como países de economias em desenvolvimento, os quais, mesmo sem poderem ser agrupados numa única categoria, todos eles compartilham um conjunto de vulnerabilidades e desafios (UNDP, 2004) (Figura 1).

A ideia de Sul Global emerge da Conferência de Bandung (Indonésia) em 1955, que reuniu 29 países não alinhados de Ásia e África com as superpotências da época, em plena Guerra Fria, quando se estabeleceram princípios e formas de promover a cooperação econômica e cultural, a autodeterminação, a descolonização e a paz entre países do Terceiro Mundo (Simões, 2021).

Eventos posteriores evidenciaram ainda mais o fosso que separava os países do Norte desenvolvido e o do Sul subdesenvolvido, os quais reivindicavam seu direito de também se desenvolver. Um dos eventos mais relevantes nesse sentido foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972. Em que pese a clara divisão entre as posições de

⁷⁸ Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁷⁹ Acesso disponível em: <https://unctad.org/>.

países industrializados e não industrializados, foram aprovados na Declaração Final princípios que fortaleceram a ideia de Sul Global e dos cuidados que se deveriam tomar com as consequências nocivas que o processo de industrialização vinha tendo para o meio ambiente. Essa Declaração revolucionou o próprio conceito de meio ambiente, ao reconhecer o homem como parte integrante dele, destinatário final do desenvolvimento, e fazendo-o responsável pela sua destruição ou preservação (Aragón, 2019).

Figura 1 – Sul Global e Norte Global (2023)



Fonte: UNCTAD. *Classification of economies*. Wikimedia Commons, 2023.

A Declaração reconhece também que “[...] os países em desenvolvimento devem dirigir seus esforços para o desenvolvimento, tendo presente suas prioridades” e que “[...] as políticas que promovem ou perpetuam o *apartheid*, a segregação racial, a discriminação, a opressão colonial e outras formas de opressão e de dominação estrangeira são condenadas e devem ser eliminadas” (ONU, 2024). Tais princípios elevaram a importância dos países do Sul para encontrar seus próprios caminhos rumo ao desenvolvimento, respeitando o meio ambiente e condenando a colonização, a dependência e a discriminação; e originaram o conceito de ecodesenvolvimento, definido e divulgado mundialmente por Ignacy Sachs (1986) como um estilo de desenvolvimento em que o crescimento seja baseado nas próprias potencialidades naturais e culturais de um país ou região que enfatize o nível local, o autóctone, o desenvolvimento endógeno, a participação comunitária e o equilíbrio ambiental, sem as amarras de dependências externas, tudo com o propósito de elevar a qualidade de vida das sociedades envolvidas.

Após 20 anos da Conferência de Estocolmo, realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992, no Rio de Janeiro (a Rio 92). Um dos resultados mais importantes dessa Conferência foi o impulso dado ao termo “desenvolvimento sustentável”, lançado em 1987 no Relatório *Nosso Futuro Comum* (Bruntland, 1991) e propalado mundialmente após a Conferência. Ignacy Sachs (2004), partindo da concepção nesse Relatório como o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades, argumenta que o desenvolvimento sustentável deve ser considerado aquele ao mesmo tempo socialmente incluyente, ambientalmente sustentável e economicamente sustentável, e acrescenta, ademais, que outras dimensões complementares são igualmente importantes para alcançá-lo, incluindo a superação dos desequilíbrios regionais tanto nacionais como globais, o respeito à diversidade cultural e a governança democrática (Sachs, 1993).

Outros eventos se seguiram à Rio 92, com o intuito de analisar o avanço dos compromissos assumidos nessa ocasião, contribuindo para definir os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), aprovados pela ONU em 2015, para serem alcançados até 2030, eventos esses que fortaleceram a ideia de Sul Global. Contudo, foi a partir da publicação do documento das Nações Unidas, *Forging a Global South* (UNDP, 2004), que o termo se consagrou globalmente, tornando-se frequente na academia, na política, na diplomacia e nos mais diversos meios de comunicação.

O termo Sul Global surge como reação aos conceitos de países do Terceiro Mundo, atrasados, dependentes, periféricos, subdesenvolvidos, em desenvolvimento, ou emergentes, entre outros, que implicavam países em situação inferior e dependentes daqueles considerados desenvolvidos, e até certo ponto condenados ao subdesenvolvimento. O termo Sul Global deu aos líderes do Sul um sentido de pertencimento e uma ferramenta para se posicionar politicamente em relação ao Norte, não somente em termos econômicos, mas também culturais, sociais e até ambientais (Resende, 2014). De fato, no conceito de Sul Global insere-se a busca de alternativas próprias para superar seus desafios e estimular a cooperação Sul-Sul como forma de fortalecer sua capacidade instalada e força de barganha em negociações internacionais.

O Sul Global converteu-se em tópico de pesquisa importante, focando diversas perspectivas (Iqani; Resende, 2019). “Sua principal característica”, argumentam Santos e Cerqueira (2015, p. 29), “incide no compartilhamento de capacidades especializadas e a experiências exitosas entre os países numa relação mais horizontal, solidária e integral do que a clássica cooperação ‘Norte-Sul’

com tendência unidirecional”. Nesse sentido, *Forging a Global South* recomenda, entre outras medidas, que para fortalecer a cooperação Sul-Sul, os países do Sul Global deveriam avaliar suas capacidades, competências e experiências, e compartilhá-las; e fortalecer e ampliar seus conhecimentos, instituições, acordos, fluxos de informação e oportunidades de cooperação.

Merece sublinhar-se, ainda, que a cooperação Sul-Sul não se restringe às relações entre Estados e somente sobre assuntos políticos e econômicos, ela envolve também relações entre instituições, organizações e até entre pessoas (pesquisadores, por exemplo), e abarca os mais diversos assuntos e interesses, sendo essencial para fortalecer as capacidades nos países do Sul para equilibrar as forças, superar as assimetrias regionais e tomar vantagens da cooperação que vem do Norte (Aragón, 2017).

Nesse contexto, a UNESCO lançou em 1992 o Programa Cátedras UNESCO e Redes UNITWIN, “[...] com o objetivo de promover a cooperação interuniversitária internacional, compartilhar conhecimentos e desenvolver trabalhos colaborativos”, chegando hoje a cerca de 1000 cátedras e 445 redes UNITWIN em 120 países, constituindo-se numa rede global que dá apoio ao trabalho da UNESCO, “[...] na educação, nas ciências naturais e sociais, na cultura e na comunicação, para ajudar a enfrentar desafios prementes e contribuir para o desenvolvimento das suas sociedades” (Unesco, 2024a).

Nesse âmbito, foi criada em 15 de setembro de 2006 a Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, com o propósito de: 1) desenvolver o conhecimento científico e melhorar a cooperação Sul-Sul para o desenvolvimento sustentável e aumentar a sinergia na entrega de informação científica de alta qualidade sobre a compreensão das mudanças e questões ambientais emergentes, das interações entre sociedade e ambiente e as suas consequências para o bem-estar humano; 2) facilitar a colaboração entre pesquisadores e professores de alto nível internacionalmente reconhecidos da Universidade e outras instituições no Brasil e em outros lugares da América Latina e do Caribe, e outras regiões do mundo; 3) implementar um amplo sistema de atividades e parcerias relacionadas ao ensino superior, pesquisa e documentação, e em particular a grandes temas como a população e o meio ambiente na Amazônia e o Programa Reservas da Biosfera da UNESCO (BR).

ANTECEDENTES DA CÁTEDRA NAEA/UFPA

A Universidade Federal do Pará (UFPA), fundada em 1957, hoje se projeta como uma das maiores e mais importantes universidades federais do país, com uma população universitária de mais de 63 mil pessoas, tendo como sede o

campus de Belém, e operando em mais 11 *campi* no interior do estado do Pará (UFPA, 2024a). Ao longo de sua trajetória, tem se fortalecido como uma universidade amazônica, não somente por sua localização geográfica, mas também, e sobretudo, por sua visão, missão, princípios e programas (UFPA, 2024b).

No seu esforço por se consolidar como uma universidade amazônica, a UFPA deu um passo importante ao criar o Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) em 1973, com a inauguração do primeiro curso de especialização em *Formação Internacional de Especialistas em Desenvolvimento de Áreas Amazônicas (FIPAM-I)*, que contou com estudantes do Brasil (de Pará, Amazonas e Maranhão), da Colômbia, do Equador e da Venezuela, e professores de diversas áreas do conhecimento (Aragón, 2019).

O NAEA é uma unidade acadêmica da UFPA com seu próprio prédio, corpo docente, discente e administrativo, com sede no *campus* de Belém, dirigida à formação superior no nível de pós-graduação, “[...] que realiza ensino, pesquisa e extensão por meio de programas interdisciplinares, com autonomia acadêmica e administrativa, voltada para a produção e a difusão de conhecimento na área de desenvolvimento da Amazônia e do Trópico Úmido” (UFPA, 2024c).

Atualmente, a pós-graduação *stricto sensu* do NAEA (mestrado e doutorado) está estruturada no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU), avaliado pela Capes com a nota máxima (7). Ao longo de sua trajetória, o NAEA tem formado profissionais de todos os países amazônicos, de outros países e de diversos estados brasileiros.

O corpo docente está integrado por 26 professores doutores com formação em diferentes campos do conhecimento, procedentes do Brasil e do exterior. A pesquisa é realizada por grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, integrados por professores, estudantes e outros investigadores.

Com essas características, equipe, trajetória, infraestrutura e apoio, o NAEA foi considerado como a unidade acadêmica da UFPA com melhores condições de sediar a Cátedra.

UNAMAZ

Em 1986, a UFPA criou a Assessoria Especial de Relações Nacionais e Internacionais (ARNI), hoje Pró-Reitoria de Relações Internacionais (Prointer), com o objetivo de buscar e facilitar a inclusão da Universidade nos maiores fluxos internacionais de conhecimento e sua aproximação com os organismos de fomento internacionais. Uma ação prioritária da ARNI foi buscar formas de fortalecer a cooperação acadêmica com instituições congêneres na Pan-Amazônia.

Nesse sentido, a UFPA convocou e realizou, em Belém, com apoio da UNESCO e de outros organismos, o seminário internacional Alternativas de Cooperação Científica, Tecnológica e Cultural entre Instituições de Ensino Superior dos Países Amazônicos, entre 14-18 setembro de 1987, que contou com a participação de acadêmicos, pesquisadores e reitores de várias universidades da Pan-Amazônia. Como resultado desse seminário, foi criada, em 18 de setembro de 1987, a Associação de Universidades Amazônicas (Unamaz) (Aragón; Imbiriba, 1988).

A Unamaz exerceu uma função catalisadora de ações que permitiram às universidades e institutos de pesquisa da região, coletivamente, e de forma multidisciplinar e internacional, analisar criticamente a realidade amazônica e oferecer alternativas que contribuíssem para a solução dos grandes problemas que afetam o desenvolvimento da Amazônia como um todo, conseguindo identificar um significativo número de instituições de ensino superior e de pesquisa dos países amazônicos que desenvolvem programas de docência, pesquisa e extensão nos mais diversos campos do conhecimento, tomando como área de atuação a Amazônia. Juntar essas instituições numa rede facilitou a ampliação e a integração de suas atividades, perfilando-se como um importante mecanismo para a implementação de ações em ciência e tecnologia para o fortalecimento da capacidade científica regional (Aragón, 2008; Pirson, 1993; Unamaz, 1997)⁸⁰.

PROGRAMA LEAD

Como reflexo do *Nosso Futuro Comum* e da Rio 92, a Fundação Rockefeller lançou, em 1991, o programa internacional *Leadership for Environment and Development (LEAD International)*, com o propósito de formar líderes comprometidos com os princípios do desenvolvimento sustentável, numa forma interdisciplinar, inter-setorial, intergeracional e internacional, envolvendo homens e mulheres das mais diversas condições e atividades. O LEAD iniciou em 1992 com participantes de Brasil, México, Nigéria, China, Índia, Indonésia, Paquistão e Federação Russa. Outros países agregaram-se ao longo dos anos. Durante os primeiros cinco anos, cada ano um *cohort* de 12 a 20 pessoas por país foi selecionado conforme seu potencial de liderança⁸¹. O programa constava de duas fases. Na primeira, cobrindo os dois primeiros anos, os selecionados ou associados (*associates*) do programa recebiam treinamento no país e no exterior, afastando-se por curtos períodos de seu local de trabalho. O conteúdo desse treinamento incluía temas como resolução de conflitos, formação de lideranças, globalização, alterações climáticas, democracia, desenvolvimento, gênero etc. Durante essa fase, reali-

⁸⁰ A Unamaz encontra-se no momento em fase de reformulação através da Prointer/UFPA.

⁸¹ Integrei o *cohort* 1 (1992-1994). Mais informações sobre o LEAD em Aragón (1994; 2001).

zavam-se seminários nacionais para tratar dos problemas de cada país e, após cada ano, os associados de todos os países reuniam-se num seminário internacional de duas semanas para debater os grandes problemas relacionados com o desenvolvimento sustentável em nível global. Os seminários internacionais do *cohort 1* foram realizados na Tailândia, em março de 1993, e em Zimbábue, em março de 1994, sendo o primeiro de caráter teórico e o segundo de caráter prático, culminando assim a fase 1. Terminada a fase 1, os associados passavam a ser *fellows* vitalícios (fase 2). Duas das mais importantes atividades da fase 2 foram uma visita técnica ao Programa das Nações Unidas sobre Meio Ambiente (PNUMA), em Nairóbi (Quênia), em 1995, a convite da Diretora desse organismo, e a participação na Conferência Mundial de Ciência da UNESCO/ICSU, em 1999, em Budapeste (Hungria).

A participação no LEAD aprofundou o conhecimento sobre os desafios do desenvolvimento sustentável e a importância da cooperação Sul-Sul, ampliou a divulgação das atividades da Unamaz e contribuiu para a formulação dos objetivos da Cátedra.

PROGRAMA DE COOPERAÇÃO SUL-SUL

A Unamaz realizou, com o apoio de UNESCO, OEA e outros organismos, uma Conferência de *follow-up* da Rio 92, em Manaus, entre 13 e 19 de junho de 1992, imediatamente após o seu encerramento, dirigida, pela sua importância ambiental e econômica global, ao desenvolvimento dos Trópicos Úmidos, que contou com participantes de todos os países amazônicos, de outros países do Trópico Úmido, e de outros países, muitos dos quais também participantes da Rio 92. Na ocasião, foi criado o *Programa de Cooperação Sul-Sul sobre Desenvolvimento Socioeconômico Ambientalmente Adequado nos Trópicos Úmidos*, mais conhecido como *Programa de Cooperação Sul-Sul*, sendo mentor intelectual e conselheiro científico Ignacy Sachs. Foi implementado conjuntamente pela UNESCO (Paris), pela Universidade das Nações Unidas (UNU) (Tóquio) e pela Academia de Ciências do Terceiro Mundo (TWAS) (Trieste), tendo o Programa MAB na Divisão de Ciências Ecológicas da UNESCO como a agência executora (Clüsener-Godt *et al.*, 1992).

O objetivo central do Programa era testar instrumentos para fomentar a cooperação Sul-Sul nos Trópicos Úmidos, com ênfase especial na construção e fortalecimento de redes, transferência de tecnologia e melhor conhecimento da gestão de Reserva da Biosfera (RB). Nesse marco, o Programa seguiu duas estratégias principais: 1) ajudando a identificar formas de fortalecimento de instituições locais envolvidas com pesquisa, educação e gestão em relação ao uso sustentável dos recursos naturais; 2) recomendando ações que levassem ao

desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, o Programa desenvolveu intercâmbio de informações e de resultados de pesquisa; divulgação de conhecimento científico por meio de diversas publicações; fortalecimento de redes, especialmente envolvendo RB; e organização e participação em eventos científicos e treinamento em tópicos específicos relacionados com o desenvolvimento dos Trópicos Úmidos (Clüsener-Godt, 2004).

Em relação à Amazônia, os resultados do Programa foram diversos. Uma das propostas feitas na Conferência de Manaus foi a criação de um doutorado em meio ambiente e desenvolvimento dos Trópicos Úmidos no NAEA, recomendação considerada quando se implementou o doutorado nesse Núcleo em 1994, hoje integrante do PPGDSTU, cuja aula inaugural foi proferida por Ignacy Sachs.

Por meio do Programa estreitaram-se as relações da UNESCO e da UNU com universidades membros da Unamaz, incluindo a formalização de um convênio de cooperação assinado entre a UFPA e a UNU em 1996, por meio do qual se facilitava a participação de estudantes e professores estrangeiros dos países amazônicos nos programas da UFPA, alocando bolsas para estudantes originários dos demais países amazônicos cursarem seu mestrado no PPGDSTU/NAEA nos anos de 2002 e 2003.

O Programa patrocinou também a realização de cursos de curta duração, pesquisa comparativa e organização e participação de eventos em diversos países, sobre temas como água, populações humanas, ciência e tecnologia, RB e outros. Como meios de divulgação, foram criados: a *Newsletter South-South Perspectives*, que incluía informação sobre as atividades do Programa, e a *Série Working Papers*, que recolhia experiências bem-sucedidas em RB e assuntos relacionados, os quais eram publicados e distribuídos pela UNESCO.

Um dos projetos mais relevantes do Programa tratou da problemática do uso da água. A iniciativa surgiu como contribuição ao ano internacional da água, declarado pela ONU em 2003, e pela importância desse recurso para a sobrevivência humana, oferecendo subsídios para as deliberações do Fórum Mundial da Água, realizado em Kyoto (Japão) em março de 2003. A iniciativa, que teve patrocínio da UNESCO, da UNU e de outros organismos, consistiu em comparar o uso da água doce nas regiões mais úmidas e mais secas do mundo. Um grupo estudou a problemática na Pan-Amazônia, e outro grupo na Península Arábica. Concluídos os estudos, foi realizado o seminário internacional *Problemática do Uso Local e Global da Água da Amazônia*, em Belém, entre 9 e 13 março de 2003, como parte das atividades comemorativas dos 30 anos do NAEA, em que foram debatidos os estudos realizados pelo grupo que estudou a problemática na

Amazônia. Um livro contendo os estudos debatidos foi publicado pela UNESCO em coedição com o NAEA, em inglês e português (Aragón; Clüsener-Godt, 2003; 2004). O grupo que estudou a problemática na Península Arábica também publicou um volume (Amer *et al.*, 2006); e, finalmente, um seminário internacional foi realizado em Hamilton (Canadá), em junho de 2005, sob os auspícios da UNU, UNESCO e de outros organismos, onde se debateram assuntos relacionados com a gestão do uso da água na Amazônia, nos países árabes e em outros lugares (King *et al.*, 2007).

Ao longo dos anos, em diversas ocasiões, foram ressaltados a importância, o elevado número de realizações, o impacto, o legado do Programa e a necessidade de apoiá-lo e fortalecê-lo⁸². Em consequência, com a criação da Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável em 2006, a agenda do Programa foi incorporada às atividades da Cátedra, convertendo-se, portanto, na continuidade do Programa, ampliando seu escopo para todo o Sul Global.

MAIORES REALIZAÇÕES DA CÁTEDRA

PROJETO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO MEIO RURAL E CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE NAS RESERVAS DA BIOSFERA DA AMAZÔNIA

Esse projeto representa um exemplo de parceria entre dois programas da UNESCO: Cátedras UNESCO e RB. Foi desenvolvido entre 2010 e 2016, com financiamento da Organização Autônoma de Parques Nacionais de Espanha, da Agência Espanhola de Cooperação Internacional, da UNESCO e de outras instituições.

As RB são sítios de prática e aprendizagem de iniciativas de desenvolvimento sustentável, propostos pelos países e aprovados pela UNESCO, integrando preservação e atividades econômicas, por intermédio de estratégias de gestão com a participação da população local, o setor privado, o governo, ONG e a comunidade científica. A Rede Mundial alcança atualmente 739 RB, sendo 25 transfronteiriças, em 136 países (Unesco, 2024b), cobrindo ilhas, mares, florestas, desertos, picos montanhosos, manguezais, abismos oceânicos, savanas, e outras áreas. São sítios de importância mundial para a diversidade biológica e cultural que, em conjunto, representam uma gama quase completa de todos os ecossistemas do planeta (Unesco, 2011).

⁸² O Programa de Cooperação Sul-Sul, como formulado na Conferência de Manaus, encerrou após oito anos com a IV Conferência Inter-regional, realizada em Xalapa, México, entre 19 e 23 de maio de 1999, passando a chamar-se Programa de Cooperação Sul-Sul para o Ecodesenvolvimento. A *Newsletter South-South Perspectives* e os *Working Papers* podem ser consultados em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140198> e <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374252>.

Por meio da parceria Cátedras UNESCO-RB, o mundo acadêmico estabelece pontes para a transferência de conhecimento científico para a sociedade, permitindo, entre outras coisas: identificar áreas prioritárias de investigação de acordo com as necessidades específicas das RB; reunir os diferentes atores do mundo acadêmico, gestores de RB e demais participantes das atividades realizadas nas RB; produzir conhecimento científico para aprimorar o conceito de RB; facilitar a promoção de práticas de desenvolvimento sustentável; e replicar boas práticas e difundir conhecimentos relacionados às funções e missão das RB (Aragón; Clüsener-Godt, 2013).

O objetivo geral do projeto foi identificar formas de melhorar a qualidade de vida dos habitantes de RB localizadas total ou parcialmente na Amazônia, conservando a biodiversidade por meio de ações que fortalecessem suas capacidades de implementação de atividades de desenvolvimento rural, acrescentando valor a seus produtos.

Doze RB, criadas entre 1977 e 2010, de seis países amazônicos, participaram do projeto (Figura 2), o qual alcançou como resultados mais relevantes: produção de um banco de dados georreferenciado com informações socioambientais e naturais das 12 RB; formulação de projetos-piloto sobre conservação da biodiversidade e desenvolvimento rural nas 12 RB, sendo produzido portfólio de 46 projetos-piloto, dos quais 12 foram selecionados para implementação imediata e 9 efetivamente implementados no período do projeto em cinco países (Tabela 1) (Aragón; Clüsener-Godt, 2016).

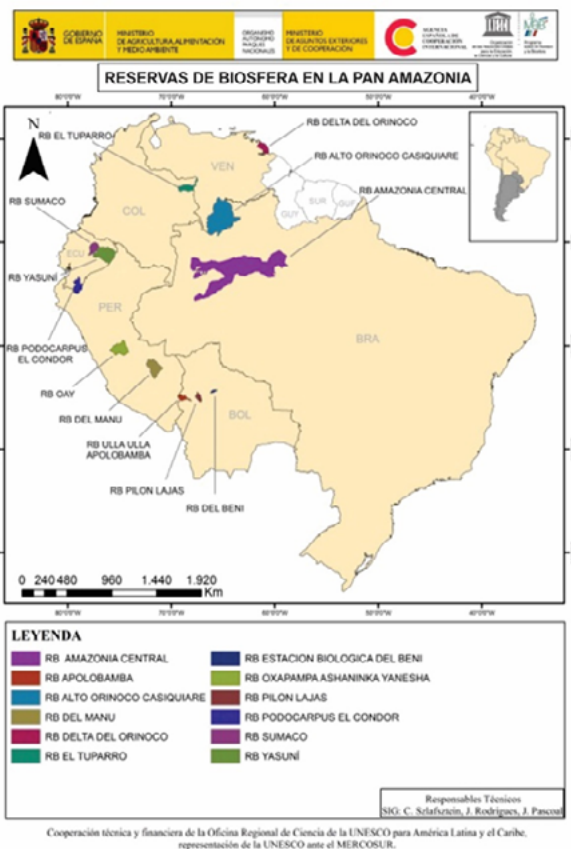


Figura 2 – RB participantes do projeto
Fonte: Aragón e Clüsener-Godt (2016).

Tabela 1 – RB participantes do projeto e projetos-piloto selecionados

País	Reserva da Biosfera	Ano de Criação	Projetos-piloto selecionados
Bolívia	Pilón-Lajas	1977	Avaliação e inventário ambiental de objetos de manejo para Borboleteiro-Orquidário Tsimane Mosetene na RB Pilón Lajas*.
	Estación Biológica del Beni	1986	Conservação da tartaruga amazônica <i>Podocnemis unifilis</i> da RB Beni*.
	Ulla Ulla-Apolobamba	1977	Produção de café em sistemas agroflorestais como alternativa sustentável para pequenos produtores no distrito de Pauje Yuyo, município de Charazani, província Bautista Saavedra, RB Ulla Ulla-Apolobamba*.
Peru	Manu	1977	Conservação e recuperação de florestas tropicais na RB Manu*.
	Oxapampa-Ashaninka-Yanesa	2010	Padrões de caça no vale Palcazu, RB Oxapampa-Ashaninka-Yanesa*.
	Yasuni	1989	Produção de flores tropicais em hortas familiares das comunidades Waorani e Kichwa da RB Yasuni.
Equador	Sumaco	2000	Desenho e implementação de um percurso interpretativo na reserva patrimonial da comunidade Pacto Sumaco, da freguesia de Hatun Sumaco, do cantão de Archidona, província de Napo*.
	Podacorpus-El Cóndor	2007	Cultivo de urucum em sistemas agroflorestais para recuperação de áreas degradadas e comercialização de corantes naturais para a indústria local*.
Colômbia	El Tuparro	1979	Monitoramento da pesca de consumo pelas comunidades indígenas da RB El Tuparro para tomada de decisão coletiva*.
Venezuela	Alto Orinoco-Casiquiare	1993	Sistematização do conhecimento sobre a biodiversidade presente na RB Alto Orinoco-Casiquiare.
	Delta del Orinoco	2009	Monitoramento comunitário do uso de recursos biológicos na RB Delta do Orinoco.
Brasil	Amazônia Central	2001	Implantação de sistemas agroflorestais em áreas degradadas na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Uamata, Amazonas*.

* Projetos executados no período do projeto

Fonte: Aragón e Clüsener-Godt (2016).

APOIO AO GRUPO DE PESQUISA MAPAZ

Entre os grupos de pesquisa do NAEA, o de *Meio Ambiente, População e Desenvolvimento da Amazônia (MAPAZ)* recebe apoio significativo da Cátedra. Os seus primórdios remontam a 1978, sendo estruturado na sua forma atual em 2000, quando foi cadastrado no CNPq, e desde quando a Cátedra foi criada em 2006, os projetos desenvolvidos pelo grupo são realizados sob seus auspícios.

O MAPAZ objetiva estudar a dinâmica populacional da Pan-Amazônia, analisando sua distribuição espacial, composição demográfica, padrões migratórios, ritmo de crescimento e condições socioeconômicas, buscando identificar as relações recíprocas entre essa dinâmica e mudanças ambientais, e as implicações

dessas relações para formulação de políticas de desenvolvimento regional. A realização de diversos projetos envolvendo pesquisadores brasileiros e dos demais países amazônicos tem fortalecido os laços de cooperação entre instituições e pesquisadores do Brasil e de outros países. Os projetos recebem apoio do CNPq, da UNESCO e de outras instituições. Entre as produções, destacam-se livros, capítulos, artigos, dissertações, teses, TCC, e organização e participação de eventos nacionais e internacionais.

CONVÊNIOS

Na Coreia, na ilha de Jeju, no âmbito da 21ª Sessão do Comitê Coordenador do Conselho do Programa MAB da UNESCO, entre 24 e 30 maio de 2009, foi assinado, por meio da Cátedra, um memorando de cooperação entre a UFPA, a Universidade de Kinshasa (República Democrática do Congo – RDC), o Programa MAB/Indonésia e o Instituto de Ciências da Indonésia, com o objetivo de implementar ações de cooperação envolvendo as três maiores áreas do Trópico Úmido: Amazônia, Bacia de Congo e Sudeste Asiático, com ênfase nas RB.

Em sequência, foi realizado um encontro em Kinshasa, na sede da Escola Regional de Pós-Graduação de Planejamento e Gestão Integrada de Florestas e Territórios Tropicais (ERAIFT) da Universidade de Kinshasa, entre 8 e 10 dezembro de 2010, com participantes de Indonésia, Brasil e África. Foram analisadas possibilidades de cooperação acadêmica entre os programas de ERAIFT e UFPA, especialmente com o de pós-graduação do NAEA. Um segundo encontro foi realizado em Pekanbaru, Indonésia, entre 4 e 8 outubro de 2011, onde se discutiram formas de cooperação entre as três áreas. Em 2014, apresentou-se esta iniciativa durante a I Conferência Internacional sobre Biodiversidade na Bacia do Congo, em Kisangani (RDC), com o intuito de identificar áreas de possível cooperação científica entre instituições da Amazônia e de países da Bacia do Congo. Na ocasião, foi realizada uma visita técnica à RB de Yangambi (RDC).

Em 2023, por iniciativa da UNESCO, no âmbito do memorando, representantes acadêmicos de Brasil, Indonésia e RDC foram convidados a participar da Cúpula das Três Bacias: Amazonas-Congo-Bornéio Mekong Sudeste Asiático, em Brazzaville, República do Congo. A cúpula, um evento político e diplomático, que congregou líderes de países de África, Ásia e América Latina, teve como objetivo central criar uma coligação mundial para preservar os ecossistemas e restaurar as áreas das maiores florestas tropicais do mundo, fortalecendo os países do Sul. Na ocasião, os convidados da UNESCO participaram da mesa-redonda sobre a *Contribuição das redes da UNESCO para a conservação da biodiversidade e o estabelecimento de uma plataforma de cooperação científica entre as três bacias*.

Outra iniciativa de cooperação internacional é a formação de um grupo de Cátedras UNESCO focadas em assuntos relacionados às RB, criado por meio de memorandos de cooperação assinados entre a Cátedra UNESCO sobre Salvaguarda da Biodiversidade para o Desenvolvimento Sustentável, da Universidade de Coimbra, Portugal, e as Cátedras UNESCO, Educação em Reservas da Biosfera para Sociedades Sustentáveis da Universidade Nacional de Yokohama, Japão; Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, da Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil; e Educação do Patrimônio Mundial e da Reserva da Biosfera, da Universidade de Educação de Heidelberg, Alemanha.

Por esses memorandos, as Cátedras acordam colaborar promovendo atividades de interesse comum em investigação, capacitação e demonstração em conservação e desenvolvimento sustentável nas RB, incluindo: partilha e transferência de conhecimento científico, metodologias e práticas de investigação sobre biodiversidade, conservação da natureza e promoção do desenvolvimento; apoio ao intercâmbio entre investigadores e estudantes, em contexto de formação e ações demonstrativas associadas a entidades locais; promoção de atividades de formação, educação e divulgação científica baseadas em valores naturais e culturais; fomento de atividades de ciência cidadã na promoção do conhecimento sobre o patrimônio cultural e natural; apoio a programas de intercâmbio de recursos humanos qualificados no âmbito de ações demonstrativas, entre academia e entidades locais; outras atividades de interesse mútuo, incluindo a extensão desta parceria no âmbito de uma rede internacional de Cátedras UNESCO associadas às RB.

Uma primeira ação foi a participação das Cátedras das universidades Nacional de Yokohama, Coimbra e Federal do Pará, mencionadas acima, da Conferência Internacional sobre Ecossistemas de Carbono Azul para o Desenvolvimento Sustentável com ênfase especial em ecossistemas de manguezais, convocada e realizada pela Universidade Nacional de Yokohama, entre 11 e 13 janeiro de 2023, que contou com expositores de diversos países, incluindo das Cátedras mencionadas. Desse evento resultou a publicação de um volume da série *Blue Carbon Ecosystems for Sustainable Development*, da Editora Springer da Alemanha (Clüsener-Godt et al., 2024).

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Próxima de completar 20 anos, a Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável tem realizado atividades envolvendo diversos países do Sul Global e outros países, buscando fortalecer laços de cooperação em ciência, tecnologia, educação superior e desenvolvimento sustentável, dando

continuidade e ampliando o escopo do Programa de Cooperação Sul-Sul. Entre outras: organizando e participando em eventos em diversos países e gerando publicações enriquecendo a produção científica de instituições do Sul Global, especialmente da Amazônia; servindo como instrumento para fortalecer e ampliar a capacidade instalada na Amazônia e em países do Sul Global, contribuindo para melhor utilizar a cooperação que vem do Norte; fortalecendo a cooperação com a UNESCO e outros organismos, especialmente no que tange às RB, aos ecossistemas frágeis e ameaçados, como manguezais e as florestas tropicais em geral; fortalecendo o contato entre investigadores, acadêmicos, estudantes, gestores e outros atores envolvidos em promover o desenvolvimento sustentável no Sul Global.

Algumas perspectivas:

1) A Próxima Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima, a COP30, chamada “a COP da floresta”, será realizada em Belém, entre 10 e 22 novembro de 2025, criando enorme expectativa sobre a geração de acordos que poderão definir o destino da floresta amazônica. Nesse sentido, a Cátedra deverá estar envolvida em eventos da COP30, especialmente em eventos paralelos relacionados com as RB e os ecossistemas amazônicos e sua gente, aumentando a sua visibilidade internacional.

2) Fortalecer e ampliar o grupo das quatro Cátedras UNESCO mencionado acima. Espera-se que as quatro Cátedras estejam presentes na COP30 e que se aprove um plano de trabalho colaborativo entre elas e outros parceiros. Este grupo de Cátedras deve ser visto como o início de uma rede mais ampla de Cátedras UNESCO de diferentes países focadas nas RB, assunto que tem sido discutido em reuniões da UNESCO como a Conferência Mobilizando Cátedras UNESCO em Ciências Naturais para ações políticas voltadas à Agenda 2030 e o *Workshop* do comitê científico das Cátedras UNESCO de Ciências Naturais para a elaboração de uma plataforma de comunicação das Cátedras UNESCO em Ciências Naturais, realizadas na Suíça, respectivamente, em 2017 e 2018.

3) Fomentar o aumento do número de RB na Amazônia. Todos os países amazônicos, exceto Guiana e Suriname, e o território francês da Guiana Francesa, contam com RB, total ou parcialmente localizadas nos seus territórios amazônicos. Esforços têm sido feitos por meio da Cátedra para criar uma RB na costa amazônica do Brasil e outra no Suriname. Esses esforços devem continuar.

4) Fortalecer o apoio ao Grupo de Pesquisa MAPAZ e ao aprimoramento da pós-graduação do NAEA. A Cátedra serve como um instrumento para aproximar pesquisadores do Brasil e de outros países amazônicos interessados em temáti-

cas relacionadas com estudos populacionais e outros temas da Pan-Amazônia, estimulando a produção de teses e dissertações e contribuindo para aprofundar a internacionalização da pós-graduação do Núcleo.

5) Organizar e participar de eventos nacionais e internacionais centrados nas questões amazônicas e ampliar a produção científica sobre meio ambiente, população e desenvolvimento da Amazônia e outros assuntos de interesse da Cátedra.

REFERÊNCIAS

AMER, Kamel Mustafa; BÖER, Benno; BROOK, Michael; ADEEL, Zafar; CLÜSENER-GODT, Miguel (ed.). *Policy perspectives for ecosystem and water management in the Arabian Peninsula*. Hamilton (Canada): United Nations University, 2006.

ARAGÓN, Luis E.; IMBIRIBA, Nazaré (org.). *Universidade e desenvolvimento amazônico*. Belém: UNAMAZ/UFPA, 1988.

ARAGÓN, Luis E. *The Amazon as a study object: building regional capacity for sustainable development*. Sotckholm: Stockholm University/Institute of Latin American Studies, 1994.

ARAGÓN, Luis E. *Ciência e educação superior na Amazônia: desafios e oportunidades de cooperação internacional*. Belém: NAEA, 2001.

ARAGÓN, Luis E.; CLÜSENER-GODT, Miguel (org.). *Problemática do uso local e global da água da Amazônia*. Belém: UNESCO/NAEA, 2003.

ARAGÓN, Luis E.; CLÜSENER-GODT, Miguel (ed.). *Issues of local and global use of water from the Amazon*. Montevideo: UNESCO/NAEA, 2004.

ARAGÓN, Luis E. (org.). *20 anos de desenvolvimento da educação superior na Amazônia: uma contribuição para a Conferência Regional de Educação Superior – IESALC/UNESCO*. Belém: EDUFPA, 2008.

ARAGÓN, Luis E.; CLÜSENER-GODT, Miguel. Biosphere Reserves and UNESCO Chairs: partnerships for sustainable development. *Papers do NAEA*, [s. l.], n. 315, p. 1-27, 2013.

ARAGÓN, Luis E.; CLÜSENER-GODT, Miguel. El Proyecto Desarrollo Sostenible del Medio Rural y Conservación de la Biodiversidad en las Reservas de Biosfera de la Amazonia: Resultados y Perspectivas. In: ARAGÓN, Luis E.; STAEVIE, Pedro M. (org.). *Desenvolvimento, integração e conservação da Pan-Amazônia*. Belém: NAEA, 2016. p. 303-333.

ARAGÓN, Luis E. Cooperação Sul-Sul: uma alternativa para o fortalecimento da capacidade científica e tecnológica dos países em desenvolvimento. In: FREIRE, Jacqueline; LOPES VARELA, Bartolomeu; PACHECO, José Augusto; GALVÃO-BAPTISTA, Marcelo (org.). *Educação superior, desenvolvimento e cooperação Sul-Sul*. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2017. p. 145-165.

ARAGÓN, Luis E. NAEA 45 anos: uma utopia criadora. *Papers do NAEA*, [s. l.], v. 28, n. 1 (401), p. 1-39, 2019.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

CLÜSENER-GODT, Miguel; SACHS, Ignacy; UITTO, Juha. *Conference on Environmentally-Sound Socio-Economic Development in the Humid Tropics – Final Report*. Paris: UNESCO, 1992.

CLÜSENER-GODT, Miguel. Implementing Agenda 21: nature conservation and sustainable development in the humid tropics. *Tropical Ecology*, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 183-186, 2004.

CLÜSENER-GODT, Miguel; MATSUDA, Hiroyuki; BÖER, Benno; LOUGHLAND, Rondald (ed.). *Blue carbon mangrove ecosystems: a concept-based approach*. Cham (Switzerland): Springer, 2024. Vol. 1.

IQANI, Mehita; RESENDE, Fernando (ed.). *Media and the Global South: narrative, territorialities, cross-cultural currents*. New York: Routledge, 2019.

KING, Caroline; RAMKISSON, Jennifer; CLÜSENER-GODT, Miguel; ADEEL, Zafar (ed.). *Water and ecosystems: managing water in diverse ecosystems to ensure human well-being*. Hamilton (Canada): United Nations University, 2007.

KNIGHT, Jane. Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. In: WIT, Hans de; JARAMILLO, Isabel Cristina; GACEL-AVILA, Jocelyne; KNIGHT, Jane (ed.). *Educación superior en América Latina: la dimensión internacional*. Bogotá: Mayol Ediciones, 2005. p. 1-38.

ONU. *Declaração da Conferência da ONU no Ambiente Humano 1972*. 2024. Disponível em: <https://smastr16.blob.core.windows.net/portaleducacaoambiental/sites/11/2024/06/Declaracao-de-Estocolmo-5-16-de-junho-de-1972-Declaracao-da-Conferencia-da-ONU-no-Ambiente-Humano.pdf>. Acesso: 10 nov. 2024.

PIRSON, Bernard. *Directorio de Centros de Capacitación y de Investigación de la Pan-Amazonia, miembros de la UNAMAZ*. Belém: UNAMAZ/UFGA, 1993.

RESENDE, Fernando. The Global South: conflicting narratives and the invention of geographies. *IBRAAZ Essays*, 008/6 nov. 2014.

SACHS, Ignacy. *Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir*. São Paulo: Vértice, 1986.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o séc. XXI. In: BURSZTYN, Maciel (org.). *Para pensar o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 26-56.

SACHS, Ignacy. *Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária-Sebrae, 2004.

SANTOS, Roberta de Freitas; CERQUEIRA, Mateus Rodrigues. Cooperação Sul-Sul: experiências brasileiras na América do Sul e na África. *História, Ciências, Saúde*, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 23-47, 2015.

SIMÕES, Tales Henrique Nascimento. Os legados da Conferência de Bandung e o regionalismo na Ásia do Leste. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE – ENANPEGE, 14., 2021, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

UFGA. *UFGA em números 2024, ano base 2023*. Disponível em: <https://ufpanumeros.ufpa.br/index.php>. Acesso em: 10 nov. 2024a.

UFGA. *Missão, visão e princípios*. Disponível em: <https://ufpa.br/missao-visao-e-principios/>. Acesso em: 10 nov. 2024b.

UFPA. *Resolução no. 789, de 13 de dezembro de 2018*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1vOxDWxm_zcWSBGDW_jnds6k1pdgPWhVx/view. Acesso em: 10 nov. 2024c.

UNAMAZ. *Relatório de Gestão, 1987-1997*. Belém: UNAMAZ/UFPA, 1997.

UNDP. *Forging a Global South*. New York, 2004.

UNESCO. *Red Mundial de Reservas de Biosfera 2010: sitios para el desarrollo sostenible*. Paris, 2011.

UNESCO. *UNESCO Chairs and Unitwin Networks*. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/unitwin>. Acesso em: 10 nov. 2024a.

UNESCO. *Man and the Biosphere Programme (MAB)*. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/mab>. Acesso em: 10 nov. 2024b.

ECONOMIA CRIATIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS COMO INDUTORES DE REDES COLABORATIVAS E DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: CONTRIBUTOS PARA A CIDADANIA GLOBAL E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

MAGNUS LUIZ EMMENDOERFER⁸³

ELIAS JOSÉ MEDIOTTE⁸⁴

ALESSANDRO CARLOS DA SILVA JUNIOR⁸⁵

LUIZ OTÁVIO SOUSA LIMA⁸⁶

A Cátedra UNESCO de Economia Criativa e Políticas Públicas (*Creative Economy & Public Policies*), também chamada por Cátedra UNESCO CEPP, foi institucionalmente reconhecida em maio de 2022 com sede na Universidade Federal de Viçosa (UFV). É uma rede que congrega mais de 20 Instituições de Ensino Superior em todas as cinco regiões do Brasil, além de universidades estrangeiras e organizações não acadêmicas. Esta Cátedra busca fortalecer o desenvolvimento sustentável e regional no Brasil por meio da coprodução de conhecimento sobre CEPP. Este projeto multidisciplinar engaja-se em uma série de atividades de ensino, pesquisa e extensão em colaboração com pesquisadores de instituições brasileiras e internacionais. A Cátedra também foca em estudos sobre os efeitos da CEPP, articulando com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. O trabalho da Cátedra envolve a institucionalização de um centro de excelência em rede e forma multidisciplinar, promovendo intercâmbio e difusão de conhecimentos sobre CEPP, considerando como relevantes (mas não exclusivas) as atividades de gestão cultural, eventos e turismo. As ações e resultados dessa Cátedra se expressam como indutores de redes de colaboração para o desenvolvimento de diferentes escalas territoriais (ruas, bairros, distritos e cidades criativas), que contribuem para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental por meio de cinco categorias: promoção de práticas sustentáveis; inclusão e diversidade cultural; empoderamento local e global; educação e conscientização; advocacia e ativismo.

⁸³ Universidade Federal de Viçosa (UFV).

⁸⁴ Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

⁸⁵ Universidade Federal de Viçosa (UFV).

⁸⁶ Universidade Federal de Viçosa (UFV).

HISTÓRIA E CONTEXTO

O reconhecimento da **Cátedra UNESCO CEPP** em 2022 ocorreu simultaneamente com mais duas Cátedras sediadas na Inglaterra e na Espanha, todas com peculiaridades e foco no desenvolvimento pela economia criativa. A peculiaridade da Cátedra UNESCO CEPP é ser pioneira nos países do Sul Global e ter enfoque em políticas públicas. Antes desse ano, e sem se esquecer dos efeitos em escala global causados pela pandemia de covid-19 no período de 2020-2022, o tema economia criativa não fazia parte de forma correntemente explícita do Programa Cátedras no universo das Nações Unidas. Por isso que a lâmpada incandescente com base nas cores da diversidade, sem desconsiderar sua base tradicional e originária, se tornou o ícone global dessa Cátedra, como um meio de lançar luzes sobre essa área de conhecimento por meio da cooperação, que contempla o espaço para as instituições ou entidades parceiras ao lado direito do logo da UFV (Figura 1).

Figura 1 – Logotipo da Cátedra UNESCO CEPP



Fonte: Elaboração nossa.

A proposição dessa Cátedra ocorrida entre 2019-2020 é reflexo da confluência de pelo menos quatro aspectos: 1) **contexto** decenal (2011-2020) de avanços e retrocessos no desenvolvimento de campos culturais e criativos no Brasil (Emmendoerfer, 2017); 2) surgimento e resultados do primeiro **grupo de pesquisa** em Gestão e Desenvolvimento de Territórios Criativos (GDTeC), vinculado ao Núcleo de Administração e Políticas Públicas (NAP2) do Programa de Pós-graduação em Administração – Pública (PPGAdm), com registro no Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico – CNPq; 3) **inspiração** em Cátedras existentes na França (Sorbonne, Paris) e no Brasil (Fundação Casa de Rui Barbosa – FCRB, Rio de Janeiro); 4) **singularidade** da instituição proponente – a UFV que tem se destacado na sua trajetória como uma promotora e difusora de diferentes economias (rural, aplicada e doméstica), bem como de outras economias (como a solidária, agroecológica, cooperativista etc.), em que a criativa seria uma (congregação) delas, como eixo socioeconômico de dinamização territorial.

É consenso nessa Cátedra UNESCO CEPP que a sua efetividade se torna factível por meio da coparticipação, estimulando a cultura da colaboração e do trabalho em rede entre as pessoas e organizações, algo que direcionou suas ações desde sua ideação e na composição interinstitucional dessa Cátedra no período de 2022 a 2025 (Figura 2). Neste sentido, o escopo é o desenvolvimento em rede para a coprodução de conhecimento sobre Economia Criativa e Políticas Públicas, contribuindo para o desenvolvimento da economia criativa como promotora de desenvolvimento regional e sustentável no Brasil. Os objetivos pactuados com a UNESCO e assumidos como compromisso público para com a sociedade global, o projeto e principais atividades desenvolvidas, estão disponíveis no repositório eletrônico dessa Cátedra na plataforma Zenodo da Comunidade Europeia⁸⁷.

Figura 2 – Instituições da rede da Cátedra UNESCO CEPP (2022-2025)



Fonte: Elaborado pelos autores (2024) a partir de Emmendoerfer *et al.* (2020).

Esta Cátedra congrega atividades regulares, incluindo a realização de seminários internacionais e atividades de formação para qualificações avançadas, em parceria com pesquisadores de universidades brasileiras e estrangeiras; estudos sobre o desenvolvimento e os efeitos da economia criativa e políticas públicas relacionadas; publicações apresentando os resultados desses estudos; e atividades educacionais nas áreas de Gestão, Cultura, Turismo e Eventos. A Cátedra busca fortalecer a qualidade das políticas públicas para a economia criativa, adaptadas aos contextos e desafios específicos de países em desenvolvimento como o Brasil, visando reduzir desigualdades e contribuir para a realização da

⁸⁷ Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6808037>.

Agenda 2030 da ONU, a partir (mas não exclusivamente) dos ODS 8 – Trabalho decente e crescimento econômico; ODS 11 – Cidades e comunidades sustentáveis; ODS 12 – Consumo e produção responsáveis.

PERSPECTIVAS ESTRATÉGICAS

Em relação a visões e planos futuros, esta Cátedra busca ser um centro de excelência para disseminar conhecimento sobre Economia Criativa e Políticas Públicas, desenvolver programas de capacitação e estabelecer uma rede multidisciplinar de pesquisadores. Os objetivos específicos da Cátedra estão alinhados com os ODS, especialmente no que dizem respeito à promoção de desenvolvimento sustentável e à redução de desigualdades. Sendo assim, seguem alguns dos objetivos indicados no projeto submetido à UNESCO (Emmendoerfer *et al.*, 2020), e que induzem suas ações:

- I) **Criação e disseminação de conhecimento sobre Economia Criativa e Políticas Públicas:** A Cátedra busca criar um centro de excelência para disseminar conhecimento sobre Economia Criativa e Políticas Públicas, além de produzir e executar projetos de pesquisa nessa área. Os resultados das pesquisas serão divulgados por meio de congressos, seminários, conferências, websites, livros, anais, impressos e periódicos. Também será criada uma biblioteca virtual que disponibilizará literaturas nacionais e internacionais de acesso público, além de um banco de dados público com acervo documental dos trabalhos publicados em eventos promovidos pela Cátedra.
- II) **Desenvolvimento de programas de capacitação e formação:** A Cátedra desenvolverá treinamentos e programas de pesquisa para capacitar acadêmicos, profissionais e especialistas. Além disso, criará e desenvolverá módulos de treinamento sobre Economia Criativa e Políticas Públicas voltados para professores, pesquisadores, estudantes e comunidade. Haverá também a promoção de bolsas de pesquisa para estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação, visando capacitar e aplicar na prática os conhecimentos adquiridos.
- III) **Estabelecimento de redes e plataformas de colaboração:** A criação de um canal *on-line* permitirá o acesso público a informações sobre Economia Criativa e Políticas Públicas, com chamadas para trabalhos, cursos e eventos. Este canal também divulgará materiais elaborados pela Cátedra, entrevistas com especialistas, palestras, debates e mesas-redondas. Além disso, serão realizados seminários internacionais que congregarão professores e especialistas de diversas áreas do conhecimento, promovendo discussões

no campo da Economia Criativa e Políticas Públicas. Será estabelecida uma rede multidisciplinar de pesquisadores e parceiros, tanto nacionais quanto internacionais, para ampliar o diálogo em áreas como turismo, cultura, gestão e eventos.

- IV) **Fomento à produção acadêmica e ao intercâmbio de conhecimentos:** Outro objetivo central é fomentar a produção acadêmica e promover o intercâmbio de conhecimentos por meio da realização de seminários, congressos e encontros interinstitucionais. Estes eventos terão a função de reunir pesquisadores e especialistas de diferentes áreas, incentivando a troca de experiências e a criação de novas parcerias, tanto no Brasil quanto no exterior.
- V) **Divulgação e popularização do conhecimento para além da academia:** A Cátedra também se propõe a criar estratégias para divulgar o conhecimento produzido não apenas no meio acadêmico, mas também entre o público em geral. Isso será feito com a criação de canais de comunicação acessíveis, incluindo o desenvolvimento de materiais didáticos e informativos, além de parcerias com veículos de mídia e outros agentes culturais. Essas ações visam tornar o conhecimento sobre Economia Criativa e Políticas Públicas acessível e aplicável em diferentes contextos sociais.
- VI) **Implementação de políticas públicas baseadas nas pesquisas da Cátedra:** Um dos objetivos de longo prazo é influenciar a criação e a implementação de políticas públicas que utilizem as pesquisas realizadas como base. Por meio da colaboração com órgãos governamentais e instituições internacionais, a Cátedra pretende contribuir com a formulação de políticas que promovam o desenvolvimento sustentável e a redução de desigualdades, especialmente no campo da Economia Criativa.

Além dos objetivos mencionados, destaca-se a predominância de projetos estruturadores, como a cooperação com o Programa Cidades Criativas da UNESCO, que têm como foco analisar os efeitos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nessas cidades, comparando-as com aquelas que não buscam, enquanto territórios, um desenvolvimento centrado na criatividade e inovação. Esse esforço visa compreender de que maneira essas cidades contribuem para o avanço da Agenda 2030. Ademais, o estudo envolve tanto organizações acadêmicas quanto não acadêmicas, buscando integrar diferentes perspectivas e ampliar o impacto das ações voltadas à governança pública (Mediotte et al., 2022) para o desenvolvimento sustentável.

IMPACTO EM POLÍTICAS

A Cátedra UNESCO em Economia Criativa e Políticas Públicas, sediada na Universidade Federal de Viçosa (UFV), desempenha um papel crucial no fortalecimento das políticas públicas e educacionais no Brasil por meio de seus trabalhos e pesquisas na área. Como demonstra o mapa, nossa Cátedra abrange instituições acadêmicas em diversas regiões do país, integrando os mais variados ODS das Nações Unidas (Figura 3), contemplando 15 dos 17 ODS, por meio de 19 projetos e iniciativas, em dezenas de municípios e territórios, envolvendo centenas de pessoas. Essa abordagem permite a criação de um espaço colaborativo, onde temas como redução das desigualdades (ODS 10), educação de qualidade (ODS 4) e inovação (ODS 9) são abordados de forma interligada. Destaca-se que a Figura 3 considera também os três ODS adjacentes propostos por instituições brasileiras (Cabral; Galvão, 2020) como temas prioritários (ainda ausentes na Agenda Global 2030 de muitos países) para o enfrentamento das desigualdades, intensamente presentes no Sul Global.

Figura 3 – Mapa dos ODS trabalhados nos projetos e iniciativas da Rede Brasileira da Cátedra UNESCO CEPP (2022-2025)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Essa atuação reflete não apenas a influência da Cátedra nas políticas educacionais, mas também sua capacidade de adaptar suas iniciativas às realidades locais, promovendo impactos positivos e importantes. Assim, a conexão com universidades e centros de pesquisa em diferentes estados do Brasil permite que

a Cátedra atue como um eixo integrador, facilitando a troca de conhecimento e experiências entre os diversos atores envolvidos. Essa articulação fortalece políticas regionais somado a suas *expertises*, para trazer eixos globais, como os ODS, para contextos locais. Por meio de projetos com diversos temas, a Cátedra promove um diálogo entre a academia, a sociedade civil e os formuladores de políticas, garantindo que as soluções desenvolvidas sejam não apenas inovadoras, mas também inclusivas e sustentáveis.

Sendo assim, a influência da Cátedra não se limita à pesquisa acadêmica, mas se estende à construção de um ambiente de colaboração entre as instituições de ensino, as esferas governamentais e a sociedade civil. A Cátedra contribui para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e colaborativas, oferecendo um modelo de integração entre a academia e o governo.

REDES DE PESQUISA

A Cátedra mantém conexões com uma rede de pesquisadores de diversas universidades brasileiras e internacionais, como Breda University of Applied Sciences e Erasmus University Rotterdam, na Holanda, e a Universidade de Coimbra, em Portugal. Essas colaborações visam promover intercâmbios acadêmicos e desenvolvimento de pesquisas conjuntas.

Os membros do GDTec/NAP2/UFV e do projeto da Cátedra já participavam de reuniões internacionais nos anos de 2016-2017 da rede UNESCO Chair/UNITWIN-UNESCO “Culture, Tourism, Development”, coordenada pela Université de Paris-1 Panthéon-Sorbonne, França, e da Cátedra UNESCO “Intangible Heritage and Traditional Know-do”, coordenada pela Universidade de Évora, Portugal. A Cátedra tem se envolvido de atividades de intercâmbio com escritórios de representação da UNESCO no Brasil e em outros países na Ibero-América, assim como outras Cátedras UNESCO, como a Cátedra de Políticas Culturais e Gestão coordenada pela Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), Rio de Janeiro, Brasil, e a Cátedra em *Economía Creativa para el Desarrollo Sostenible y Transformar el Mundo*, Espanha.

Além disso, em nível macro, o movimento da Cátedra permitiu inseri-la em coletivos em redes internacionais sobre temas afins por meio de sociedades científicas como a Association for Tourism and Leisure Education and Research (ATLAS), a Sociedade Brasileira de Administração Pública (SBAP) e a International Public Policy Association (IPPA), bem como em Redes de Cooperação Acadêmica, como a Red Internacional de Modernización e Innovación en la Gestión Pública (REMINGEP) e a – Rede Ibero-americana de Economia Criativa (RIEC). Da mesma forma, em nível micro ou interno, a rede da Cátedra UNESCO CEPP, nas interações

presenciais e *on-line*, entre pesquisadores, docentes, discentes e profissionais do setor foram sendo formadas redes de colaboração para projetos e pesquisas relacionados aos objetivos da Cátedra.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

As iniciativas da Cátedra UNESCO CEPP são fundamentadas em uma abordagem multidisciplinar que integra conhecimentos de gestão, cultura, turismo e eventos. A metodologia inclui a realização de pesquisas aplicadas e a promoção de eventos para disseminação de resultados. O modelo de gestão desta Cátedra em Rede segue premissas de laboratórios vivos (*living labs*) ou para a inovação aberta (Emmendoerfer, 2020) a saber:

- I) **Sustentabilidade:** da própria Rede, enquanto uma organização, e de seus impactos econômicos, sociais e ambientais;
- II) **Realismo:** integrar o contexto vivenciado (conflitos e desigualdades) ao processo de inovação e desenvolvimento de soluções com ênfase nos beneficiários;
- III) **Abertura:** cooperação com as diferentes partes interessadas, com o objetivo de troca de conhecimentos e experiências;
- IV) **Experimentação:** experimentar ideias e propostas de intervenção na realidade, de modo a lidar com os problemas priorizados de forma sistematizada, permitindo testes antes de efetiva aplicação na realidade;
- V) **Influência:** dos beneficiários no processo de inovação, por meio da cocriação e coprodução de soluções;
- VI) **Entrega de valor:** entrega de resultados que gerem melhorias efetivas no cotidiano dos beneficiários e dos membros da rede.

Nesse sentido, a Rede é gerida de forma cada vez mais descentralizada e coparticipativa, com reuniões para a tomada de decisão acerca das ações e posicionamentos do projeto, envolvendo tanto os membros da Rede, como atores públicos e privados, individuais e organizacionais, dos setores do turismo e da economia criativa. Isso acontece por meio da lógica e das premissas do Laboratório de Inovação com foco na Sociedade ou i-Labs sociais (Emmendoerfer *et al.*, 2022), que será denominado LIS. O LIS está sendo empregado como uma forma possível de governança multinível (Mediotte; Emmendoerfer, 2024) aplicável à Rede de Pesquisa Científica que busca atuar na cocriação de ideias, incrementais ou disruptivas, gerando benefícios para os envolvidos e para a sociedade, principalmente relacionados aos setores produtivos da cadeia produtiva da gastronomia, do turismo e da economia criativa. A atuação da Rede é direcionada por projetos

de pesquisas em interface com a extensão, cujos financiamentos são obtidos por meio de agências governamentais de fomento e organizações públicas, em que as ideias são voltadas especificamente para o desenvolvimento territorial, tendo como benefício social ajudar a pensar em possibilidades de gerar renda e valorizar a cultura nacional, assim como a criatividade dos territórios em suas diferentes escalas (Emmendoerfer; Simão, 2022). Tal processo de valorização tem sido trabalhado a partir de uma metodologia desenvolvida com foco na prática e na efetivação de objetivos para requalificação, revitalização ou regeneração de lugares públicos ou privados, chamada de *placemaking effectual* (Emmendoerfer et al., 2024).

Além disso, esta Rede busca se inspirar em outras boas práticas de trabalho colaborativo no âmbito das Nações Unidas (ONU) e UNESCO, bem como em outras redes nacionais, como a Rede de Pesquisadores em Gestão Social (RGS) no Brasil.

RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

Cidadania Global, Justiça Socioambiental, Economia Criativa e Políticas Públicas possuem inter-relações, podendo ser trabalhadas por meio de cinco categorias: promoção de práticas sustentáveis; inclusão e diversidade cultural; empoderamento local e global; educação e conscientização; advocacia e ativismo. Os conteúdos a seguir foram apurados e tratados para esta finalidade a partir de dados e informações dos projetos e iniciativas indicados na Figura 3, apresentada da seção sobre impacto em políticas deste capítulo. A seguir serão apresentados contributos em potencial e efetivos, a partir da Cátedra UNESCO CEPP, para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental.

PROMOÇÃO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS

A Economia Criativa pode incorporar princípios de Justiça Socioambiental ao promover práticas que respeitem o meio ambiente e garantam um uso equitativo dos recursos. Empresas e iniciativas dentro da economia criativa podem adotar modelos de negócios sustentáveis que minimizem o impacto ambiental e maximizem o benefício social. Por exemplo, na moda, o movimento de moda sustentável busca reduzir o desperdício e a poluição, ao mesmo tempo em que promove condições de trabalho justas.

A partir dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores das Cátedras, foi criada uma nuvem de palavras baseada nos temas centrais de seus estudos. Sendo assim, os termos como “reciclagem”, “produção”, “turismo”, “criativo” e

“cultura” destacaram-se como as principais áreas de impacto e influência dessas pesquisas, contribuindo para a promoção de práticas sustentáveis. A ênfase em “turismo”, por exemplo, reflete o compromisso com práticas que valorizam as comunidades locais, promovendo um turismo que respeita o meio ambiente e fortalece a sua identidade cultural (Figura 4).

Figura 4 – Nuvem de palavras relacionadas com a promoção de práticas sustentáveis a partir dos projetos e iniciativas da Cátedra UNESCO CEPP



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Outras palavras em evidência, como “inovação” e “empreendedorismo”, demonstram abordagens que não se limitam apenas ao crescimento econômico, mas também englobam a inclusão social e a valorização da cultura local. Já termos como “gestão” e “políticas públicas” ressaltam o papel fundamental das pesquisas em contribuir para a formulação de políticas que promovam o desenvolvimento sustentável e inclusivo, alinhado a práticas sustentáveis e arranjos metodológicos (Barbosa; Emmendoerfer, 2022) com potencial de aplicabilidade em diferentes territórios.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

A Economia Criativa oferece uma plataforma para a expressão de diversas identidades culturais, o que é uma faceta central da Cidadania Global. Ao valorizar e promover produtos e serviços que refletem diversas tradições culturais, a economia criativa pode ajudar a combater a homogeneização cultural e fortalecer o respeito mútuo entre diferentes povos e comunidades.

Na Figura 5 é possível observar em destaque palavras como “inclusão” e “diversidade” e “cultura”, indicando que grande parte dos pesquisadores da Cátedra estão fortalecendo com seus trabalhos esses pontos. Termos como “criativa”, “culturais”, “identidades” e “públicas” presentes na nuvem de palavras representam o esforço em promover diferentes expressões culturais e preservar identidades locais e tradicionais. Esses estudos reforçam a importância de uma economia que respeite e valorize a diversidade, atuando como uma plataforma para a expressão cultural e a promoção de uma cidadania global mais participativa.

EMPODERAMENTO LOCAL E GLOBAL

Por meio das atividades da economia criativa, indivíduos e comunidades locais podem se empoderar economicamente ao mesmo tempo em que se engajam em redes globais. Isso está alinhado com os ideais de Cidadania Global, que promovem o entendimento e a colaboração entre diferentes culturas e nações.

ção e professores, foi possível observar o potencial do distrito como um modelo de integração entre cultura, turismo e desenvolvimento econômico sustentável.

A visita permitiu compreender, na prática, como os conceitos de economia criativa são aplicados na valorização do patrimônio cultural e na geração de oportunidades para a comunidade local. Também foi notado o impacto positivo das políticas públicas na estruturação de territórios criativos, destacando-se o papel fundamental de iniciativas colaborativas entre universidades, governo e sociedade civil na promoção de inovação e sustentabilidade.

ADVOCACIA E ATIVISMO

Artistas e criativos têm a capacidade de influenciar opiniões e fomentar mudanças sociais e políticas no contexto da economia criativa. Isso está alinhado com os princípios da Cidadania Global, que envolvem não apenas a conscientização, mas também a ação ativa para promover uma mudança positiva. Na Rede da Cátedra UNESCO CEPP⁸⁸, os pesquisadores estão cooperando com trabalhos voltados para advocacia e ativismo na economia criativa, buscando utilizar o poder da arte e da expressão cultural para promover mudanças sociais e políticas. Nessa linha, os termos como “advocacia”, “ativismo”, “justiça” e “social” destacam o compromisso da Cátedra em incentivar uma economia criativa que defenda causas relevantes e que sirva de fomento para a transformação social (Figura 8), como as produções culturais e artísticas da Toca do Zé⁸⁹, organização emergente de um empreendedor nativo de um município rural, egresso do doutorado em Administração Pública da UFV e membro atuante como pesquisador-profissional dessa Cátedra.

⁸⁸ Para saber mais sobre a Cátedra UNESCO CEPP e suas ações, acesse: catedraunesco.org.

⁸⁹ Acesse em: <https://www.tocadoze.com.br/portfolio>.

EMMENDOERFER, Magnus L. (org.). *Organizações públicas, inovações e políticas de desenvolvimento*. Viçosa, MG: IPPDS/UFV, 2017.

EMMENDOERFER, Magnus L.; FIORAVANTE, Alexandre S. A.; ARAUJO, Joaquim F. F. E.; FRAGA, Brendow O. Territórios criativos como objeto de política de desenvolvimento do governo federal no Brasil: um sonho adiado, mais uma vez?. In: EMMENDOERFER, Magnus L. (org.). *Organizações públicas, inovações e políticas de desenvolvimento*. Viçosa, MG: IPPDS/UFV, 2017. p. 243-262, v. 1. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4237356>.

EMMENDOERFER, Magnus L.; RICHARDS, Greg; MEDIOTTE, Elias J. *UNESCO Chair: Creative Economy & Public Policies*. Viçosa: CCH – Universidade Federal de Viçosa, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4487084>.

EMMENDOERFER, Magnus L. Movimento de laboratórios para inovação como locus de solidariedade democrática e de enfrentamento à pandemia COVID-19. *NAU Social*, [s. l.], v. 11, p. 413-426, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/ns.v11i21.38500>.

EMMENDOERFER, Magnus L.; OLAVO, Antonio V. A.; CARVALHO JUNIOR, José R. A.; SILVA-JUNIOR, Alessandro C. Laboratórios de inovação no setor público e aproximações com agências internacionais. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, [s. l.], v. 17, p. 139-153, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/ries.5761>.

EMMENDOERFER, Magnus L. *Gambiarra, inovações e economia criativa: o que eu tenho a ver com isso?* [Palestra realizada na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia – SNCT em Viçosa – MG – Brasil]. Zenodo, 2022. DOI: www.doi.org/10.5281/zenodo.14511095.

EMMENDOERFER, Magnus L.; SIMÃO, Gustavo L. Territorios, capital social y ciudades creativas – nociones y reflexiones para las areas rurales. *Biblio3w*, [s. l.], v. 27, p. 1-19, 2022.

EMMENDOERFER, Magnus L.; MEDIOTTE, Elias J.; SILVA-JUNIOR, Alessandro C. *Placemaking effectual: uma proposta formativa de aplicação*. *Revista Ponto de Vista*, [s. l.], v. 14, p. 1-23, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.47328/rpv.v13i1.17703>.

EMMENDOERFER, Magnus L.; MEDIOTTE, Elias J. Coopetition strategy in the context of multilevel governance: evidence from UNESCO's global creative cities policy. In: CHIM-MIKI, Adriana F.; COSTA, Rui A. (org.). *Value Proposition to Tourism Coopetition*. Leeds: Emerald Publishing Limited, 2025. p. 57-68, v. 1.

JORIO, Rafael R. *Turismo criativo e de base comunitária na perspectiva do desenvolvimento sociocultural local: um estudo no distrito criativo de Passagem de Mariana, Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Turismo e Patrimônio) – Programa de Pós-Graduação em Turismo e Patrimônio, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2024.

MEDIOTTE, Elias J.; EMMENDOERFER, Magnus L.; KNUPP, Marcos E. C. G.; CARVALHO, Alissandra N.; CASTRO, Carolina L. V.; SANTOS, Yuri T. Evidências da governança na gestão de cidades criativas da gastronomia: análise de ações coletivas em instâncias municipais no contexto brasileiro. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 24-57, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.5816243>.

MEDIOTTE, Elias J.; EMMENDOERFER, Magnus L. Governança multinível e desenvolvimento sustentável: estudo em cidades criativas UNESCO da gastronomia, na Espanha. In: CATARINO, J. R.; NOGUEIRA, F.; GONÇALVES, S. P.; NUNES, A. (org.). *Gestão de Recursos Humanos e Administração Pública na Lusofonia: olhares plurais sobre a sustentabilidade*. Lisboa: Universidade de Lisboa; ISCSP, 2024, p. 331-342. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.13987577>.

UNESCO CHAIR IN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN EDUCATION

ROSA MARIA VICARI⁹⁰

A “UNESCO Chair in Information and Communication Technology in Education ID 2012BR0975” teve início em 2010. Trata-se de uma cátedra para a América Latina. As atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos visam ao letramento em Inteligência Artificial (IA) para o ensino básico. O projeto que vem sendo realizado, no âmbito da Cátedra, situa-se no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação e no Centro de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ou seja, sua realização contempla colegas do programa e alunos de doutorado e pós-doutorado. Ele propõe a criação e a aplicação de um currículo-referência para o ensino de IA e Computação, tanto na modalidade plugada quanto desplugada (não necessita de acesso a laboratório de informática e conexão à Internet), juntamente com a elaboração de material didático, incluindo livros-textos e sugestões de conteúdos de aplicação em larga escala. O objetivo é transferir conhecimentos para a sociedade, especialmente para professores do Ensino Fundamental e Médio. O projeto busca desenvolver novos objetos de aprendizagem e também aperfeiçoar e compartilhar os trabalhos que a Cátedra vem desenvolvendo desde 2020, refletindo sobre as vantagens e riscos da IA na educação, com foco no letramento em IA, que abrange dados, algoritmos e modelos (Miao, 2023).

JUSTIFICATIVA DA RELEVÂNCIA DO TRABALHO DA CÁTEDRA

Esta Cátedra, por ser de natureza acadêmica, possui focou no desenvolvimento, uso ético e formação de recursos humanos na área de IA. Nos últimos seis anos, a escolha do tema para a realização do projeto principal, da Cátedra, pode ser descrita em cinco pontos principais.

A IA pode ajudar a atingir objetivos educacionais em escala e com custos reduzidos. Ela pode melhorar a adaptabilidade dos recursos de aprendizagem, abordando o aprendizado incompleto e as diferentes taxas de progresso dos alunos, que são prioridades políticas. Além disso, a IA pode fornecer maior suporte aos professores por meio de assistentes automatizados e ferramentas que auxiliam no suporte individualizado ao aluno. A personalização de recursos curriculares para atender às necessidades locais, integrando conhecimentos e

⁹⁰ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

experiências anteriores, é outra área na qual a IA pode ser extremamente útil, destacando a importância de pensar com a IA.

A importância do projeto também se dá pela necessidade de conscientização sobre os riscos sistêmicos e ansiedades sobre possíveis riscos futuros. Alunos podem estar sujeitos a maior vigilância, professores temem ser substituídos, e há exemplos de discriminação algorítmica, como sistemas de reconhecimento de voz que não funcionam bem com dialetos regionais ou monitoramento de exames que identifica injustamente certos grupos de alunos. A IA pode ser percebida como mágica, mas frequentemente carece de eficácia real. Informações fornecidas por IA podem parecer autênticas, mas são imprecisas. IA pode escalar detectores de padrões e automações que resultam em “discriminação algorítmica”. Este ponto enfatiza a importância de pensar sobre a IA.

A urgência surge devido à escala das possíveis consequências não intencionais ou inesperadas, como a perda e surgimento de postos de trabalho que demandam novas competências. Decisões educacionais automatizadas em larga escala podem levar a resultados indesejados, como a ampliação de lacunas de desempenho se a IA adapta o ritmo curricular de forma inadequada. A qualidade dos dados disponíveis pode produzir resultados inesperados, destacando a necessidade de abordar a IA na educação para aproveitar oportunidades, prevenir e mitigar riscos emergentes e enfrentar consequências não intencionais. Este ponto aborda tanto pensar com quanto sobre a IA.

O Brasil se encontra na 32ª posição do *ranking* “Government AI Readiness Index” (Oxford Insights, 2023), que leva em conta a capacidade digital, capital humano, infraestrutura e disponibilidade de dados, entre outros.

De acordo com o NIC.br (CETIC.br, 2022), apenas 58% das escolas possuíam computadores com acesso à Internet, e apenas 42% dos professores conversaram com seus alunos a respeito de IA. Ou seja, existe demanda para materiais educativos sobre IA, especialmente desplugados. Ainda, muitos dos professores relatam que enfrentam dificuldades de acesso aos recursos computacionais da escola.

OBJETIVOS DAS AÇÕES ATUAIS DA CÁTEDRA

Apesar da crescente importância da IA na educação, existe ainda uma lacuna entre esse reconhecimento e a compreensão de como integrar efetivamente conceitos e habilidades de IA na educação de crianças e jovens, refletida na falta de currículos abrangentes e materiais didáticos especificamente projetados para promover o letramento e competências específicas de IA entre os alunos da

educação básica (Unicef, 2021), em particular no Brasil. É importante desenvolver esses recursos de forma adequada à idade e ao nível de ensino, especialmente porque o entendimento de conceitos abstratos e complexos da IA, por crianças pequenas, exige abordagens pedagógicas inovadoras, atividades práticas e exemplos concretos adaptados ao seu nível de desenvolvimento cognitivo.

A questão de pesquisa que conduz as atividades da Cátedra nos últimos anos visa responder: *A IA pode ser integrada ao currículo do ensino básico de maneira transversal tanto na forma plugada como desplugada?*

Abordar esta lacuna da educação em IA, no ensino básico, é imperativo para garantir que as crianças e jovens brasileiros estarão em condições de enfrentar os desafios acadêmicos e laborais do momento.

Dentro desse contexto, o objetivo principal é o desenvolvimento de material didático, em língua portuguesa, para o letramento em IA de professores da Educação Básica e verificar sua eficácia por meio de validação com os pares. Para alcançá-lo, será necessário primeiro o desenvolvimento de um Currículo-Referência de IA para a Educação Básica com competências e habilidades específicas, que possa ser usado pelas escolas brasileiras independentemente de sua localização geográfica e dos recursos tecnológicos que possuam ou não, pois são enfatizadas as atividades desplugadas (sem o uso de artefatos computacionais). Espera-se que o Currículo-Referência permita que professores possam escrever seus próprios planos de aula, adaptando-os às suas realidades específicas.

METODOLOGIA

Trata-se de um projeto de pesquisa aplicada dividido em duas etapas.

Conforme citado nos objetivos, a primeira etapa consta do desenvolvimento de um Currículo-Referência que embasará as demais etapas do projeto. O currículo será orientado pelo conceito de letramento em IA, compreendido como **“pensar sobre e com a IA”**. O “pensar com a IA” envolve o seu uso para resolver problemas. Dessa forma, é possível trabalhar tanto a IA como tecnologia de aprendizagem, quanto os seus usos para além da escola (mundo do trabalho, exercício da cidadania etc.).

Já o “pensar sobre a IA” envolve a tecnologia como objeto de estudo, observando suas definições básicas, assim como alguns de seus modelos e sistemas, por exemplo, a diferença entre IA simbólica e não simbólica, ou entre conjuntos de dados estruturados e não estruturados, vieses, entre outros⁹¹.

⁹¹ Para ampliar a discussão, acesse: <https://www.computacional.com.br/ia/planos-de-aula.php>.

Lançando um olhar sobre as tecnologias, espera-se que os alunos possam desenvolver maior autonomia sobre o seu uso. Ou seja, segue o princípio básico da pesquisa aplicada que é “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos locais”. O desenvolvimento de *currículo* para a IA no ensino fundamental e médio é uma pesquisa em andamento no âmbito da Cátedra⁹². Entretanto, a proposta de um Currículo-Referência para o ensino básico desplugado/desconectado é inédita no Brasil.

Segundo a UNESCO (2022), o letramento em IA para a população alvo desta pesquisa se divide em:

- O Letramento em Dados refere-se ao processo de coleta, limpeza, manipulação e análise de dados. Algumas discussões elencadas incluem a propriedade e a proteção dos dados, os mecanismos de coleta de dados, a defesa da privacidade e até a autodeterminação informativa, direitos do cidadão trazidos pelas legislações de proteção de dados. Ou seja, a compreensão de como, quando e onde os dados são coletados, onde são armazenados, como e por quem são organizados, quais os efeitos desse processo e quais as outras possibilidades de fazê-lo.
- O Letramento em Algoritmos inclui questões que contemplam: entender como os algoritmos de IA encontram padrões e conexões nos dados e quais algoritmos podem ser usados para a interação humano-computador. Com isso, pode-se motivar discussões mais profundas sobre o impacto da IA; o que ela pode ou não pode fazer; quando ela é útil e quando seu uso pode ser questionado; e como a IA pode ser direcionada para o bem do planeta. Ou seja, não só a compreensão do que é um algoritmo, mas também como ele é construído (que tipo de objetivos possui implícitos e explícitos) e qual o impacto que produz na vida quotidiana das pessoas.
- O Letramento em Modelos refere-se ao resultado dos algoritmos aplicados a um conjunto de dados e ao uso dos tipos de raciocínio mais empregados pela IA: o raciocínio simbólico e o raciocínio estatístico.

A segunda etapa consiste no desenvolvimento de conteúdos educacionais, utilizando o Pensamento Computacional (PC) como metodologia para ensinar IA de forma conectada ou desconectada. O PC, proposto por Papert (1980) e divulgado por Wing (2014), consiste em usar habilidades relacionadas à Computação para a resolução de problemas, inclusive em outras disciplinas e também em trabalhos inter e transdisciplinares. Ele aborda o pensamento lógico algorítmico, a abstração, a decomposição de problemas e o reconhecimento de padrões, apli-

⁹² Saiba mais em: <http://inf.ufrgs.br/ciars>.

cando habilidades e conceitos da Computação. O PC não está restrito aos limites da Computação e muito menos à Informática, pois não está vinculado a uma máquina, podendo até mesmo ser empregado sem um computador (Brackmann, 2017). Assim, segundo Bundy (2007), o PC inclui habilidades geralmente aplicadas na criação de programas computacionais podem ser utilizadas como metodologia para a resolução de problemas em diferentes áreas.

Embora Bundy vincule o PC à programação, o conceito não é reduzido a esta perspectiva. Isso porque, quando o PC é abordado de forma conceitual, os limites do universo discreto das máquinas (universo finito ou limitado aos números naturais) não existem. Isso o liberta de artifícios como, por exemplo, o controle, a sequência e corte, presentes em todas as linguagens de programação e limites ligados à atual arquitetura das máquinas. Da mesma forma, é possível pensar na IA como sendo algo que pode ir além dos modelos disponíveis em sistemas de Computação, é possível trabalhar a IA como área específica.

O importante aqui é que o PC vai além da Informática, que necessariamente envolve o uso de máquinas e a execução de programas. Essas distinções trazem algo importante quando se fala do PC e sua relação com a IA. A sua abordagem mais utilizada é a sequencial e procedimental, referindo-se à Computação clássica, uma linha de pensamento cujo resultado é determinístico. Para a IA, isso é uma restrição imposta, pois o pensamento natural, “livre”, muitas vezes é não sequencial, possuindo várias linhas de pensamento paralelas e com um resultado não determinístico (o processamento paralelo é pouco explorado pelo PC).

Uma definição para PC mais abrangente pode ser encontrada em Brackmann (2017, p. 29), o PC também pode ser entendido como sendo uma “[...] distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da Computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas [...]”. Ou seja, o PC fará a conexão entre a IA, a Computação e os demais componentes curriculares do ensino básico.

CONCEITOS E PESQUISAS QUE SUSTENTAM ESTA PROPOSTA

Após vários “invernos”, a Inteligência Artificial (IA) passa por uma nova expansão protagonizada pela IA gerativa. Novas ferramentas, capazes de gerar imagens e textos de forma quase natural, ficaram disponíveis para o grande público por meio de *chatbots* capazes de comunicação em linguagem natural (escrita e falada). Essa “primavera” da IA pode ser avaliada através dos investimentos globais na IA que estão na casa de 140 bilhões de dólares (Babina et al., 2024).

A IA também está transformando a forma como nos comunicamos, trabalhamos e nos relacionamos. Ela pode ser usada para gerar textos, imagens e vídeos, alterando a forma como nos comunicamos. Ela se coloca como um colega de trabalho, o que exige desenvolvimento de novas habilidades e competências para o trabalho, para a comunicação e para o exercício da cidadania. Por exemplo, a habilidade de trabalhar em equipes mistas compostas por humanos e máquinas, a habilidade de pensamento crítico para questionar as previsões e criações da IA, e a habilidade de criar *prompts* adequados aos nossos objetivos ao utilizar a IA generativa. A IA abre novas oportunidades para a educação, e é necessário trazer a tecnologia para que ela esteja a serviço dos alunos, tornando-se uma forma de inovação, possibilitando projetos atrativos e criativos, que envolvam e entusiasmem os estudantes.

Por outro lado, a IA está trazendo consequências imprevistas. Um modelo de *Machine Learning*/aprendizado de máquina pode conter vieses, acentuando preconceitos, conter incerteza nas respostas e não conseguir explicar suas conclusões. Além disso, a IA está entrando em áreas antes consideradas apenas humanas, como a criatividade e a arte. Ou seja, o mundo precisa desenvolver meios de conviver com a IA de maneira ética e justa. Nesse contexto, habilidades digitais são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho e o ensino de Computação tem ganhado espaço, seja por meio de programas de inclusão digital, de disciplinas específicas, seja por meio da inclusão dos fundamentos da área da Computação (Cultura Digital, Mundo Digital e Pensamento Computacional) em outras áreas do conhecimento. Mas as habilidades digitais acima apontadas não serão suficientes para preparar os jovens com as aptidões necessárias para as novas profissões que estão surgindo, ou que muitas vezes nem sequer existem ainda. A IA representa um paradigma próprio. Tentar reduzi-la às habilidades digitais tradicionais seria algo como comprar um automóvel e descobrir que ele não tem embreagem, pois é automático (e, em breve, os carros poderão dirigir a si mesmos). Há algo que não será mais necessário aprender. Ou seja, competências e habilidades passam a ser desnecessárias, enquanto novas se tornam indispensáveis no decorrer do tempo. As mudanças que se vive na forma como se interage socialmente, no ambiente de aprendizagem, nas equipes de trabalho, nas normas jurídicas e nas profissões, bem como as exigências de competências nas diferentes carreiras, para citar algumas, exigem novidades na educação. Enquanto algumas nações já estão propondo seus próprios currículos de IA para a educação básica, esta proposta pretende construir um currículo para nações lusófonas.

É proposto trabalhar com o letramento em IA, definido a partir do conceito de letramento digital (Coscarelli; Ribeiro, 2005) como as práticas de leitura, escrita e outras formas de expressão. Essa abordagem está dividida em pensar com a IA e pensar sobre a IA.

A IA é uma área da Computação, logo as duas disciplinas estão intimamente ligadas. A IA surge em 1958, como uma área multidisciplinar que envolvia, além de engenheiros e cientistas da computação, psicólogos, neurologistas e filósofos. Seu objetivo pode parecer estranho, utilizar as máquinas para realizar tarefas simbólicas. Até então, os computadores eram utilizados somente para realizar cálculos.

Entretanto, existem diferenças entre a IA e a Computação, e essas diferenças estão relacionadas diretamente com a natureza da IA. A Computação tradicionalmente busca encontrar métodos confiáveis, explicáveis e seguros para calcular quando se opera com máquinas. Já a IA vai além, utilizando dados (nem sempre estruturados e completos) para criar e contextualizar soluções de problemas e raciocínio geralmente por padrões, utilizando o processamento de contextos. Ela utiliza tanto dados como algoritmos para construir conhecimento, podendo raciocinar e gerar previsões mesmo com a falta de dados. Por ser composta de sistemas que aprendem, as soluções que ela cria podem ser corretas, incompletas ou até mesmo incorretas. Nela, não costumamos falar em soluções, mas sim em previsões que carregam um certo grau de incerteza (raciocínio probabilístico). Se isso parece um problema, o fato de a IA poder aprender traz uma de suas principais diferenças em relação à Computação: um ciclo de vida próprio, pelo qual um sistema é criado, treinado, utilizado e realimentado. Seu ciclo de vida é mantido vivo enquanto existir a aprendizagem. As previsões podem ser parcialmente explicadas não apenas com base nos algoritmos, mas também com base nos dados que alimentam esses algoritmos.

Ou seja, a IA trabalha com a previsão, isso significa que um algoritmo pode tentar prever o que vai acontecer no futuro, utilizando informações do passado para descobrir o que pode acontecer. É como quando se joga um jogo e se tenta adivinhar o que vai acontecer na próxima jogada. As máquinas fazem isso, mas com muito mais informações e cálculos. As previsões da IA podem funcionar como um assistente (de aprendizagem) para ajudar a decidir o que fazer no futuro, com base no que aconteceu no passado. Aqui temos outro ponto onde a IA muda o relacionamento dos sistemas artificiais com os humanos: ela pode influenciar e até tomar decisões que nos afetam como indivíduos ou como sociedade.

Aprender padrões com uma grande quantidade de dados (*big data*) e prever ou criar a próxima configuração foi o que deu origem à linha da IA chamada de IA generativa. Esta é a IA que vem causando um grande debate na educação atualmente. Ela deu origem aos vários *chats* (OpenAI Chat GPT, Google Gemini, Microsoft Copilot, entre outros) e aos sistemas que geram imagens e simulam a nossa voz, em diferentes línguas. Esses sistemas são desafiadores, pois chegam muito perto de várias das habilidades e competências até então consideradas um privilégio dos humanos. No entanto, como sempre na IA, o processo não ocorre como nos humanos. A IA generativa, por exemplo, não tem consciência dos textos ou das fotografias que gera. Certamente, essas situações levantam muitas questões éticas. A União Europeia aprovou uma das primeiras legislações no mundo que contempla a regulamentação da IA. Todos esses aspectos justificam dedicar um espaço para o letramento em IA já no ensino básico.

Mas a IA, de forma similar ao PC, também tem muito a oferecer em relação à resolução de problemas genéricos, pois possui um conjunto de representações e de mecanismos de raciocínio correspondentes que podem ser aplicados para resolver problemas genéricos. O principal é o reconhecimento de padrões. Essas representações utilizam dados que podem ser categorizados (classificados) com base em padrões aprendidos à medida que o sistema é treinado. Assim, defende-se o Pensamento em IA (contempla pensar com a IA e pensar sobre a IA), termo inspirado no Pensamento Computacional como uma forma de torná-la integrante da educação em Computação. Reconhecemos que esse termo pode trazer muito para o ensino de outras disciplinas para a resolução de problemas, mesmo sem ensinar aos alunos as técnicas específicas de IA. Isso é verdade tanto para o Pensamento em IA plugado quanto desplugado.

Para além disso, compreendendo o espírito da IA, os alunos podem melhorar as suas habilidades para trabalhar em equipes mistas, compostas por humanos e máquinas que estão resolvendo os problemas ou mesmo os que tomam decisões.

Esta abordagem também trará questões de ética para a educação em IA, uma área emergente, mas já muito necessária (Payne, 2019). O letramento em IA é o objetivo do trabalho desta Cátedra nos últimos anos.

Também é necessário levar em conta as disparidades materiais. As máquinas não estão distribuídas de forma igualitária pelo planeta, e o acesso à energia também é desigual. Para lidar com esse tipo de desigualdades, propomos que o material desenvolvido neste projeto esteja focado na IA desplugada, para escolas sem acesso à tecnologia (luz, internet, máquinas).

Por fim, reitera-se a urgência de trabalhar esse tema nas escolas. A Computação passou a fazer parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio das Resoluções do CNE/CP 02/2017 e 04/2018 e resolução CEB 01/2022 em todas as etapas de ensino. Com a Lei nº 14.533/23 (Política Nacional de Educação Digital – PNED), o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) foi alterado e incluiu o ensino de Computação, programação, robótica e outras competências digitais como componente curricular no Ensino Fundamental e Médio. Entendemos que a IA deve ser integrada às habilidades de ensino básico brasileiro e deve ser vista como um objeto de estudo. Ao mesmo tempo, reconhecemos que há necessidades específicas a serem contempladas, falta de acesso à infraestrutura, falta de formação de professores, desigualdade digital, entre outros. A proposta de ações desplugadas pode não só ajudar a mitigar essas dificuldades, mas também a criar estratégias de ensino interdisciplinares.

A partir da integração da Computação na BNCC, a Cátedra começou a receber demandas tanto de instituições de ensino públicas quanto privadas, e também do terceiro setor ligado à educação (CIEB, Fundação Tellescom).

RESULTADOS

Dado o foco do projeto, as atuações da Cátedra junto aos órgãos de governos estaduais e federal (como MEC e organizações não governamentais) têm acontecido por meio da prestação de assessoria para a adoção da IA em diferentes esferas educacionais, como a gestão da educação, a área pedagógica (currículo) e também na capacitação de professores.

O modelo metodológico aqui proposto já está sendo aplicado e testado desde de 2020, para a formação de professores em serviço, mas com a abordagem da IA conectada (com o uso de aparatos computacionais). No início, os testes eram realizados com professores do Ensino Fundamental e Médio, que cursam o PGIE/UFRGS e atualmente vêm sendo aplicados também pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFAR). Cada plano proposto foi testado pelos alunos e professores em suas escolas. Em 2024, foi iniciada a aplicação em grande escala, com quase 800 professores do estado do Piauí, onde estão sendo capacitados para ensinar IA em suas escolas para cerca de 120 mil estudantes do Ensino Médio da rede estadual. Entende-se que já há uma *expertise* para a expansão dos temas da IA para todo o ensino básico, com propostas que contemplem necessidades específicas de cada seriação também no Ensino Fundamental desenvolvida, na parceria entre a UNESCO, o Sesi e o Projeto EduLivre⁹³.

⁹³ Para saber mais, acesse: <https://www.computacional.com.br/ia/piaui-ia.php>.

A validação proposta vem sendo feita de forma qualitativa e tem por base as opiniões dos professores envolvidos sobre: a qualidade do material recebido (é suficiente, é motivador para a realização de pesquisas complementares, o quão fácil foi a adaptação para a sua realidade etc.); aceitação pelos alunos (reconheceram a IA no conteúdo da aula, foi motivador, foi suficiente para as dúvidas dos alunos sobre o tema específico); como os demais membros da comunidade escolar se posicionam frente ao tema da IA; e outras observações que cada professor julgar necessárias acrescentar. Ou seja, para coletar informações com dados significativos, é essencial desenhar um instrumento *ad hoc*, com itens adequados e consistentes para ser escalonável (Worthington; Whittaker, 2006). Por isso os pesquisadores necessitam ter um amplo domínio da gestão da informação em relação ao objeto de estudo, tanto teórica quanto prática, para poderem fazer interpretações multidimensionais. Toda a produção se encontra sob licença Creative Commons, ou seja, possibilita o uso.

A proposta visa, ainda, à produção de um currículo-referência prático contendo as bases para o letramento em IA desplugado, para o ensino básico. No momento, a equipe que atua junto à Cátedra encontra-se trabalhando no desenvolvimento do livro *IA desplugada para o ensino básico*. Cada conteúdo abordado será apresentado através de uma ou mais atividades práticas que contemplam o ensino da IA. A linguagem será simples, a exemplo do livro (Vicari et al., 2023) e da nota técnica CIEB (Vicari et al., 2024). As atividades práticas serão apresentadas de forma que o professor possa adaptá-las para planos de aula de acordo com suas especificidades. O currículo-referência produzido dará conta dos domínios básicos para o letramento em IA. Os domínios se dividem nos seguintes eixos: percepção (sensores, arquivos, imagens e textos), representação do conhecimento (árvores de decisão, redes semânticas, redes probabilísticas e redes neurais) e raciocínio (simbólico e estatístico), comunicação humano-IA (processamento de linguagem natural – IA generativa através de aplicativos desconectados) e IA e sociedade (ética, explicação, proteção de dados, direitos autorais, empregos).

Mesmo que o objetivo atual da Cátedra esteja focado no ensino básico, durante o ano de 2023 e parte de 2024, a Cátedra também atuou no desenvolvimento do referencial curricular para cursos de bacharelado em IA, com atuação junto à Sociedade Brasileira de Computação, para o Brasil, e através da Universidade Pedagógica de Maputo, para Moçambique. Todas as atividades já realizadas podem ser comprovadas no currículo do coordenador⁹⁴.

Por fim, esta Cátedra possui conexões com cátedras da América Latina como Uruguai e México (Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión

⁹⁴ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/509831313851405>.

Digital en la Universidad Autónoma de México), do Brasil (rede Cpe e Nic) e Rússia (Head, UNESCO Chair of Early Childhood Education and Development International Academy of Preschool Education). A Cátedra também participa da rede de cátedras Orbicom.

REFERÊNCIAS

BABINA, Tania; FEDYK, Anastassia; HE, Alex; HODSON, James. Artificial intelligence, firm growth, and product innovation. *Journal of Financial Economics*, [s. l.], v. 151, p. 103745, 1 jan. 2024. DOI 10.1016/j.jfineco.2023.103745. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304405X2300185X>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PAYNE, Blakeley H. *An Ethics of Artificial Intelligence Curriculum for Middle School Students*. MIT Media Lab, Supervised by Cynthia Breazeal, 2019.

BRACKMANN, Christian. Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/172208>. Acesso em: set. 2024.

BUNDY, Alan. Computational Thinking is Pervasive. *Journal of Scientific and Practical Computing*, [s. l.], v. 1, p. 67-69, dez. 2007. Disponível em: <https://www.inf.ed.ac.uk/publications/online/1245.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

CETIC.BR. *Pesquisa TIC Educação 2022 – Resumo Executivo*. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br, 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122125825/tic_educacao_2022_resumo_executivo.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (org.). *Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LONG, Duri; MAGERKO, Brian. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. In: CHI CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS, 2020, New York. *Proceedings...* New York: Association for Computing Machinery, 2020. p. 1-16. DOI 10.1145/3313831.3376727. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MIAO, Fengchun *K-12 AI curricula: A mapping of government-endorsed AI curricula*. UNESCO Publishing, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602>. Acesso em: 15 jul. 2024.

OXFORD Insights. *Government AI Readiness Index*. United Kingdom: Oxford, 2023. Disponível em: <https://oxfordinsights.com/ai-readiness/ai-readiness-index/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PAPERT, Seymour. *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. United Kingdom: Harvester Press, 1980.

PENG, Sida; KALLIAMVAKOU, Eirini; CIHON, Peter; DEMIRER, Mert. *The Impact of AI on Developer Productivity: Evidence from GitHub Copilot*. 13 fev. 2023. arXiv.org. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2302.06590v1>. Acesso em: 15 jul. 2024.

UNESCO. Currículos de IA para a educação básica: um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos. *Unesco*, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_por. Acesso em: 15 jul. 2024.

UNICEF. Policy guidance on AI for children. New York, NY, USA, UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2356/file>. Acesso em: 18 jul. 2024.

VICARI, Rosa Maria; BRACKMANN, Christian; MIZUSAKI, Lucas; GALAFASSI, Cristiano. *Inteligência artificial na educação básica*. 1. ed. São Paulo: Novatec Editora, 2023. Disponível em: <https://novatec.com.br/livros/inteligencia-artificial-na-educacao-basica/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

VICARI, Rosa Maria; BRACKMANN, Christian; MIZUSAKI, Lucas; LOPES, Daniel; BARONE, Dante; CASTRO, Henrique. *Referencial Curricular: inteligência artificial no ensino médio*. Porto Alegre: UFRGS/IFFAR, 2022. Disponível em: <http://inf.ufrgs.br/ciars>. Acesso em: 31 dez. 2022.

VICARI, Rosa Maria; BRACKMANN, Christian; GALAFASSI, Cristiano; MIZUSAKI, Lucas. CIEB Notas Técnicas #21: Inteligência artificial na educação básica: novas aplicações e tendências para o futuro. *Nota Técnica*, n. 21. São Paulo: CIEB, 2024. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2024/06/Inteligencia-Artificial-na-Educacao-Basica_2024.pdf. Acesso em: 1º jul. 2024.

WING, Jeannette M. *Computational thinking benefits society*. 40th anniversary blog of social issues in computing 2014. Disponível em: <http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>. Acesso em: 25 jul. 2024.

WORTHINGTON, R. L.; WHITTAKER, T. A. Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, [s. l.], v. 34, n. 6, p. 806-838, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>. Acesso em: 14 jul. 2024.

CÁTEDRA UNESCO SOBRE DESIGUALDADES GLOBAIS E SOCIAIS: ABORDAGENS INOVADORAS

GISELLE VENANCIO⁹⁵

Quando lhe perguntam que significado a palavra “racismo” tem para ela, a intelectual americana Ruth Gilmore responde que racismo é a exposição de algumas populações a uma morte prematura.

Essa definição funciona também para o machismo, a homofobia ou a transfobia, a dominação de classe e para todos os fenômenos de opressão social e política. Se considerarmos a política como o governo dos seres vivos por outros seres vivos e a existência de indivíduos dentro de uma comunidade que não escolheram, então a política é a distinção entre populações com a vida sustentada, encorajada, protegida, e populações expostas à morte, à perseguição, ao assassinato (Édouard Louis, 2024).

Em 2016, a UNESCO publicou um Relatório Mundial das Ciências Sociais. Intitulado *Lutar contra as desigualdades: caminhos para um mundo justo*, apontava que “[...] diversas avaliações concluíram que em 2015, 1% da população do planeta possuía quase metade da riqueza mundial, e que as 62 pessoas mais ricas possuíam o equivalente à metade mais pobre da população mundial”. Concluía que as desigualdades crescentes colocavam em risco a durabilidade das economias, das sociedades e das comunidades. Por esse motivo, propunha um ataque frontal e severo às desigualdades, não apenas àquelas relativas à economia, mas também às referidas ao gênero, à educação, à saúde, entre outras. Segundo afirmava o relatório, somente um forte combate às desigualdades poderia levar ao cumprimento da ambição transversal dos objetivos do desenvolvimento sustentável da agenda 2030: “*não deixar ninguém para trás*”.

A **Cátedra UNESCO sobre Desigualdades Globais e Sociais: abordagens inovadoras**, sediada na Universidade Federal Fluminense (UFF), insere-se justamente nas preocupações evidenciadas pelo relatório citado. Ela busca reunir pesquisadores das mais diversas áreas de conhecimento para encontrar novas interpretações sobre as dinâmicas que produzem as desigualdades de longa duração e os processos de transformação e reação que podem causar. Sob esse olhar, as desigualdades são pensadas como plurais e implicam múltiplas categorizações hierárquicas, construídas social, política e historicamente.

Com o sociólogo Sérgio Costa (2019), pode-se definir amplamente as desigualdades como

[...] a distância entre posições ocupadas por indivíduos ou grupos de indivíduos na estrutura social em âmbito local, nacional ou global. Essa definição diz respeito a posições econômicas (definidas por renda, riqueza, controle de recursos, etc.) e assimetrias de poder em termos

⁹⁵ Universidade Federal Fluminense (UFF).

Nesse sentido, Costa propõe o conceito de articulação para, ao analisar as relações entre diferença e desigualdade, enfatizar os modos como os diversos grupos articulam “[...] (no sentido de enunciar) as desigualdades, seja para defender suas próprias posições, seja para exigir uma mitigação das desigualdades (p. 38)”. Dessa forma, embora haja uma série de teorias que abordam as questões das desigualdades globais, a proposta substantiada pelo autor evidencia a intensificação dos comportamentos políticos, ao articular diferenças e desigualdade, afirmando que “[...] diferenças se tornam politicamente relevantes na medida em que o contexto histórico e circunstâncias conjunturais permitem frasear, através delas, o desejo de preservar ou abolir as hierarquias e as desigualdades existentes” (Costa, 2019, p. 43).

Assim, compreender os cenários históricos em que emergem e se reproduzem as desigualdades globais em longa duração e em diferentes escalas de análise é o objetivo primordial da **Cátedra UNESCO sobre Desigualdades Globais e Sociais: abordagens inovadoras**, formada originalmente por um grupo de historiadores e de pesquisadores dos Institutos de História, Geografia e Letras da Universidade Federal Fluminense. A Cátedra define a desigualdade como um fenômeno multidimensional, internacionalmente combinado e cumulativo. Entendidas dessa forma, as desigualdades revelam-se localizadas nas esferas dos direitos, da distribuição da riqueza, das relações de poder, das formas de reconhecimento e de acesso a bens e recursos, tanto materiais como simbólicos. Possuem não apenas aspectos quantificáveis, mas também elementos qualitativos e classificatórios.

Importa destacar que, do ponto de vista das desigualdades compreendidas em perspectivas de longa duração, há questões específicas que são importantes e que podem ser apontadas, sob o olhar específico da história latino-americana. Como explicar, por exemplo, as desigualdades no mundo contemporâneo sem se referir aos processos coloniais e ao longo período de escravização de sujeitos nas Américas? De que modo os processos de migração e de colonização dos territórios foram e são fundamentais para a criação e manutenção das desigualdades?

Nesse sentido, importa compreender as chamadas “desigualdades persistentes”, desigualdades antropológico-sociológicas, combinadas com as desigualdades econômicas, sociais e políticas produzidas pela sociedade contemporânea. A Cátedra preocupa-se tanto com as chamadas desigualdades verticais, que distinguem os grupos por fatores econômicos, quanto com aquelas definidas

como desigualdades horizontais, que se referem a critérios políticos, religiosos, étnicos, raciais e de gênero.

Se até os anos 1970 e 1980 as preocupações dos governos e organismos internacionais centravam-se nas questões da fome e da pobreza, pondo ênfase especialmente na perspectiva do capital humano, sem preocupação em modificar as estruturas de oportunidades, a partir de fins dos anos 1990, as frustrações com os efeitos do capitalismo global e das políticas neoliberais e as novas lutas em prol da distribuição e redistribuição mais equitativa de recursos ampliaram a pauta acadêmica, incluindo com protagonismo, a discussão sobre as desigualdades. E foi justamente no âmbito desta pauta que surgiu a **Cátedra UNESCO sobre Desigualdades Globais e Sociais: abordagens inovadoras**.

Seu projeto teve início quando, no ano de 2017, o Ministério da Educação publicou um edital com o objetivo de promover a ampliação da internacionalização das universidades brasileiras. Por exigência do edital, cada universidade deveria definir uma temática específica e elaborar um projeto coletivo. Na Universidade Federal Fluminense (UFF), tomou-se a decisão de que o tema se centraria nas desigualdades globais. O departamento de História, em parceria com outros departamentos da universidade, teve três projetos aprovados neste edital. Um dos projetos desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense (PPGH/UFF) intitulava-se *Desigualdades globais em perspectiva espacial e temporal*, e era integrado por pesquisadores de quatro laboratórios de pesquisa do PPGH/UFF.

Posteriormente, esse grupo se dividiu: alguns fundaram o Centro UFF sobre Desigualdades Globais (CDG) e outros passaram a atuar com maior afinco no projeto de criar uma Cátedra junto à UNESCO. Alguns membros do projeto inicial mantiveram-se atuando nas duas frentes. Nesse sentido, podemos dizer que o projeto inicial de internacionalização, o chamado Capes Print, alcançou seus objetivos mais importantes, tendo o Centro UFF sobre Desigualdades Globais e a Cátedra UNESCO como as maiores evidências de seu bom resultado.

Contudo, se o Centro sobre Desigualdades Globais (CDG) pôde ser criado quase que imediatamente, a Cátedra demoraria um pouco mais. Dependíamos de um processo que envolvia não apenas o nosso próprio entusiasmo, mas também a tramitação junto à UNESCO Brasil, ao Ministério das Relações Exteriores do Brasil e à UNESCO sede, em Paris. Tínhamos um enorme desafio: obter o apoio do Itamaraty para uma Cátedra sobre Desigualdades Globais em um governo que se posicionava, naquele momento, refratário a uma temática como esta. Contudo,

com o apoio da UNESCO Brasil, conseguimos obter o aval do Itamaraty e tivemos a Cátedra aprovada em março de 2023.

Como se sabe, o Programa de Cátedras da UNESCO tem como objetivo promover a cooperação e partilha interuniversitária internacional, a fim de reforçar as capacidades institucionais, através da difusão do conhecimento e do trabalho em colaboração. Por meio dessa rede, instituições de ensino superior e de investigação em todo o mundo canalizam os seus recursos, tanto humanos como materiais, para enfrentar os importantes desafios contemporâneos. As Cátedras servem, assim, como grupos de reflexão e como construtores de pontes entre o mundo acadêmico e setores mais amplos da sociedade.

A Cátedra UNESCO sobre Desigualdades Globais e Sociais: abordagens inovadoras foi inaugurada em março de 2023, com um evento (híbrido) que reuniu pesquisadores de diversos países e instituições: Martin Bergel (Universidad Nacional de Quilmes/Argentina); Stephan Pohl-Valero (Universidad del Rosario/Bogotá); Rômulo de Paula Andrade (Fiocruz); Claiton Marcio da Silva (Universidade Federal da Fronteira Sul); Çidem Maner (Universidade de Koç/Turquia); Milena Nikolova (University of Groningen/Holanda); Leire Aldaz (Universidad del País Vasco); Hans Christian Garmann Johnsen (University of Agder/Noruega) e Steven Dhondt (Universidade de Leuven/Bélgica).

Após esse primeiro evento de inauguração, a coordenadora da Cátedra foi convidada a compor o comitê científico do Gi-Ni Project, investigação financiada com recursos da União Europeia, com o objetivo de compreender o impacto conjunto de três grandes transformações na desigualdade e no crescimento inclusivo: progresso tecnológico, globalização e migração. O Gi-Ni Project visa oferecer soluções de política e governança, com o foco em equipar melhor os cidadãos e as empresas para que garantam mais oportunidades e resultados iguais, além de produzir projeções futuras. Como membro deste comitê, a coordenação da Cátedra da UFF participou do evento *Growing Inequality: a novel integration of transformation research*, realizado na University of Agder (Kristiansand/Noruega), em maio de 2023.

Desse modo, desde as suas primeiras atividades, a **Cátedra UNESCO sobre Desigualdades Globais e Sociais: abordagens inovadoras** atuou por meio de três vias principalmente: pesquisa, ação educativa e apoio e interlocução com grupos de investigação com propostas próximas e correlatas.

No primeiro eixo, incluem-se as pesquisas científicas desenvolvidas em projetos individuais e coletivos, nos quais se destacam as parcerias com outros

projetos desenvolvidos na Universidade Federal Fluminense ou com outras universidades do Brasil e do exterior, como o anteriormente citado Gi-Ni Project.

Nessa frente de trabalho, é importante destacar que foram publicados, nos últimos anos, dois livros que contaram com a participação de 23 investigadores, e que tiveram como foco a questão das desigualdades. Trata-se dos livros *Desigualdades globais e sociais em perspectivas temporal e espacial* e *Desigualdades passadas e presentes: estudos sobre as desigualdades em perspectiva diacrônica*. Ambos com o objetivo de aprofundar o estudo sobre as desigualdades de forma variada e múltipla, buscando compreender suas causas e sua dispersão em sociedades diversas e diferentes regiões e temporalidades.

Ainda neste eixo, do desenvolvimento das pesquisas científicas, vimos investindo, atualmente, em uma investigação, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), por meio da bolsa de pós-doutorado sênior, recém-conquistada por Camila Moreno, junto à Cátedra. Intitulada *Uma história ambiental global do capitalismo: ciência, história e evolução da teoria do CO2*, a proposta de Camila Moreno é contextualizar e reconstruir o surgimento e evolução da teoria do CO2 para a mudança do clima, sua centralidade para o regime multilateral de governança climática e como horizonte de enfrentamento das desigualdades no século XXI. Considerando que a construção do regime multilateral para governar a mudança do clima oferece um processo privilegiado para analisar dinâmicas estruturais de transição e reconfiguração do capitalismo contemporâneo, Camila pretende, por meio de uma abordagem epistemológica e histórica, refletir sobre a convergência entre ciência e política para pensar a justiça climática como horizonte de superação das desigualdades.

Um segundo eixo de atuação da Cátedra UNESCO/UFF refere-se às ações de caráter educativo e social.

Uma dessas ações, que pode ser citada, baseia-se numa nova abordagem multiperspectiva em preservação e ensino, e que visa produzir material em realidade virtual para estudos de história e formar professores do ensino básico no uso de tecnologias digitais. Como se sabe, a Carta Cultural Ibero-Americana⁹⁶, de 2006, que é base de um consenso regional e de fundamentação de novas agendas para as políticas culturais na América Latina, define as relações entre cultura e educação, afirmando ser necessário reforçar, nos sistemas educativos, o conhecimento e a valorização da diversidade cultural, e propiciar a incorporação nos planos e programas de linhas temáticas orientadas à formação de públicos culturais distintos.

⁹⁶ Disponível em: <https://www.segib.org/wp-content/uploads/Carta-cultural-iberoamericana.pdf>.

A Cátedra UNESCO sobre Desigualdades Globais e Sociais: abordagens inovadoras opera com a crença de que o fortalecimento dos sistemas educacionais – com o aprofundamento de discussões críticas sobre os conteúdos históricos que levariam à compreensão dos mecanismos que constituíram e mantêm a reprodução de desigualdades persistentes – é um caminho para o alcance desses objetivos. Além disso, o estímulo ao uso das “novas tecnologias, com especial atenção às tecnologias emergentes”, é definido no documento de trabalho originado II Congresso Ibero-americano de Direito à Cultura, realizado recentemente no México, em outubro de 2024, como uma proposta a ser considerada, com destaque para inclusão nos documentos a serem gerados na MONDIACULT 2025, em Barcelona.

Em acordo com essas proposições e crendo que a inclusão digital é uma via profícua para a inclusão social, vimos trabalhando, na Cátedra UNESCO/UFF, na produção de um material virtual sobre a história do tráfico de pessoas no século XIX, particularmente sobre o cais do Valongo, importante porto de entrada de escravizados no Rio de Janeiro. Este projeto, situado no campo das Humanidades Digitais, como comentado anteriormente, parte da ideia de que há desigualdades históricas persistentes no Brasil, e por esse motivo elegeu-se o tráfico atlântico do século XIX como um estudo de caso para o desenvolvimento de uma experiência de realidade estendida para a educação básica, utilizando modelização e digitalização 3D. O emprego dessas tecnologias permite maior percepção do espaço e mais ampla interação com o patrimônio, dando acesso a uma história mais vivenciada e mais próxima da linguagem digital na qual os jovens hoje estão inseridos. Acredita-se que, embora muitos historiadores venham utilizando crescentemente instrumentos de pesquisa digital, no Brasil ainda são muito raros os recursos nesses formatos para o trabalho do professor da educação básica e também para o acesso do público em geral. Para a realização deste projeto, estabeleceu-se uma parceria acadêmica entre a história, a arqueologia e a ciência da computação, para a elaboração de um material digital inédito.

Um terceiro eixo de atuação da **Cátedra UNESCO sobre Desigualdades Globais e Sociais: abordagens inovadoras** refere-se ao esforço por apoiar eventos que se centram ou tangenciam a questão das assimetrias econômicas, políticas ou sociais no mundo contemporâneo.

Desse modo, nos últimos dois anos, a Cátedra apoiou seguintes eventos: No ano de 2023, o Congresso do *Desajuste*, uma rede de jovens economistas e cientistas sociais interessados numa “*economia fora da curva*”, como eles se autodefinem. O evento foi realizado na UFF, com o título de *Um programa máximo*

para o Brasil, e contou com a participação de membros da Cátedra na mesa que abordou as desigualdades no campo, refletindo sobre as assimetrias no espaço de produção agrária.

Em março de 2024, o evento *Rethinking the History of Global Capitalism*, organizado pelos professores Tâmis Parron (UFF) e Sven Beckertt (Harvard University), na Universidade Federal Fluminense, contou também com o apoio da Cátedra. O objetivo foi “[...] repensar o capitalismo a partir de uma perspectiva global, com foco em abordagens interdisciplinares e comparativas, buscando novos caminhos de investigação”. Em outubro deste mesmo ano, a Cátedra apoiou o Colóquio Internacional Migrações, Exílios e Diásporas, também realizado na Universidade Federal Fluminense, evento que teve como foco a análise dos deslocamentos populacionais no longo século XIX, incluídos os exílios políticos e as migrações socioeconômicas. Ainda neste ano de 2024, a Cátedra esteve presente no G20 Social, apoiando uma mesa organizada pela Equal Right: Economic Justice without borders, ONG que trabalha com o objetivo de buscar “soluções ambiciosas e econômicas para combater a desigualdade, redistribuir a riqueza global e garantir direitos humanos fundamentais para pessoas em todos os lugares”.

Esses eventos, como se vê, têm como objetivo contribuir para promover a cooperação e partilha interuniversitária internacional, com vistas a reforçar as capacidades institucionais, através da difusão do conhecimento e do trabalho em colaboração, objetivando cooperar com a luta para a mitigação e possível eliminação das desigualdades globais.

Além de todas essas atividades, a **Cátedra UNESCO sobre Desigualdades Globais e Sociais: abordagens inovadoras** se soma às ações empreendidas por outras Cátedras UNESCO, particularmente as que têm sede na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de reforçar as medidas de difusão e partilha de conhecimentos. Nesse âmbito, em julho de 2023, participou do XVIII Congresso da Rede de Popularização da Ciência e da Tecnologia para a América Latina e Caribe (REDPOP), intitulado *Vozes diversas: diálogos entre saberes e inclusão na popularização da ciência*, tomando parte na mesa *Diálogos de Cátedras UNESCO sobre o antropoceno: ciência, história e futuros*, debate que resultou de uma parceria com as Cátedras de Alfabetização em Futuros (Museu do Amanhã/Universidade Federal do Rio de Janeiro) e Oswaldo Cruz, de Ciência, Saúde e Cultura (Fiocruz).

No sentido de aprofundar as parcerias entre as Cátedras UNESCO no Brasil, no ano de 2024, a **Cátedra UNESCO sobre Desigualdades Globais e Sociais: abordagens inovadoras** integrou a programação do V Seminário Internacional

da Cátedra UNESCO de Políticas Culturais e Gestão, organizado pelo Setor de Políticas Culturais da Fundação Casa de Rui Barbosa.

Por último, destaca-se que a Cátedra UNESCO/UFF também se soma a outros empreendimentos da Universidade Federal Fluminense na esfera dos estudos sobre desigualdades, como o *Minor em Desafios Globais, com Ênfase em Desigualdades*, programa interdisciplinar de ensino, oferecido em inglês, espanhol e francês e ministrado por professores de diferentes departamentos da universidade.

Desse modo, como se pode verificar, a **Cátedra UNESCO sobre Desigualdades Globais e Sociais: abordagens inovadoras** vem integrando projetos de pesquisa, de ação educativa e eventos que representam o que certamente se almeja como um ideal do projeto de Cátedras UNESCO: a promoção da reunião de um conjunto de pesquisadores de alto nível dispostos a discutir questões fundamentais a respeito da busca pela superação das desigualdades globais.

REFERÊNCIAS

COSTA, Sérgio. Desigualdade, diferença, articulação. *Caderno CRH*, Salvador, v. 32, n. 85, jan./abr. 2019.

FERRERAS, Norberto (org.). *Desigualdades globais e sociais em perspectivas temporal e espacial*. São Paulo: Hucitec, 2020.

FERRERAS, Norberto (org.). *Desigualdades passadas e presentes: estudos sobre as desigualdades em perspectiva diacrônica*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2023.

JELIN, Elizabeth; MOTTA, Renata; COSTA, Sérgio. *Repensar las desigualdades*. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso). Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2021.

LOUIS, Édouard. *Quem matou meu pai*. São Paulo: Todavia, 2024.

STEWART, Frances; BROWN, Graham; MANCINI, Luca. *Why horizontal inequalities matter: some implications for measurement*. Oxford: University of Oxford, Working paper, n. 19, 2005.

STUDART, Denise; AMORIM, Luís (org.). *Memórias do XVIII Congresso da Rede de Popularização da Ciência para a América Latina e Caribe*, de 10 a 16 de julho de 2023. Rio de Janeiro, Fiocruz – COC, 2024.

TILLY, Charles. *Durable Inequality*. Berkeley: University of California Press, 1998.

UNESCO. *Rapport mondial sur les sciences sociales*. Paris: Unesco, 2016.

CÁTEDRA UNESCO PARA DRENAGEM URBANA EM REGIÕES DE BAIXADA COSTEIRA

MARCELO GOMES MIGUEZ⁹⁷

ALINE PIRES VERÓL⁹⁸

OSVALDO MOURA REZENDE⁹⁹

PAULO CANEDO DE MAGALHÃES¹⁰⁰

HISTÓRIA, CONTEXTO E OBJETIVOS

A Cátedra UNESCO de Drenagem Urbana em Regiões de Baixada Costeira, estabelecida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi formalizada em 2020, mas sua história remonta há décadas. Até meados dos anos 1980, a gestão integrada de recursos hídricos era incipiente no Brasil, e foi nessa década que se lançaram as bases de um grupo de pesquisa que culminou na criação da Cátedra.

Nos anos 1960, o Departamento Nacional de Águas e Energia Elétrica (DNAEE), do Ministério das Minas e Energia, assumiu a gestão dos recursos hídricos, em meio à expansão do setor elétrico brasileiro, com foco quase exclusivo na geração de energia elétrica. O uso múltiplo das águas era desconsiderado. Nos anos 1970, a tentativa estatal de expandir a agricultura irrigada esbarrou nessa visão setorial. O Ministério do Interior passou então a conceder outorgas para uso agrícola, enquanto o DNAEE manteve a responsabilidade pelas demais outorgas, além da operação de estações meteorológicas e da administração do banco histórico de dados pluviométricos e de vazão. Após a redemocratização do país, foi criado o Ministério Extraordinário para Assuntos de Irrigação, para coordenar o Programa Nacional de Irrigação (PRONI), que visava dobrar a produção irrigada brasileira em cinco anos.

Foi nesse período de indefinições sobre o uso do Banco de Dados hidrológicos brasileiro e de precariedade técnica nas outorgas, que o Ministério da Irrigação firmou um convênio com a UFRJ para obter apoio técnico. Desse acordo surgiu o Laboratório de Hidrologia, que recebeu as informações do Banco de Dados do DNAEE, possibilitando estudos mais precisos para outorgas de uso da água bruta. Assim, o Laboratório iniciou sua trajetória acadêmica na UFRJ com uma missão estratégica para o país.

⁹⁷ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁹⁸ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁹⁹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹⁰⁰ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O Brasil atravessava, nesse período, um importante processo de descentralização das políticas hídrica e agrícola, com impactos decisivos na pesquisa e nos investimentos em irrigação. Nesse período, as universidades e instituições de pesquisa desempenharam um influente papel na formulação dessas políticas públicas e a agricultura brasileira floresceu. Mas uma mudança ainda mais significativa veio com a Constituição de 1988, que dividiu as águas do país entre a União e os 27 Estados, atribuindo a estes a missão de implementar seus próprios sistemas estaduais de gestão de recursos hídricos, respeitada a dominialidade legal.

Ao longo de toda década de 1990, a Área de Recursos Hídricos da UFRJ sediou um bem-sucedido projeto de pesquisa com recursos nacionais e internacionais, provenientes do Banco Mundial. Coube ao Laboratório de Hidrologia estudar e projetar medidas estruturais e não estruturais para mitigar as inundações que causavam grandes prejuízos econômicos e sociais na Baixada Fluminense. Nesse contexto, foi elaborado o Projeto Iguaçu, referência no Estado do Rio de Janeiro, que aproximou a gestão de inundações da gestão urbana. O projeto propôs critérios de zoneamento para a ocupação da Baixada Fluminense, evidenciando a importância da integração entre recursos hídricos, saneamento e desenvolvimento urbano.

Essas experiências permitiram que a Área de Recursos Hídricos da UFRJ estabelecesse avanços técnicos significativos na gestão de recursos hídricos. Seus pesquisadores contribuíram ativamente para as discussões que resultaram na Lei das Águas, de 1997, em parceria com outras universidades e, particularmente, com a Associação Brasileira de Recursos Hídricos.

Em 2000, como decorrência das experiências anteriores, a recém-formada Agência Nacional de Águas (ANA) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) firmaram um convênio com a UFRJ para desenvolver pesquisas aplicadas de apoio à missão institucional da ANA. Coube à UFRJ colaborar na implementação concreta da política de recursos hídricos em uma bacia-piloto: a importante bacia do rio Paraíba do Sul, que banha os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Esse projeto marcou o início da gestão compartilhada de água bruta por bacias hidrográficas em âmbito nacional.

O avanço das técnicas computacionais, de novas linguagens de programação e da capacidade de processamento dos computadores viabilizou a criação de metodologias inovadoras em modelagem hidráulica e hidrológica, além de novas famílias de modelos matemáticos e métodos de representação de dados espaciais com sistemas de informação geográfica (SIG). Esse cenário impulsionou

nou a UFRJ a fundar o Laboratório de Hidráulica Computacional, com a missão de incorporar a modelagem computacional às pesquisas e oferecer ferramentas práticas para a solução de problemas hídricos complexos.

Assim, o século XXI começou com dois produtivos laboratórios atuando lado a lado na área de recursos hídricos. Nesse período, as questões de drenagem urbana e inundações ganharam relevância, refletindo um ciclo de degradação urbano-ambiental: o crescimento desordenado das cidades alterava o ciclo hidrológico, agravando as inundações, que, por sua vez, impactavam a própria dinâmica urbana.

A crescente complexidade das cidades revelou que os problemas hídricos não se resolviam apenas com soluções da engenharia. Tornou-se essencial uma abordagem interdisciplinas, integrando o controle da urbanização, a preservação ambiental e o controle de escoamentos. A busca por soluções economicamente viáveis, ambientalmente amigáveis e socialmente aceitáveis passou a exigir contribuições de outros campos da ciência, particularmente da arquitetura e do urbanismo. Essa lógica passou a orientar, de forma crescente, os trabalhos de pesquisa em recursos hídricos na UFRJ.

Motivado por forças internas e externas, o grupo de recursos hídricos da UFRJ viu florescer resultados dos mais de 40 anos de trabalhos científicos com a convergência de três eventos.

Motivados pelos avanços científicos e pelo crescente interesse dos estudantes, os grupos de Engenharia e de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ, relacionados com os recursos hídricos, decidem formalizar a integração em cursos, linhas de pesquisa, trabalhos técnicos e formação de pessoal, para buscar soluções inovadoras para os problemas hídricos inerentes à complexidade das áreas urbanas.

Os Laboratórios de Hidrologia e de Hidráulica Computacional, que, mais recentemente, já atuavam de forma integrada, adaptaram-se, gradativamente, a essa nova abordagem, internalizando-a em suas pesquisas. Engenharia e Arquitetura e Urbanismo passaram a ser vistas como ciências complementares no enfrentamento dos desafios urbanos, considerando a água não apenas como recurso ambiental, mas também como valor referência histórica e cultural, que marca a paisagem da cidade e que pode atuar como elemento de revitalização urbana. Dessa evolução surgiu o Laboratório Água e Cidade (LAC), consolidando a desejada complementaridade dessas ciências que orientam a vida de uma cidade moderna.

Na esteira das incertezas climáticas e reconhecendo resultados acadêmicos e sociais dos trabalhos executados, a UNESCO concedeu ao grupo de recursos

hídricos da UFRJ, em âmbito continental (América Latina e Caribe), a Cátedra UNESCO para Drenagem Urbana de Regiões de Baixada Costeira (*UNESCO Chair for Urban Drainage in Regions of Coastal Lowlands at the University of Rio de Janeiro, Brazil*), que ganha sede no Laboratório Água e Cidade e ergue-se sobre três pilares institucionais, ofertados pela Escola Politécnica, pelo Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-graduação e Pesquisa em Engenharia e pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ (Figuras 1 e 2).

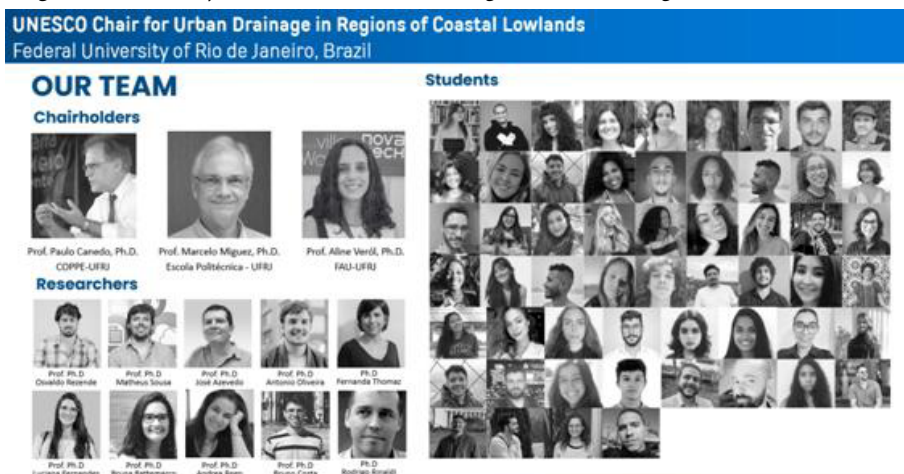
Esses três marcos complementam-se, inaugurando uma nova etapa para os recursos hídricos na UFRJ, marcada pela integração das pesquisas em arquitetura, urbanismo e ecologia da paisagem com as de engenharia civil e ambiental. O tema central dessa nova fase é a tríade Cidade-Água-Meio Ambiente. Os principais objetivos estabelecidos pela Cátedra envolvem:

- a) Desenvolver projetos conceituais de drenagem e ordenamento do território para promoção do desenvolvimento urbano sustentável, com base na modelagem matemática do comportamento hidráulico de bacias hidrográficas litorâneas, utilizando o conceito de infraestrutura verde-azul-cinza para articular soluções de drenagem com o uso do sistema de espaços livres urbanos e definir um zoneamento urbano-ambiental integrado. Os projetos de drenagem e as propostas de ordenamento do território resultantes deverão contribuir para a integração dos principais aspectos de Planos Municipais (Drenagem Urbana, Mobilidade, Habitação e Lazer).
- b) Formar alunos de graduação e pós-graduação em Engenharia e Arquitetura e Urbanismo com visão sistêmica para os temas da Cátedra.
- c) Fortalecer a produção científica, incentivando novas linhas de pesquisa multidisciplinares.
- d) Contribuir para fortalecer o conhecimento dos problemas de saneamento de cidades litorâneas, promovendo oficinas abertas ao público, incluindo ONGs e Comitês de Bacia.

Figura 1 – Logos da Cátedra UNESCO Drenagem Urbana em Regiões de Baixada Costeira



Figura 2 – Constituição da Cátedra UNESCO Drenagem Urbana em Regiões de Baixada Costeira



PERSPECTIVAS ESTRATÉGICAS E A RELAÇÃO DESTAS COM OS ODS

A Cátedra UNESCO para Drenagem Urbana em Regiões de Baixada Costeira se constitui em uma proposta de pesquisa integrada e multidisciplinar, que busca conjugar soluções de engenharia, arquitetura, urbanismo e paisagismo para problemas de drenagem e riscos de inundação em cidades costeiras, com destaque para a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, mas não se limitando a esta, e abordando questões relacionadas às águas, ao meio ambiente, às cidades e ao saneamento, a fim de alcançar um futuro mais sustentável e resiliente.

Esta Cátedra UNESCO situa-se, portanto, no domínio da Gestão Integrada de Águas Urbanas (do inglês, *Integrated Urban Water Management*, ou simplesmente IUWM) e está alinhada diretamente com a missão da UNESCO de contribuir para o desenvolvimento sustentável por meio da educação, ciências, comunicação e informação. A Cátedra atua como um laboratório acadêmico de propostas inovadoras para promover e apoiar assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis por meio de pesquisas baseadas em evidências, e procura oferecer aconselhamento para políticas públicas voltadas para a drenagem urbana como elemento estruturante da paisagem e tema preliminar ao planejamento da cidade. Assim, nesse contexto, tem como perspectiva contribuir para a materialização do Programa Hidrológico Intergovernamental (PHI) da UNESCO.

Destaca-se, ainda, que a Cátedra atua em consonância com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS), que foram postulados no contexto de um esforço global, integrado e indissociável, para alcançar um futuro

melhor e mais sustentável para todos. Muitos desses objetivos podem ser proximamente relacionados aos desafios enfrentados em regiões urbanas de planícies costeiras, objetos preferenciais dos estudos desta Cátedra, onde riscos de inundação e falta de planejamento adequado, agravado pela incapacidade de investimento em infraestrutura adequada, principalmente em infraestrutura de saneamento, levam a graves problemas relacionados à pobreza, desigualdade, saúde pública deficiente, degradação ambiental, riscos de desastres, falta de prosperidade e de justiça social, principalmente em países emergentes. Nesse sentido, esta Cátedra aborda diretamente questões relacionadas aos ODS 6 (Água Potável e Saneamento), 9 (Indústria, Inovação e Infraestrutura), 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis), 13 (Ação Contra a Mudança Global do Clima) e 15 (Vida Terrestre), considerando uma abordagem sistêmica e transdisciplinar.

O tema de pesquisa central aborda as cheias urbanas como elemento de desorganização e degradação urbana, capaz de empobrecer a população a partir de eventos recorrentes, afetando a saúde pública e afastando a população da escola, do lazer e do trabalho. Para fazer frente a esses desafios, a Cátedra utiliza técnicas multicritério e de modelagem hidrodinâmica, aliadas a avaliações integradas de planejamento multicamadas, para combinar ações estruturais e não estruturais em soluções inovadoras, que visam aumentar a resiliência da bacia hidrográfica, para enfrentar os eventos extremos, as alterações climáticas e a elevação do nível do mar, sempre buscando o incremento da qualidade ambiental e urbana.

REDES DE PESQUISA: CONEXÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS

A presente Cátedra UNESCO tem o Instituto Rio Metrópole como instituição apoiadora desde sua concepção, e mais recentemente incluiu em sua lista de parceiros com novas perspectivas práticas.

A Fundação Rio-Águas, que é uma autarquia vinculada à Prefeitura do Rio de Janeiro, responsável pela gestão dos recursos hídricos e planejamento, implementação e manutenção dos sistemas de drenagem urbana, manejo de águas pluviais e saneamento da cidade, manifestou interesse específico em participar de um projeto de Extensão da UFRJ, vinculado à Cátedra UNESCO, relacionado ao estudo de inundações e diretrizes para o ordenamento territorial da bacia do rio Piraquê-Cabuçu, área de expansão urbana na zona oeste, bem como na busca de soluções efetivas e resilientes no longo prazo, para a Bacia do Rio Acari, na zona norte da cidade. Essa interação representa uma possibilidade de concretizar melhorias práticas no sistema de drenagem do Rio de Janeiro e fortalecer o intercâmbio prático e acadêmico de experiências.

A Companhia de Desenvolvimento de Maricá (Codemar), por sua vez, busca práticas inovadoras para a requalificação e valorização de sistema lagunar da cidade de Maricá. Nesse contexto, o controle de inundações, a partir da integração de um sistema de infraestrutura verde-azul, projetado sobre o sistema de espaços livres urbanos, com articulação com o entorno construído e oferecendo serviços socioambientais, traz a possibilidade de ordenar o crescimento e a oferta de habitações seguras, controlar o aporte de sedimentos e a qualidade da água para o sistema lagunar e melhorar a qualidade de vida da população.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV), que busca estabelecer uma parceria de contribuição recíproca para a discussão sobre resiliência climática em cidades costeiras, em termos de qualidade de seus corpos hídricos, considerando uma solução alternativa para a coleta de esgoto através de interceptores de esgoto em tempo seco.

Além disso, a Universidade Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) se aproximaram do núcleo de pesquisadores e podem contribuir com o intercâmbio de experiências entre professores e pesquisadores dos cursos de engenharia civil e ambiental.

Por fim, cabe mencionar que a Università degli Studi Mediterranea Di Reggio Calabria, na Itália, estabeleceu um convênio de cooperação e pesquisa conjunta, com objetivo de melhorar a resiliência de sistemas de drenagem urbana costeira, com foco na cidade de Reggio Calabria, no sul do país, onde estudos de interesse abrem uma porta internacional para esta Cátedra UNESCO.

BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAM AS INICIATIVAS E PRÁTICAS DA CÁTEDRA

A urbanização altera o uso do solo, impactando o ambiente natural e construído, especialmente as águas urbanas. Muitas cidades negligenciam os rios, resultando em poluição e degradação, o que empobrece a biodiversidade e gera problemas de saúde pública, degradação urbana, perda de lazer, entre outros problemas. O rio, de forma geral, funciona como síntese dos territórios conectados a ele, e as ações na bacia se refletem no corredor fluvial. Rios artificiais e degradados, afetados por enchentes, são produto do meio urbano que descaracterizou os processos naturais da bacia hidrográfica. A urbanização altera radicalmente o ciclo hidrológico, removendo vegetação, impermeabilizando superfícies e introduzindo sistemas de drenagem artificiais. Isso modifica o padrão de escoamentos, resultando em maiores respostas de escoamento superficial e menores oportunidades de infiltração, aumentando as vazões de pico e reduzindo as vazões de base, além de diminuir o tempo de concentração da

bacia e perder ecossistemas fluviais. Frequentemente, isso agrava as inundações urbanas.

As cheias urbanas estão fortemente relacionadas ao uso do solo e problemas urbanos, como déficit habitacional e ocupação irregular de faixas marginais. As cheias degradam o ambiente urbano, danificam edificações, desvalorizam áreas inundadas, geram perdas econômicas e de serviços, interrompem a mobilidade e são veículos de doenças. Esse ciclo vicioso fragiliza o sistema urbano e aumenta riscos e prejuízos, causando degradação urbana e econômica.

Uma abordagem ecossistêmica é necessária para tratar rios em áreas urbanas, reconhecendo seu valor na paisagem e sua capacidade de abrigar maior biodiversidade. A sustentabilidade deve integrar as escalas social, econômica e ambiental, buscando resiliência urbana e infraestrutura verde-azul (IVA). A reorganização de espaços livres pode permitir controle de cheias, criação de parques fluviais, mobilidade, valorização imobiliária e eventual transporte fluvial/lacustre.

A perspectiva de incorporar sustentabilidade ambiental no crescimento urbano oferece oportunidades para soluções integradas, usando exemplos da natureza e concebendo sistemas de IVA. A busca pela sustentabilidade deve conjugar resultados perenes e resiliência, capacitando a cidade a resistir a falhas e funcionar ao longo do tempo. O desenho sustentável de uma cidade envolve enfrentamento de riscos e criação de uma rede de IVA, conectando espaços livres, disponibilizando parques e áreas de lazer, e criando volumes para armazenamento temporário de cheias e caminhos que favorecem a mobilidade, integrando ambiente natural e construído. A criação de espaços multifuncionais pode associar funções hidráulicas a sociais, ambientais e econômicas.

A reorganização desses espaços pode permitir:

- a) Escoamento controlado de cheias;
- b) Introdução de parques fluviais, que, além do lazer e atenuação do microclima, cumprem função hidráulica, auxiliam na ordenação do espaço e criam limites para o crescimento urbano;
- c) Incremento da biodiversidade;
- d) Uso de caminhos verdes para mobilidade e conexão de áreas fragmentadas;
- e) Valorização imobiliária do entorno;
- f) Eventual transporte fluvial/lacustre.

A conjugação de ações no tecido urbano, controlando o uso do solo e atuando no corredor fluvial ampliado, com foco no rio como síntese do território-

rio e adicionando o conceito de Áreas de Interesse Hidrológico (AIH), promove uma construção mais sustentável das cidades. As AIH são uma nova classe de zoneamento urbano para proteger áreas hidrológicas e propensas a inundações, promovendo intervenções verde-azul e soluções de drenagem sustentável.

Duas propostas metodológicas se destacam dentre as linhas de pesquisa desenvolvidas nesta Cátedra, como descritas resumidamente nos subitens apresentados a seguir.

METODOLOGIA PARA PLANEJAMENTO E PROPOSIÇÃO DE PROJETOS PARA O ENFRENTAMENTO DE INUNDAÇÕES NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO (E EM ÁREAS ALAGÁVEIS, DE FORMA GERAL)

Apresenta-se, a seguir, cada fase desta proposta de metodologia.

Construção de Diagnóstico Detalhado

A construção de um diagnóstico detalhado da bacia é primeira etapa do planejamento e deve conter aspectos multidisciplinares, que envolvem o urbanismo, o paisagismo e a engenharia, cujas bases permitem consubstanciar os procedimentos subsequentes. Inicia-se pelo reconhecimento do território, a partir da leitura em diversas camadas de suas características formadoras, baseando-se em McHarg (1969). Em uma síntese, pode-se descrever o processo de elaboração diagnóstico da seguinte forma:

- a) Adoção da bacia hidrográfica como unidade de planejamento territorial;
- b) Contextualização e caracterização da bacia hidrográfica;
- c) Evolução urbana ao longo da bacia hidrográfica;
- d) Integração de aspectos socioambientais e de expansão urbana sobre a bacia hidrográfica.

Dessa forma, é possível construir um diagnóstico que aborde todas as questões que constituíram a evolução de ambiente urbano e suas inter-relações com o ambiente natural. Na síntese do diagnóstico devem ser apontadas as principais potencialidades e os principais conflitos/problemas. Essa é a base para a proposição de soluções de engenharia integradas com o desenho da paisagem para o controle de cheias na bacia. As Áreas de Interesse Hidrológico devem ser formalmente definidas ao fim do diagnóstico, para orientar a futura confecção de cenários de desenvolvimento urbano no prognóstico (próxima fase) e as consequentes ações de projeto na bacia.

Prognóstico

O prognóstico consiste em estabelecer possíveis visões de futuro, reconhecendo conflitos, oportunidades e ameaças, em termos de desenvolvimento urbano, considerando a evolução tendencial, a possibilidade de exacerbação de conflitos, a eficiência de controles oficiais, como a evolução segundo planos estabelecidos, e a evolução desejável, sustentada por ações planejadas de forma integrada. Em geral, essas considerações refletem em um cenário tendencial, um cenário pessimista, um cenário oficial e um cenário desejável.

Programas, Projetos e Propostas de Ação

Nesta etapa, devem-se estabelecer as Principais Diretrizes Conceituais para a Proposição de Alternativas de Projeto e Gestão da Bacia de Forma Sustentável. A Tabela 1 organiza um conjunto de premissas básicas de atuação, em projeto, frente a situações críticas de drenagem e alagamentos, considerando potenciais interações com demais sistemas e possibilidades para a estruturação do território.

Quadro 1 – Premissas básicas de atuação em projeto em condições críticas de alagamento

Situações-tipo	Diretrizes de projeto
Ausência de conexão entre meio urbano e natural	Constituição de um Sistema de Espaços Livres – novas conexões que visam maior interação do meio natural e urbano. Utilização de infraestrutura verde e paisagens multifuncionais, propiciando a criação de corredores ecológicos, interligando parques, APAs e fomentando a reconstituição da vegetação.
Pressão do crescimento urbano para APAs	Contenção do crescimento urbano, com criação de áreas de transição efetivas – uso do conceito de Parque Urbano de Borda, onde o lazer e a possibilidade de desenvolvimento de atividades econômicas geram uma apropriação por parte da população que afasta o risco de invasão de áreas de preservação (sejam encostas ou faixas marginais de proteção de rios); preservação e recomposição da vegetação ciliar, de nascentes e de topos de morro.
Ocupação de áreas marginais	Relocação das habitações em risco para o mesmo local, ou local próximo, sob novos modelos de assentamento e padrões construtivos, que respeitem o ciclo das águas.
Expansão urbana em áreas alagáveis	Preservação de áreas alagáveis, principalmente pela criação de parques – nesse caso, com viés mais natural, valorizando a presença da água.
Desvalorização das margens do rio	Revitalização marginal: favorecimento de ações de revegetação, introdução de áreas de lazer e recreação; utilização como eixo de mobilidade, com ciclovias e passeios.
Desvalorização econômica do entorno	Utilização do novo sistema de espaços livres como atrativo e possibilidade de geração de emprego e renda para a população local, com ações, por exemplo, de produção e venda de espécies vegetais locais; introdução de atividades comerciais.

Canalização parcial ou completa de rios, com degradação da paisagem e transferência de alagamentos	Reversão da canalização e abertura do leito do rio quando possível – rios em condições naturais, em áreas de parques, conectados às planícies de inundação, tendem a gerar menor manutenção e menores prejuízos. Por princípio, a canalização é aceitável onde a ausência de espaço for marcante e onde houver urbanização formal consolidada que precisa de proteção. Deve ser estudada, porém, sempre de forma sistêmica, para evitar transferência de alagamentos. De forma geral, não deve ser proposta como forma de “ganhar espaço” para a urbanização futura.
Despejo das águas servidas no rio (ou na rede de drenagem que leva ao rio)	Evitar o despejo direto no rio com medidas corretivas que considerem a captação em tempo seco. Esta captação corrige falhas extensivas de conexão de esgotos domésticos na rede pluvial, seja por falha ou ausência de rede separadora. Necessariamente as vazões captadas em tempo seco devem ser destinadas ao tratamento.
Deposição de lixo nas ruas ou diretamente no leito do rio	Educação ambiental. Conscientização por meio da aproximação da população com as áreas revitalizadas. Melhoria no serviço de coleta e incremento de alternativas de reciclagem, com viabilização econômica desta atividade.
Inundações e alagamentos	Zoneamento de inundações. Associação de todas as demais diretrizes projetuais em um arcabouço que reordena os escoamentos na bacia, conjugando ambiente natural e construído.

Fonte: Adaptado de Lourenço (2013).

Tais diretrizes devem guiar as várias alternativas de ação na bacia, indicando como cada intervenção se articulará com as demais e com o plano de urbanização, evitando ou gerenciando conflitos, reconhecendo e favorecendo potencialidades, definindo áreas que devem ser preservadas, áreas a serem recuperadas e áreas para desenvolvimento urbano, a partir dos limitantes naturais e das vocações urbanas e ambientais. De forma geral, deve-se:

- Articular as necessidades urbanísticas com os limites definidos pelo meio natural;
- Gerar alternativas de projeto capazes de controlar as cheias;
- Analisar de forma ampla a viabilidade das alternativas de projeto geradas no item anterior.

Observa-se que a avaliação objetiva e quantitativa de riscos e de resiliência pode ser feita com o uso de ferramentas de análise multicritério, integradas em índices específicos para estes fins.

ESTRUTURAÇÃO DO TERRITÓRIO PARA PLANEJAMENTO URBANO E INTERVENÇÕES NA MACRODRENAGEM: CRIAÇÃO DO CONCEITO DE ÁREA DE INTERESSE HIDROLÓGICO

A criação de uma Área de Interesse Hidrológico – AIH (Miguez *et al.*, 2024), composta majoritariamente por áreas livres que podem servir para abrigar funções de drenagem urbana e ordenar o uso do solo no processo de expansão

urbana, visa estruturar o planejamento do território a partir do manejo adequado e sustentável das águas pluviais. Trata-se de uma nova categoria de zoneamento, proposta para garantir que determinadas áreas – estrategicamente mapeadas – possam assumir funções ecológicas, garantindo espaço para a acomodação de águas pluviais sem interromper os serviços urbanos e a qualidade de vida da população, além de promover a conectividade ambiental através do território da cidade.

A AIH pode ser uma ferramenta para guiar a expansão urbana. O mapeamento da AIH identifica áreas naturalmente propensas ao acúmulo de água – e consequentemente das áreas potenciais para a acomodação das águas pluviais em eventos de inundação. Essas áreas suscetíveis a inundações podem ser priorizadas nos estágios iniciais do planejamento urbano, não somente para manter reservas de vegetação e apoio à retenção e infiltração, mas também para prevenir o aumento da exposição urbana e promover a implementação de medidas compensatórias para a mitigação de cheias em áreas estratégicas.

O estabelecimento da AIH integra o comportamento natural da bacia hidrográfica ao processo de planejamento urbano, protegendo regiões de maior criticidade em relação às inundações urbanas (Gomes *et al.*, 2023; Miguez *et al.*, 2024). Evitar a exposição às cheias é a forma mais economicamente viável de reduzir o risco de inundações, o que é oportuno em regiões em expansão urbana, onde diversas áreas ambientalmente sensíveis ainda se encontram desocupadas.

Por outro lado, projetar um sistema estruturado por componentes verdes e azuis, acoplado à infraestrutura cinza, é essencial para o desenvolvimento sustentável e para a resiliência a inundações (Green *et al.*, 2021). A AIH facilita a interação entre esses elementos, promovendo conectividade ecológica e fortalecendo a relação entre os ambientes natural e construído. Entretanto, a AIH não precisa ser composta apenas por áreas livres naturais, mas também para abrigar atividades e ocupações urbanas. Para isso, porém, um plano de manejo específico deve ser feito para essas áreas, garantindo a qualidade ambiental e a capacidade de manutenção de serviços ecológicos, incluindo o controle de cheias. O objetivo dessa integração é a interconexão entre os espaços natural e construído, em uma proposta de nova visão de planejamento, em que a cidade é percebida como parte do meio ambiente. Essa abordagem está alinhada com o conceito de Soluções Baseadas na Natureza (SbN), definidas como “[...] soluções inspiradas e apoiadas pela natureza, que são custo-efetivas, fornecem simultaneamente benefícios ambientais, sociais e econômicos e ajudam a construir resiliência” (European Commission, 2015), e Infraestrutura Verde-Azul (IVA), definida com uma rede interconectada de áreas naturais e outros espaços livres que conser-

vam valores e funções de ecossistemas naturais, sustentam ar e água limpos e oferecem vasta gama de benefícios para pessoas e vida selvagem (Bennedict; McMahon, 2006).

A AIH deve abranger, inicialmente, as áreas ambientais atualmente já protegidas por lei. Na sequência, áreas adicionais devem ser incorporadas ao zoneamento da AIH, onde é apontada a necessidade de maior controle no uso do solo – especialmente devido à suscetibilidade a inundações. Ainda que áreas protegidas não sejam o foco principal do mapeamento, é importante considerá-las conjuntamente na composição de um sistema verde e azul e permitam a preservação de áreas verdes de maior porte, que ancoram as áreas ambientalmente interessantes distribuídas na paisagem urbana. Além disso, diferentes níveis de controle podem ser atribuídos à AIH: desde áreas integralmente protegidas, onde a urbanização não é permitida, até áreas urbanizáveis sujeitas ao manejo sustentável do solo.

A delimitação da AIH é baseada na sobreposição de áreas resultantes da aplicação combinada de cinco critérios:

- a) Unidades de Conservação;
- b) Áreas de Preservação Permanente;
- c) Áreas Livres de Baixa Declividade;
- d) Áreas de Baixada Costeira;
- e) Planícies de Inundação Potencial em áreas próximas a corpos d'água.

As áreas encontradas por esses critérios podem ser classificadas em três categorias de manejo:

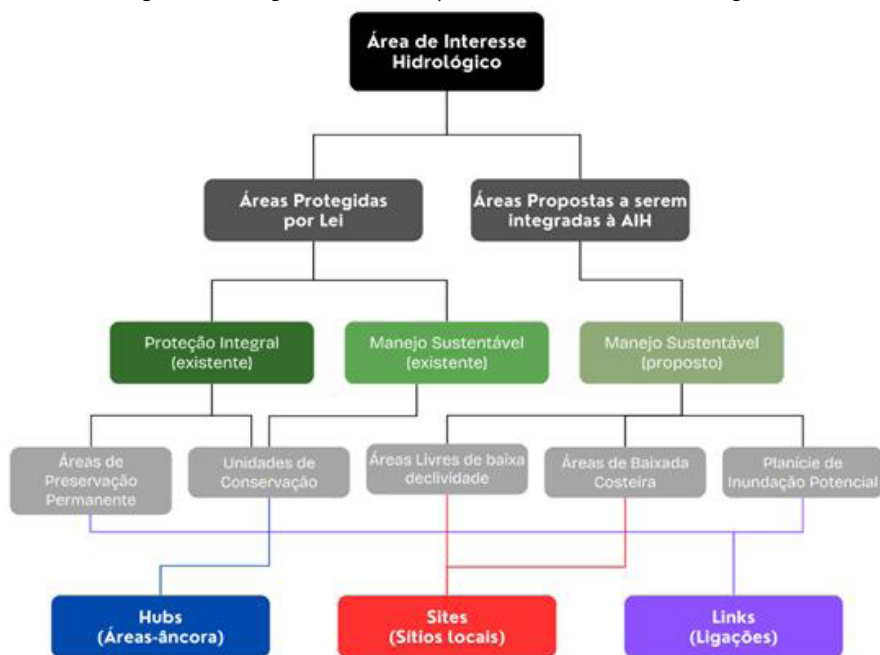
- 1) Proteção Integral (já existente) – composta pelas Unidades de Conservação de Proteção Integral e pelas Áreas de Preservação Permanente;
- 2) Manejo Sustentável (já existente) – composta pelas Unidades de Conservação de Uso Sustentável;
- 3) Manejo Sustentável (proposto para ser implantado) – composta pelas Áreas Livres de Baixa Declividade, Áreas de Baixada Costeira e Planícies de Inundação Potencial.

Portanto, as duas primeiras categorias correspondem a áreas já protegidas por lei, enquanto a terceira categoria refere-se a critérios adicionais para o acréscimo de áreas que não são atualmente ambientalmente protegidas para o controle de inundações, mas onde maior controle de ocupação é necessário.

Esse mapeamento também pode ser associado ao conceito de *Hubs* (áreas-âncora), *Sites* (sítios locais) e *Links* (ligações), de Benedict e McMahon (2002). Vastas áreas verdes a montante, representadas pelas Unidades de Conservação, exercem a função de áreas-âncora, onde há necessidade de preservação para o amortecimento dos escoamentos a jusante, além da manutenção das demais funções ecológicas dessas áreas. Já os sítios locais são representados pelas planícies de baixas cotas e/ou declividade, áreas de alta suscetibilidade a inundações que podem estar espalhadas pela bacia. Já os corredores fluviais, representados tanto pelas Faixas Marginais de Proteção demarcadas como APPs quanto pelas Planícies de Inundação Potenciais, conectam o sistema, de montante a jusante, exercendo o papel de ligações.

A Figura 3 apresenta as categorias e critérios que compõem a AIH, bem como a sua associação com os *Sites*, *Links* e *Hubs*.

Figura 3 – Fluxograma de construção da Área de Interesse Hidrológico



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Áreas Livres de Baixa Declividade

Terrenos de baixa declividade acumulam água facilmente, podendo ser uma ameaça ou uma oportunidade para a acomodação de águas pluviais. A AIH

deve priorizar áreas livres com baixa declividade (até 0,5%) para mitigar cheias urbanas, evitando o adensamento urbano nessas áreas.

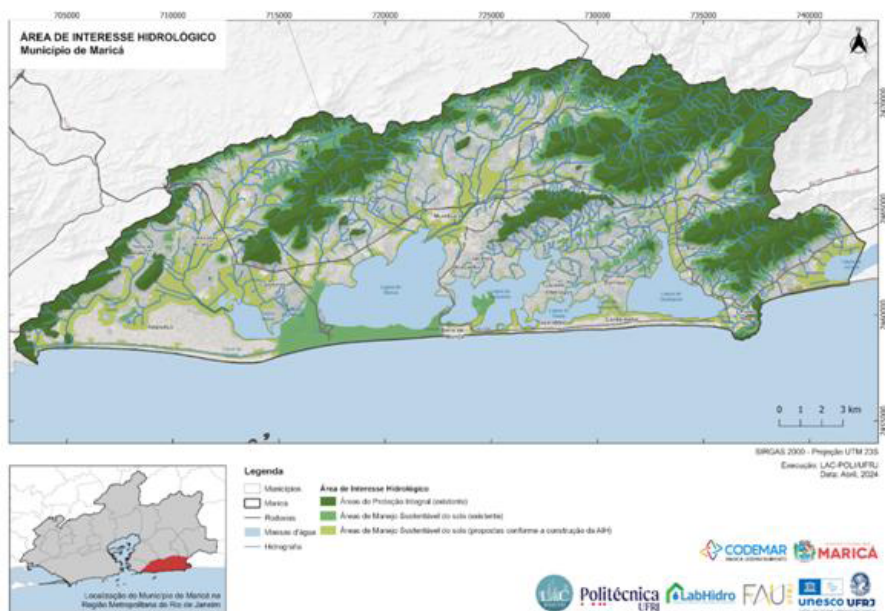
Áreas de Baixada Costeira

Áreas de baixa altitude são particularmente suscetíveis a inundações devido à proximidade com o nível do mar e de outros cursos d'água adjacentes (como sistemas lagunares costeiros). Essa também é uma condição de fragilidade frente às ameaças climáticas de aumento do nível médio do mar. Essa predisposição física resulta em uma tendência ao acúmulo de água durante eventos extremos de chuva, enquanto a descarga nos corpos d'água é dificultada pela baixa declividade, aumentando as chances de inundação. A faixa crítica deve ser definida para características de cada região em estudo. Considerando os padrões de oscilação do nível do mar do Rio de Janeiro, foi atribuída uma faixa de elevação de até dois metros para compor a AIH nas aplicações no Estado.

Planícies de Inundação Potencial

Este critério mapeia a extensão potencial da área de transbordamento de rios e lagoas, usando os Indicadores de Declividade (IDEC) e Proximidade de Corpos Hídricos (IPROX), ambos desenvolvidos para compor o Índice de Suscetibilidade do Meio Físico a Inundações (ISMFI) (Miranda, 2023). O IDEC mede as inclinações longitudinais do terreno aos rios e o IPROX combina a distância até a margem com a declividade transversal. Os resultados variam de 0 a 100, dispostos em cinco categorias: muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto. O mapeamento das Planícies de Inundação Potenciais (PIP) inclui áreas com pelo menos um indicador “muito alto” e o outro “alto”, calculado por meio de um produtório ponderado com pesos iguais para ambos os indicadores. O resultado desse mapeamento para Maricá é apresentado de forma ilustrativa na Figura 4.

Figura 4 – Proposta de Área de Interesse Hidrológico para Maricá



Fonte: Estudo Estratégico para Recuperação Ambiental do Sistema Lagunar do Município de Maricá: Navegabilidade, Balneabilidade Costeira e Operação Urbana Consorciada – Projeto PD&I UFRJ-CODEMAR.

Impacto em políticas públicas

A Cátedra UNESCO para Drenagem Urbana em Regiões de Baixada Costeira teve, como principal produto de seu primeiro quadriênio de pesquisa (2020-2024), a elaboração do “Programa de Manejo de Águas Pluviais de Maricá”. Este programa foi desenvolvido pela UFRJ, contratada a partir da Fundação COPPETEC, pela empresa Lazarus Consultoria, Gerenciamento e Engenharia, que venceu uma licitação pública promovida pela Somar – Autarquia de Serviços de Obras de Maricá (Edital n.º 06/2021). A UFRJ foi escolhida devido à sua experiência em inovação, pesquisa e desenvolvimento, especialmente em manejo de águas pluviais integrado a soluções urbanas, considerando a fragilidade física e a suscetibilidade a inundações do sistema lagunar-costeiro do município.

O programa teve como objetivo principal reduzir os riscos de inundações, melhorar as condições ambientais e a qualidade de vida da população, além de definir cenários futuros de desenvolvimento urbano que incorporassem soluções baseadas na natureza e infraestrutura verde e azul. Os objetivos gerais do programa incluíam:

- a) Reduzir os prejuízos decorrentes de inundações;
- b) Melhorar as condições de saúde da população e do meio ambiente urbano;
- c) Planejar os mecanismos de gestão urbana para o manejo sustentável das águas pluviais;
- d) Ordenar a ocupação das áreas de risco de inundação através de regulamentação específica;
- e) Restituir funções do ciclo hidrológico natural, mitigando os impactos da urbanização;
- f) Formatar um programa de ações de curto, médio e longo prazo.

Para alcançar esses objetivos, o programa realizou uma série de estudos e análises, incluindo:

- a) Reconhecimento prévio da área: Levantamento de dados secundários para compreensão do problema de inundações e orientação das demandas de modelagem e projeto.
- b) Avaliação do sistema de espaços livres urbanos: Identificação de alternativas multifuncionais para armazenamento de cheias e revitalização urbana.
- c) Avaliação da suscetibilidade a inundações: Aplicação do Índice de Suscetibilidade do Meio Físico a Inundações (ISMFI), que considera aspectos como cota absoluta, declividade, proximidade de corpos d'água e permeabilidade do solo.
- d) Estudos hidrológicos: Caracterização das chuvas intensas na região, com cálculo das chuvas de projeto para tempos de recorrência de 10, 25 e 50 anos.
- e) Modelagem matemática hidrodinâmica: Simulação de todas as bacias do município, calibração do modelo e análise de cenários de projeto para proposição de soluções conceituais de macrodrenagem.

A metodologia utilizada incluiu a aplicação da Matriz SWOT, adaptada para o planejamento urbano, em que as fortalezas e fraquezas foram identificadas na fase de diagnóstico, enquanto as ameaças e oportunidades foram avaliadas na fase de prognóstico. O diagnóstico iniciou com a aquisição de dados existentes, como mapeamentos topográficos, dados hidrometeorológicos e planos municipais, além da utilização de ferramentas como o Índice de Vegetação por Diferença Normalizada (NDVI), o Índice de Propensão a Alagamentos (IPA) e o modelo MODCEL para simulação de eventos hidrológicos e hidrodinâmicos.

Na fase de prognóstico, foram construídos três cenários de desenvolvimento urbano:

- 1) Cenário Tendencial: Espalhamento urbano horizontal, seguindo o histórico de crescimento da cidade.
- 2) Cenário Oficial: Crescimento ordenado, com otimização da infraestrutura e adensamento urbano conforme o novo plano diretor.
- 3) Cenário Desejável: Integração do ambiente construído com o natural, respeitando a dinâmica das águas e limitando a expansão sobre áreas ambientalmente frágeis.

Além desses cenários, foram simulados cenários estressados, que intensificaram a ocupação urbana além do horizonte do programa, e cenários considerando as mudanças climáticas, para avaliar a resiliência do sistema diante dessas tendências.

O programa também propôs uma série de metas escalonadas no tempo, divididas em ações de curto, médio e longo prazo:

- a) Curto prazo: Capacitação de equipes técnicas, interação com concessionárias de água e esgoto, inclusão de manejo de águas no Plano Diretor Urbano, educação ambiental, levantamento cadastral das redes de drenagem e intervenções em áreas críticas.
- b) Médio prazo: Gestão e ampliação dos sistemas de micro e macrodrenagem, implantação de programas de aproveitamento de chuva, manutenção do sistema lagunar e reflorestamento de áreas estratégicas.
- c) Longo prazo: Fiscalização e manutenção dos sistemas de drenagem, avaliação da qualidade da água, desenvolvimento de incentivos econômicos para retenção de água e expansão das medidas de infraestrutura verde e azul.

As soluções propostas priorizaram a integração do ambiente construído com o natural, evitando o adensamento urbano em áreas frágeis e promovendo a valorização da água como elemento de conexão entre a cidade e a natureza. O programa buscou alinhar o desenvolvimento urbano com a sustentabilidade hídrica, promovendo a resiliência às inundações e a integração entre a cidade e o meio ambiente. As propostas de projeto para este trabalho estão apresentadas, de forma geral na Figura 5 e na Figura 6 a seguir.

Figura 5 – Mapa geral de intervenções em Maricá e esquema de interpretação funcional espacial, de montante para jusante da bacia

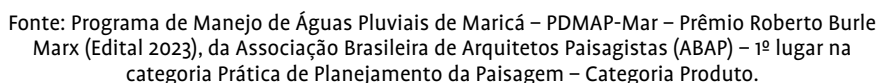
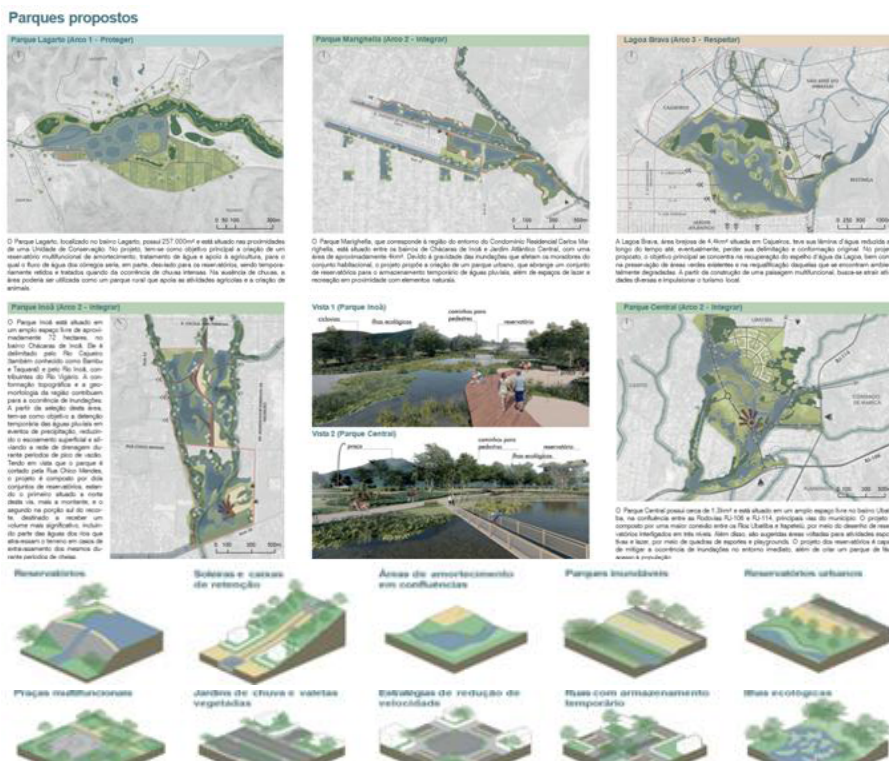


Figura 6 – Projetos de parques multifuncionais – sistema de infraestrutura verde-azul



Fonte: Programa de Manejo de Águas Pluviais de Maricá – PDMAP-Mar – Prêmio Roberto Burle Marx (Edital 2023), da Associação Brasileira de Arquitetos Paisagistas (ABAP) – 1º lugar na categoria Prática de Planejamento da Paisagem – Categoria Produto.

Relações com a Educação para a Cidadania Global

A Cátedra UNESCO para Drenagem Urbana em Regiões de Baixada Costeira utiliza metodologias ativas de aprendizagem, colocando o estudante como protagonista do processo de construção do conhecimento. Essas metodologias focam na superação de desafios e na resolução de problemas, promovendo iniciativa, proatividade, pensamento crítico, responsabilidade e autonomia. O docente atua como orientador, preparando bases, definindo diretrizes e motivando o desenvolvimento progressivo do estudante, em um processo bilateral de ensino-aprendizagem.

Principais Métodos de Aprendizagem Ativa:

- Aprendizagem baseada em problemas;
- Aprendizagem baseada em projetos;

- Aprendizagem entre pares ou equipes;
- Aprendizagem com jogos;
- Ensino híbrido;
- Sala de aula invertida.

Esta Cátedra UNESCO aplica metodologias ativas na formação de estudantes de graduação e pós-graduação em engenharia civil, ambiental, arquitetura e urbanismo, integrando atividades de extensão, pesquisa e ensino. A composição de equipes multiníveis (graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado) promove a aprendizagem entre pares, incentivando o debate, a reflexão coletiva e a troca de conhecimentos, fortalecendo o pensamento crítico dos participantes.

Dentre as metodologias utilizadas, destaca-se a aprendizagem baseada em projetos, que permeia praticamente todas as atividades desenvolvidas pela Cátedra. Este método tem dois objetivos principais: formar profissionais capazes de desenvolver habilidades práticas e críticas, e solucionar problemas reais, através de projetos em parceria com órgãos públicos e privados que visam resolver desafios de drenagem urbana.

Durante o primeiro quadriênio, foram desenvolvidos projetos importantes, como os da Bacia do Rio Piraquê-Cabuçu e da Bacia do Rio Acari, em parceria com Rio-Águas, além das Bacias de Maricá (Rio Bambu-Taquaral-Vigário, Rio Mumbuca-Ubatiba, Rio Doce-Caranguejo), em parceria com Codemar e Somar, e o estudo da Interação Esgoto Sanitário-Drenagem Urbana, em parceria com FGV.

As linhas de pesquisa da Cátedra seguem premissas de trabalho específicas para o desenvolvimento desses projetos:

- Análise de risco hidrológico em escala de bacia hidrográfica;
- Soluções baseadas na Natureza (SbN), integrando Infraestruturas Verdes e Azuis (IVAs) com Infraestruturas Cinzas;
- Integração entre drenagem e soluções urbanas, melhorando a qualidade do ambiente natural e construído;
- Aumento da resiliência urbana a inundações.

Na aprendizagem baseada em projetos, os estudantes enfrentam desafios práticos semelhantes aos encontrados no campo profissional, buscando soluções de forma autônoma e criativa. Os docentes propõem projetos relacionados às futuras vivências profissionais, atuando como mediadores enquanto os estudantes exercem o protagonismo, apropriando-se do conhecimento durante o processo. Essa abordagem promove a formação técnica e cidadã, alinhando teoria e prática para gerar impactos sociais positivos.

REFERÊNCIAS

BENEDICT, M. A.; MCMAHON, E. T. Green infrastructure: smart conservation for the 21st century. *Renewable resources journal*, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 12-17, 2002.

BENEDICT, M. A.; MCMAHON, E. T. *Green infrastructure: linking landscapes and communities*. Washington, D.C.: Island Press, 2006.

EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Research and Innovation, Towards an EU research and innovation policy agenda for nature-based solutions & renaturing cities: final report of the Horizon 2020 expert group on “Nature-based solutions and re-naturing cities”. *Publications Office*, 2015. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2777/763305>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GOMES, M. V. R.; FERREIRA, G. F.; ARAÚJO, D. F.; MATTOS, R. R.; VERÓL, A. P.; CANEDO DE MAGALHÃES, P.; REZENDE, O. M.; MIGUEZ, M. G. Environmental Protection Areas as a Strategy to Increase Flood Protection in Metropolitan Regions: A Case Study in Maricá, Rio de Janeiro, Brazil. *E3S Web of Conferences*, [s. l.], v. 407, p. 03004, 2023.

GREEN, D.; JOHNSON, M.; SLATER, L.; THORNE, C.; ZHENG, S.; STIRLING, R. S.; CHAN, F. K.; LI, L.; BOOTHROYD, R. J. Green infrastructure: The future of urban flood risk management? *Wiley Interdisciplinary Reviews: Water*, [s. l.], v. 8, n. 6, e1560, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/wat2.1560>.

LOURENÇO, I. B. *Rios urbanos e paisagens multifuncionais – o projeto paisagístico como instrumento de requalificação fluvial e urbana*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura Paisagística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MCHARG, Ian L. *Design with nature*. New York: American Museum of Natural History, 1969.

MIGUEZ, M. G.; GOMES, M. V.; AMBACK, B. C.; MELLO NETO, H. D.; THOMAZ, F. R.; MATTOS, R. R.; VERÓL, A. P.; SOUSA, M. M.; REZENDE, O. M.; DE MAGALHÃES, P. C. Conceptual framework to incorporate drainage solutions in the urban open space system. *Frontiers in Water*, [s. l.], v. 6, 1468975. DOI: <https://doi.org/10.3389/frwa.2024.1468975>.

MIRANDA, F.; FRANCO, A. B.; REZENDE, O.; DA COSTA, B. B.; NAJJAR, M.; HADDAD, A. N.; MIGUEZ, M. A GIS-Based Index of Physical Susceptibility to Flooding as a Tool for Flood Risk Management. *Land*, [s. l.], v.12, n. 7, 1408, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/land12071408>.

O QUE APRENDEMOS ATÉ AQUI: CÁTEDRAS UNESCO ENTRE PRÁTICAS, DISPUTAS E TENSÕES

CAROLINA SCHENATTO DA ROSA¹⁰¹

Este não é um capítulo conclusivo, tampouco representa um fechamento. Pelo contrário, enquanto síntese analítica, estas páginas são um convite para pensarmos juntos e juntas formas de caminharmos rumo ao horizonte de valores e sentidos que emergem dos trabalhos realizados por meio das Cátedras. A pergunta que nos trouxe até aqui é aparentemente simples, descritiva: por onde as Cátedras UNESCO têm andado, quais mãos têm segurado e em que chão estão firmando seus pés? A resposta, contudo, é diversa e complexa; ficou evidente o quão estratégicas são as redes que tocam essas mãos e a vastidão dos caminhos percorridos. A análise que segue buscará compreender essas redes, alianças e territórios com o intuito de estabelecer uma leitura analítica e transversal das Cátedras UNESCO do Brasil, observadas a partir de suas estratégias, contextos, epistemologias e pedagogias.

Por que estratégias, contextos, epistemologias e pedagogias? Porque essas dimensões foram um fio condutor que orientou e conectou os capítulos e serviram como matriz analítica. Cada dimensão é uma expressão de campos densos de produção de sentido. As estratégias são práticas que dizem respeito ao que se faz, ao que se experimenta e às tensões vividas – ações concretas que materializam propósitos políticos e pedagógicos. Enquanto categoria analítica, pode ser compreendida por meio da práxis, ou seja, a síntese entre teoria, palavra e ação. Os contextos apontam para os territórios, instituições e sujeitos que atravessam essas práticas, evidenciando as condições e os desafios históricos, sociais e geográficos vividos pelas Cátedras. O contexto é onde o pé encontra o chão, é um campo de disputa, local de (re)produção de opressões e também de possibilidade de reinvenções (Walsh, 2009).

As epistemologias revelam os modos de conhecer e as disputas em torno de quais saberes são legitimados ou silenciados – trata-se aqui de uma dimensão que subsidia a noção de justiça cognitiva, ou seja, diz respeito à construção, validação e circulação do conhecimento (Tronto, 2013). Por fim, as pedagogias dizem respeito ao como se faz: das metodologias, das intencionalidades educativas e dos processos formativos que constituem sujeitos e coletivos. A pedagogia,

¹⁰¹ Universidade La Salle (Unilassale).

nesse sentido, é compreendida como um processo de humanização, de reconhecimento do outro como sujeito histórico e epistêmico.

Essa é a matriz de análise que permitiu a organização da obra. *Cidadania Global e Sustentabilidade: ações das Cátedras UNESCO do Brasil* integra uma pesquisa de pós-doutorado desenvolvida no âmbito da Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental da Universidade de Caxias do Sul. Buscamos, com os textos compilados neste livro, analisar, a partir das experiências das Cátedras UNESCO brasileiras, como a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a Justiça Socioambiental (JSA) vêm sendo compreendidas, assumidas e operacionalizadas no país.

Seguindo esse espírito relacional e situado, a versão desenvolvida para esta pesquisa mantém a abertura do modelo original, permitindo interpretações contextualizadas que não impõem fórmulas, mas orientam o olhar investigativo. As quatro dimensões – epistêmica, contextual, estratégica e pedagógica – foram definidas de modo a manter como foco central a educação e a formação para a cidadania global e justiça socioambiental. Essa organização permite compreender esses conceitos não como algo abstrato, mas como um horizonte que se constrói a partir de práticas situadas, decisões políticas e disputas epistemológicas que atravessam as ações das Cátedras.

As 19 experiências aqui compartilhadas constituem o *corpus* da pesquisa e foram analisadas a partir de perguntas orientadoras associadas a cada uma dessas dimensões: a) Quais os saberes e epistemologias sustentam as ações e práticas descritas? b) Como os contextos territoriais, institucionais e sociais influenciam e tensionam a atuação das Cátedras? c) Que redes, alianças e estratégias garantem a permanência e sustentabilidade das Cátedras? d) Que propostas pedagógicas estão sendo desenvolvidas e com quais propósitos? Ao responder essas quatro perguntas, esperamos construir uma sistematização que vai além da descrição de práticas isoladas, permitindo analisar relações entre relações, ou seja, observar como determinadas escolhas epistemológicas incidem em projetos pedagógicos e como esses, por sua vez, se relacionam com os contextos e as possibilidades estratégicas de cada Cátedra.

Por que uma matriz de ECG e JSA? Por que não apenas ECG? A Educação para a Cidadania Global, tal como compreendida ao longo da obra, não é uma proposta genérica de formação para o “mundo global”, mas uma construção situada, crítica e profundamente ancorada em compromissos com justiça social, equidade e transformação estrutural. Carlos Alberto Torres (2023) argumenta que a ECG deve se configurar como projeto político-educacional que articula direitos

humanos, democracia participativa, redistribuição e reconhecimento, afirmando que a cidadania global precisa ser crítica para se opor aos efeitos homogeneizantes da globalização neoliberal. Vanessa Andreotti (2006; 2014), por sua vez, propõe um deslocamento radical do paradigma de uma ECG “benevolente”, baseada na empatia e na ajuda, para uma ECG crítica que reconhece complexidade, colonialidade e interdependência sistêmica. Sua contribuição é fundamental para a compreensão da ECG como um campo de disputa epistêmica e ética, atravessado por múltiplos mundos e temporalidades. Já Carreira (2021) enfatiza o papel dos direitos humanos e da ecologia integral na promoção da educação. No fundo, o que os autores argumentam é que a ECG não pode ser dissociada das condições materiais naturais e simbólicas que estruturam as desigualdades globais – daí a necessidade de caminhar lado a lado com a justiça socioambiental, compreendida aqui como dimensão inegociável da formação e manutenção da vida em comum.

A justiça socioambiental não deixa ser o direito à vida vivida em comum. Não é apenas uma questão de distribuição equitativa de recursos ou proteção ambiental; justiça socioambiental é um campo de luta política que articula território, reconhecimento e participação. David Schlosberg (2007) propõe que a justiça ambiental contemple três dimensões inseparáveis: a distributiva, a do reconhecimento e a da participação. Denise Carreira (2021) amplia essa discussão, evidenciando como os conflitos ecológico-distributivos estão diretamente relacionados à desigualdade econômica, epistêmica e à colonialidade.

Ainda, há a compreensão da justiça socioambiental como fundamento ético de uma sociedade sustentável, onde a vida humana e não humana seja protegida e respeitada de forma interdependente – Leonardo Boff (2011) reforça essa visão ao afirmar que a justiça ambiental deve ser compreendida no marco de uma ética do cuidado, que reconhece a Terra como Casa Comum, e insiste na inseparabilidade entre natureza e humanidade. Nesse sentido, a justiça socioambiental não é apêndice da cidadania global, mas sua condição: sem justiça ambiental e territorial, não há possibilidade de cidadania planetária, tampouco de práticas educativas emancipatórias e enraizadas.

Ao analisar as experiências compartilhadas pelas Cátedras UNESCO nesta obra, compreendemos que a justiça socioambiental se materializa por meio de diferentes expressões de justiça – muitas vezes simultâneas – que incluem a justiça cognitiva, epistêmica, ambiental, territorial, econômica, de gênero, racial, linguística e participativa. Ao fazer isso, as Cátedras ampliam o escopo da justiça socioambiental, demonstrando que sua efetivação exige múltiplas formas de

reparação e reconhecimento, tanto no plano institucional quanto nos vínculos com os territórios e com os sujeitos que neles resistem e produzem saberes.

Daí a opção por um quadro analítico estruturado em dimensões, pela necessidade de produzir uma leitura integrada das Cátedras UNESCO que ultrapasse a descrição de ações isoladas ou a sistematização linear de boas práticas. O foco aqui é compreender como essas iniciativas se articulam interna e externamente, em relação a seus fundamentos teóricos, aos territórios onde atuam, às suas projeções institucionais e às práticas formativas que desenvolvem. O *framework* funciona, assim, como uma ferramenta que permite captar interseções e tensões entre dimensões distintas da ECG e da justiça socioambiental.

A dimensão epistêmica nos permite observar os referenciais que orientam a produção de conhecimento em cada Cátedra. A dimensão contextual evidencia a relação entre elas e os territórios em que estão inseridas, seja no plano institucional, seja em sua vinculação com redes locais, nacionais e transnacionais. A dimensão estratégica permite identificar as formas de inserção política, a articulação com os ODS, os modos de incidir em políticas educacionais e o lugar das Cátedras no interior das universidades. Por fim, a dimensão pedagógica focaliza as práticas formativas, metodologias e sujeitos envolvidos nos processos educativos promovidos pelas Cátedras.

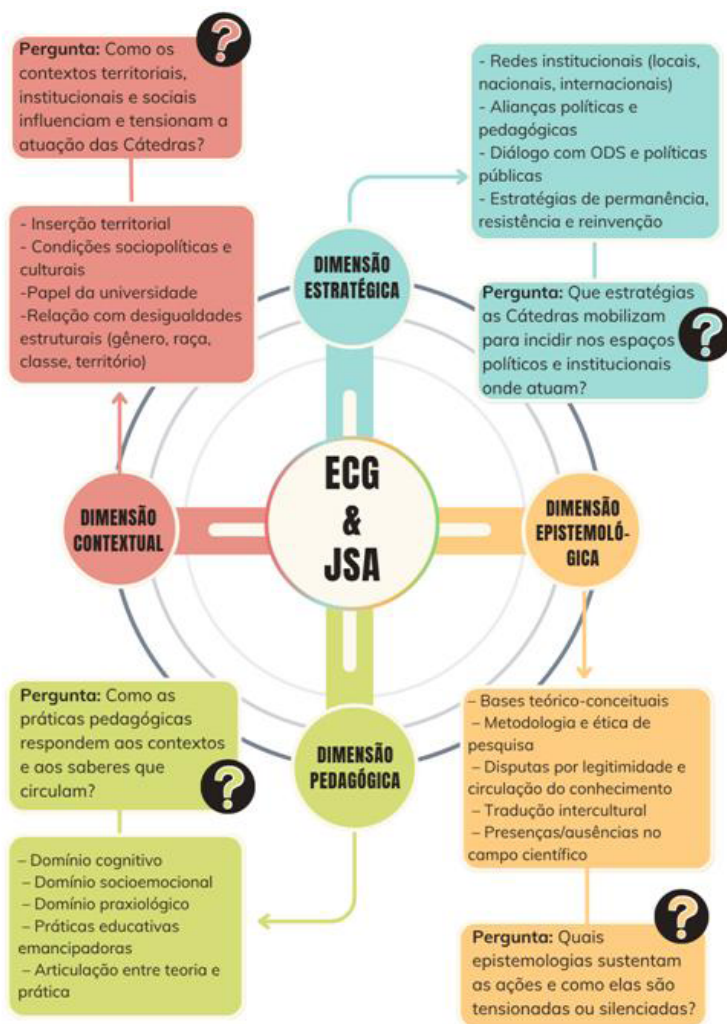
Este capítulo não tem por finalidade encerrar debates ou apontar modelos de atuação a serem replicados. A função deste texto é produzir, ainda que muito brevemente, sínteses e apresentar os horizontes partilhados entre as Cátedras. É, portanto, um diálogo crítico entre as instituições. Para organizar essa leitura, dividimos nossas ideias em três partes: na primeira, o enfoque volta-se para o contexto, redes, territórios e alianças que sustentam as ações das Cátedras, e suas estratégias de consolidação institucional e vinculação com o local e o global. Na parte seguinte, dedicamo-nos às experiências e ao que aprendemos com elas. Em um terceiro momento, buscamos uma análise geral das quatro dimensões propostas, respondendo as perguntas orientadoras. Por fim, a síntese interpretativa perpassa pelos caminhos possíveis, pelas frestas criadas em meio às barreiras institucionais. Se há, neste capítulo, um gesto conclusivo, ele reside na tentativa de colocar em movimento o que foi aprendido, e de abrir novas trilhas para pensar o papel das universidades, da cooperação internacional e da educação crítica em tempos de crise civilizatória.

BREVES NOTAS METODOLÓGICAS

O exercício aqui realizado adota uma abordagem qualitativa e analítico-interpretativa, com base na leitura integral e comparativa dos capítulos que

compõem esta obra. O objetivo não é quantificar e nem ranquear resultados, mas compreender como as Cátedras se articulam e se tensionam em relação à ECG e JSA. Para isso, foi desenvolvido um quadro analítico composto por quatro dimensões: contextual, estratégica, epistêmica e pedagógica. Cada uma delas foi desdobrada em quatro aspectos centrais, totalizando dezesseis categorias analíticas. A estrutura do quadro, representado graficamente em forma de infográfico na sequência deste parágrafo, busca responder, de maneira articulada, a quatro perguntas orientadoras:

Figura 1 – Representação gráfica do quadro analítico



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Este quadro foi concebido como uma heurística relacional, em que cada dimensão se ilumina à luz das demais, com a proposta é reconhecer as interfaces entre os aspectos, compreendendo sua interdependência. A análise foi realizada em três movimentos principais: 1) leitura integral dos capítulos, com registro sistemático das informações relativas a cada uma das quatro dimensões. Essa leitura foi orientada por perguntas específicas, por exemplo: “Quais epistemologias são nomeadas ou mobilizadas explicitamente?”; “Que relações as Cátedras estabelecem com as políticas públicas (PNE, PNEDH, ODS)?”; 2) interpretação dos dados em uma matriz analítica, permitindo identificar padrões, tensões e ineditismos; 3) redação da análise final, organizada neste ensaio crítico-interpretativo.

A elaboração do desenho da pesquisa é o resultado da adaptação e extensão de modelos anteriores, elaborados no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação e Pesquisa na América Latina: convergências teóricas e metodológicas, coordenado pelo meu supervisor, prof. Danilo Romeu Streck. Dois trabalhos são especialmente relevantes: a proposta analítica de transdisciplinaridade crítica apresentada por Vienni Baptista, Klein e Streck (2021), para quem os *frameworks* são ferramentas relacionais que permitem tornar visíveis as exclusões e silenciamentos dos modos hegemônicos de produção do conhecimento; e o quadro analítico com a perspectiva de pedagogias da participação (Streck, 2023), que toma as dimensões ético-política, epistemológica e metodológica como lentes analíticas, destacando as possibilidades e potencialidades do instrumento para termos um olhar contextualizado em perspectiva global. O que o uso desses instrumentos analíticos evidencia é que, embora derivados de um contexto específico, eles podem ser adaptados a outros estudos e realidades, desde que mantida sua ancoragem ético-política e sua dimensão relacional – daí sua potencialidade enquanto lente analítica e comparativa no universo das Cátedras Unesco.

CAMINHOS, MÃOS E TERRITÓRIOS: REDES E INSERÇÕES DAS CÁTEDRAS

A escolha por iniciar este texto pelas territorialidades parte da dimensão contextual e da compreensão de que os territórios não são apenas espaços físicos, mas campos de disputa por memória, identidade e conhecimento (Smith, 2012; Escobar, 2008). Cátedras e territórios são como um ecossistema simbiótico, pois dependem um dos outros (e das suas tensões) para resistir e reexistir. É por isso que compreender como essas territorialidades se manifestam e se articulam nos diferentes contextos pareceu ser um bom ponto de largada para entender as dinâmicas locais e globais que atravessam as práticas das Cátedras.

A primeira pergunta para iniciarmos essa caminhada é: afinal, como se define o território? Para Linda Tuhiwai Smith (2012), o território é um lugar onde o conhecimento é produzido, protegido e compartilhado, muitas vezes em resistência às imposições da colonialidade e seus desdobramentos. Essa ideia de territorialidade transcende o físico; território é memória, é preservação de modos de existência, de saberes e tradições. Por isso, diz Smith (2012), a disputa por território é uma disputa epistemológica, e, sendo uma disputa, tem uma dimensão política inegável. Isso significa dizer que tanto as Cátedras em si, quanto os territórios em que atuam (seja a instituição onde estão ou as redes com as quais dialogam), se estruturam entre essas disputas e tensões.

Catherine Walsh (2009) contribui para esse debate ao introduzir a noção de geopolíticas do conhecimento, tensionando como e por que os saberes “desde abaixo” são sistematicamente marginalizados pelas estruturas de poder. A autora traz uma contribuição significativa para compreendermos as Cátedras UNESCO do Brasil e suas práticas: os territórios são palcos de insurgência epistêmica e, antes de mais nada, são palcos de práticas educativas populares. Esses espaços se tornam, portanto, campos de produção de conhecimento que podemos chamar de crítico, insurgente, (de)colonial, subalterno, entre outros.

As práticas desenvolvidas nos diferentes contextos brasileiros mostram como as Cátedras operam estrategicamente nesses territórios, entre a (re)construção de memórias e identidades em seus próprios espaços institucionais e nos diferentes territórios, ou melhor, nos territórios da diferença (Escobar, 2008) entre organismos internacionais, saberes locais e relações com a comunidade. Isto é, as Cátedras operam em espaços onde o conhecimento nasce da tensão, emerge em resistência aos modelos globais de desenvolvimento e modernidade (Stein *et al.*, 2022). A análise dos capítulos desta obra permite perceber algumas tensões em contexto regional.

No Sudeste, o eixo transversal que conecta as Cátedras é Ciência, Tecnologia e Políticas Públicas. São exemplos disso a Cátedra de Ciência para Educação, que promove inovações tecnológicas para o ensino; a Cátedra de Direitos Humanos, voltada para políticas públicas de redução de desigualdades; e a Cátedra de Economia Criativa e Políticas Públicas, que articula desenvolvimento sustentável com práticas econômicas locais. Esses temas refletem o contexto industrial e tecnológico da região, marcado pela concentração de centros de inovação e por profundas injustiças socioambientais, o que pode levar a uma série de tensões estratégicas e epistemológicas entre a noção de desenvolvimento sustentável/sustentabilidade e as práticas de economia solidária. Isto porque as abordagens

tradicionais de sustentabilidade tendem a reforçar lógicas hegemônicas, muitas vezes de organizações internacionais (Hill *et al.*, 2023).

No Centro-Oeste, a preservação cultural e o empoderamento político destacam-se nas ações das Cátedras. A Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade fortalece redes de resistência e empoderamento de jovens, enquanto a Cátedra de Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras promove políticas de inclusão para indígenas e quilombolas em contextos fronteiriços. Os “territórios da diferença” evidenciam o contraste entre tradições ancestrais e o modelo contemporâneo de desenvolvimento. Nesse cenário, as Cátedras parecem assumir o compromisso de “adiar o fim do mundo”, como diria Krenak (2019), em um território marcado pela desproporcionalidade de poder entre indígenas, quilombolas, trabalhadores do campo e o agronegócio. A preservação cultural, enquanto horizonte político, emerge como contraponto aos modelos extrativistas que predominam na região, fortalecendo o conhecimento socialmente produzido nas Cátedras.

Região Sul concentra suas práticas em questões linguísticas e interculturais, articuladas por meio da Educação Popular. São exemplos a Cátedra de Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, que desenvolve políticas de valorização das línguas minoritárias e preservação de saberes linguísticos locais, e a Cátedra de Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental, que busca articular questões interculturais com linguagens e democratização do conhecimento. Há um visível esforço na promoção da interculturalidade em diálogo com a educação popular, um movimento próximo ao que Walsh (2009) chama de interculturalidade crítica.

É no Nordeste que a relação intercultural e pedagógica está mais marcada pela luta ao direito à alfabetização e à educação política e situada. São exemplos a Cátedra de EJA e a Cátedra de Políticas Culturais e Gestão, que se posicionam em um movimento político e social de formação coletiva, englobando processos de formação comunitária, valorização dos saberes locais.

Por fim, no Norte, a Cátedra de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável tem articulado redes pan-amazônicas, fortalecendo práticas educativas que promovem o manejo sustentável dos recursos naturais e a preservação da cultura dos povos originários. A região pan-amazônica é uma região de muitas fronteiras: físicas, geopolíticas, espirituais, simbólicas, epistêmicas. Há fronteiras naturais e também fronteiras devastação, exploração. E em todas essas fronteiras existem tensões. Nesse entremeio, a Cátedra de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável alinha-se aos princípios de justiça socioambiental e cuidado integral.

O território opera como um fio condutor que conecta as práticas das Cátedras aos contextos regionais, promovendo a articulação entre saberes locais, direitos humanos e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. No entanto, é preciso reconhecer os limites desses referenciais globais: Hill, Ghorpadeb e Galappaththi (2023) argumentam que a noção de “desenvolvimento sustentável” criada e promovida por organismos internacionais mantém uma lógica de crescimento econômico, silenciando práticas locais de agroflorestas e economia solidária, por exemplo. Da mesma forma, Stein *et al.* (2022), para analisar os ODS, utiliza a metáfora da “Casa que a Modernidade construiu”; uma estrutura que, embora pareça sustentável por fora, estrutura-se no crescimento econômico e a expansão de modelos globais de desenvolvimento.

Seguindo a metáfora das autoras, diríamos que as Cátedras no *hall* de entrada desta casa, podendo crescer para fora, em direção ao sol, ou se voltar para o interior e procurar a sala de jantar. Talvez essa seja a grande tensão interna das cátedras, que envolve financiamento, apoio institucional e reconhecimento. Ao descreverem seus desafios, as Cátedras narram o esforço estratégico pela “justa medida” (Boff, 2011), ou seja, o ponto de equilíbrio entre as dimensões ecológica, econômica e social. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre como os territórios são ocupados, disputados e ressignificados pelas práticas educativas, fortalecendo redes transnacionais e promovendo a justiça epistêmica em contextos de vulnerabilidade.

A pergunta que emerge deste ponto de equilíbrio é: Como as inserções institucionais e territoriais – entendidas como práticas interdependentes – revelam tensões constitutivas das Cátedras? Para respondê-la, as tensões se articulam em torno de três eixos: estruturais, situadas e relacionais. As tensões estruturais relacionam-se com a ausência de recursos, reconhecimento limitado, disputas por legitimidade; as situadas vinculam-se com sujeitos historicamente excluídos, com o cuidado enquanto prática política e o território como lugar epistêmico; as relacionais, por sua vez, dizem respeito às contradições entre retóricas e práticas da ECG e entre as disputas internas à universidade.

As tensões estruturais se expressam na dificuldade de consolidação institucional das Cátedras, na ausência de editais públicos contínuos e na fragilidade de seu reconhecimento formal. São atravessadas por políticas educacionais de corte neoliberal, que impõem à universidade a lógica da escassez, da produtividade e da mercantilização do conhecimento (Torres, 2023). Essa lógica transformando o conhecimento em mercadoria, reconfigurando ensino e pesquisa como produtos a serem consumidos, ou seja, cria um ambiente onde o acesso aos saberes é cada

vez mais condicionado por uma racionalidade que reifica modelos gerencialistas e métricas de impacto (Holmwood, 2018).

As tensões estruturais se ampliam, assim como uma condição imposta por um regime de verdade que invalida experiências não hegemônicas (Walsh, 2009; Holmwood, 2018). Frente a isso, as Cátedras criam estratégias para se manterem vivas: reconfiguram parcerias, inventam arranjos institucionais alternativos, operam na brecha. Sua potência está na capacidade de fazer o que fazem com o que têm – e isso é, também, um gesto de crítica e proposição institucional.

As tensões situadas, por sua vez, trabalham na ampliação das brechas. Manifestam-se na relação cotidiana com populações vulnerabilizadas, frequentemente excluídas dos processos formais de produção do conhecimento. Tronto (2013), em sua teoria do cuidado, propõe que o cuidado é uma prática política e ética que vai além da assistência ou suporte. Para Tronto (2013), cuidar é um ato de reconhecimento mútuo e responsabilidade coletiva, que se manifesta em relações horizontais e comprometidas com a dignidade dos sujeitos. Nesse sentido, o cuidado não é apenas um gesto assistencialista, mas uma prática de extensão crítica que ressignifica o papel da universidade nos territórios em que se insere, promovendo relações de reciprocidade e construção conjunta de saberes.

Nessa perspectiva, as tensões situadas colaboram para ampliar a noção de extensão, transformando-a em escuta e responsabilidade compartilhada. Isso significa que o território é concebido como espaço epistêmico e pedagógico, lugar onde se elaboram sentidos e resistências, e não apenas como local de aplicação de políticas. Nas Cátedras, essa concepção se realiza, por exemplo, nas experiências de formação com povos indígenas, quilombolas, migrantes, ribeirinhos e periferias urbanas, onde a reciprocidade não é retórica, mas condição de existência das práticas. As escolhas por projetos e práticas evidenciam como as Cátedras fazem dessa “abertura de brechas” um gesto político: elas se estabelecem como campos de resistência epistêmica, que forma e fortalece redes para criar novos espaços de produção e circulação do saber.

Nesse gesto político ficam mais evidentes as tensões relacionais. No contexto das Cátedras UNESCO que participaram desta obra, essas tensões emergem de contradições entre a retórica institucional de promoção da cidadania global e os condicionantes estruturais impostos pelos financiamentos (nacionais ou internacionais) e pelos processos de validação epistêmica. Andreotti (2014) propõe o acrônimo “*heads up*” como um conjunto de sete relações para compreender a dinâmica (de)colonial nas agendas educacionais globais: hegemonic

(hegemonia), ethnocentric (etnocentrismo), ahistorical (a-histórica), depoliticized (despolitização), self-congratulatory (autocomplacência), uncomplicated solutions (soluções simplistas) e paternalistic (paternalismo). Cada uma dessas dimensões, diz a autora, expõe um aspecto do imaginário colonial que molda práticas e políticas educacionais, muitas vezes mascarado por discursos de neutralidade e desenvolvimento sustentável.

A hegemonia se expressa na imposição de um único modelo de conhecimento como universal, enquanto o etnocentrismo projeta uma visão unilinear de desenvolvimento. O caráter a-histórico ignora os legados coloniais que estruturam as desigualdades contemporâneas, ao passo que a despolitização silencia os conflitos de poder que atravessam essas práticas. A autocomplacência reforça narrativas de benevolência e superioridade moral, justificando intervenções educacionais unilaterais; já as soluções simplistas propõem respostas rápidas para problemas complexos, sem questionar as raízes estruturais das desigualdades. Por fim, o paternalismo legitima relações verticalizadas de “ajuda” que reforçam a dependência epistemológica dos territórios do Sul epistêmico.

E o que isso diz sobre as tensões relacionais que emergiram da análise das Cátedras? Uma vez que suas práticas frequentemente são mediadas por políticas internacionais, esses paradigmas coloniais muitas vezes seguem orientando discursos e políticas. As Cátedras enfrentam o desafio de não reproduzir essas estruturas coloniais enquanto buscam validar suas iniciativas junto a organismos reguladores e financiadores. Nesse cenário, o “heads up” permite uma leitura crítica dessas relações, evidenciando como as lógicas hegemônicas se infiltram nas práticas institucionais e intensificando as tensões internas.

Na dimensão contextual, observamos tensões situadas que envolvem a presença das Cátedras em territórios de vulnerabilização social. Essa inserção desafia o lugar tradicional da universidade, deslocando a extensão para o campo do cuidado (Tronto, 2013) e da escuta comprometida. A Cátedra de Alfabetização em Futuros e a Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo ilustram esse movimento ao retratar ações com comunidades quilombolas e indígenas que demandam da universidade outra forma de presença: horizontal, escutante, partícipe. O território, como espaço epistêmico (Walsh, 2009), redefine os sentidos da produção do conhecimento e das relações pedagógicas.

Na relação com a dimensão epistêmica, tensionam-se as fronteiras entre os saberes reconhecidos e os insurgentes. As Cátedras se colocam nesse entre-lugar, disputando legitimidade e circulação para formas de conhecimento histori-

camente silenciadas. Trata-se de uma tensão relacional, pois envolve tanto os limites institucionais quanto as formas pelas quais o conhecimento é produzido e difundido. Os capítulos mostram experiências em que saberes populares, práticas (de)coloniais e narrativas contra-hegemônicas desafiam o cânone disciplinar, em um movimento ético e político de justiça cognitiva (Tronto, 2013).

Por fim, a dimensão pedagógica aparece atravessada por práticas formativas inovadoras, marcadas pela horizontalidade e pela extensão crítica. As tensões aqui são tanto situadas (em relação ao modo como se produz o encontro formativo nos territórios) quanto relacionais (diante dos limites institucionais que ainda tendem à normatividade). A Cátedra de História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura e a Cátedra de Educação Aberta e Tecnologias para o Bem Comum mostram a criação de metodologias participativas – oficinas, rodas de conversa, escuta ativa – que ressignificam o papel docente e formam sujeitos implicados com a transformação social.

De forma geral, o que vemos nesta obra é um conjunto de práticas que, embora reconhecendo as tensões e desafios que enfrentam, criam estratégias para abrir espaço entre as demandas institucionais, a pesquisa e o trabalho – ao mesmo tempo em que se conectam aos princípios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nos exemplos que usamos acima, é possível encontrar articulações com o objetivo Fome Zero e o objetivo Agricultura Sustentável e Cidades e Comunidades Sustentáveis, por exemplo, fortalecendo redes pan-amazônicas e articulando ações em contexto internacionais.

O trabalho das Cátedras para a Redução das Desigualdades e promoção da Paz, Justiça e Instituições Eficazes é inegável, promovendo o empoderamento político em contextos de disputa territorial e desproporcionalidade de poder. Em um país marcado por tantas desigualdades estruturais, a relação entre Indústria, Inovação e Infraestrutura, e Trabalho Decente e Crescimento Econômico não poderia ser ignorada. Talvez seja na dinâmica entre esses dois objetivos que residam algumas das maiores tensões presentes sob os pilares da “Casa da Modernidade” em que as Cátedras residem.

Como objetivo transversal está a Educação de Qualidade, que perpassa todas as iniciativas, articulando práticas formativas críticas, interculturais e populares que reimaginam o papel da universidade. Voltamos à metáfora da “casa” e encaramos o ODS 4 como uma encruzilhada que pode levar tanto à “Casa da Modernidade”, quanto à “Casa Comum”. A verdade é que esses caminhos não seguem para lado opostos e nem são tão lineares, há muitos cruzamentos e sobreposições. São elas que fazem do discurso em torno do desenvolvimento

sustentável e seus objetivos algo tão abstrato; o que atribui sentido e situa os objetivos em um dos caminhos são as práticas das Cátedras, seus programas e suas pesquisas.

SÍNTESES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS: O QUE APRENDEMOS COM AS CÁTEDRAS UNESCO DO BRASIL?

As Cátedras têm se revelado catalisadoras de processos pedagógicos que integram pesquisa e extensão em suas práticas pedagógicas. Ao menos 14 das experiências narradas nesta obra demonstram essa articulação, com 8 delas focadas em populações historicamente marginalizadas e 7 voltadas para o enfrentamento das desigualdades socioambientais e o fortalecimento da democracia participativa. Esse movimento evidencia não apenas um alinhamento às agendas internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, mas também a construção de redes interinstitucionais que tensionam a lógica do mercado global de conhecimento, ressignificando o papel da universidade em territórios vulnerabilizados.

Os dados revelam o entrelaçamento das dimensões estratégica, contextual e pedagógica, evidenciando que as Cátedras reconhecem os territórios como epicentros de produção e disputa epistêmica. Em diálogo com saberes locais, essas práticas se configuram como contra-hegemônicas, tensionando as lógicas neoliberais que transformam o conhecimento em mercadoria (Torres, 2023). É o que Torres (2023) chama de “mercantilização do saber”, ou seja, uma subordinação do valor de cada área do conhecimento aos interesses do mercado. No contexto desta análise, a mercantilização pode se traduzir em: dependência de financiamento privado para execução de projetos, esvaziamento da extensão enquanto espaço crítico e pedagógico.

E o que fazem as Cátedras? Torres (2023) argumenta que as Cátedras podem atuar como resistência quando: operam como ecossistemas de insurgência epistêmica, onde o conhecimento é produzido em diálogo com as comunidades, rompendo com a lógica mercadológica; e quando educação se torna um ato político, voltado para a justiça social, a cidadania crítica e a sustentabilidade epistêmica. Ou seja, quando produzem pedagogias da utopia: afirmar o possível mesmo no contexto do impossível (Torres, 2023). É isso que faz, por exemplo, a Cátedra de Alfabetização em Futuros ao reimaginar o processo educativo como construção de futuros sustentáveis, a Cátedra de Leitura, quando promove a democratização do conhecimento por meio da extensão crítica, e a Cátedra História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura, ao afirmar o saber das mulheres como legítimo e transformador, enfrentando o apagamento estrutural.

As práticas pedagógicas observadas em pelo menos 12 das Cátedras estão voltadas ao domínio cognitivo (por meio da formação crítica); em 9 encontramos elementos com ênfase ao domínio socioemocional (com foco em empatia e cooperação) e em 11 está presente o domínio praxiológico (com ênfase em práticas educativas emancipadoras). Para Carlos Alberto Torres, essas práticas representam movimentos de resistência epistêmica e de insurgência; uma tentativa de sair casa a fora. No domínio cognitivo, a formação crítica emerge como um ato de agência reflexiva (Torres, 2023), em que os sujeitos se reconhecem como capazes de transformar suas realidades. No domínio socioemocional, a produção de comunidades de aprendizagem baseadas em empatia e cooperação desafia a fragmentação neoliberal que isola territórios e saberes. Já no domínio praxiológico, as práticas educativas emancipadoras são atos políticos que reimaginam a educação como um espaço de resistência e criação coletiva.

A articulação entre teoria e prática, que se mostra presente na maioria das Cátedras, muitas vezes vinculada à sistematização de experiências, ao trabalho com metodologias participativas e à escuta dos sujeitos envolvidos. Se a Cidadania Global é uma prática em busca de conceito (Torres, 2023), é possível dizer que é da articulação dos três domínios com a práxis e a participação que ela nasce. É aqui que as Cátedras se revelam como pedagogias da utopia: elas são, em si, o movimento de transformação e de consciência planetária.

Por quê? Se entendermos a formação crítica como um ato de agência reflexiva (Torres, 2023), podemos afirmar que a atuação das Cátedras também se manifesta por meio de gestos instituintes – movimentos que desafiam a lógica institucional dominante e anunciam deslocamentos em meio à estrutura estabelecida. Esses gestos se materializam quando lideranças comunitárias ocupam espaços decisórios nas Cátedras ou quando critérios de avaliação acadêmica são transformados para reconhecer produções de extensão e saberes populares. Linda Smith (2012) argumenta que romper com a lógica institucional da universidade implica reconhecer os impactos da “Casa da Modernidade” sobre a produção de saberes e abrir algumas janelas, reivindicar espaços onde os conhecimentos locais sejam legitimados como ciência.

No entanto, vale ponderar: essas práticas deslocam, de fato, o centro epistêmico da universidade? Segundo Bhambra (2018), a existência e permanência dessas iniciativas em espaços de extensão indica um reconhecimento simbólico, mas nem sempre uma transformação estrutural. Para que esses movimentos se consolidem como deslocamentos epistêmicos reais, seria necessário que as práticas das Cátedras não apenas ocupassem espaços periféricos, mas também redefiníssem os centros de produção de conhecimento.

Trata-se de perseguir horizontes emergentes, é claro, mas muito mais de deslocar, ocupar as brechas da universidade e além dela. Um exemplo significativo é a atuação da Cátedra em Drenagem Urbana em Regiões de Baixada Costeira, que promove práticas de manejo sustentável dos recursos hídricos em parceria com as comunidades locais. A brecha aqui está na gestão da água em ser transformada em um bem comum, promovendo uma ecologia integral em escala comunitária. Como aponta Denise Carreira (2021), em experiências inspiradas por uma ecologia integral, as práticas instituintes são aquelas que “[...] se enraízam na vida, nos territórios e nas lutas concretas, construindo sentidos comuns e emancipatórios” (Carreira, 2021, p. 22).

Essa construção aparece de forma explícita em ao menos 14 das Cátedras analisadas. Os capítulos relatam como é feita a articulação entre conhecimentos acadêmicos e populares, entre ciência e ancestralidade, entre teoria e prática. São experiências que compreendem a educação como um ato de conhecimento, e não de reprodução. Um exemplo concreto é a promoção de espaços de diálogo entre coletivos periféricos e saberes acadêmicos para construir coletivamente diagnósticos e planos de ação em comunidades urbanas e rurais. Esse movimento revela a potência da agência reflexiva (Torres, 2023), que transforma o saber em um ato político e insurgente, reconfigurando os territórios como espaços epistêmicos.

Essa articulação não se limita aos contextos mencionados; há práticas potentes em territórios urbanos de periferia, como as realizadas em áreas de ocupação em regiões metropolitanas e também nos contextos costeiros, onde sob diferentes prismas a questão ambiental se entrelaça à educação popular no processo de transformação dos territórios. Além disso, o direito a esses territórios é atravessado, de norte a sul, por desastres ambientais, onde as Cátedras desenvolvem práticas educativas para a resiliência comunitária, manejo de crises, reconstrução coletiva e preservação do ambiente. Essas iniciativas demonstram capacidade de produzir conhecimento relevante para enfrentar crises concretas e criar redes de apoio mútuo.

A presença da universidade em episódios de reconstrução da vida, da memória, das histórias e epistemes se torna essencial nesses momentos em que a vida concreta demanda a justiça socioambiental e a educação para a cidadania global. Como formula Amartya Sen (2011), a justiça não pode ser apenas a busca por instituições ideais, mas deve se enraizar na experiência vivida das pessoas, em sua capacidade de exercer liberdades substantivas e de atuar com dignidade no mundo. As Cátedras deixam claro que não são e não estão em instituições

ideais, mas têm enraizadas em suas práticas e em seus horizontes a construção de uma Casa Comum com dignidade e justiça.

QUESTÕES DE ANÁLISE: O QUE DIZEM AS CÁTEDRAS?

As experiências apresentadas ao longo deste livro revelam a complexidade viva que atravessa as Cátedras UNESCO do Brasil. Para entender o que dizem as Cátedras, ou melhor, o que o quadro analítico nos permite ouvir, esta seção se propõe a responder às quatro perguntas orientadoras da análise, mobilizando os dezesseis aspectos centrais distribuídos nos eixos epistêmico, contextual, estratégico e pedagógico. Não se trata de abordar item a item, mas de permitir uma compreensão do que a cidadania global e a justiça socioambiental significam para coletivo aqui reunido.

Há, antes de tudo, uma pluralidade epistemológica que por diversos lados busca sair da “Casa da Modernidade”. Seja pelas epistemologias feministas, interculturais, periféricas ou planetárias, pelas pedagogias da Terra, saberes afroindígenas ou populares, há um claro deslocamento do centro, que anuncia outras formas de conhecer. É o processo de enraizar o conhecimento na/da vida: a escuta atenta, a partilha das experiências, a reinvenção cotidiana das práticas. Nessas experiências, o saber não é apenas instrumental; ele é relacional, vinculado aos territórios e às memórias coletivas.

O exercício da participação e a compreensão de que participar do processo de pesquisa e intervenção é uma prática formativa que causa impacto real no território. Para Walsh (2009), esse impacto é tanto um ato de sobrevivência (para o presente) quanto um gesto de futuro, de re-existência. Essa é uma produção que não se mede por indicadores e métricas, pois está mais ligada ao conhecimento que emerge do território e retorna para ele, fortalecendo redes de cooperação e autonomia comunitária. Isso significa dizer que as Cátedras, quando abertas à pluralidade epistêmica e territorial, são um espaço de reinvenção institucional e tensionamento local e internacional.

Mais do que isso, são espaços pedagógicos que, com suas raízes, transcendem os muros da Universidade. Seja em escolas rurais ou praças públicas, a formação ocorre como vivência situada, e o território condiciona o que se aprende, como se aprende e com quem se aprende. O que nós aprendemos é que uma Cátedra não é uma ideia abstrata, é uma práxis enraizada em contextos. Mas esses contextos, é preciso ressaltar, nem sempre se articulam com políticas públicas. São poucos os vínculos explícitos com políticas como o PNE ou o PNEDH, o que revela um hiato entre a ação crítica das Cátedras e os marcos institucionais vigentes. Essa distância, quando apontada, aparece como expres-

são de autonomia, mas também como alerta para a necessidade de incidência política articulada.

Essa autonomia revela movimento e, por vezes, conflito interno. Há enfrentamentos entre projetos emancipatórios e racionalidades institucionais tecnocráticas. Algumas experiências tensionam os marcos institucionais ao inserir lideranças populares em conselhos, redefinir critérios de validação da produção acadêmica e ampliar os sentidos da extensão. Outras enfrentam resistências explícitas: desvalorização de pesquisas participativas, ausência de apoio formal, mecanismos burocráticos que desestimulam a criação. O campo científico, quando abordado nos textos, aparece como arena de disputa por legitimidade e pertencimento.

No plano pedagógico, pulsa a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como prática formativa: seja pelo trabalho em redes colaborativas com escolas, movimentos sociais e outras universidades, pela opção de sistematizar experiências não apenas como método, mas como modo de produzir conhecimento situado, ou ainda pela concepção de a extensão como diálogo e como direito. E, sendo um direito, a extensão pode se configurar como uma questão de justiça – já que articula reconhecimento, participação, cuidado e capacidades (Schlosberg, 2007; Tronto, 2013; Sen, 2011) em práticas transdisciplinares. A justiça consiste não em uma resposta fechada, mas em um horizonte de disputa entre os conhecimentos e as práticas que são produzidos nos espaços acadêmicos e compartilhados com as comunidades, e as práxis de extensão como reparação histórica e promoção das justiças social, epistêmica e cognitiva.

Neste horizonte, as Cátedras articulam, estrategicamente, redes de cooperação locais, nacionais e internacionais para sustentar suas práticas. Essas redes não apenas fortalecem a capacidade de mobilização das Cátedras, mas ampliam seu poder de incidência política, seja por meio de alianças com universidades africanas para promover o manejo sustentável e a preservação da cultura pan-amazônica, seja pela partilha interuniversitária e internacional de questões teóricas e práticas em torno da superação das desigualdades. Esse movimento demonstra como a sustentabilidade das Cátedras está diretamente ligada à capacidade de articularem-se politicamente e firmarem parcerias para além das instituições onde se encontram.

Ao fortalecer redes de cooperação e articular epistemologias plurais, as Cátedras demonstram a possibilidade de reinventar o papel da universidade, aproximando-a das demandas sociais e territoriais, e transformando-a em um agente de emancipação e justiça cognitiva. Nesse sentido, a atuação das Cátedras

se configura não apenas como uma prática educativa, mas como um ato político que expande os horizontes do possível para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

NOTAS INCONCLUSIVAS

Afinal, como as Cátedras atravessam – e são atravessadas – pela cidadania global e pela justiça socioambiental, seja de forma direta ou indireta? Esta é a pergunta que orienta este capítulo e, em certa medida, esta obra. Mas mais do que repetir o já dito, buscamos nessas breves notas um campo de sentido para pensar o que se desenha como horizonte para a ECG e JSA quando práticas, redes e sujeitos se colocam em movimento. Este capítulo, que fecha o livro, procurou sistematizar dados e também os sentidos em disputa: de projetos comprometidos com seu tempo e com os sujeitos que os constituem.

A leitura dos capítulos revelou que as Cátedras não respondem linearmente às perguntas que lhes foram feitas. Em vez disso, sugerem caminhos, ensaiam respostas, tropeçam em silêncios, fazem do entremeio um campo fecundo. Nos cruzamentos entre políticas públicas e epistemologias insurgentes, nos territórios educativos e nas redes que sustentam ações, entre práticas de extensão, docência e pesquisa, delinea-se um espaço de potência. Um espaço que se afirma casa fora – tomando aqui emprestada essa expressão de Catherine Walsh, que, além de dar movimento, nos provoca a pensar como as Cátedras operam dentro da “Casa da Modernidade” que Stein *et al.* (2022) tão bem descreveram: com pilares fortes, que representam o saber consolidado e sustentam sobre si um teto rígido, que protege contra os ventos do novo.

Mais do que conclusões definitivas, esta análise propõe uma abertura: o convite a escutar, com atenção crítica, o que essas experiências nos dizem sobre o papel da universidade na construção de futuros partilhados. Ao final, delinea-se uma pedagogia das utopias – prática política e afetiva que se inscreve nas frestas do instituído, que sonha, insiste e refaz. Utopias que movimentam, que fazem andar, em especial, as Cátedras jovens, que ainda estão em seu primeiro quadriênio de atuação e, portanto, iniciando suas práticas. Ao longo da obra percebemos que tanto as Cátedras já consolidadas quanto as recém-fundadas compartilham princípios e práticas que se conectam com a Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental.

O que aprendemos a partir dessas Cátedras? Primeiro, aprendemos que a formação crítica e participativa é um pressuposto da promoção de justiça e cidadania. A promoção real e situada do diálogo intercultural, da promoção de direitos é um processo político-pedagógico que visa gerar mudança, transfor-

mar – e de fato o faz. Da mesma forma, são político-pedagógicos (e também epistêmicos) os movimentos de alfabetização e letramentos; por diferentes iniciativas, em diferentes regiões, a leitura do mundo e da palavra é o foco central das atuações. Aprendemos, também, que a prática política situada, a ação local, não é desvinculada da atuação entre redes globais e locais. Aprendemos que o conceito de desenvolvimento, assim como tantos léxicos em disputa, pode ser ressignificado por meio da ação: o manejo sustentável de recursos, a proteção das comunidades tradicionais e a defesa de territórios contra processos de exploração predatória. Por último, mas não menos relevante, aprendemos a importância da sistematização, do relato de experiências enquanto formas de registro que, ao permitirem a reflexão sobre a prática, viabilizam o encontro dos conceitos que as práticas demandam.

E o que isso mostra, afinal, como horizonte para a cidadania global e a justiça socioambiental? Mostra que é possível habitar a universidade como entrelugar: território de escuta, presença e re-existência. Mostra que a cidadania global não se constrói em oposição ao local, mas desde ele, em alianças críticas e afetivas. Mostra que a justiça socioambiental só se realiza quando os saberes dos territórios, das águas, das florestas e das ruas são reconhecidos como legítimos. Mostra que o comum se reinventa quando se estuda, se ensina e se pesquisa com os pés no chão e os olhos no horizonte.

Este é um livro escrito a muitas mãos, em muitos lugares, que reconhece na diversidade das Cátedras UNESCO um campo em disputa, mas também uma rede viva de conhecimentos, esperanças e compromissos. Entre a denúncia e o anúncio, entre o chão da escola e os marcos globais, entre o que foi feito e o que ainda pode vir a ser, segue o desafio: que sejamos presença. No entrecruzamento de redes, territórios, práticas e saberes, delineia-se uma universidade que não apenas resiste, mas insiste: em escutar, em dialogar, em construir futuros. Que esta obra, em sua diversidade, inspire novas pesquisas, novas alianças e novas utopias partilhadas. Porque, como aprendemos com as Cátedras, ser ponte, ser presença, ser possibilidade – é também ser projeto de mundo. Que sejamos ponte. Que sejamos possibilidade – com a ousadia de não desistir do inédito viável.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, n. 3, p. 40–51, 2006.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. Critical Literacy: Theories and Practices in Development Education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Belfast, n. 19, p. 12-32, out. 2014.

- BHAMBRA, Gurinder K. Introduction: Decolonising the University?. In: BHAMBRA, Gurinder K.; GEBRIAL, Dalia; NIŞANCIOĞLU, Kerem (org.). *Decolonising the University*. London: Pluto Press, 2018. p. 1–18.
- BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é – o que não é*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CARREIRA, Denise. Educação como direito e bem comum: por uma ecologia integral. In: PIMENTEL, A. (org.). *Educação como bem comum: contribuições para uma ecologia integral*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021. p. 13–26.
- ESCOBAR, Arturo. *Territórios de diferença: lugar, movimentos, vida, redes*. 2. ed. São Paulo: Ed. UFMG, 2008.
- HILL, Lowine; GHORPADEB, Sarah; GALAPPATHTHI, Madu. Critical global citizenship education and the SDGs: Unpacking the “house of modernity”. *Globalisation, Societies and Education*, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 1–17, 2023.
- HOLMWOOD, John. The neoliberal knowledge regime. In: HOLMWOOD, J.; SCOTT, P. (ed.). *The neoliberal university: Restructuring academia*. London: Palgrave Macmillan, 2018. p. 1–26.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SCHLOSBERG, David. *Defining Environmental Justice: Theories, Movements, and Nature*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. 2. ed. London: Zed Books, 2012.
- STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa; SUŠA, Rene; AHENAKEW, Cash; ČAJKOVÁ, Tereza. From “education for sustainable development” to “education for the end of the world as we know it”. *Educational Philosophy and Theory*, [s. l.], v. 54, n. 3, p. 274–287, 2022.
- STRECK, Danilo Romeu. Pedagogias da Participação: um quadro de referências metodológicas para Estudos Comparados. In: STRECK, Danilo; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil. *Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público*. São Leopoldo: Editora Oikos, 2023.
- TORRES, Carlos Alberto. *Fundamentos teóricos e empíricos da educação para a cidadania global crítica*. Caxias do Sul: EDUCS, 2023.
- TRONTO, Joan C. *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: NYU Press, 2013.
- VIENNI BAPTISTA, Bianca; KLEIN, Julie Thompson; STRECK, Danilo Romeu. Conclusion: A comparative framework for institutionalizing inter- and trans-disciplinary research and teaching in higher Education. In: VIENNI BAPTISTA, Bianca; KLEIN, Julie Thompson. *Institutionalizing Interdisciplinarity and Transdisciplinarity*. Abingdon: Routledge, 2022.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Adelina Novaes

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Membro da equipe de coordenação da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente da Fundação Carlos Chagas, onde é pesquisadora. Professora dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Cidade de São Paulo. Atua em Formação Docente, Profissionalização e Representações Sociais.

E-mail: anovaes@fcc.org.br

Alessandro Carlos da Silva Júnior

Doutor em Administração pública pela UFV. Pesquisador na Rede UNESCO Chair in Creative Economy Public Policy (CEPP). Atua em áreas Orientação Empreendedora, Universidades, Inovação, e Estudos de Combate à Corrupção no Setor Público.

E-mail: alessandro.ufvadm@gmail.com

Aline Pires Veról

Doutora em Engenharia Civil pela COPPE/UFRJ. Pesquisadora vinculada à Cátedra UNESCO de Drenagem Urbana em Regiões de Baixada Costeira/UFRJ. Atua em Saneamento Ambiental, Drenagem Sustentável e Sistemas Prediais Hidráulicos e Sanitários.

E-mail: alineverol@fau.ufrj.br

Anna Carolina Fornero Aguiar

Doutora em Ecologia pela UFMG. Especialista da equipe curatorial do Museu do Amanhã, pesquisadora Coordenadora da Cátedra UNESCO em Futuros Regenerativos de Alfabetização em Futuros (Museu do Amanhã/UFRJ) e Professora da PUC-Rio. Atua em Futuros Regenerativos, Sustentabilidade e Restauração Ecológica.

E-mail: annacfaguiar@gmail.com

Beatriz Lima Rangel Carneiro

Doutoranda em Ciências Ambientais pela UFRJ. Coordenadora da Cátedra UNESCO de Alfabetização em Futuros (Museu do Amanhã/UFRJ). Atua em Sustentabilidade, Pós-Desenvolvimento e Impactos Climáticos.

E-mail: blrcarneiro@gmail.com

Bernardo Mançano Fernandes

Doutor em Geografia pela USP. Coordenador da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial/Unesp. Atua em Desenvolvimento Territorial, Questão Agrária e Educação no Campo.

E-mail: mancano.fernandes@unesp.br

Carolina Schenatto da Rosa

Doutora em Educação pela Unisinos. Pesquisadora vinculada à Cátedra UNESCO Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental/UCS. Atua em Cidadania Global, Justiça Socioambiental, Estudos decoloniais e Educação Popular.
E-mail: carolinaschenatto@gmail.com

Danilo Romeu Streck

Doutor em Fundamentos Filosóficos da Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental/UCS. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.
E-mail: streckdr@gmail.com

Daniele dos Santos Ferreira Dias

Doutora em Educação pela UFRN. Pesquisadora vinculada à Cátedra UNESCO em Educação de Jovens e Adultos/UFPB. Atua Educação Popular, Tecnologias Digitais e Educação de Jovens e Adultos.
E-mail: professoradanidias@gmail.com

Djaine Damati

Doutora em Ciências Sociais pela UNESP. Pesquisadora vinculada à Cátedra UNESCO em Educação Aberta e Tecnologias para o Bem Comum/UnB. Atua em Políticas Públicas, Tecnologias para o Bem Comum e Humanidades Digitais.
E-mail: contato@djainedamatiati.net.br

Eduardo Bugs Gonçalves

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas. Professor na Prefeitura Municipal de Palhoça. Pesquisador vinculado à Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo/UFSC.
E-mail: edbugs1976@gmail.com

Elias José Mediotte

Doutor em Administração Pública pela UFV. Pesquisador na Rede UNESCO *Chair in Creative Economy & Public Policy (CEPP)* sobre Governança e Políticas Públicas, Economia Criativa, Turismo, Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Territorial.
E-mail: eliasmediotte@gmail.com

Enya Carolina Silva da Costa

Mestre em Direito do Estado pela USP. Pesquisadora vinculada à Cátedra UNESCO Direito à Educação/USP. Atua em Direito à Educação, Políticas Educacionais, Direitos Humanos e Ensino Jurídico.
E-mail: enya.costa@usp.br

Fabio Rubio Scarano

Doutor em Ecologia pela Universidade de St. Andrews. Titular da Cátedra UNESCO de Alfabetização em Futuros (Museu do Amanhã/UFRJ). Professor Titular de Ecologia da UFRJ e Curador do Museu do Amanhã. Atua em Ecologia, Mudanças Climáticas e Conservação da Biodiversidade, Ciências da Sustentabilidade e Estudos de Futuros. E-mail: fscarano@gmail.com

Geraldo Caliman

Doutor em Educação pela Università Pontificia Salesiana de Roma. Coordenador da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade/UCB. Atua em Políticas Públicas, Sociologia da Juventude, Pedagogia Social e Educação Social. E-mail: ger.caliman@gmail.com

Gilvan Müller de Oliveira

Doutor em Linguística pela Unicamp. Coordenador da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo/UFSC. Atua em Políticas Linguísticas, Multilinguismo e Diversidade Cultural. E-mail: gimioliz@gmail.com

Gilda Maria de Almeida Rocha Borges de Carvalho

Mestre em Letras pela PUC-Rio. Diretora do Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio. Atua como Pesquisadora e Gerente de Projetos em práticas de leitura. E-mail: gilda@puc-rio.br

Giselle Martins Venancio

Doutora em História Social pela UFRJ. Coordenadora da Cátedra UNESCO sobre Desigualdades Globais: novas abordagens/UFF. Atua em Teoria da História, Historiografia e Políticas Culturais. E-mail: gisellevencio@id.uff.br

Isabelle Oglouyan de Campos

Advogada. Bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo com intercâmbio acadêmico pela Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Doutoranda em Direitos Humanos pela USP. Pesquisadora vinculada à Cátedra UNESCO Direito à Educação/USP. E-mail: isabelle.ocampos@gmail.com

Laura Sebastiana Nunes Gerbassi

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da rede municipal do Rio de Janeiro. Pesquisadora vinculada à Cátedra UNESCO de Educação Inclusiva. Atua em Educação Física, Educação Inclusiva e Currículo Escolar. E-mail: laurangerbassi@gmail.com

Leonardo Alves

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC na linha de pesquisa de Linguagem, Política e Sociedade. Graduado em Relações Internacionais pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Pesquisador vinculado à Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo/UFSC.

E-mail: dadoleo91@gmail.com

Lia Calabre

Doutora em História pela UFF. Coordenadora da Cátedra UNESCO de Políticas Culturais e Gestão/Fundação Casa de Rui Barbosa. Atua em Políticas Culturais, Gestão Cultural e História Cultural.

E-mail: liacalabre@gmail.com

Liliane Bordignon

Doutora em Educação pela Unicamp. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) e membra da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente (FCC). Atua em Sociologia da Educação, Educação profissional, Formação e trabalho docente.

E-mail: lsouza@fcc.org.br

Losandro Antônio Tedeschi

Doutor em História pela Unisinos. Coordenador da Cátedra UNESCO em Gênero e Fronteiras/UFGD. Atua em Estudos de Gênero, História das Mulheres e Interculturalidade.

E-mail: losandrotedeschi@ufgd.edu.br

Luis Eduardo Aragón Vaca

Doutor em Geografia pela Michigan State University. Bolsista de produtividade do CNPq. Coordenador da Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável/UFPA. Atua em Geografia Humana, Desenvolvimento Sustentável e Cooperação Internacional.

E-mail: aragon_naea@ufpa.br

Luiz Otávio Sousa Lima

Graduando em Administração, UFV, bolsista PET-ADM – Programa de Educação Tutorial do curso de Administração. Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Gestão e Desenvolvimento de Territórios Criativos – GDTeC, e na Rede UNESCO Chair CEPP.

E-mail: luiz.o.lima@ufv.br

Luana Silva dos Santos

Bióloga pela UFRJ e mestranda em conservação no Jardim Botânico do Rio de Janeiro, atua como analista de sustentabilidade na zhouse e pesquisadora da Cátedra UNESCO de Alfabetização em Futuros (Museu do Amanhã/UFRJ).

E-mail: lsantos@ihumanize.org

Lúcia Villas Bôas

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP. Coordenadora da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente da Fundação Carlos Chagas, onde é pesquisadora. Professora dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Cidade de São Paulo. Atua em Formação Docente, Profissionalização e Representações Sociais.

E-mail: lboas@fcc.org.br

Magnus Luiz Emmendoerfer

Doutor em Ciências Humanas, UFMG. Coordenador da Rede UNESCO *Chair in Creative Economy & Public Policy (CEPP)* sediada na UFRJ. Atua em Governança, Políticas Públicas, Turismo, Empreendedorismo e Desenvolvimento Territorial.

E-mail: magnus@ufv.br

Marcelo Gomes Miguez

Doutor em Ciências em Engenharia Civil pela UFRJ. Coordenador da Cátedra UNESCO de Drenagem Urbana em Regiões de Baixada Costeira/UFRJ. Atua em Hidrologia Urbana, Modelagem Hidráulica e Sustentabilidade.

E-mail: marcelomiguez@poli.ufrj.br

Maria Julieta Abba

Doutora em Educação. Vice-Coordenadora da Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental. Atua com os seguintes temas: internacionalização da educação superior, educação comparada, cidadania global, políticas públicas e interculturalidade.

E-mail: mjuljeta.abba@gmail.com

Marília Zaluar Passos Guimarães

Doutora em Ciências Biológicas pela UFRJ. É pesquisadora vinculada à Cátedra UNESCO de Ciência para Educação/UFRJ. Atua em Neurofarmacologia, Modelos Alternativos e Educação Científica.

E-mail: marilia@icb.ufrj.br

Nastassja Pugliese

Doutora em Filosofia pela University of Georgia (EUA). Coordenadora da Cátedra UNESCO para a História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura/UFRJ. Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Atua em Filosofia Moderna, Metodologias Interdisciplinares e Educação.

E-mail: nastassja.saramago@fe.ufrj.br

Nina Beatriz Stocco Ranieri

Doutora em Direito. Coordenadora da Cátedra UNESCO de Direito à Educação. É professora titular da Universidade de São Paulo.

E-mail: nranieri@usp.br

Nina Pougy

Mestre em Práticas de Desenvolvimento Sustentável pela UFRRJ. Gerente de Desenvolvimento Científico do Museu do Amanhã e da Cátedra UNESCO de Alfabetização em Futuros (Museu do Amanhã/UFRJ). Atua em Conservação, Políticas Públicas, Sustentabilidade e Planejamento Territorial.

E-mail: nina.pougy@idg.org.br

Osvaldo Moura Rezende

Doutor em Ciências em Engenharia Civil pela COPPE/UFRJ. Pesquisador vinculado à Cátedra UNESCO de Drenagem Urbana em Regiões de Baixada Costeira/UFRJ. Atua em Recursos Hídricos, Hidrologia Urbana e Manejo de Águas Pluviais.

E-mail: omrezende@poli.ufrj.br

Paulo Canedo de Magalhães

Doutor em Engenharia Civil pela Lancaster University. Coordenador da Cátedra UNESCO de Drenagem Urbana em Regiões de Baixada Costeira/UFRJ. Atua em Hidrologia, Gestão Integrada de Recursos Hídricos e Planejamento de Bacias.

E-mail: canedo.hidro@gmail.com

Paulo César Nodari

Doutor em Filosofia pela PUCRS. Pesquisador vinculado à Cátedra UNESCO de Direitos Humanos e Educação para a Paz/UCB. Atua em Ética, Filosofia da Paz, Direitos Humanos e Educação para a Justiça Social.

E-mail: paulocesarnodari@hotmail.com

Roberto Lent

Doutor em Ciências Biológicas pela UFRJ. Coordenador da Rede Nacional de Ciência para Educação (Rede CpE) e vinculado à Cátedra UNESCO de Ciência para Educação/UFRJ. Atua em Neuroplasticidade, Neuroeducação, Educação Científica e Divulgação Científica.

E-mail: rlent@icb.ufrj.br

Rosa Maria Vicari

Doutora em Engenharia Electrotécnica e Computadores pela Universidade de Coimbra. Coordenadora da Cátedra UNESCO em Tecnologias de Comunicação e Informação na Educação/UFRGS. Atua em Inteligência Artificial, Sistemas Tutores Inteligentes e Multiagentes.

E-mail: rosa@inf.ufrgs.br

Sara Tironi

Doutoranda em Direito do Estado pela USP. Pesquisadora vinculada à Cátedra UNESCO Direito à Educação/USP. Atua em Políticas Públicas, Gênero, Direitos Humanos e Direito do Estado.

E-mail: sara.tironi@usp.br

Tel Amiel

Doutor em *Instrucional Technology*. Coordenador da Cátedra UNESCO em Educação Aberta e Tecnologias para o Bem Comum/UnB. Atua em Educação Aberta, Recursos Educacionais Abertos e Tecnologias para o Bem Comum.

E-mail: amiel@unb.br

Timothy D. Ireland

Doutor em Educação pela *University of Manchester*. Coordenador da Cátedra UNESCO em Educação de Jovens e Adultos/UFPB. Atua em Alfabetização, Educação em Prisões, Educação Popular, Políticas Públicas e Aprendizagem ao Longo da Vida.

E-mail: ireland.timothy@gmail.com

Vitória Longuinho Holz

Doutoranda em Ecologia pela UFRJ. Coordenadora de Desenvolvimento Científico do Museu do Amanhã e pesquisadora vinculada à Cátedra UNESCO de Alfabetização em Futuros (Museu do Amanhã/UFRJ). Atua em Sustentabilidade, Mudanças Climáticas e Soluções Naturais.












E-mail: vitoria.holz@idg.org.br

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

- 
-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
 -  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
 -  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
 -  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
 -  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
 -  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
 -  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
 -  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
 -  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
 -  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

